

Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior

The barriers faced by students with or without disabilities for educational inclusion in Higher Education

DOI: 10.32870/PUNTO.V1I20.217

Jesús María COMPARÁN FRANCO •

RESUMEN

El presente ensayo hace un recorrido histórico-social sobre políticas y normativos internacionales y nacionales que fundamenta los derechos de las personas con discapacidad a la educación; describe los modelos de intervención de los servicios de educación especial y sus características en México, así como la manera en que se ha transformado la atención de las personas con discapacidad a partir de cada modelo para llegar a un enfoque de escuelas inclusivas.

Describe los tipos de barrera para el aprendizaje y las participaciones organizativas, actitudinales y pedagógicas, e indica aquellas que se presentan de manera más frecuente en cada nivel educativo, educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

Finalmente, hace énfasis en las necesidades formativas, de orientación, asesoría, actualización y capacitación del personal docente de educación superior para brindar apoyos y ajustes razonables a sus prácticas docentes para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y participación en el alumnado de educación superior.

• Centro Universitario del Norte. Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Centro de Estudios y Posgrados. jesus.comparan@academicos.udg-mx; <https://orcid.org/0009-0001-6163-4395>

Señala las características de las escuelas inclusivas en educación básica, y con base en el referente propone algunos puntos a considerar para la inclusión del alumnado en el nivel superior.

Palabras clave: discapacidad, modelos de intervención, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación, practicas inclusivas, educación superior.

ABSTRACT

This essay provides a historical and social overview of international and national policies and regulations that support the rights of people with disabilities to education. It describes the intervention models of special education services and their characteristics in Mexico, as well as how the attention given to people with disabilities has transformed with each model to achieve an approach focused on inclusive schools.

It describes the types of barriers to learning and participation organizational, attitudinal, and pedagogical and indicates those that occur most frequently at each educational level: early education, preschool, elementary school, middle school, high school, and higher education.

Finally, it emphasizes the formative, orientation, counseling, updating, and training needs of higher education teaching staff to provide support and reasonable adjustments to their teaching practices in order to minimize and/or eliminate barriers to learning and participation for higher education students.

It also highlights the characteristics of inclusive schools in basic education and, based on this reference, proposes several points to consider for the inclusion of students at the higher education level.

Keywords: disability, intervention models, inclusion, barriers to learning and participation, inclusive practices, higher education.

INTRODUCCIÓN

El concepto de *inclusión*, a partir de las políticas educativas actuales, brinda la oportunidad de transformar las sociedades y las instituciones para ejercer el derecho a la educación de todas las personas independientemente de su origen étnico, género, preferencia sexual, condición cultural, social, económica y de discapacidad. El derecho de las personas con discapacidad para la inclusión educativa ha evolucionado del modelo asistencial, terapéutico, educativo hasta llegar al enfoque inclusivo. Hacer historia de cómo ha evolucionado en cada nivel educativo hasta el nivel superior permite reconocer que cada día son más las personas con discapacidad que logran prepararse profesionalmente.

Es determinante ofrecer formación al profesorado acerca de las adecuaciones curriculares y apoyos al proceso de enseñanza aprendizaje, dado que existen limitaciones referentes a la temática en las universidades (Gross, 2016). Es importante reconocer los apoyos que se brindan en materia de orientación, asesoría y capacitación a los profesionales de la educación superior para brindar la atención del alumnado con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje. No han sido los más pertinentes de acuerdo a los principios de una educación inclusiva que minimice o elimine las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Una de las preocupaciones para la inclusión educativa en Educación Superior son las prácticas docentes de maestros con preparación disciplinar, expertos en el área de conocimiento de las unidades de aprendizaje que imparten. Sin embargo, se requiere formación didáctica sobre las condiciones, características, intereses, estilos, necesidades, capacidades y habilidades del alumnado con discapacidad. Que un alumno de Educación Superior con discapacidad, trastorno del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje reciba una atención diversificada con los criterios de una escuela inclusiva implica primero reconocer que no es el alumnado quien presenta las BAP, sino que estas se encuentran en los contextos que limitan su aprendizaje y participación.

DESARROLLO

Las políticas educativas actuales pretenden hacer válido el derecho constitucional de todos los mexicanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [CDDHCU], *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-201).

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, “[s]erá inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (CDDHCU. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Inciso adicionado DOF 15-05-2019).

Las Naciones Unidas han consolidado esfuerzos para establecer el derecho de todos los mexicanos a una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad de los educandos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990). El Sistema Educativo Nacional de México debe reconocer y adaptarse a las condiciones de cada ser humano, reconocer las diferencias que se establecen en los intereses y los estilos tan diversos de aprendizaje (Gutiérrez Arenas y Maz Machado, 2004), con equidad independientemente de cualquier origen social, cultural, económico, político, condición de discapacidad, origen étnico o género. Deberá asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes a una educación de excelencia, en la que todas las personas accedan a cada uno de los niveles y modalidades, así como a los recursos y materiales pertinentes, para que sea en los resultados educativos en donde todos alcancen los aprendizajes (López, 2006).

En el presente ensayo se pretende revisar el derecho a la educación de las personas con discapacidad reconocido en el planteamiento pedagógico *Aprendizajes Clave para la educación integral* (Secretaría de Educación Pública, 2018).

A. EL ÁMBITO INTERNACIONAL

- Artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018): “[T]odos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación”.
- Objetivo 4 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible considera la equidad y la inclusión educativa como centro del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, el cual busca “[g]arantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”.

B. EL ÁMBITO NACIONAL

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Educación.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación.
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.

ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD

La discapacidad se refiere a

[l]a consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona que, al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir

su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (CDDHCU. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*).

Para la atención educativa de personas con discapacidad se han identificado tres modelos educativos de atención en educación especial: el asistencial, el terapéutico y el educativo (SEP, 2002, pp. 12-35).

Modelo asistencial

Durante la Edad Media, desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, este modelo centraba la atención al cuidado del aseo, la salud y la alimentación de personas con discapacidad. Las instituciones eran atendidas por personas religiosas. Las aportaciones que se recibía principalmente eran de benefactores (Puigdemívol, 1986, como se citó en García Cedillo et al., 2000, pp. 20-21). En estas instituciones acudían personas abandonadas por sus cuidadores y familiares. No se establecía una edad para su atención. Se les enseñaban aprendizajes básicos y para algún oficio; sin embargo, estos espacios no eran suficientes para toda la población de personas con discapacidad.

Modelo terapéutico (1915 a la década de 1980)

“A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas” (SEP, 2002, p. 12). Era especialista en audición y lenguaje, menores infractores, trastornos neuromotores, discapacidad visual, deficiencia mental, discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje. Aparecen los servicios terapéuticos donde se consideraba que a través de tratamiento el alumnado alcanzaría las habilidades para el acercamiento a la “normalidad”. En las escuelas de Educación Especial el trabajo se desarrollaba por áreas de especialidad.

Las y los alumnos pasaban a atención personalizada con el especialista que requería de acuerdo a su discapacidad. El trabajo era multiprofesional en cubículos. Durante una parte de la jornada escolar se abría espacio para actividades de aprendizaje. El trabajo con las y los alumnos era fragmentado, sin ver a la persona de manera integral. Esta forma de atención excluía. La atención se centraba en el alumnado sin considerar los contextos que limitaban su aprendizaje y participación. Se etiquetaba al alumno como un sujeto atípico que habría que “normalizar”.

Modelo educativo (Integración Educativa) (1993-2007)

¿Qué sucedía con las y los alumnos cuya discapacidad les permitía estar en la línea de lo considerado “normal” y aprender con ayudas en espacios regulares (escuelas regulares) o bien aquellos alumnos que presentaban una necesidad educativa especial sin discapacidad? En el intento por reorientar los servicios de educación especial y apoyar a los alumnos en entornos normales aparecen los *grupos integrados* (década de los 80 del siglo pasado) en espacios y aulas dentro de escuelas regulares donde un maestro especialista en problemas de aprendizaje atendía a todo el alumnado considerado ser candidato al servicio y los enviaban a “aquella aula”. No había etiqueta más grande o amenaza del docente que enviarlo a Educación Especial, lo que generó el señalamiento y las etiquetas de “retraso” a esos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad. “Toda aquella persona que presenta un desempeño escolar significativamente distinto a sus compañeros de grupo requiere que se incorporen a su proceso educativo diversos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos establecidos” (SEP, 2010, p. 20).

A partir de la igualdad de oportunidades y de los derechos para todos a la educación (Unesco, 1994) se establecen políticas del derecho de todos a los servicios de apoyo para alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad para la integración educativa en los niveles de educación básica.

Entendido únicamente como el hecho de que los alumnos y las alumnas con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela a fin de asegurar su participación y aprendizaje, sino únicamente su presencia (SEP, 2010, pp. 17-18).

A partir de la declaración en la conferencia realizada en Salamanca, España, en México, en su Programa de Fortalecimiento a los Servicios de Educación Especial (PFSEEIE) (SEP, 2002) aparecen los servicios escolarizados, los Centros de Atención Múltiple (CAM) o Escuelas de Educación Especial y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Sin embargo, ¿qué sucedía con el alumnado que sobrepasa la edad de educación básica (15 años)? Durante la experiencia en los años laborados en educación especial desde 1998 a 2024, se encontró que existen dos posibilidades de acuerdo a los lineamientos de operación de los servicios: la primera de ellas era acudir al Centro de Atención Múltiple (Escuela de Educación Especial) para recibir capacitación laboral, en la cual solo pueden permanecer cuatro ciclos escolares en el margen de entre 15 a 28 años de edad, ello con la intención de prepararlos para un oficio e integración laboral. Lo cierto es que algunas barreras sociales y familiares como la sobreprotección, rechazo, marginación, abandono, limitada colaboración con la escuela en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas no les permite integrarse laboralmente y permanecen en sus hogares con tareas domésticas.

De acuerdo con datos recuperados directo de las familias de los alumnos con discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz, trastornos del neurodesarrollo, del espectro autista, trastorno de déficit de atención –con o sin hiperactividad–, trastornos del lenguaje o dificultades específicas del aprendizaje (dificultades del proceso de la información que impiden el aprendizaje académico, lectura, escritura y matemáticas), la otra posibilidad es la de incluirse en la Educación Media Superior y Superior, siempre y cuando hagan un esfuerzo extraordinario (tanto las y

los alumnos, padres de familia, maestras y maestros) para continuar con su trayectoria académica, pues a este nivel educativo solo logran llegar las minorías y, sobre todo, permanecer y concluir el nivel educativo dada la falta de acompañamiento del personal especializado.

Correa Jaramillo et al. (2020), en su revista, señalan que los docentes y administrativos deben de participar en la actualización permanente para que tengan bases para la inclusión educativa, que la carencia de formación del profesorado persiste para favorecer el tránsito en los diferentes niveles de personas con discapacidad. También señalan que la mayoría de las instituciones de educación superior no conocen la existencia de alumnos con discapacidad y que no están preparadas para cubrir las necesidades, pues son incapaces de ofrecerles una inclusión que promueva la igualdad.

A partir de los principios y señalamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, aprobada en diciembre de 2006, y de las políticas educativas (2007-2011) del Sistema Educativo Nacional Mexicano, se establecen las orientaciones para los servicios de Educación Especial con un enfoque inclusivo; el marco teórico conceptual de los servicios se modifica, de Integración Educativa a Escuelas Inclusivas, de Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a BAP.

Cada nivel educativo se enfrenta a diversas BAP (SEP, 2011). Estas se definen como “los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Aparecen a través de la interacción entre los sujetos y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias socio-económicas que afectan a sus vidas” (pp. 54-55) están presentes en las organizaciones, las culturas, y forman parte de las prácticas educativas que dificultan el acceso y permanencia a la educación y que no permiten que el sujeto desarrolle plenamente sus derechos humanos a la educación y de una vida independiente.

TIPOS DE BARRERAS

Actitudinales: relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumnado.

Pedagógicas: concepción que tienen las y los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje que no corresponden al ritmo, estilo e intereses de aprendizaje del alumnado, respondiendo a una enseñanza homogénea que no ofrece los apoyos requeridos para las y los alumnos.

De organización: hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas, distribución del espacio y del mobiliario.

A partir de la experiencia vivida en educación especial desde 1998 a 2024 durante la transición de su modelo terapéutico a educativo y la inclusión de alumnos a educación regular se han identificado las BAP recuperadas de los procesos e informes de evaluación psicopedagógica durante la entrevista a padres de familia:

a) Educación inicial. La estimulación temprana es fundamental (45 días de nacido a 2 años 11 meses) permite que se estimule al niño con discapacidad en las áreas de desarrollo de manera generalizada para realizar la intervención lo antes posible y ofrecer la ayuda para que el alumno logre disminuir la brecha de las dificultades posteriores al aprendizaje; sin embargo, las principales BAP a las que se enfrentan son las culturales, la fase de duelo de los padres, el diagnóstico e iniciar a edad temprana con la estimulación. Esta etapa es determinante para los primeros años de vida de la persona con discapacidad.

b) El ingreso de los alumnos con discapacidad en edad preescolar (3 años a 5 años 11 meses) es complicado ya que se requiere de acompañamiento más cercano a los padres de familia y docentes para las actividades escolares. Son primordiales los espacios para la orientación y asesoría por equipos especializados para brindar el apoyo que el alumno de esta edad con discapacidad requiere.

c) En el nivel primaria (6 años a 11 años 11 meses) ya sea en escuela de educación especial (CAM) o educación regular, atendida por el servicio de USAER es donde se encuentra la mayor población de personas con discapacidad. Los alumnos que pueden ser escolarizados, con sus respectivos ajustes y apoyos pertinentes.

Los equipos psicopedagógicos de USAER realizan el trabajo de orientación y asesoría a padres y maestros. El proceso de intervención es más claro, organizado y sistemático. El periodo de transición y de permanencia en esta fase educativa es más largo, por lo que permite brindar acompañamiento y desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos con discapacidad.

d) En secundaria (12-15 años). Referentes estadísticos revisados directamente del registro estadístico de la USAER Colotlán (de 2018 a 2023) sobre las bajas de alumnos atendidos en este nivel por el servicio de educación especial presenta los siguientes resultados de los alumnos que ingresan, de 2018-2019, 11.11 %; de 2019-2020, 27 %; de 2020-2021, 21.74 %; de 2021-2022, 9.09 %, y de 2022-2023, 44.83 % (estadístico de la USAER Colotlán). De acuerdo con lo anterior, parece ser que en este nivel educativo se presenta la mayor parte de deserción de los alumnos con discapacidad, trastornos o dificultades específicas del aprendizaje; al comunicarse con padres y maestros de educación especial, educación regular al parecer se presentan por dos razones: primero los contenidos son demasiado complejos para algunos de los alumnos y requieren ajustes razonables muy considerables. Algunos centros educativos cuentan con el servicio de USAER y algunos alumnos aun con el esfuerzo extra logran superar estas BAP (Comunicación personal, dirección de usaer Colotlán, J. M. Comparán, 15 de julio 2023, en la sede de la USAER, Colotlán, Jalisco, México).

La segunda razón se refiere a la modalidad del servicio, en la que los maestros especialistas hacen referencia a que no se cuenta con tiempos o espacios ni el tiempo para la comunicación e interacción con los docentes de educación regular para realizar las propuestas de intervención y los ajustes razonables. Sin embargo, algunos alumnos logran permanecer

cuando se entiende que aunque el alumnado con discapacidad no adquiera algunos aprendizajes para continuar en media superior o superior puede desarrollar habilidades y competencias, como la dimensión social, afectiva, de comunicación, la sexualidad y el cuidado de la persona, entre otras. Todo esto es resultado de la interacción con sus pares (Comunicación personal, dirección de USAER Colotlán, J. M. Comparán, 15 de julio 2023, en la sede de la USAER, Colotlán, Jalisco, México).

e) ¿Qué sucede en Media Superior? A partir de la comunicación directa con padres de alumnos con discapacidad que son egresados de secundaria y se inscriben a Educación Media Superior, estos manifiestan el esfuerzo extraordinario que realizan tanto padres como el alumno con discapacidad, la disposición de los centros educativos para volverse inclusivos y los comentarios de los padres sobre los ajustes que realizan los maestros para que el alumno alcance los aprendizajes que requieren para acreditar.

La intervención desde el servicio de Educación Especial se interrumpe dado que los servicios no están institucionalizados en los niveles medio superior; sin embargo, las políticas educativas han establecido acciones para la inclusión en las dimensiones política y cultural:

- Reforma al artículo 3º Constitucional.
- Ley General de Educación.
- Ley de Personas con Discapacidad.
- Modelo de Inclusión Educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Los procesos de aprendizaje del alumno con discapacidad que son consolidados le han permitido el desarrollo de capacidades para alcanzar una educación en el nivel superior. A partir de la comunicación e interacción con los alumnos con discapacidad y sus familias que ingresan al nivel de Educación Superior se puede apreciar un alumno emocionado que está listo para enfrentarse a nuevos retos para continuar en esta trayectoria. Se reconoce como sujeto con capacidades y potencialidades, donde es capaz de solicitar el apoyo que requiere del otro, donde el alumno sabe

qué hacer y cómo hacer para aprender, sabe que ha superado las BAP, pero también enfrentan el reto de otras nuevas barreras.

La Universidad de Guadalajara, en el documento *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara* (2019), hace referencia a las estrategias para promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios, lo que permite apreciar que las instituciones de educación superior establecen acciones para una educación inclusivas para los accesos de sus alumnos y acciones preventivas para que la población con discapacidad pueda acceder.

Sin embargo, ¿qué sucede en el nivel superior para minimizar o eliminar las barreras actitudinales, organizacionales y de las prácticas educativas inclusivas de los alumnos en educación superior con discapacidad, con un trastorno del neurodesarrollo y/o necesidades específicas de aprendizaje?

La SEP (2018) en el documento estrategias *Aprendizajes Clave para la educación integral* menciona que las comunidades educativas realizan acciones que reorientan la intervención de los servicios de educación especial a las características del enfoque inclusivo. En este sentido, las escuelas inclusivas en los niveles educativos de educación básica deben:

- Promover la valoración de la diversidad y
- Reconocer que no existe un alumno estándar.
- Adaptarse a las necesidades de los alumnos.
- Garantizar la participación con igualdad y equidad de todos.
- Considerar los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas.
- Minimizar, eliminar o prevenir la existencia de las BAP de los alumnos.
- Asegurar el trabajo en equipo de todos los integrantes.
- Desarrollar un lenguaje común entre el profesorado.
- Planear la enseñanza atendiendo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Seleccionar, diseñar y adaptar los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado.

- Evaluar el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, así como las capacidades los intereses y las habilidades del alumnado.
- Asegurar que todos los alumnos experimenten sus logros (SEP, 2018, pp. 24-25).

Durante la experiencia adquirida en los servicios de educación especial en inclusión educativa de alumnos con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y necesidades específicas de aprendizaje a educación regular en su modalidad de USAER y de docencia de en Educación Superior, desde 2006 se identifica las necesidades de acompañamiento de alumnos que presentan BAP.

A continuación se proponen algunos puntos a considerar para una escuela inclusiva a nivel superior atendiendo las características del contexto educativo, del alumnado que se atiende y de los procesos de aprendizaje:

1. Identificar en el centro escolar que se cuente con el conocimiento normativo de los derechos a la educación para todos.
2. Identificar en el centro escolar los accesos a los espacios físicos, aulas, baños, auditorios, espacios recreativos, biblioteca entre otros.
3. Promover actividades de sensibilización, reconocimiento y aceptación de los derechos de las personas a la población educativa en general.
4. Los apoyos que el alumno requiere a las condiciones particulares en los espacios físicos, por ejemplo, los equipos de trabajo, mobiliario, iluminación, acústica.
5. Reconocer cuáles son las BAP que se pueden eliminar y minimizar.
6. Identificar los procesos de capacitación y actualización del personal y planta docente.
7. Establecer espacios de orientación y asesoría para docentes en el reconocimiento de las características de los alumnos y en los ajustes razonables a la práctica educativa.
8. Establecer espacios de capacitación para la atención a la diversidad del alumnado.

9. Brindar acompañamiento al alumnado para dar seguimiento a su inclusión educativa en aspectos de canalizaciones, interacciones del grupo, materiales y evaluación de desempeño.
10. Finalmente, la vinculación con la comunidad, en específico, con instancias y padres de familia para formar la red de apoyo de los alumnos con BAP.

CONCLUSIONES

A partir del análisis anterior se concluye que si bien la normatividad fundamenta los derechos de las personas con discapacidad y los fundamentos epistemológicos, teóricos metodológicos han reorientado la intervención de los servicios de Educación Especial a lo largo de la historia para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en educación básica a favor de los derechos de todos a una educación de excelencia, ¿por qué los niveles de Educación Media Superior y Superior no cuentan con los equipos especializados en los centros educativos para su atención?

Se requiere que las políticas educativas de Educación Superior implementen acciones para una cultura inclusiva para personas con discapacidad, a través de la evaluación para identificar las BAP y establecer protocolos de acción y actuación para sensibilizar a la población de los centros de Educación Superior, en el respeto y empatía a las personas con discapacidad.

Se necesitan redes de apoyo y personal especializado para orientar, asesorar y brindar acompañamiento en las características, estrategias y proceso de atención al personal docente de las instituciones de Educación Superior para la atención de personas con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y necesidades específicas del aprendizaje para evitar rezago, la deserción y así garantizar la permanencia y egreso en el nivel de educación superior.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (CDDHCU). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Publicada en el DOF el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada 22-03-2024. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- . *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Publicada en el dof el 30 de mayo de 2011. Última reforma publicada 14-06-2024. Consultada el día 5 de septiembre de 2024 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A. y Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Palobra*, 20(1), pp. 102-103. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandon Minuti, M. C., Fernandez Torrez., L. G, Mustri Dabbah, A. y Puga Vázquez, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España-Secretaría de Educación Pública-Cooperación Española. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/qn-dxIuWxm8-Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Gutiérrez Arenas, M. del P. y Maz Machado, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 15-24). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179_locale=es
- López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1990, marzo). *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Consultada el día 15 de septiembre de 2024 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

---- (1994, 7-10 de junio). *Conferencia mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015) “Objetivo 4. Educación de calidad”. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. . Consultada el 5 de septiembre de 2024 en <https://www.un.org/es/common-agenda/sustainable-development-goals>

---- (2018, noviembre). “Artículo 7”. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública-Programa Nacional de Fortalecimiento Educación Especial Integración Educativa. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjck9B-PFEEIE-2002.pdf>

---- (2010). Programa Escuelas de calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, Modulo vi. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México-Escuelas de Calidad-Banco Mundial. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/gZyqwPtsiv-1Guia_Inclusion_PEC.pdf

----- (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. D.F.: Secretaría de Educación Pública-Administración Federal de Servicios Educativos.

----- (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educación%20especial/11-EQUIDAD_E_INCLUSION.pdf

Universidad de Guadalajara (2019). *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*. Exp. 121, Dictamen Num. IV/2019/1795. https://gestioncultural.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/protocolo_de_inclusion-equidad_y_no_discriminacion.pdf

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Comparán Franco, J. S. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte*, 11(20), 13-30. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>

Recibido: 28 de agosto de 2024.

Aceptado: 7 de octubre de 2024.