

EXPERIENCIAS ÁULICAS DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS CON BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Dra. Silvia Lorena Parra Díaz

Afiliación: Universidad Xochicalco, Campus Tijuana

ORCID: 0009-0004-3912-5190

fidelyernesto@gmail.com

RESUMEN

En el año 2012 la Secretaría de Educación Pública incluyó en el glosario de términos sobre discapacidad la siguiente definición: “la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas”. Sin embargo, la inclusión educativa en México es un tema que no termina de atenderse, tiene muchas áreas de oportunidad, incluso ha sido clasificada como una “asignatura reprobada”. Este estudio da a conocer las experiencias áulicas de alumnos universitarios con barreras del aprendizaje y la participación, busca sensibilizar a docentes no inclusivos. Participaron estudiantes de universidades públicas y privadas, la información arrojó datos interesantes que dejan de manifiesto la urgente necesidad de atender este tema, de ser así, la realidad educativa en nuestro país se vería impactada de forma positiva y acortaría la gran brecha que nos separa del compromiso de lograr una educación para todos.

Palabras claves: Inclusión educativa, barreras del aprendizaje y la participación, educación para todos, experiencias áulicas.

INTRODUCCIÓN

Si un alumno de bachillerato que ha sido diagnosticado con algún trastorno, NEE o BAP y concluye este nivel educativo ¿también llega a su fin el diagnóstico y sus efectos? No, el diagnóstico es para siempre. ¿Los docentes universitarios están preparados para satisfacer las necesidades del discente? ¿La población estudiantil de las universidades tiene información general sobre prácticas inclusivas? ¿Las universidades cuentan con programas que se implementen y den respuesta a las necesidades de esta población vulnerable? Ante estas interrogantes es interesante conocer cuáles son

las experiencias áulicas de alumnos universitarios con barreras del aprendizaje y la participación (BAP). Para realizar el presente estudio primero se eligió una muestra, se logró reunir a 12 participantes voluntarios, todos diagnosticados. Se les aplicó una entrevista estructurada de 13 preguntas. Después de la codificación y categorización se procedió al análisis exhaustivo de la información recabada. Se procedió a la discusión de los resultados y, por último, como propuesta se diseñó un programa cuya finalidad es informar y sensibilizar a la población educativa de las instituciones que deseen conocer y practicar la inclusión educativa.

FUNDAMENTACIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Las experiencias áulicas de alumnos universitarios con BAP deberían ser mejoradas por el docente titular de las materias y convertidas en una gran vivencia para el educando, Covarrubias Pizarro (2019, cita a Booth y Ainscow, 2000, p. 137) menciona: “la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo”. Una barrera del aprendizaje es un mecanismo de detección para la eliminación de prácticas educativas que generan segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a estudiantes con discapacidad. Para López (2011, citado por García, 2017, p. 42) “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”.

Las barreras del aprendizaje impactan en el acto educativo, en el desempeño del docente, en las estrategias de enseñanza que debe implementar, en la dinámica del grupo, en el clima del aula, en el rendimiento académico de los estudiantes con o sin BAP.

Covarrubias Pizarro (2019) Clasifica las BAP: Políticas, culturales y didácticas. Solis-Grant et al., (2022) Clasifican las BAP como: Culturales, políticas, actitudinales, curriculares (metodológicas y pedagógicas), organizativas, sociales, ideológicas, físicas y arquitectónicas.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Artículo 61. La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos,

al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. Artículo 62. El Estado será responsable de la educación Inclusiva en todos los niveles y atenderá de forma especial a los grupos vulnerables, atendiendo así las necesidades urgentes de la población estudiantil, con la finalidad de acortar las brechas de desigualdad, exclusión y de marginalidad.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INCLUSIÓN

Artículo 3º menciona que “La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. El artículo 4o estipula: El Estado instrumentará políticas para garantizar el acceso a la educación superior a toda persona que acredite, con el certificado de bachillerato o equivalente, la terminación de los estudios correspondientes al tipo medio superior y que cumpla con los requisitos que establezcan las instituciones de educación superior (pp. 2-3). Artículo 4 párrafo 2: Para contribuir a garantizar el acceso y promover la permanencia de toda persona que decida cursar educación superior en instituciones de educación superior públicas, en los términos establecidos en esta Ley, el Estado otorgará apoyos académicos a estudiantes, bajo criterios de equidad e inclusión (p. 3). Artículo 8 “El respeto irrestricto a la dignidad de las personas” (p. 5); “La igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente”; “La inclusión para que todos los grupos sociales de la población, de manera particular los vulnerables, participen activamente en el desarrollo del país” (p. 5); el artículo 9 menciona: “la conformación de una sociedad más justa e incluyente” (p. 7); ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa para coadyuvar al bienestar de la población” (p. 8). Artículo 10: “el establecimiento de acciones afirmativas

que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior” (p. 9).

LEY GENERAL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Artículo 4, párrafo primero: “Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, o un trastorno de talla, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable (p. 5). Artículo 4 párrafo segundo: “las medidas contra la discriminación consisten en la prohibición de conductas que tengan como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de una persona, crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante u ofensivo, debido a la discapacidad que ésta posee” (p. 5).

EXPERIENCIAS ÁULICAS DE ALUMNOS CON BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Pérez Castro (2019) analizó algunas situaciones que han enfrentado los estudiantes con BAP, y encontró que los alumnos con discapacidad enfrentan más número de barreras, como son: los contenidos de los programas, las estrategias y los materiales didácticos, los trabajos en el aula, las distintas formas en que deben participar en clase de acuerdo con los criterios de los docentes”. Estas experiencias áulicas pueden impactar en el desempeño del estudiante y a largo plazo puede tener efectos secundarios, especialmente en el nivel universitario, pues

a pesar de trabajar con una población adulta las leyes a veces pueden pasar desapercibidas como lo mencionan Borland y James (1999), Reindal (1995) y Tinklin y Hall (1999), citados por Moriña Diez et al., (2013) quienes mencionan que a pesar de que existan normativas que regulan el derecho a la educación, y que esta deber ser de calidad y en igualdad de oportunidades, a pesar de ello, el ambiente universitario puede ser en algunos casos un ambiente hostil y poco favorecedor para alumnos discapacitados o con BAP.

González Cortés y Roses Campo (2016) en su estudio sobre la actitud que tienen algunos universitarios para trabajar en equipo con alumnos con BAP encontraron lo siguiente: “Me gustaría compartir con ellos tareas académicas” 23.2%; “Me da igual” 69.2% y por último “Prefiero no compartir con ellos tareas académicas” 4,2%. También se mencionó la evaluación como otra barrera.

El rol del docente impacta cuando las estrategias de enseñanza que elige son inadecuadas, se refleja en los resultados de sus estudiantes, tampoco es válido caer en el extremo opuesto y volverse paternalista, protector de su estudiante facilitando en gran medida una calificación que no está alcanzando por sus propios medios, no es ético subestimar al discente, porque estas acciones pueden afectar su autoestima o bien llevarlo a una zona de confort y espere que todo se le dé automáticamente. Asimismo, se ha demostrado que cuando los docentes se comprometen a hacer cambios en sus estrategias educativas y adecuaciones en contenidos, en evaluaciones y lo que demande la necesidad del estudiante.

La falta de estrategias docentes para impartir clases en la universidad en grupos con alumnos con necesidades educativas y/o discapacidad, representan las primeras barreras para estos estudiantes, pues queda en evidencia “que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por

docentes” (Ruiz Bernardo, 2016, p. 1). Algo semejante ocurre con las percepciones que tiene los estudiantes con discapacidad visual de una universidad chilena, quienes al ser entrevistados para conocer las áreas de oportunidad que en inclusión educativa demandan ser atendidas, Núñez y López (2020, p. 40) expresaron: Las necesidades de apoyo de los estudiantes apuntan a mayor accesibilidad a espacios para interacción social, mejores apoyos en movilidad dentro del campus, mejor accesibilidad a materiales de estudio y contenidos de las clases, y diversificación de formas de evaluación. Estos autores mencionan:

Entre las barreras más habituales figuran el exceso de clases expositivas o con apoyos solamente visuales, la falta de acceso a tecnologías de apoyo al aprendizaje. Por ello se reitera la sugerencia de que los docentes atiendan la necesidad de actualizarse y que implementen otras estrategias de enseñanza que le aporten la información necesaria al estudiante (Núñez y López, 2020, p. 4).

En resumen, urge cambiar la práctica docente monótona y rutinaria por una pedagogía incluyente que proporcione bienestar a los estudiantes y que facilite los elementos necesarios para la adquisición de conocimientos y acercar al alumno al logro de los objetivos académicos, con la finalidad de que adquiera las competencias que posteriormente le permitan integrarse a la sociedad de forma productiva y satisfactoria.



METODOLOGÍA

El instrumento que se utilizó fue una entrevista estructurada con 13 preguntas, para elegir dicha herramienta se analizó el tipo de estudio que se realizó, el enfoque cualitativo y el nivel exploratorio, explicativo y narrativo, además se reflexionó en lo que se pretendía obtener con ella. Cada participante respondió de acuerdo con sus vivencias y el lenguaje corporal, gestual y facial permitieron comprender mejor el comportamiento del fenómeno en estudio. El aspecto narrativo y el análisis del contenido fueron clave para comunicar los resultados de forma clara y en total apego a la realidad que se observó.

RESULTADOS

Preguntas de la entrevista que se aplicó a los participantes

1. ¿Cómo fue el ingreso a la Universidad?
2. ¿Cómo fue el proceso de inscripción?
3. ¿Algo en particular que se te dificultara en el momento de inscribirte?
4. ¿El personal fue amable contigo en el proceso de inscripción, te facilitaron las cosas?
5. ¿Desde cuándo tienes conocimiento de tu diagnóstico?
6. ¿Cómo te sentiste en tus primeras clases de universidad y cuando ya conociste a tus compañeros de grupo?
7. ¿Cómo fue el trato con los maestros?
8. Vivencias en la universidad (algunas experiencias dentro o fuera del aula)
9. En cuanto a las actividades de la clase ¿Qué me puedes compartir?
10. ¿Has recibido apoyo por parte de algún docente?
11. En el periodo de exámenes ¿Cómo te has sentido?
12. Alguna experiencia en particular que te gustaría comentar.
13. ¿Sabes si la universidad cuenta con un departamento donde se atienda la inclusión educativa?

Tabla 1.
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES.

Participantes	Género	Edad	Diagnóstico	Licenciatura o Ingeniería	Estudia actualmente	Escuela Pública o Privada
A	Mas.	23	Asperger	Lic. Ciencias de la comunicación	Si 8º cuatrimestre	Privada
B	Mas.	28	-Asperger -Lenguaje) (paladar hendido)	Lic. Derecho Mtría. Jucios orales	No (Concluyó estudios)	Privada
C	Fem.	22	Aperger	Lic. Ciencias de la educación	No (Abandonó estudios)	Privada
D	Fem.	22	Transtorno por Déficit de Atención (TDA) Ansiedad	Lic. Ciencias de la educación	No (Abandonó estudios)	Privada
E	Fem.	26	Transtorno Límite de la Personalidad (TLP) y Bipolaridad	Lic. Psicología	Si (Cursa 2 cuatrimestre)	Privada
F	Mas.	25	Asperger	Ing. Diseño Gráfico	Si (Diplomado titulación)	Privada
G	Fem.	22	Asperger	Lic. Mercadotecnia	No (Concluyó Estudios)	Privada
H	Fem.	24	Transtorno por Déficit de Atención	Lic. Ciencias de la educación	Si (Cursa 9º cuatrimestre)	Privada
I	Mas.	23	Asperger	Ing. Industrial	Si (Cursa 9º cuatrimestre)	Privada
J	Fem.	23	Transtorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	Lic. Ciencias de la Educación	No (Abandonó estudios)	Privada
K	Fem.	25	Ceguera Inflamación del nervio óptico	Lic. Ciencias de la Educación	No (Abandonó estudios)	Privada
L	Fem.	24	Crisis de ausencia, Ansiedad y Depresión	Lic. Enseñanza de Lenguas. (Español, Inglés y Francés)	Si (Cursa 5º semestre)	Privada

Fuente: Elaboración propia con los datos que aportarán los estudiantes de la muestra del estudio

A continuación, se presentan las preguntas enfocadas a las experiencias áulicas de los alumnos, como se observa, se les asignó una

letra para referirse a ellos, en el cuadro anterior se puede consultar información general de los participantes.

1. ¿Cómo fue el ingreso a la universidad? A los participantes A, C, D, E, F, H, I, J, K y L el ingreso les resultó fácil porque no estaban sujetos a un examen de selección, el requisito era cubrir un costo, mientras que B y G tuvieron una experiencia diferente, donde desde su perspectiva fue difícil el ingreso. G sí pasó por el proceso de selección de las universidades públicas, ella aclaró que el proceso no fue difícil sino muy lento y que, para ella, por su diagnóstico, la espera la hizo sufrir y le generó ansiedad. En contraparte el participante B mencionó lo difícil que fue ingresar a la universidad, porque consideraban que la institución no contaba con el personal adecuado para darle atención personalizada.
6. ¿Cómo te sentiste en tus primeras clases y cuando conociste a tus compañeros de grupo? Todos los participantes aseguraron que en esas primeras clases se sintieron bien dentro de sus respectivos grupos, Coincidieron que al principio fue fabuloso, sin embargo, una vez que sus compañeros los identificaron empezaron a alejarse y también los excluyeron de algunas actividades. Dejaron de integrarlos y solo lo hacían cuando un profesor formaba los equipos de trabajo. B, G e I nunca se sintieron cómodos en los equipos. A, B, E, F, G, H, I y J después del rechazo se aislaron, mientras que C, D, K y L decidieron interactuar a pesar de no estar tan seguros, asumieron el reto de estar en la universidad, mencionaron que eso significó un gran esfuerzo. Aunque no disfrutaban el trabajo en equipo las clases si les agradaban y se sentían satisfechos con la cátedra que recibían de sus profesores, solo dos de los participantes I y E abiertamente dijeron que no estaban satisfechos, pero no mencionaron los motivos.
7. ¿Cómo fue el trato con los maestros? D, E, F, G, H, I, J, K y L consideran que fue bueno, distinto de B quien aseguró que fue malo, en tanto que los participantes A y C recalcaron que el trato solo fue bueno al inicio. Los alumnos D, H, J, K y L consideran que tuvieron maestros tolerantes y pacientes, caso contrario a lo que señalaron A, B, E y F, pues ellos consideran que sus maestros fueron impacientes e intolerantes al interactuar en el aula, solo el participante C refiere que al inicio recibió muestras de tolerancia y paciencia por parte de sus docentes. Todos los estudiantes coincidieron sobre la carga de trabajo que les asignaban sus profesores, que dejan mucha tarea y que los trabajos han sido complicados sobre todo por el tiempo y forma para la entrega. A, B, C, E, F, H, I y J afirman que trabajar en equipo se volvió complicado, caso contrario de D, G, K y L quienes por sus características personales no tienen mayor complicación para realizar trabajos en equipo. K, D, G y L aseguraron que no tenían dificultad para aprender, en cambio, A, B, C, E, F, H, I y J mencionaron que se les dificultaba aprender los contenidos, que necesitaban tiempo y algo de tranquilidad para concretar este proceso, mismo que se veía perturbado por la impaciencia de algunos de sus docentes. Todos se apegan a las reglas de forma estricta porque han observado que hacerlo evita problemas con los profesores. La mayoría experimentó temor ante la necesidad de preguntar sobre algún tema, así lo evidencian A, B, C, E, F, H, I y J, en cambio, D, G, K y L sintieron confianza al preguntar sobre tópicos que no les habían quedado claros. Tres de los jóvenes mencionaron que habían sido blanco frecuente de maltrato (B, F y H).
9. En cuanto a las actividades de la clase ¿Qué puedes compartir? Respecto a las actividades que solicitan los docentes dentro del aula, los participantes en su mayoría no cumplen con la encomienda, por ejemplo: A, B, C, D, G, H, I y J no las concluyen, mientras la minoría que son D, E y K son los únicos que terminan. Solo a algunos jóvenes se les reciben trabajos extemporáneamente E, K y L, en tanto que A, B, C, D, G, H, I y L mencionaron que no recibieron ese tipo de oportunidad. Como estrategia A, I, J, K y L cuentan con cuaderno de tareas para llevar un control de los trabajos que deben entregar y las fechas en que deberán hacerlo; mientras que B, C, D, E, G y H no utilizan

este recurso. Algunos estudiantes tienen dificultad para comprender las instrucciones para realizar sus trabajos, A, B, C, E, H, I y J experimentan frustración al no captar de manera clara las indicaciones del maestro para las actividades en el aula. Para apoyar en la elaboración de trabajos, dadas las circunstancias de los participantes, algunos de sus maestros han sido flexibles y han hecho las adecuaciones pertinentes, de tal manera que no tienen inconveniente en recibir actividades diferentes, pero con los mismos contenidos A, B, C, E, H, K y L lo confirmaron, quienes han ajustado los temas de la clase a sus capacidades de tal modo que el producto refleja el conocimiento adquirido, mientras que también existe la contraparte, donde los docentes han sido inflexibles con los estudiantes y por ende, éstos (D, G, I y J) se han esforzado por entregar el mismo producto que el resto de los compañeros, al alcance de sus posibilidades. Participante F fue parco al responder y no dijo mucho. Respecto a las actitudes de los maestros los alumnos se quejan de la inflexibilidad de algunos profesores, y los participantes A, B, D, E, G, H, I, J y L comentaron que solo algunos maestros eran empáticos y pacientes con las necesidades de sus estudiantes, el participante C no percibió estas características en sus facilitadores, mientras que K mencionó que en su escuela los maestros si eran empáticos con el alumnado. Todos los participantes mencionaron que sus maestros evaluaban con trabajos, proyectos y otros productos y actividades, así que todo formaría parte de dicha evaluación, ahí radicaba la importancia de elaborarlos y ese detalle generaba gran tensión en los participantes, estaban conscientes que si no se entregaba la calificación bajaría de forma automática.

10. ¿Has recibido apoyo por parte de algún docente? Diez participantes mencionaron que si recibieron apoyo (A, B, C, D, E, F, G, H, K, y L) a excepción de dos participantes, I y J.
11. En el periodo de exámenes ¿Cómo te has sentido? A: nerviosismo; B: mucha tensión, nerviosismo, insomnio, dolor de estómago; C: enferma,

presionada, sufría mucho con eso; D: no respondió; E: mucho nerviosismo; F: nerviosismo, mal humor, olvidaba todo, me bloqueaba; G: insomnio, mucho estrés; H: nerviosa, estresada y con frecuencia detonaba en crisis; I: nervioso, con mucho miedo, ansioso, me sudan las manos y me dan muchas ganas de ir al baño; J: fatal, con insomnio y me sentía enferma; K: tensa, enferma y con mucho estrés, y L: ansiedad, inapetente, insomnio y eso detona las crisis de ausencia, me enfermo.

13. ¿La Universidad cuenta con departamento y programas de inclusión educativa? Los participantes A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L, coincidieron en que la universidad no cuenta con un departamento ni programas de inclusión educativa, no han recibido información en donde se mencionen ni los han invitado a actividades relacionadas con la inclusión. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L mencionaron que si hay maestros inclusivos, pero aclaran que ha sido decisión muy personal de estos docentes que les han apoyado en algún momento de su preparación académica, pero que no es una instrucción, ni una característica o servicio que ofrezca la Universidad, la mayoría de los maestros no practican la inclusión dentro del aula y no hacen nada por los alumnos que requieren ser atendidos en ese sentido, y si la Universidad trabajara de forma inclusiva esos docentes tendrían problemas graves, sin embargo, no es así.

CONCLUSIÓN

Respecto a la pregunta 1 sobre el proceso de ingreso a la universidad de acuerdo con el concepto de educación inclusiva que se incluye en la Ley General de educación en el Artículo 61, no existe dificultad según las respuestas de los participantes, la mayoría ingresó a una institución privada y al realizar el pago de inscripción automáticamente se está dentro. La excepción fue la participante K, en este caso único además de ceguera la estudiante tenía otra barrera y esta fue de tipo económico, mismo

que fue resuelto por la universidad proporcionando beca del 100%, sin embargo, el artículo 62 de la ley general de educación menciona que le corresponde al Estado esta responsabilidad. Al respecto Ahumada Contreras y Mora González (2020, p. 31) mencionan: “socialmente aún se dificulta la capacidad de actuar ante los factores socioeconómicos de los jóvenes que se encuentran en educación superior y no se ha solucionado el cómo estos factores interfieren negativamente en el proceso o finalización de estudios profesionales”. A excepción de K todos los alumnos fueron acompañados por sus padres a realizar la inscripción, especialmente porque se requería cubrir el costo de la inscripción, trámites y mensualidad. Mencionan Aguiar et al., (2020, p. 125) “que es importante que los padres se involucren en todo el proceso de la educación de los hijos, más aún si estos tienen necesidades educativas o alguna discapacidad”.

La pregunta 7 se concentra en el trato que recibieron de sus docentes, la mayoría de los estudiantes coincidió, nueve dijeron que al principio era bueno, sin embargo, al transcurso de los días eso cambió, y luego cinco de ellos comentaron que sus maestros se habían vuelto intolerantes, Ruiz Bernardo (2016, p. 1) menciona: “que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes”. Los doce jóvenes mencionaron que les dejaban trabajos excesivos y difíciles. Moriña Díez et al., (2013, p. 428) refieren que los alumnos identifican más barreras que ayudas en lo que se refiere a la actitud del profesorado, también es cierto que cuando la actitud del profesor es positiva y se convierte en ayuda, se le otorga mayor valor y énfasis. Un docente inclusivo hace modificaciones a las actividades en clase, a las tareas escolares, no solo modifica la cantidad, sino la presentación y el tiempo de entrega, incluso la forma de evaluar al estudiante, al respecto Moriña Díez (2015, p. 163) afirma: “no es extraño que un número importante de

discursos que surgen en torno al tema incidan en la relevancia de que las universidades fomenten un ambiente inclusivo, reduciendo las barreras que los estudiantes encuentran en la enseñanza, aprendizaje y evaluación”. Nada de lo expuesto hasta aquí, justifica que los docentes no lleven a cabo acciones inclusivas y que sean insensibles ante la necesidad de los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes manifestaron sentir temor para preguntar y preferían abstenerse. Esto demuestra la imperante necesidad de mejorar la educación, aun no se acciona al respecto, (López et al, 2009, p. 155) comentan que “existen resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes”. Participante K: El trato con los maestros fue bueno, al principio si se presentaron dificultades porque los maestros no sabían cómo tenían que trabajar conmigo y yo misma les fue diciendo cómo le podían hacer, yo me sentía segura. Sobre esto se encontró que:

La implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos. Con el fin de proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para toda la comunidad, sin distinción ni diferencia entre los estudiantes (Carrillo Sierra et al., 2018, p. 4).

Por otra parte, también algunos estudiantes tuvieron docentes inclusivos, y conviene subrayar, que quienes practican la inclusión lo hacen por convicción y decisión propia, que las instituciones educativas para las que laboran no cuentan con programas de educación inclusiva. Se concluyen las posibles causas:

Unas de las razones podrían ser que los estudiantes universitarios en situación de discapacidad no es un grupo numeroso; otra razón, es que las iniciativas que se han emprendido están más instaladas en el área de iniciativas solidarias y compasivas y no desde la mirada de educación como derecho social según Lissi et al. (2013, p. 2).

En la pregunta 8 sobre las experiencias en clase, nueve jóvenes mencionaron que casi nunca terminan sus actividades en el aula, esto les genera mucha tensión, otros nueve alumnos (que no fueron los mismos) refirieron que sus trabajos no son aceptados después, ni siquiera con un porcentaje menor. Y la inclusión educativa desde la perspectiva de Orozco Sánchez y Molina Guzmán (2020, p. 291) mencionan que también radica en “estas prácticas para bienestar del discente, pues desde las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; supone toda una cultura educativa diferente” Los mismos autores agregan:

Que no solo es dentro del aula del nivel básico, sino que es uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación superior, es cómo avanzar hacia una formación más inclusiva o comprensiva que dé cabida a todos los estudiantes y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; se requiere una universidad que se adapte a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus estudiantes para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno (Orozco Sánchez y Molina Guzmán, 2020, pp. 291-292).

Once participantes expresaron que sus profesores



les generan tensión porque tienen mal carácter, porque no quieren evaluarlos con trabajos en tiempo de exámenes, y que a pesar de tener pánico de trabajar en equipo y exponer en clase, la mayoría son obligados a participar. Estos testimonios confirman lo que encontraron otros autores:

La inclusión en el ámbito educativo conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. El diseño de procesos educativos que sitúen la inclusión como eje vital requiere la participación de muchos agentes sociales (Clavijo Castillo y Bautista Cerro, 2020, p. 114).

Como consecuencia de la disposición de los profesores o de la falta de ella, los participantes manifestaron sus experiencias traumáticas, cuando las cosas pueden ser totalmente opuestas, como le mencionaron otros estudiantes a Moriña Díez et al. (2013, p. 429): “cuando la actitud del profesor es positiva y se convierte en una ayuda, se le otorga un mayor valor y énfasis”.

El trabajo en equipo es una práctica común en las aulas universitarias, y los participantes en su mayoría, se rehusaban, por el trato de sus compañeros, por el estrés que les generaba la presión de sus compañeros. Sobre esto A, C, D, E, F, H, J, K, L si participaron en las distintas actividades que los docentes proponían, pero no lo disfrutaron. Al respecto la siguiente autora menciona lo siguiente:

Si bien el desarrollo de redes de colaboración y de amigos en las instituciones educativas es un proceso de aprendizaje para todos los alumnos, con o sin discapacidad, para los primeros esto puede representar retos adicionales. Se necesitan más elementos sobre la relación entre los estudiantes con y sin discapacidad a fin de diseñar estrategias que favorezcan el trabajo colegiado y la relación entre ellos (Pérez Castro, 2019, p. 17).

El trabajo en equipo: una de las áreas a fortalecer en el trabajo de aula, porque A, B, E, F, G, H, I y J (8) aunque trabajaron en equipo, preferían elaborar sus propios productos y no afectar a terceros con sus calificaciones. C, K y L mencionaron que no fue de su agrado. La mayoría de los estudiantes se preguntan ¿por qué tenemos que trabajar en equipo, sean estos diagnosticados o no con BAP. Se cita la siguiente teoría sobre el trabajo colaborativo: quien está totalmente a favor del trabajo colaborativo y menciona en su teoría:

Se necesita implementar enseñanzas que se orienten al desarrollo del aprendizaje cooperativo por su contribución, no solo a la esfera instructiva, sino por lo que aporta a las relaciones interpersonales, a la socialización, a la comunicación personal, a cómo aprenden unas personas de otras, cómo desarrollan la ayuda mutua, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y el sentido de pertenencia, entre otros beneficios, de acuerdo con el modelo Sociocultural Aguinaga - Doig, et al., (2018, citan a Vygotsky, 1979, p. 5).

Por último, en la pregunta 13 se cuestiona sobre la existencia de programas y un departamento de apoyo a la inclusión, todos los jóvenes mencionaron que no tenían conocimientos de que la universidad contara con programas ni con un departamento, de lo contrario, hubieran solicitado apoyo. Moriña Díez et al. (2015) uno de los problemas que más me preocupa, al igual que ya apuntaron Fuller et al. (2004) y Moswella y Mukhopadhyay (2011), es el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad. En particular, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes. Once de los jóvenes mencionaron que los docentes no son inclusivos, pero ¿cómo serlo dentro de una institución que no cuenta con programas de esa envergadura? Aseguran que los docentes son insensibles ante su necesidad y que lo ha experimentado durante toda su vida, que no es nuevo para ellos, lo cual no significa que no estén sufriendo.

Habría que decir también que no todo es negativo a pesar de pintar un panorama tan sombrío, también hubo hallazgos gratos como el siguiente: alumna K padece ceguera desde los 14 años, cursó bachillerato e ingresó a la universidad, en la actualidad la joven es licenciada en educación y gestión educativa. Sus estudios fueron gratis, no se le cobró por ello y además ya forma parte del personal docente del departamento de psicopedagogía del bachillerato donde estudió. Otro caso aislado es que algunos alumnos mencionaron que hubo dos o tres docentes que habían creado conexión con ellos y que eran los únicos que les tenían paciencia, que les daban más tiempo para los trabajos, los chicos intuyen que esas acciones corresponden a que los docentes se han comprometido y que buscan el bien del alumno con programa o sin él y que son especiales.

Recapitulando, las Universidades en la ciudad de Tijuana B.C. no son inclusivas, los testimonios que presentaron los jóvenes al ser entrevistados, además del lenguaje corporal que acompañó sus expresiones confirmaba la incomodidad que les hicieron pasar sus

profesores y las vivencias de la universidad. Es importante analizar cuáles son las fallas del sistema educativo, qué sucede con el desempeño de los docentes, revisar minuciosamente que se necesita para cambiar la realidad de la educación, que las experiencias áulicas sean gratas y el proceso de enseñanza aprendizaje sea en función al logro de objetivos, al desarrollo de habilidades del educando, y ¿por qué no? Que haya una preocupación genuina por formar mejores seres humanos, capaces, competentes y sobre todo felices. Comenio en su *Didáctica Magna* pugnaba porque hubiera una “educación para todos” (Comenio, 2016), que nadie se quedara sin ser enseñado, que todos tuvieran oportunidades en la vida.

CONCLUSIÓN

1. Las experiencias áulicas de alumnos universitarios con BAP dejan de manifiesto la urgente necesidad de generar cambios que apunten hacia una educación inclusiva y de calidad, con personal preparado y programas que favorezcan a quienes necesiten este apoyo.
2. Las barreras del aprendizaje y la participación que más se manifiestan son: en primer lugar, las actitudinales, en segundo sitio las didácticas, luego las barreras curriculares, después las metodológicas, posteriormente las organizativas, más adelante las ideológicas y por último las sociales.
3. Se encontró un patrón en las respuestas de los participantes, hecho que lleva a deducir que no existe la inclusión educativa en las universidades en la ciudad de Tijuana B.C., los jóvenes aportaban respuestas muy parecidas en cantidades similares porque viven lo mismo.
4. Las emociones que han experimentado los alumnos de este estudio durante el periodo de evaluación como nerviosismo, tensión, inapetencia, insomnio, dolor de estómago, mucha presión, mal humor, olvidos, bloqueos, estrés, miedo, sudoración de manos, entrar en crisis etc., no son exclusivos de este grupo de estudio, y está en manos del docente, en su iniciativa generar cambios y vivencias diferentes en los estudiantes, no solo con BAP, “en todos”.
5. Los docentes que practican acciones inclusivas lo hacen por iniciativa propia, por compromiso, ética profesional, humanismo, amor y vocación, no porque la universidad sea inclusiva.
6. Las universidades deberían implementar campañas permanentes de información sobre inclusión, con la finalidad de concientizar al alumnado y que ofrezcan un trato digno a quienes han sido diagnosticados con BAP.
7. El personal docente debería llevar a cabo prácticas pedagógicas basadas en el humanismo, filosofía que llama a poner en el centro de la acción al estudiante (Comenio le llamó *paidocéntrica*) por lo tanto sería “un docente inclusivo”.
8. Las universidades deberían identificar a los estudiantes con BAP desde el momento de su ingreso y comunicarlo a sus docentes, para que estos preparen estrategias y materiales acorde a las necesidades de los alumnos.
9. Las universidades deberían dar libertad al docente para ser flexible en la evaluación, no eliminarla, pero si cambiar la forma, el recurso y a veces hasta el momento.
10. El Estado debería ocuparse y verificar que las leyes de educación se cumplan en su totalidad en todos los niveles educativos y que de acuerdo con la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad se garantice un trato digno y la educación para todos.
11. Es necesario que se generen políticas educativas que atiendan las barreras curriculares con total apego a la realidad educativa del país y que estas se cumplan en su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguair, G.; Demothenes Sterling, Y. y Campos Valdés, I. (2020). Family participation in the socio-educational inclusion of students with special educational needs. <http://mendive.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Aguinaga-Doig, S.; Velazquez-Tejeda, M. E. y Rímarí-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109–126. <https://doi.org/10.15517/revdu.v42i2.23885>
- Ahumada Contreras, P. y Mora González, C. (2020). Políticas chilenas: un largo camino para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que transitan por la educación superior. *Psicología UNEMI*, 4(6), 30-38. doi:10.2976/issn.2602-8379vol4iss6.2020pp30-38p
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in Education lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/2020317.2020.1729587>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Carrillo Sierra, S. M.; Forgyony Santos, J. O.; Rivera Porras, D. A. y Bonilla Cruz, N. J. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva docente. *Espacios*, 39(17).<http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2167>
- Clavijo Castillo, R. G. y Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Comenio, J. A. (2016). Didáctica magna. Porrúa
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Chihuahua: Escuela Normal Superior. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- García-Cano Torricó, M.; Buenestado Fernández, M.; Gutiérrez Arenas, P.; López González, M. y Naranjo de Arcos, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad Inclusiva? <https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2017/02/ApuntesInclusion-que-es-universidad-inclusiva.pdf>
- González Cortés, M. E. y Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- Lissi, M. R.; Hojas, A. M.; Achiardi, C.; Salinas, M.; Vásquez, A. y Zuzulich, M. S. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. <https://books.google.cl/books?id=FCyGrgEACAAJ>
- López M.; Echeita G. y Martín E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564009790002391>
- Morga Rodríguez, L. (enero-marzo de 2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Moriña Díez, A.; Cortés Vega, M. D. y Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175. <https://idus.us.es/handle/11441/66929>
- Moriña Díez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N.; Cortés Vega, M. D. y Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Información Educativa*, 11(3), 423-442. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/107220>
- Núñez, Á. y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico. *Calidad en la Educación*, (53), 42-76. doi:10.31619/caledu.n53.518
- Orozco Sánchez, L. G. y Molina Guzmán, L. A. (2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. *QI*, 11(22), 286-298. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8123>
- Pérez Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa* 19(79). www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf
- Ruiz Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la inclusión educativa y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://doi.org/oi:10.4067/S0718-73782016000200008>
- Solis-Grant, M. J.; Espinoza-Parcet, C.; Sepúlveda-Carrasco, C.; Pérez-Villalobos, C.; Rodríguez-Núñez, I.; Pincheira-Martínez, C.; Gómez-Varela, J. P. y Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *Plos One*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011>
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.

