

## **Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad en la UASLP.**

*(Experiences of university students with disabilities in UASLP)*

**Diana Cecilia, Rodríguez Ugalde**

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México*

**Fernando Mendoza Saucedo**

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México*

Páginas 113-126

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 12-02-2014

Fecha aceptación: 01-05-2014

### **Resumen.**

*Se planteó como objetivo recoger las experiencias de los alumnos con discapacidad inscritos en la UASLP con respecto a las prácticas de sus profesores. Se realizaron entrevistas a profundidad a dos alumnas de 33 y 23 años, y un alumno de 24 años, de la Facultad de Derecho, orientadas a la experiencia que han tenido en su estancia. Dentro de sus experiencias se encontraron prácticas de segregación como la falta de accesibilidad, la falta de comprensión hacia los alumnos, entre otras. Sobre las prácticas inclusivas identificaron la actitud de atención a la diversidad, la motivación al alumno, entre otras.*

**Palabras clave:** *educación para todos, derecho a la educación, relación profesor alumno.*

### **Abstrac.**

*They set a goal to collect the experiences of students with disabilities enrolled in UASLP regarding the practices of their teachers. Two girls of 33 and 23, and a student of 24 years, of the Faculty of law, to the experience they have had in their stay-depth interviews were conducted. Within their practical experiences of segregation and the lack of accessibility, lack of understanding of the students, among others were found. On inclusive practices identified the attitude of attention to diversity, students motivation, among others.*

**Keywords:** *education for all, the right to education, teacher student relationship.*

## **1.-Introducción.**

Considerar a la diversidad como una característica ajena al ser humano es un error grave que ha dado pie a todas las atrocidades que se realizan contra algunos grupos de personas (López Melero, 2006). Esta concepción errónea de la diversidad es la que propicia la segregación, exclusión, rechazo, violencia, prejuicios, entre otros comportamientos, en donde se señala a unos cuantos que “no pertenecen a la normalidad”. El ser humano, a partir de los requisitos que exige el prototipo de persona, contextualizados en un tiempo, una historia, una cultura y un espacio, identifica como lo normal a esa figura del hombre estándar, y como “anormales” a aquellos que no cumplen tales requisitos. Con ello, dejamos fuera la concepción de que nuestra naturaleza es diversa y que, justo esa, es la única normalidad (Blanco, 2011). Es así como se han generado clasificaciones: los homosexuales, los pobres, los migrantes, los infectados con VIH/SIDA, los discapacitados, etc., en lugar de considerarnos a todos como personas (Parrilla, 2002).

En este texto nos referiremos a uno de estos grupos, el clasificado como “personas con discapacidad”, etiqueta que dio lugar a una educación paralela, pero en la que recientemente se han desarrollado modelos que plantean la necesidad de trabajar la educación de estas personas en escenarios comunes y no segregados. La atención a la diversidad comenzó a cobrar interés en la educación a partir de la década de los 90's con el enfoque integrador, iniciando con los niveles básicos (Parrilla, 2002). No obstante lo anterior, el contexto educativo superior ha sido poco considerado en la educación inclusiva. Actualmente ocurre que los alumnos con discapacidad que se han educado desde la visión integradora en sus primeros años de escolaridad se encuentran en la posibilidad de acceder a la educación superior (Méndez y Mendoza, 2009). Sin embargo, el número de estudiantes con discapacidad que accede a este nivel educativo es proporcionalmente insignificante con relación al resto de la población. Desde esta perspectiva se puede apreciar que el sistema educativo tiene una dificultad para poder dar respuesta a la diversidad del alumnado que ingresa a ese nivel escolar (Duk y Loren, 2010). Aquellos alumnos con discapacidad que acceden a los estudios superiores pueden toparse con una situación externa desventajosa: el desconocimiento de los docentes para atender a la diversidad (Méndez y Mendoza, 2009).

En el trabajo se presenta un proyecto de investigación exploratorio descriptivo de tipo cualitativo cuyo objetivo fue conocer las experiencias en las aulas universitarias de tres alumnos con discapacidad inscritos en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), dos mujeres y un varón quienes cursan el quinto, séptimo y noveno semestre, específicamente con las prácticas docentes de los profesores que les imparten o han impartido clase en la Institución.

## **2.-Antecedentes.**

Es evidente que se requiere abordar la inclusión en el nivel superior. Acciones orientadas hacia ello se están llevando a cabo en distintas universidades, ejemplo de esto es la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en la cual, diferentes alumnos con discapacidad han tenido la posibilidad de cursar su carrera dentro de sus instalaciones y con los currículos que ofrece. Pero a pesar de esto, se requiere coadyuvar esfuerzos que incidan tanto en la cultura, las políticas y las prácticas educativas y que permitan una mayor inclusión de los alumnos con discapacidad.

Existen estudios que ponen de manifiesto formas de exclusión disfrazadas con apariencia de inclusión como el caso del estudio realizado por Suriá (2012) con 60 alumnos con discapacidad, de entre los cuales 21 eran universitarios. Los estudiantes de nivel superior manifestaron no sentirse incluidos completamente a la Universidad, prioritariamente por parte de los profesores, además de que las instalaciones no cuentan con la infraestructura adecuada para permitir su estancia en la misma.

En otro estudio realizado por Moraña y Cotán (s/f), se obtuvo que los alumnos universitarios con discapacidad encuentran diversas barreras en las instituciones educativas, las cuales se sustentan en actitudes segregadoras. Dentro de las barreras identificadas se encontró que a los estudiantes con discapacidad no se les resuelven sus dudas respecto a los procesos administrativos, dependen de la buena voluntad del personal, existe una falta de información por parte del profesorado respecto a su discapacidad desde el momento en que no le informan con anticipación de las características de sus alumnos, hace falta apoyo de medios y herramientas acordes a sus necesidades.

En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se han realizado estudios relativos a la inclusión de los jóvenes con discapacidad, algunos de sus resultados muestran que las actitudes de los profesores hacia la atención a alumnos con discapacidad confluyen entre ser positivas y negativas. Se ha observado que algunos docentes se dirigen con una actitud de compromiso profesional y personal, de respeto e interés, así como de disposición para considerar la ayuda de algún especialista; mientras que otros presentan actitudes prepotentes, de reserva, de desinterés y de discriminación. Evidentemente estas actitudes influyen en la práctica docente, donde se comunican y relacionan con los estudiantes (Vázquez, 2011).

En un estudio realizado por Ramos (2011), específicamente en la Facultad de Derecho, al analizar las prácticas docentes se encontró que las barreras principales se están en las estrategias didácticas y en las formas de evaluación que utilizan. Con respecto a la cultura, los alumnos manifestaron la falta de comprensión por parte de los profesores, así como actitudes de autoritarismo, y modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

A partir de esta información se manifiesta que aún prevalece el rechazo a los jóvenes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior, pero que es una situación que no se queda solamente en la práctica, sino que se presenta en la cultura de las instituciones, y en las actitudes que tienen los docentes, las cuales se relacionan con su forma de pensar respecto a la diversidad, y específicamente, sobre las personas con discapacidad. Es decir, que según estos datos el rechazo se presenta en las dos de las tres esferas que nos señalaron Ainscow y Booth (2002): la cultura y las prácticas.

### **3.-Marco teórico.**

#### **3.1.- El camino hacia la inclusión en el aula.**

Si observamos la evolución de la educación, es posible identificar los momentos históricos que la acompañan y contextualizan, y cómo la segregación y discriminación se hacen evidentes en cada una de las etapas (Parrilla, 2002). Inicialmente la educación se basó meramente en la enseñanza de las tradiciones y actividades artesanales que se transmitía de generación en generación, sin que existiera una institución consolidada. A partir de la revolución industrial y el acercamiento de la modernidad, la sociedad exigió la concreción de la educación que dio crecimiento a la industria, y para ello se formaron instituciones encargadas de proporcionar una enseñanza con los requerimientos necesarios para el desarrollo de sociedades modernas (Díaz Barriga, 1988). Sin embargo, este crecimiento hace selectiva la inclusión de las personas a las instituciones. Con el prototipo de persona que la industria espera, se rechazan a las personas que quedan lejos de los parámetros establecidos, incluidas las personas con discapacidad. A partir de ello, se considera que las personas con discapacidad deben encontrarse en instituciones separadas, partiendo de la premisa de que no serán capaces de hacer lo que la gente "normal" realiza. Sin embargo, el trayecto en los últimos años se ha dirigido de tal manera que se busca que el parámetro de "anormalidad" y "normalidad" se disuelva, considerando a la diversidad como la característica natural de ser humano. En ese orden, Ainscow (2002) señala que la educación, en cuanto a la atención a la diversidad, ha seguido las siguientes etapas:

1. En un primer momento la educación segregó a aquellos a quienes se consideraba que no eran aptos para la educación regular, fueran discapacitados, pobres, enfermos, etc. Se crearon lugares especiales donde estos grupos accedían a la educación y se le llamo educación especial, sin embargo, el servicio escolar podía ser de muy mala calidad.
2. Una segunda etapa se dio al integrar a los alumnos rezagados con los alumnos de escuela regular. En esta etapa se busco brindar las mismas oportunidades de acceso a la educación, sin embargo, la situación no se abarco a profundidad. Los alumnos se encontraban en el mismo espacio físico, pero no con la misma posibilidad de acceso a la educación.

Siguieron realizándose divisiones en cuanto al currículo, la posibilidad de profundizar y la calidad de la educación. Algunos profesores desconocían cómo atender las necesidades educativas especiales, y se agregaron espacios de educación especial en las escuelas regulares, evidenciando con ello una aparente unión.

3. La inclusión vino después de la integración. La reflexión e investigación acerca de los resultados del modelo integrador en los sistemas educativos pusieron de manifiesto sus carencias y limitaciones. Así, bajo la premisa de atención a la diversidad y acceso a una educación de calidad para todos, comenzó el movimiento que indica que, además de encontrarse todos los alumnos en el mismo espacio, se les debe de brindar la posibilidad de acceder a todos los conocimientos, marcando con ello un cambio radical, donde no sean los alumnos los que tengan que adaptarse a los centros educativos (considerando el currículo escolar, maestros, normativas, culturas escolares, etc.), sino que sean los centros educativos los que se adapten a ellos, eliminando aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que impiden el acceso al derecho de educación en todos los sentidos (Blanco, 2006), (Ainscow, 2002).

Este cambio trascendental se fundamenta no sólo en el contexto educativo, sino en el contexto social, en donde existe discriminación hacia personas que viven en circunstancias diferentes a lo que la escuela cree que puede responder, como pobreza, discapacidad, sobredotación, violencia, VIH/SIDA, etc. (González, 2011). La diversidad es una constante y por ello todos tenemos los mismos derechos (Verdugo, 2011).

### 3.2.- La práctica docente dentro de la inclusión.

La educación inclusiva se entreteje con conceptos que validan la atención a la diversidad. Estos conceptos son: prácticas docentes, currículum flexible, currículos universales para el aprendizaje, enseñanza multinivel, escuela comprensiva, trabajo colaborativo, inteligencias múltiples, etc. (Álvarez, Soler, González- Pineda, Núñez, González- Castro, 2004). En este trabajo interesa recuperar el concepto de buenas prácticas como guía para el análisis.

Un buen docente, o un docente con buenas prácticas es definido de diferentes formas según los autores. Respecto a ello, Ainscow (2002) señala algunos indicadores sobre el apoyo a la inclusión en donde resalta:

1. Incitar el trabajo colaborativo entre los alumnos.
2. Permitir la ayuda mutua entre los alumnos.
3. Prestar atención a las políticas de formación de los profesores para que puedan responder a la diversidad del aula.

Este mismo autor (1991) enfatiza que un buen docente es aquel que:

1. Prioriza el significado del conocimiento.
2. Plantea actividades y tareas reales y retadoras.

3. Se asegura que existe avance en el trabajo de los alumnos.
4. Otorgan una gran posibilidad de experiencias de aprendizaje.
5. Ofrecen opciones para elegir al trabajar.
6. Tienen expectativas altas de todos sus alumnos.
7. Propician un clima positivo y adecuado para el aprendizaje.
8. Muestran un enfoque sólido.
9. Proporcionan reconocimiento a los alumnos sobre sus esfuerzos y logros.
10. Dan orden a los recursos para acceder al aprendizaje.
11. Permiten y motivan el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
12. Otorgan retroalimentación constante y están al tanto del progreso de sus alumnos.

En una línea muy similar, Porter y Brophy (1998) mencionan que los indicadores de una buena enseñanza en los docentes son los siguientes:

1. Claridad en los objetivos a seguir.
2. Conocer el contenido y las estrategias pedagógicas.
3. Comunicar a los estudiantes sobre las expectativas que se tienen.
4. Expertez en el uso de materiales para la instrucción.
5. Conocer a sus estudiantes, para adaptar la enseñanza a sus necesidades y anticipar sus conceptualizaciones erróneas sobre el conocimiento.
6. Enseñar estrategias metacognitivas y prepararlos en ellas.
7. Guiarlos al nivel más alto de objetivos cognitivos.
8. Ofrecer una constante retroalimentación que sea adecuada a la comprensión que muestran sobre los temas.
9. Entretejer su materia con otras áreas de conocimiento.
10. Responsabilizarse de los avances y resultados de los estudiantes.
11. Reflexionar sobre su propia práctica docente.

Por su parte, Blanco (2006) señala, desde un enfoque social en donde la escuela se ve inmersa en todo un conjunto de sistemas que se yuxtaponen, que la educación inclusiva debe abarcar los siguientes aspectos en los cuales los actores educativos deben de preocuparse:

1. Colaboración entre los diferentes actores educativos (docentes, familia y alumnos).
2. Tener flexibilidad en los criterios y procedimientos de evaluación y promoción del conocimiento.
3. Generar un buen clima afectivo y emocional en el aula y en la escuela.
4. Tener toda una variedad de recursos de apoyo para quienes lo requieran.
5. Practicar enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, en base a que no todos hacen lo mismo.
6. Desarrollar proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y compromiso con el cambio.
7. Creación de políticas educativas y marcos legales que apoyen la atención a la diversidad.
8. Valorar y enfatizar la diversidad.

Aguerrondo (1993) menciona que la calidad en la educación tiene que ver con diferentes dimensiones del sistema educativo, entre las cuales se encuentra la dimensión técnico- pedagógica, la cual a su vez se divide en ejes que abarcan la preparación teórica o académica del docente, la preparación en el conocimiento del desarrollo del ser humano y la estructura del sistema al que pertenece.

1. Eje epistemológico
  - a. Definición de conocimiento.
  - b. Definición de áreas disciplinares.
  - c. Definición de contenido.
2. Eje pedagógico
  - a. Características del sujeto de enseñanza.
  - b. Cómo aprende el alumno.
  - c. Cómo enseña el docente.
  - d. Cómo se desarrolla la propuesta didáctica.
3. Eje organizativo administrativo
  - a. Estructura académica.
  - b. Institución escolar.
  - c. Conducción y supervisión.

Desde la perspectiva pedagógica, Fernández (2002) menciona que las buenas prácticas docentes se reflejan en el acto didáctico, y pueden dividirse en cuatro momentos:

1. Momento preactivo:
  - a. Características del grupo y de los individuos.
  - b. Planteamiento de los objetivos que permitirán la estructuración de los contenidos.
  - c. Conocimiento de recursos educativos disponibles para la enseñanza.
  - d. Diseño de las estrategias didácticas.
  - e. Planeación de un sistema de evaluación formativa.
2. Intervención docente: que planteará un desarrollo flexible de la intervención educativa según las situaciones que se presenten.
3. Momento proactivo: reflexión sobre lo realizado.
4. Trabajo colaborativo entre el profesorado.

A partir de esto es posible observar que la buena práctica docente está conformada de varias dimensiones, de entre las cuales se encuentra la dimensión relacional, la dimensión didáctica, la dimensión de conocimiento y la dimensión de valor. La práctica docente no tendría que verse únicamente como una cuestión de instrumentalización, de hacer por hacer, de enseñar un contenido a partir de cierta metodología; sino que conlleva un aspecto que va más allá de la mecanización, que es el vínculo que se mantiene dentro de la relación docente- alumno. Lo señalado por los autores es lo esperable, sin embargo, es frecuente encontrar en el profesorado el temor a enfrentarse a lo desconocido, a cambiar sus prácticas cuando éstas no son eficaces, ya que el hacerlo exige alejarse de las prácticas que les dan certeza, a las cuales están tan acostumbrados (Monereo, 2010).

#### **4.-Objetivo general.**

Conocer las experiencias en las aulas universitarias de los alumnos con discapacidad inscritos en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), específicamente con las prácticas docentes de los profesores que les imparten o han impartido clase en la Institución.

#### **5.-Justificación.**

La atención a la diversidad en las aulas universitarias es un ámbito poco abarcado en la Educación Inclusiva (Moriña y Cotán, s/f). La segregación de las personas con discapacidad es una situación que se sigue presentando en nuestra sociedad y en el contexto educativo. Una de las razones principales de esto último es la falta de formación de los docentes para atender a la diversidad del alumnado (Fandiño, 2011). En los últimos años ha habido un crecimiento de la participación de alumnos con discapacidad en el proceso de admisión, y la población estudiantil con estas características se encuentra en aumento (Méndez y Mendoza, 2009). Es pertinente conocer, desde la perspectiva propia de los estudiantes con discapacidad que se encuentran inscritos, cuáles son las barreras que identifican en las prácticas educativas, así como las prácticas que consideran pueden favorecer tanto su inclusión, como la del resto de sus compañeros, para poder incidir en ellas, y propiciar una Universidad más incluyente.

#### **6.-Método.**

El presente trabajo consistió en un estudio exploratorio descriptivo de tipo cualitativo, el cual se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Revisión bibliográfica.
2. Consentimiento informado de las autoridades de la Facultad de Derecho.
3. Consentimiento de tres alumnos con discapacidad inscritos en la Facultad para participar en el proyecto (quinto semestre, séptimo semestre, noveno semestre).
4. Entrevista a profundidad a los tres alumnos con discapacidad inscritos en la Facultad de Derecho que se desarrollaron bajo los siguientes rubros:
  - a. Experiencia a lo largo de su estancia en la Facultad.
  - b. Dificultades generales en su estancia.
  - c. Dificultades con los maestros de la Facultad respecto a las clases.
  - d. Características de un buen docente (atención a la diversidad, método, actividades, exámenes, materiales, motivación, trabajo colaborativo, clima en el aula).
  - e. Características de un docente que se aleja de ser bueno.



5. Análisis por el método de categorización de datos (Shagoury y Miller, 2000).

## 7.-Resultados.

Dentro del análisis realizado a las entrevistas por medio del método de categorización de datos, se especificaron dos áreas diferentes: a) experiencias de exclusión y segregación (tabla 1), y b) prácticas que benefician la inclusión de todos los alumnos (tabla 2).

Tabla 1. Índice temático de experiencias de exclusión y segregación.

<b>Categorías principales</b>	
<b>1</b>	Prejuicios hacia la discapacidad
<b>2</b>	Falta de accesibilidad
<b>3</b>	Problemas con la aplicación de exámenes
<b>4</b>	Indiferencia al aprendizaje de sus alumnos
<b>5</b>	Falta de comprensión y sensibilidad a la discapacidad
<b>6</b>	Falta de comprensión hacia los alumnos

La presencia de prejuicios sobre la discapacidad fue un aspecto mencionado por dos alumnas. Refirieron que perciben por parte de los profesores actitudes de rechazo y duda sobre la capacidad de ellas para aprender y ejercer una profesión; este aspecto se relaciona con la visión productiva del ser humano estándar, y es un factor que antecede y justifica las praxis excluyentes que llevan a cabo los docentes (Díaz Barriga, 1988).

Respecto a las experiencias de exclusión y segregación que han tenido los alumnos por parte de los docentes, se señaló reiteradamente la indiferencia de los profesores hacia el aprendizaje de estos alumnos, se identificó que en ocasiones los profesores no consideran la diversidad de alumnos al seleccionar los medios por los cuales pueden proporcionar la información, lo que resulta en que ellos queden excluidos al no poder acceder a ella a través de los medios que se seleccionan. Esto se relaciona con lo mencionado por Ramos (2011), respecto al desconocimiento de estrategias didácticas para atender a este sector estudiantil. Una alumna mencionó que los profesores no se muestran accesibles para atender las inquietudes y clarificar las dudas de los alumnos, lo cual perpetúa la imagen del docente como una figura inalcanzable.

Dos alumnos manifestaron la falta de comprensión y sensibilidad por parte de los docentes hacia los estudiantes, uno de ellos lo señaló específicamente hacia los estudiantes con discapacidad. Una estudiante enfatizó las adaptaciones que los profesores han tenido que realizar a la evaluación, ya sea cambiando el horario o la fecha de aplicación del examen, lo cual es poco beneficioso para ella, debido a que no se busca ofrecer condiciones de equidad, ni siquiera la igualdad de condiciones respecto al tiempo en varias ocasiones.

Tabla 2. Índice temático prácticas docentes que benefician a todos los alumnos.

<b>Categorías principales</b>	
1	Atención a la diversidad
2	Planeación de las clases
3	Métodos de trabajo
4	Diversidad de actividades
5	Diversidad de materiales
6	Motivación al alumno
7	Trabajo colaborativo
8	Evaluación
9	Clima de confianza para facilitar la participación
10	Preparación docente
11	Compromiso con la docencia

En lo correspondiente a las prácticas docentes que permiten la inclusión de todos los alumnos en el aula, se presentó mayor reiteración en el clima de confianza para facilitar la participación y el aprendizaje, así como el desarrollo de una evaluación que considere sus características y que se desarrolle en condiciones equitativas con relación al resto de los alumnos. Con ello se confirman las consideraciones de varios autores como Blanco (2006), quien plantea que al docente le corresponde generar un buen clima afectivo y emocional en el aula y en la escuela. De igual forma Ainscow (1991), señala que un buen docente otorga reconocimiento a los alumnos sobre sus esfuerzos y logros; y Teledor (2003), identifica que uno de los comportamientos de un docente para una enseñanza de calidad es encontrarse accesible a los alumnos, orientarlos y asesorarlos.

La atención a la diversidad fue conceptualizada como la apertura del docente para atender a todos los alumnos que se encuentran en su aula, considerando un cambio de paradigma sobre la discapacidad. Esta categoría es identificada por varios autores como una de las principales que debe de tener un docente, debido a que involucra la disposición hacia el trabajo con el alumnado y la apertura a las diferencias que este presenta (Colmenero, 2009).

Los alumnos resaltaron en sus opiniones que se requieren métodos de trabajo que les permitan la participación y el aprendizaje en la clase al igual que sus compañeros; así como métodos de impartición de clase que motiven a los alumnos a involucrarse en ella; además de la planeación de actividades que consideren sus características para poder participar, tomando en cuenta los materiales adecuados a los canales por medio de los cuales pueden obtener información. Es decir que los estudiantes sugieren el uso de metodologías que permitan la diversificación y flexibilidad en la enseñanza (Blanco, 2006); el planteamiento de actividades que sean retadoras y reales (Ainscow, 1991); así como lo considerado en el Diseño Universal del Aprendizaje (2008) respecto a los múltiples medios de expresión. Respecto a la categoría sobre la motivación a los alumnos, Teledor (2003) señala que el interés y

rendimiento de los alumnos aumenta si el docente se muestra accesible a ellos, los asesora y orienta, es entusiasta al exponer el tema y estimula su participación.

Un alumno expresó que un buen docente es aquel que domina su materia, que muestra conocimiento del tema y que lo relaciona con otras áreas. Respecto a ello Porter y Brophy (1998), señalan que un indicador de buena enseñanza es conocer los contenidos y las estrategias pedagógicas. El compromiso con la docencia fue otro factor señalado por los alumnos como importante, entendiéndolo por la atención que tiene el docente sobre su quehacer, al atender los requerimientos de los alumnos, involucrarse con la materia y disfrutar de la impartición de la misma, es decir, tener vocación como docente.

### **8.-Discusión y limitaciones.**

Es importante señalar que el presente estudio no pretende ser representativo de la realidad general del contexto de educación superior, sino que muestra las vivencias particulares de los alumnos con discapacidad inscritos en la Facultad de Derecho de la UASLP.

Es notorio que cada vez se han hecho más esfuerzos para vencer las barreras para la participación y el aprendizaje en la educación superior dentro del terreno de las prácticas docentes. Sin embargo, los alumnos aún refirieron actitudes y prácticas de exclusión por parte de algunos profesores como la indiferencia a tomar en cuenta las características del alumnado, el posicionarse aún en un “pedestal” sobre el cual se encuentran inaccesibles a la convivencia con los alumnos, los prejuicios sobre la discapacidad y la falta de comprensión y sensibilidad al alumnado (Vázquez, 2011; Ramos, 2011; Fandiño, 2011).

A pesar de ello, refirieron prácticas de algunos maestros orientadas a la inclusión, como lo es la diversidad de actividades, la diversidad de materiales para la expresión, el trabajo colaborativo, el desarrollo de evaluaciones que los incluya, una actitud de confianza que permite la participación de los alumnos en el aula, así como la vocación docente (Porter y Brophy, 1998; Ainscow, 1991; Teledor, 2003; Ramos, 2011; Blanco, 2006).

Si se pretende tener una educación de calidad para todos los alumnos, es evidente que falta el compromiso y modificación de la práctica docente a favor de la inclusión en todo el profesorado. Aun cuando algunas acciones se están realizando dentro de la UASLP para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad en sus aulas, hace falta el trabajo con el personal de la institución, principalmente con los docentes. Sin embargo, no desde una perspectiva meramente académica o con una visión de instrucción técnica, sino desde el cambio de concepciones que se tiene sobre la diferencia, en este caso, especialmente sobre las personas con discapacidad. Debido a que son estas concepciones los fundamentos de las

acciones que se realizan dentro del aula y las que se sitúan como limitantes para establecer relaciones genuinas entre los docentes y los alumnos.

## **Bibliografía.**

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 de marzo del 2012 de: <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IYPZvUczJFwC&oi=fnd&pg=PA69&dq=Rutas+para+el+desarrollo+de+pr%C3%A1cticas+inclusivas+en+los+sistemas+educativos.+&ots=Jy81XvaEGc&sig=KTDWxXPZrRXcSZGLDUcQbd9uT0A#v=onepage&q=Rutas%20para%20el%20desarrollo%20de%20pr%C3%A1cticas%20inclusivas%20en%20los%20sistemas%20educativos.&f=false>
- Ainscow, M., Booth, T. (2002). *Indez for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. XXXVII. No. 116. Pp 561- 578. [Trabajo en red]. Recuperado el: 11 sep 2012, de: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Álvarez, L., Soler, E., González- Pineda, J., Núñez, J., González- Castro, P. (2004). *Diversidad con calidad: programación flexible*. Ed. CCS. Madrid. Capítulo 1. Atención a la diversidad.
- Bauselas, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). [Trabajo en red]. Recuperado el: 9 septiembre 2012, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. [Trabajo en red]. Recuperado el 13 de marzo del 2012 de: [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140302/55140302\\_1.html](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140302/55140302_1.html)
- Blanco. R. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*. No. 18. España. [Trabajo en red]. Recuperado el: 12 sep 2012, de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9678>
- CAST. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA). Versión 1.0*. [Trabajo en red]. Recuperado el: 10 sep 2012, de: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)
- Colmenero, M. (2009). *Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación*. [Trabajo en red].

- Recuperado el: 3 nov 2012, de:  
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-4.pdf>
- Díaz Barriga, A. (1988). Una polémica en torno al examen. *Perfiles educativos*. No. 41- 42. México.
- Duk, C., Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 187-210. [Trabajo en red]. Recuperado el: 9 sep 2012, de:  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Fandiño, A. (2011). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional para la inclusión de alumnos con capacidades diferentes: el caso de la UASLP. Tesis de maestría.
- Fernández, A. (2002). Ideas para seguir reflexionando sobre educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. España.
- Forlin, C., García, I., Romero, S., Fletcher, T., Rodríguez, H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 7 (14). [Trabajo en red]. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603111003778569>
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. [Trabajo en red]. Recuperado el: 2 sep 2012, de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815739002>
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2009). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 sep 2012, de:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*. No. 352. Mayo-Agosto. Págs. 583-597. [Trabajo en red]. Recuperado el: 11 sep 2012, de:  
<http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/Monereo-C.-2010-.pdf>
- Moriña, Cotán, (s/f) La perspectiva del alumnado con discapacidad sobre la universidad. [Trabajo en red]. Recuperado el 10 mayo 2013, de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_75/nr\\_817/a\\_11037/11037.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_75/nr_817/a_11037/11037.html)
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*. No. 327. Recuperado de:  
<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Maestros/Formacin%20Continua%20Maestros/Lectura%2015%20Parrilla%20Latas%20%282002%29.pdf>
- Porter, A. y Brophy, J. (1998). Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational leadership*.
- Ramos, L (2011). Procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la facultad de derecho de la UASLP. Tesis de Maestría.

- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores. Ed. Gedisa.
- Suriá, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.
- Teledor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, No. 1. [Trabajo en red]. Recuperado el 2 sep 2012, de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330499.pdf>
- Vázquez, B. (2011). Actitudes docentes hacia los procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Tesis de maestría.
- Vega, A. (1999). Escuela ante el SIDA y sus consecuencias. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 de marzo del 2012 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32COL1.pdf>
- Verdugo, M. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. Revista participación educativa. No. 18: todos iguales, todos diferentes. [Trabajo en red]. Recuperado el 10 de marzo del 2012 de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista18.html>

---

#### **Sobre los autores:**

**Diana Cecilia Rodríguez Ugalde**, *Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, estudiante de la Maestría en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. E-mail: [psic.diana.rdz.ugalde@gmail.com](mailto:psic.diana.rdz.ugalde@gmail.com); Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.*

**Fernando Mendoza Saucedo**, *Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Actualmente docente investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. E-mail: [fmendoza@uaslp.mx](mailto:fmendoza@uaslp.mx); Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.*