



Claves

Experiencias del profesorado universitario en la atención a estudiantes con discapacidad

Hacer frente a la incertidumbre

University faculty experiences in supporting students with disabilities

Coping with uncertainty

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO*

RESUMEN

La presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad es cada vez más frecuente, pero su pleno derecho a la educación implica que, además, aprendan y participen en equidad de condiciones. Esto representa un reto para el profesorado. El presente artículo recupera experiencias docentes con estudiantes con discapacidad mediante el método biográfico narrativo en una universidad pública de San Luis Potosí, México. Los resultados indican que los docentes experimentan una gran incertidumbre que se resuelve desde dos posturas: una integradora, en la que los estudiantes deben adaptarse a sus formas de enseñanza; y otra inclusiva, que detona la reflexión y mejora de su práctica. El punto de tensión entre estas posturas radica en sus concepciones sobre la diversidad y en las condiciones dispuestas por la institución, lo que permite discutir el rumbo que debe tomar la formación de docentes universitarios para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Palabras clave

Discapacidad
Docencia
Educación superior
Experiencia educativa
Inclusión educativa

Recepción: 10 de mayo de 2024

Aceptación: 9 de abril de 2025

eLocation: e61798

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61798>

Claves

Abstract

The presence of students with disabilities at university is becoming increasingly common, but their full right to education also implies that they learn and participate on equal terms. This represents a challenge for teachers. This article draws on teaching experiences with students with disabilities using the biographical narrative method at a public university in San Luis Potosi, Mexico. The results indicate that teachers experience great uncertainty, which is resolved from two perspectives: an integrative one, in which students must adapt to their teaching methods; and an inclusive one, which triggers reflection and improvement in their practice. The point of tension between these positions lies in their conceptions of diversity and in the conditions set by the institution, which allows for discussion of the direction that university teacher training should take to guarantee the right to an inclusive, equitable, and quality education.

Keywords

Disability
 Teaching
 Higher education
 Educational experience
 Educational inclusion

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 241 de San Luis Potosí (México). Doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Líneas de investigación: formación docente; atención a la diversidad e inclusión; inserción profesional docente. Publicaciones recientes: (2025, en coautoría con N. Ramos), "Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 39, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.3243>; (2024, en coautoría con B. Vázquez y J. González), "Disposición del profesorado de educación básica hacia la inclusión: el caso de docentes estudiantes de maestría en México", *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 23, pp. 37-58. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.02>. CE: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>

INTRODUCCIÓN

La preocupación por garantizar el derecho a la educación ha sido un tema prioritario en el ámbito de la política educativa; por esta razón, el movimiento Educación para Todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido desde hace más de 30 años una serie de declaraciones y marcos de acción para que el derecho de todos a la educación sea una realidad. Sus primeras iniciativas estuvieron orientadas a generar políticas que facilitaran el acceso a las escuelas, así como a ampliar los años de escolarización a fin de otorgar herramientas para mejorar la calidad de vida (UNESCO, 1990; 2000). Sin embargo, no bastaba con lograr que las personas accedieran a las instituciones educativas y permanecieran en ellas, sino que, además, era necesario promover su aprendizaje, participación y logro académico considerando sus necesidades y características particulares; de esta manera, en la actualidad, la meta es lograr que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015), a fin de atender adecuadamente a la diversidad.

La diversidad es una característica que se presenta siempre en las aulas escolares; implica la confluencia de las múltiples diferencias individuales que son inherentes a cada ser humano, de ahí la necesidad de atenderla. El concepto, por lo tanto, está asociado a la idea de grupo, de totalidad y de normalidad (Parrilla, 1999), en el sentido de que lo único normal es la diversidad (López-Melero, 2004). No obstante, la diversidad no siempre ha sido concebida desde esta perspectiva; podemos mencionar tres modelos para su atención: el primero de ellos fue el de la educación especial, denominado por López-Melero (2003) como modelo deficitario; se fundamenta en una perspectiva médica asistencialista y concibe las diferencias individuales como un déficit. Desde esta perspectiva, la atención educativa implica un proceso de rehabilitación y normalización, con la pretensión de que el alumno logre adaptarse a lo que ya está establecido por la sociedad; ello se realizaría mediante un proceso educativo diferenciado recibido en una escuela especial, ya que se le considera incapaz de ser educado en el mismo espacio que otros estudiantes.

El segundo modelo es el de la integración. Si bien este modelo pugna por el derecho de los estudiantes a recibir su educación en una escuela regular, continúa fundamentado en una perspectiva médica asistencialista que implica la realización de diagnósticos psicopedagógicos para la determinación de necesidades educativas especiales que ameriten adecuaciones curriculares individuales. Este modelo representó un importante avance en la atención a la diversidad, ya que promovió el acceso de personas con discapacidad a las aulas regulares, sin embargo, también considera que las dificultades se encuentran en las características del estudiante (Blanco, 2006; Méndez, 2007).

El tercer modelo es el de la inclusión. Desde una perspectiva radical (García-Cedillo, 2018), este modelo plantea que hay que garantizar una educación

de calidad para todas y todos, con independencia de las diferencias individuales. Se entiende como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017: 13). De esta manera, las intervenciones se centran en “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad” (Blanco, 2006: 7). Ya no se habla de problemas de aprendizaje, pues las diferencias se consideran un valor y no un obstáculo para el proceso educativo (López-Melero, 2004); más bien se habla de problemas en la enseñanza, es decir, que la dificultad no se ubica en la diversidad del alumnado, sino en la forma en que el sistema educativo enseña (Méndez, 2007).

En concreto, la educación inclusiva se posiciona como una concepción pedagógica y política de la escuela que invita a gestionar el currículo y la enseñanza desde una perspectiva en la que todos los miembros se sientan acogidos, valorados y apoyados en una cultura de la diversidad (Juárez *et al.*, 2010; López-Melero, 2004). Esta perspectiva permite identificar los desafíos referentes a la equidad en la atención al estudiantado, para crear las condiciones que permitan transformar los sistemas educativos en beneficio de todas las personas, particularmente de quienes se encuentran en riesgo de segregación (Blanco, 2006; Echeita, 2017; Ainscow, 2019), como es el caso de las personas con discapacidad.

La segregación hacia la discapacidad ocurre cuando ésta es concebida como una patología personal y no como una situación de desventaja que se origina ante el funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto, la alternativa es concebir la discapacidad desde un modelo social, pues plantea que el verdadero problema se encuentra en “las limitaciones de la propia sociedad para prestar los servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Victoria, 2013: 1101).

En el ámbito particular de la educación, el modelo social de la discapacidad invita a dejar de pensar en sujetos incapaces de aprender para cambiar la mirada hacia los sistemas que no han sido capaces de enseñar en el marco del respeto a las diferencias (López-Melero, 2003). Entonces, el propósito de la inclusión es la eliminación de las barreras del ámbito escolar que impiden el aprendizaje y la participación del estudiantado, es decir, de aquellos obstáculos que afectan el proceso educativo, como la implementación de normativas excluyentes respecto de las situaciones y características de los estudiantes, los sentimientos, creencias y actitudes segregadoras sobre las diferencias individuales, así como las prácticas pedagógicas inflexibles (Ainscow, 2004; López-Melero, 2011).

Cabe señalar que la perspectiva de la inclusión ya está inmersa en el sistema educativo mexicano, pues las políticas nacionales han promovido la incorporación de la educación inclusiva como un eje transversal a la formación, además de que se cuenta con unidades de apoyo interdisciplinarias

que otorgan acompañamiento a estudiantes y docentes para la atención a la diversidad (SEP, 2022). Sin embargo, lo anterior corresponde únicamente a los niveles educativos básicos, pues la tasa de escolaridad de las personas con discapacidad es proporcionalmente inversa al avance del nivel educativo (SEP, 2016); en el ámbito de la educación superior aún hay mucho por hacer.

Si bien la inclusión en este nivel implica la participación de toda la comunidad educativa para el establecimiento y puesta en práctica de políticas, cultura y prácticas que acojan a todas las personas, es importante destacar que la práctica del profesorado representa un elemento fundamental (Perera *et al.*, 2022), más aún cuando los profesores universitarios suelen tener una fuerte formación en su disciplina, pero no siempre en el ámbito pedagógico, y menos aún en temas de inclusión. La falta de una intervención adecuada por parte de los docentes puede obstaculizar el derecho a la educación en este nivel; de hecho, los estudiantes universitarios con discapacidad reconocen que la figura docente puede ser la principal barrera para avanzar en su formación profesional, por cuestiones tanto pedagógicas como actitudinales (Moriña y Carballo, 2018).

Por lo anterior, es fundamental centrar la atención en las intervenciones que realiza el profesorado universitario para la atención a estudiantes con discapacidad, ya que pueden ser determinantes para la inclusión; sin embargo, es importante hacerlo desde la comprensión de sus propias experiencias: Larrosa (2009) propone comprender la experiencia como eso que le pasa a las personas, es decir, como algo exterior que toca la interioridad del individuo y lo transforma. Esta perspectiva resulta importante en el análisis de lo que experimentan los docentes durante los procesos de inclusión, ya que la atención a la discapacidad en sus múltiples modalidades implica un cuestionamiento y transformación de las formas de enseñanza ya establecidas, lo que los coloca en una situación de incertidumbre e influye en sus respuestas a la diversidad.

El propósito de la presente investigación fue recuperar y comprender las experiencias de profesores universitarios al atender a estudiantes con discapacidad, a fin de reconocer lo que ocurre en su interioridad (Larrosa, 2009); y con ello visibilizar elementos que sustenten procesos de formación en el ámbito de la inclusión, de manera que puedan sortear la incertidumbre y mejorar sus intervenciones en la atención a la discapacidad y a la diversidad en general. Todo ello en la línea de garantizar el derecho de todos a una educación de calidad.

PANORAMA EDUCATIVO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tuvo como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU,

2006: 4). En el ámbito particular de la educación, implica que tengan acceso a la educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones; para ello se requiere “promover la formación de los profesionales y el personal que trabaja con personas con discapacidad” (ONU, 2006: 7). Al ser México un Estado parte de la Convención, tiene el compromiso de emprender acciones a fin de asegurar las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad tengan pleno acceso a todos sus derechos; en este contexto, es prioritario promover su inclusión en la universidad (CNDH, 2016).

Lo anterior tiene fundamento en la cruda realidad educativa que viven estas personas, ya que desde los primeros niveles educativos experimentan desventajas que las llevan a acumular un significativo rezago académico y las predispone a la deserción (SEP, 2016); así, quienes logran acceder a la universidad están ya en una situación de desventaja, pues “son insistentemente discriminados y excluidos del aprendizaje y la participación en la sociedad y, más concretamente, en las escuelas” (SEP, 2016: 92).

Prueba de ello es que, en México, 19.7 por ciento de la población con discapacidad no obtiene ningún grado escolar; sólo 46 por ciento termina la primaria, 16.4 por ciento completa la secundaria, 6.3 por ciento el bachillerato, 3.6 por ciento adquiere formación técnica y sólo 4.9 por ciento llega a la educación universitaria, con una mínima posibilidad de acceder a estudios de posgrado. Todas estas cifras están muy por debajo de las que corresponden a las personas sin discapacidad; además, hay que considerar que, si la discapacidad se adquirió en el transcurso de la vida, es posible que algunas personas hayan cursado sus grados académicos antes de la discapacidad, es decir que el porcentaje de estudiantes que viven la escolarización con una discapacidad podría ser menor.

Por otro lado, del 4.9 por ciento que logra acceder a la universidad, las personas con discapacidad visual y motora son quienes representan una mayor proporción, en comparación con las personas con discapacidad auditiva y, especialmente, respecto de las personas con discapacidad cognitiva (Gómez-Arias *et al.*, 2022).

Particularmente en el contexto del estado mexicano de San Luis Potosí, donde se llevó a cabo la investigación, la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad determina que las instituciones de educación superior deben modificar sus normativas, implementar medidas de accesibilidad y ajustes razonables para favorecer la inclusión plena, así como capacitar a los docentes para brindar una atención adecuada (Congreso del Estado de San Luis Potosí, 2023). Para el caso de la universidad en la que se llevó a cabo la investigación, es importante señalar que desde su estructura normativa se promueve el acceso de personas con discapacidad, pues ahí se establece abiertamente el compromiso por incluirlas en igualdad de condiciones; no obstante, también se requiere promover el apoyo al profesorado, pues son ellos y ellas quienes enfrentan directamente este reto.

DISCAPACIDAD Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias no es un fenómeno reciente, sin embargo, la atención que se les brinda aún es tema de discusión. Las políticas educativas buscan que se les garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015), para lo cual se han impulsado lineamientos y decisiones institucionales que favorecen su inclusión (Varguillas *et al.*, 2021); con ello se han logrado avances significativos que se traducen en becas, ajustes y tecnologías, entre otros, que derivan en un mayor ingreso (Carrión *et al.*, 2023).

Sin embargo, es importante considerar dos perspectivas al respecto: en primer lugar, es necesario distinguir entre la declaración de una política y su instrumentación (Zorrilla, 2001), ya que no basta con enunciar intenciones inclusivas, sino que es necesario concretarlas en la realidad; esto ha representado un gran reto para las universidades, pues subsisten contradicciones entre la legislación y la realidad universitaria. En segundo lugar, las instituciones de educación superior tienen una estructura naturalmente meritocrática, competitiva y excluyente (Cruz-Vadillo, 2016), por lo que los cambios establecidos se dirigen a los estados de exclusión, pero no a las causas; en consecuencia, “los mecanismos de inclusión estarían funcionando sin considerar las condiciones base que producen la exclusión y las inequidades” (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021: 154).

Lo anterior ha derivado en una serie de situaciones que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad en la escuela; al respecto, este alumnado considera que la principal barrera en su proceso de formación profesional son los docentes, ya que no cuentan con la preparación suficiente para promover procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que les permitan atender las necesidades según el tipo de discapacidad (Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Moriña y Carballo, 2018).

Tal situación es reconocida por los profesores, quienes han planteado que no cuentan con la formación necesaria para atender a la diversidad y que esto les genera preocupación porque no tienen preparación para actuar de manera consciente y segura ante las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad (Camaño-Carballo *et al.*, 2019; Perera *et al.*, 2022). En síntesis, el profesorado enfrenta obstáculos para atender a la diversidad.

Diversas investigaciones han profundizado acerca de las dificultades que enfrenta el profesorado universitario en la enseñanza a estudiantes con discapacidad; algunos estudios indican la existencia de actitudes negativas hacia la discapacidad que dificultan la inclusión, pero que se atenúan cuando reciben la formación adecuada para hacer frente a las incertidumbres de la enseñanza (De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio, 2022; Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Moriña y Carballo, 2018). Por otro lado, Camaño-Carballo *et al.* (2019) encontraron que los docentes manifiestan sensibilidad y comprensión hacia

los derechos del alumnado con alguna discapacidad, y que los reconocen como un grupo vulnerable que requiere de adaptaciones curriculares; en este mismo sentido, Sánchez y Morgado (2021) identifican que algunos profesores universitarios despliegan un pensamiento basado en el modelo social de la discapacidad y en los planteamientos de la inclusión, por lo que son identificados como profesores inclusivos por los propios estudiantes.

Todo lo anterior indica la importancia de profundizar en la raíz de las dificultades que experimentan los docentes universitarios, pues desarrollan su labor sin contar con preparación para atender la diversidad de sus alumnos, en un contexto en el que es inevitable hacerlo, más aún cuando las universidades parecen centrar sus esfuerzos en facilitar el acceso de personas con discapacidad, pero dejan de lado las acciones necesarias para su permanencia y egreso (Carrión *et al.*, 2023; Triviño-Sabando *et al.*, 2021; Varguillas *et al.*, 2021). Así lo indican algunas investigaciones, en las que se encontró que no existe coordinación entre la administración y el profesorado para informarles con anticipación de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas y darles la oportunidad de planear sus intervenciones. Además, las iniciativas y estrategias positivas implementadas por los docentes no tienen un seguimiento oficial, lo que impide que se socialicen e integren a las políticas institucionales; esto provoca que se queden en el olvido (Perera *et al.*, 2022; Varguillas *et al.*, 2021).

Lo anterior implica considerar que la inclusión es una tarea de toda la comunidad educativa y no sólo del profesorado, aun cuando éste se encuentre al frente de la atención directa a los estudiantes con discapacidad; para ello se requiere de un enfoque integral y colaborativo en el que todos/todas participan y brindan los apoyos necesarios (Márquez y Ramos, 2023; Perera *et al.*, 2022). Las universidades necesitan gestionar cambios, en el sentido no sólo de hacer ajustes que permitan el acceso, sino también para construir una cultura inclusiva que facilite el aprendizaje, la participación y la permanencia de los estudiantes (Hernández *et al.*, 2019; Paz-Maldonado, 2020; Varguillas *et al.*, 2021); esto demanda hacer énfasis en los procesos de información y formación a la comunidad docente para que desarrolle las competencias necesarias para realizar ajustes razonables, flexibilizar sus formas de enseñanza y dejar de considerar la discapacidad como un obstáculo, tanto para el aprendizaje como para la formación profesional (Velázquez-Wong y Ortiz-Macías, 2024). Todo lo anterior permite afirmar que la formación docente es una condición necesaria para favorecer la inclusión (Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Hernández *et al.*, 2019; Moraña y Carballo, 2018; Paz-Maldonado, 2020; Velázquez-Wong y Ortiz-Macías, 2024); sin embargo, continúa como una tarea pendiente en la agenda de la inclusión. Es imprescindible, por tanto, analizar las experiencias de las y los profesores al atender estudiantes con discapacidad, de forma que sea posible recuperar los logros obtenidos, los obstáculos enfrentados y las no-

ciones configuradas en su interioridad, a partir de su propia voz y perspectiva; éstos son, justamente, los elementos que permiten acceder a su subjetividad y comprender de fondo sus necesidades de formación. Será necesario cubrir estas necesidades para avanzar en el proceso de inclusión de personas con discapacidad en el contexto universitario.

DISPOSITIVO PARA LA RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS

La investigación se desarrolló desde el paradigma comprensivo interpretativo de las ciencias sociales propuesto por Lincoln y Guba (1985, cit. en Briones, 1996); aquél que no busca explicar o controlar sino comprender la compleja relación de todo lo que existe. El énfasis epistemológico de este paradigma se encuentra en la subjetividad, ya que sólo ahí es posible conocer las construcciones que los sujetos hacen de su realidad y, por ende, comprender de fondo la forma en la que el profesorado universitario interioriza la presencia de personas con discapacidad en las aulas universitarias, aspecto que se exterioriza a través de las formas de atención que les otorgan. En tal sentido, el enfoque fue cualitativo, entendido como aquél que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (Taylor y Bogdan, 1987: 7), y se centra en las cualidades de lo estudiado.

El método empleado fue el biográfico narrativo que, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (1999: 57), “permite mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” al interesarse por las voces de los sujetos y la forma en que expresan sus propias vivencias (Rivas-Flores, 2012). Adicionalmente, el método biográfico narrativo permite entrar en el mundo e identidad de las personas, además de otorgar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y a la forma en que los humanos le dan significado a la vida; la subjetividad, por tanto, se convierte en una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2011). En este sentido, la narrativa permite mediar la experiencia y configurar la realidad social a través de la construcción de relatos, entendidos como “un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002: 7).

Para recoger los relatos del profesorado universitario sobre su experiencia al atender estudiantes con discapacidad se empleó la entrevista narrativa propuesta por Flick (2004), que se caracteriza por solicitar información al informante para que presente una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado; la tarea del investigador es procurar que la historia narrada sea clara y coherente en todos los acontecimientos, desde el inicio hasta el final. La característica principal de las entrevistas narrativas es que se inician con una pregunta generadora de narración sobre el tema investigado para es-

timular el relato, seguida de preguntas destinadas a completar los fragmentos que no se detallaron una vez que finalizó la narración.

La población estuvo constituida por el profesorado de una universidad pública del estado de San Luis Potosí en México, perteneciente a las facultades en las que, de acuerdo con el censo realizado por el Instituto de Ciencias Educativas de la misma institución, habían atendido a estudiantes con discapacidad. Para seleccionar a los participantes se recurrió a la perspectiva de Rodríguez *et al.* (1999) acerca del caso típico-ideal, es decir, aquella en la que la selección se fundamenta en una noción intencional y deliberada sobre la base de un perfil constituido por atributos deseables determinados previamente por el investigador. Dicho perfil implicó que los profesores pertenecieran a las facultades mencionadas, que tuvieran la experiencia de haber impartido clase a algún estudiante con discapacidad y que aceptaran participar en el estudio, de manera que el tipo de muestreo fue no probabilístico por accesibilidad (Bisquerra, 2009); esto supuso un procedimiento de selección de participantes en función de la facilidad de acceso y determinado por la participación voluntaria.

Para la recolección de datos se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de las facultades incluidas, a fin de contactar a los profesores que cumplieran con el perfil determinado para la selección de participantes; cabe señalar que sólo se obtuvo respuesta por parte de cuatro facultades. Una vez otorgado el permiso, se permitió el contacto con los profesores que tenían la experiencia de haber impartido clases a estudiantes con discapacidad y posteriormente se acudió con ellos/ellas para invitarlos a participar en la investigación. Al final se contó con la colaboración de 11 profesores, de los cuales seis correspondían a la Facultad de Ciencias de la Comunicación, tres a la Facultad de Ciencias de la Información, uno a la Facultad del Hábitat y una a la Facultad de Psicología. Todos ellos/ellas aceptaron otorgar una entrevista de manera voluntaria mediante la firma de un consentimiento en el que se planteó que los datos obtenidos se emplearían únicamente con fines académicos y de investigación.

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron y analizaron con el método propuesto por Miles y Huberman (1994, cit. en Rodríguez *et al.*, 1999) que consiste en tres pasos: en primer lugar, los datos se reducen al separarlos en unidades de análisis que se identifican, clasifican y agrupan en patrones recurrentes; el segundo paso implica que los agrupamientos generados se dispondan y transformen para abrir paso al establecimiento de categorías que se nombran en función de la interpretación del investigador; el tercer paso es el planteamiento de las conclusiones. Todo este proceso se realizó de manera inductiva, de forma que la interpretación realizada permitió que las categorías emergieran de los datos analizados y no directamente de la teoría (Gibbs, 2012; Romero-Chávez, 2005). En la exposición de las categorías se muestran algunos fragmentos de los relatos narrados por los docentes, mismos que se

identifican con las iniciales de la facultad, seguida de la inicial del sexo y las iniciales del nombre pseudónimo.

PERSPECTIVA SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

El proceso de análisis de los relatos permitió identificar tres patrones recurrentes en la experiencia del profesorado universitario que, después de un proceso de disposición y transformación, se establecieron como las categorías que reflejan eso que les pasó al atender a estudiantes con discapacidad (Larrosa, 2009): la primera categoría muestra la experiencia de encuentro con la discapacidad, mediada por las condiciones institucionales; la segunda expone las intervenciones realizadas, que reflejan una tensión entre el modelo integracionista y el modelo inclusivo de la atención a la diversidad; y, finalmente, la tercera categoría revela el impacto de tales experiencias en la formación del profesorado.

El encuentro con lo inesperado

Las expectativas del profesorado son un factor determinante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes; éstas comienzan a generarse desde los primeros contactos con el grupo (Cabrera-León *et al.*, 2019), por lo que informar y orientar previamente al profesorado sobre la enseñanza a estudiantes con discapacidad resulta fundamental para promover, desde el principio, expectativas positivas que impacten favorablemente en el aprendizaje de todos, pero sobre todo de quienes se enfrentan continuamente a barreras en su formación profesional; esto en un contexto de escasa presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad, por lo que aún causa sorpresa entre la comunidad docente:

Se siente una terrible incertidumbre en cuanto a la dinámica, la planeación y el desarrollo del curso, porque así era, al no haber hecho previamente una inducción programada o planeada, pues se tuvo que hacer sobre la marcha, entonces la incertidumbre era “¿ahora cómo tengo que usar el lenguaje para poder estar en dos procesos de aprendizaje complejos? ¿Los 28 alumnos y éste?”, que era otro alumno que iba a demandar diferente la atención (FCC-m-JHM).

Lo anterior evidencia sensaciones de incertidumbre respecto de la presencia sorpresiva de estudiantes con discapacidad, pues quienes participaron en la investigación confirman que en pocas ocasiones recibieron un aviso oficial por parte de las autoridades de la institución, de manera que se enteraron por conversaciones con los compañeros docentes: “se enteró uno aquí por las charlas con los demás profesores, que se tienen alumnos con tales o cuales con-

diciones” (FCI-m-AJB). En otras ocasiones, son los propios estudiantes quienes asumen la responsabilidad de acercarse a sus profesores para informales y gestionar por sí mismos los apoyos necesarios para su estancia en la universidad:

Él me comunicó directamente que iba a tomar la materia conmigo, entonces esto me permitió a mí preguntarle a su vez, directamente, si tenía una sugerencia o propuesta en particular. Yo le dije cómo era la materia a grandes rasgos, la dinámica que era teórica, principalmente, y tenía una parte práctica del diseño de un protocolo de investigación, elaboración de un estado de la cuestión, en fin, yo le di un perfil general de la materia, si iban a ser evaluaciones escritas y todo eso. Y esto nos permitió ponernos de acuerdo. Entonces para mí fue esta posibilidad, él se presenta, me dice que va a cursar la materia y nos empezamos a poner de acuerdo (FCC-f-CLM).

Lo anterior confirma lo expuesto por Tenorio y Ramírez-Burgos (2021), quienes encuentran que las y los estudiantes con discapacidad se ven en la necesidad de realizar esfuerzos individuales para disminuir por sí mismos las barreras en su proceso de formación profesional. Otras experiencias indican que la presencia de estudiantes con discapacidad se conoce durante el proceso de admisión, puesto que hay notificaciones por parte del departamento correspondiente, pero sólo los profesores y funcionarios involucrados en este proceso tienen oportunidad de acceder a tal información, no así el resto de la comunidad docente:

Durante muchos años desempeñé el trabajo de secretaria general y coordinaba parte del proceso de admisión y ahí uno puede darse cuenta, incluso en el departamento de admisiones nos notifican cuáles y cuántos son los alumnos con discapacidad para que tomemos previsiones en el examen de admisión y desde ahí lo conozco, pero los profesores de hora clase o tiempo completo no lo saben hasta que se enfrentan con el alumno (FCI-f-NER).

Al respecto, los relatos de los profesores que han apoyado en los procesos de admisión a la universidad exponen que se otorgan ciertos apoyos oficiales a las personas con discapacidad, pero éstos no siempre aparecen de manera palpable en el momento posterior a su ingreso; esto indica que el mayor énfasis sigue estando en el acceso, en detrimento de la permanencia. Queda así en evidencia la falta de preparación previa al profesorado, tal como han reportado otras investigaciones (Pérez-Castro, 2019; Triviño-Sabando *et al.*, 2021; Varguillas *et al.*, 2021; Velázquez-Wong y Ortiz-Macías, 2024). Los relatos también muestran que los docentes descubren por sí mismos a los estudiantes con discapacidad al interactuar con ellos durante las clases, tal como lo narra una de las profesoras participantes:

Tienes primero que darte cuenta, bueno porque me tocó primero trabajar con una niña que su discapacidad no era evidente, ella no escuchaba, pero nunca lo dijo, o sea, pasar por una persona normal era muy sencillo para ella y nunca dijo nada, solo empecé a notar que empezaba a usar más los dos aparatos y ya fue cuando me le acerqué y le dije “oye ¿algo que necesites que yo te pueda ayudar para que la clase sea mejor?”. Y ya me dijo que sí, que ella tenía hipoacusia y que obviamente tenía problemas de lenguaje. Y en la segunda ocasión fue con un chico débil visual. La primera vez lo vi agachado en el escritorio y le dije “no tiene vergüenza, es el primer día de clases y ya se está durmiendo”; entonces me iba a acercar, así como a regañarlo y lo vi que estaba escribiendo lo que yo estaba diciendo. Él tiene un poco de vista entonces pega sus ojos al cuaderno y sí puede escribir; estaba tomando nota de lo que yo estaba diciendo y yo ya iba toda enfadada. Entonces ya a la salida dejé que todos se fueran y le dije que en qué le podía yo ayudar (FP-f-DRM).

Estas vivencias representan un encuentro con lo inesperado que está fuera de las expectativas del profesorado; coarta la posibilidad de planificar con base en las características de sus estudiantes y los obliga a la improvisación. Esto confirma que se requiere de una postura gerencial, por parte de la institución, que disponga de recursos y trabaje articuladamente para informar de la presencia de estudiantes con discapacidad y que anticipe los ajustes necesarios. Esto coincide con los hallazgos de Perera *et al.* (2022) y Varguillas *et al.* (2021), quienes encuentran que la falta de información y coordinación administrativa dificulta la experiencia del profesorado en la atención a la diversidad. La falta de orientación por parte de las instancias directivas y administrativas de las instituciones universitarias ocasiona que las decisiones que toman los docentes no siempre tengan el enfoque inclusivo que permita realizar ajustes razonables para que el estudiantado con discapacidad aprenda, participe y obtenga logros académicos en equidad de condiciones:

Somos una comunidad pequeña en la cual nos enteramos que venía un muchacho que tenía problemas de visión, sin embargo, es justamente hasta que inicia el quinto semestre cuando me entero que le voy a dar clase, hasta el momento en que nos dan las listas de las personas que se inscriben a los grupos respectivos... Desde que me enteré pues comencé a pensar en ese tipo de situaciones, qué es lo que el comunicólogo debe de saber en términos lingüísticos, en términos de conocimientos y habilidades para poder hacer una selección, de lo que en su momento se le pueda proporcionar a este estudiante por su discapacidad (FCC-m-MAB).

El relato anterior muestra la voluntad del profesor por analizar los contenidos del plan de estudios y realizar una selección que se adecúe a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad; no obstante, es necesario analizar bien la

realidad de cada uno/una al realizar este tipo de adecuaciones para asegurar su desarrollo a partir de sus cualidades y capacidades (De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio, 2022; López-Melero, 2003). Desde la perspectiva radical de la inclusión (García-Cedillo, 2018), no se pretende reducir los contenidos en términos de las posibles limitaciones del estudiante, sino transformar la enseñanza para que logren los aprendizajes sin que sus características particulares representen un obstáculo; en este sentido, “no es suficiente con la buena intención del profesorado, sino que debe disponer de conocimientos y herramientas adecuadas para la atención a la diversidad” (Velázquez-Wong y Ortiz-Macías, 2024: 160).

La respuesta educativa a la discapacidad

La ausencia de formación previa para la inclusión y la emergencia repentina de la circunstancia en la que el docente tiene que atender a estudiantes con discapacidad lleva al profesorado a construir respuestas educativas con base en su intuición y buena disposición (Perera *et al.*, 2022), algo que ellos identifican como un proceso de ensayo y error en un contexto de incertidumbre: “fue una planeación de día a día, ensayo y error día a día; fue de incertidumbre sobre la marcha... sí fue muy complicado, hubo costos, improvisación, se evaluó eso, hasta el precio de andar improvisando con los seres humanos” (FCC-m-JHM). Estas experiencias, además, llevan a los docentes a ser conscientes de su falta de preparación pedagógica en general, e inclusiva en lo particular, ya que una característica del profesorado universitario es su especialización disciplinar, pero no necesariamente pedagógica: “es que en el asunto docente no soy un especialista, yo soy un investigador que se ha hecho docente y en el proceso docente no tengo muchos años. Yo sí manifiesto mi incapacidad [de] identificar estrategias de enseñanza” (FCI-m-AJD). En ese proceso se enfrentan con el reto de flexibilizar sus procesos y actividades de enseñanza a fin de permitir la participación equitativa de estudiantes con discapacidad, lo que no siempre es posible, tal como lo relata uno de los profesores participantes:

Principalmente con el chico que tenía discapacidad motriz, sí fue en algunos casos difícil que lo integraran, sobre todo en las actividades de grupo, esa fue la parte más complicada. En lo individual el muchacho hacía sus trabajos, yo no sé si lo ayudaban en casa y si lo ayudaban, pues bueno, el muchacho aprendió en el proceso. El problema estaba cuando le tocó trabajar en pareja, equipo y grupalmente, debido a que le costaba desplazarse y pues sí me comentaban que lo habían integrado al último, porque no había podido llegar al lugar o que todos se desplazaban hacia la biblioteca y él comentaba que no podía irse hacia allá porque le resultaba difícil (FCI-m-AJD).

El relato expone la dificultad del profesor para implementar estrategias alternativas de enseñanza que faciliten la participación del estudiante con discapacidad motriz, de manera que el desplazamiento físico no fuese un requisito indispensable para su inclusión en la actividad. Lo anterior muestra que los docentes no siempre adaptan sus formas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo que constituye una barrera. Esto se da por distintos motivos, entre ellos, como afirman Camaño-Carballo *et al.* (2019), a que los docentes se resisten a realizar adaptaciones a sus estrategias de enseñanza porque las relacionan con una disminución en la calidad de la formación profesional. Sería muy necesario profundizar la investigación sobre este punto.

Situaciones como la anterior conducen a que el profesorado actúe desde la perspectiva de la igualdad, aquélla en la que se defiende que deben otorgarse los mismos recursos y atención a todos los estudiantes, sin considerar que las personas con discapacidad, al igual que otros colectivos, requieren de acciones afirmativas porque acceden a la educación superior en graves condiciones de desventaja, con un amplio historial de barreras que han obstaculizado su aprendizaje, y en muchas ocasiones con un rezago académico producto de la exclusión a lo largo de su escolarización, y no de su falta de capacidades, tal como lo han evidenciado los trabajos de Carrión *et al.* (2023) y Gómez-Arias *et al.* (2022). Esta respuesta igualitaria a la discapacidad se muestra en algunos relatos:

No hubo una diferencia en cuanto a como yo doy clases a ese alumno porque los programas siguen un estándar para el común y en este tipo de situaciones no había la posibilidad de darle clases extra o de tener condiciones diferentes (FCI-f-NER).

Los tomaba como alumnos iguales, entonces la gente que tiene problemas auditivos me sugiere que les entregue la documentación con la cual trabajo para exponer mis clases, y como yo no la entrego a nadie, es ahí donde empiezo a tener un conflicto, por qué a unos sí y a otros no, dado que yo atiendo por igual (FCI-f-BGA).

Empecé a hacer cambios para estas personas, pero los compañeros me decían “¿por qué cambias las diapositivas? Si antes hacías diapositivas de colores que nos gustaran a todos” y yo les decía “porque necesito que su compañero [débil visual] también alcance a ver”, o “¿por qué nos pones videos con subtítulos? Ni modo que no entendamos el español”, y yo “no, ustedes escuchan, pero ella [estudiante con discapacidad auditiva] necesita leer” (FP-f-DRM).

Perera *et al.* (2022) consideran que la perspectiva de la igualdad tiene fundamento en la inseguridad de los docentes sobre su capacidad para atender a la diversidad, así como en el temor a ser juzgados por el resto de los estudiantes

al brindar apoyos diferenciados a los estudiantes con discapacidad; es por ello que tienden a invisibilizar la discapacidad bajo el discurso de la igualdad. Sin embargo, en algunos casos estas experiencias de incertidumbre y temor conducen a cuestionar la propia práctica: “¿cómo le voy a hacer para que el alumno se integre? ¿Él tiene que cambiar o yo tengo que cambiar?” (FCI-f-NER). Estos cuestionamientos surgen del encuentro con la discapacidad, movilizan la interioridad del profesorado y permiten que emerja la necesidad de formarse; la misma profesora expresa algunos cambios en su práctica al participar en los cursos que ofreció su facultad a partir del ingreso de estudiantes con discapacidad:

Teniendo esa experiencia y atendiendo a cursos que se dan a través del departamento de tutorías fue que yo pude saber cómo atender a este tipo de personas y no solamente a ellos, también a los demás. Fue cuando empiezo a tener ya un cambio en mi persona pero es a través de esta preparación... Cambia mi forma de trabajo, yo ya no trabajo la clase a través de conferencia sino más bien ahora hago presentaciones para que ellos tengan la posibilidad de captar las ideas que estamos transmitiendo por un lado, por otro trabajar entre pares también me ha permitido atender este tipo de circunstancias, que en lo personal me dan satisfacción (FCI-f-NER).

En el relato queda patente que la formación otorga nuevas posibilidades de intervención, que si bien están motivadas por la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, en realidad amplían las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, tal como se promueve desde la perspectiva de la educación inclusiva (Blanco, 2006; López-Melero, 2004; Méndez, 2007), orientada a comprender las diferencias como un valor y no como una deficiencia:

él [estudiante con discapacidad visual] estaba escuchando la grabación y la detenía cuando algo no funcionaba, él decía “súbele un poquito a los agudos, bájale a los agudos, métele a la derecha del sonido”, etc. Es lo que él hacía, dado que no podía ver en la computadora, pero sí podía escuchar (FCC-h-SET).

Cabe señalar que fueron pocos los miembros del colectivo docente que reportaron haber participado en procesos de formación, pero aun así, interiorizar la experiencia de atender a estudiantes con discapacidad les permitió diversificar sus estrategias de intervención para favorecer el aprendizaje, en el marco de la colaboración y en beneficio de todos:

Encontraba una persona que se llevara muy bien con ellos [estudiantes con discapacidad] y les decía “ustedes van a tener la oportunidad de aprender de manera diferente porque van a tener que leerle”. Por ejemplo, si les encargaba una lectura, les decía “tú la lees, se la explicas [al estudiante con discapacidad visual],

y que cada quien haga su resumen”. Entonces la persona que le ayudaba pues ya tenía el proceso muy adelantado porque lo leía, lo comprendía primero para ella y luego para poderlo explicar a sus compañeros con discapacidad (FP-f-DRM).

En algunos casos los procesos de colaboración se extendieron entre los docentes, lo que permitió encontrar en el colectivo la oportunidad de formarse para la atención a la diversidad: “como compañeros hemos tenido la capacidad de compartir experiencias, bibliografías, lo cual nos ha orientado mucho en el diseño de estrategias para este tipo de situaciones” (FCC-m-MAB). Esto muestra que la colaboración docente emerge como una alternativa importante para la formación, sobre todo cuando ésta no se ofrece de manera institucional.

En concreto, las experiencias relatadas por el profesorado universitario son heterogéneas; en ellas se encuentran situaciones en las que se atiende a la diversidad desde la perspectiva de la integración con la intención de brindar una educación igualitaria, es decir, con la pretensión de que sean las personas con discapacidad quienes se adapten a lo que se les ofrece en términos educativos; y también se encuentran experiencias de profesores que cuestionan su práctica y la transforman, a fin de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, lo que finalmente beneficia a todos y favorece el avance hacia la equidad y la inclusión.

La huella en la docencia

El acceso de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior es un hecho que inevitablemente implica la participación de los profesores universitarios, pues les brinda la oportunidad de vivir otras formas de enseñanza y formarse. Sin embargo, esto no siempre ha sido importante para ellos, ya que algunos consideran que son hechos aislados que sólo ameritan algunas modificaciones temporales, en un sentido integracionista (Blanco, 2006):

No puedo decir que cambié, más bien adapté el proceso al muchacho [estudiante con discapacidad] porque, pues si todos tuvieran discapacidad, entonces sí tuviera que hacer algo distinto, pero como nada más era uno, sólo fue dedicarle un poco más de tiempo porque en general el proceso docente es el mismo (FCI-m-AJD).

Los alumnos con capacidades diferentes en la institución no son muchos, en 33 años he tenido sólo cinco y no han representado un impacto en mi práctica profesional (FCI-f-NER).

Lo anterior muestra que la experiencia no es algo que sólo se vive y se acumula; para Larrosa (2009), es algo que ocurre cuando un acontecimiento logra dejar

huella en la subjetividad de quienes lo viven y les permite encontrar nuevas formas de convivir con el mundo. En este sentido, para algunos profesores universitarios la atención a la discapacidad representó una verdadera experiencia que se permitieron interiorizar; una situación que les causó incertidumbre e irrumpió en su realidad:

El reto fue cambiar un paradigma de 16 años [antigüedad en la docencia], de pensar en la educación como aquel dicho que había: “las letras con sangre entran”, entonces es cambiar mis metodologías para poder establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (CFI-f-BGA).

A partir de ese reto —que les implicó un cambio paradigmático— lograron construir y luego exteriorizar una perspectiva inclusiva para la atención de personas con discapacidad, en la que la diversidad es un elemento de valor que se espera naturalmente en los grupos humanos, como diversificador y potenciador de los procesos de aprendizaje (López-Melero, 2004; Parrilla, 1999; Sánchez y Morgado, 2021). La experiencia les hizo sentir la necesidad de estar siempre preparados para encontrarse con la diversidad y romper con la perspectiva igualitaria en la que se pretende ofrecer a todos lo mismo sin considerar sus necesidades particulares de aprendizaje:

Finalmente es un reto para ti como maestro, te vuelve más consiente de la diversidad. La mayor parte del tiempo, cuando entras al salón de clases los percibes como todos iguales, pero la presencia de H [estudiante con discapacidad] en mi caso particular, me sensibilizó mucho, porque fue el ejemplo evidente de que no es cierto, no todos mis alumnos son iguales, unos que escuchan mejor, unos que ven mejor, pero hay otros que no alcanzan a escuchar, no alcanzan a ver, hay personas con las que tenemos que poner más ejemplos para que el concepto quede claro, hay personas que demandan más actividades prácticas para que la idea quede bien impresa en su mente. Entonces a mí como maestro me volvió muy sensible, de aprender a ver a mis alumnos en términos de que no es cierto, no todos los alumnos son iguales, a lo mejor todos oímos, todos vemos, a lo mejor todos hablamos, pero no lo hacemos igual. Hay ocasiones en que te concentras mucho en ver los contenidos, en que los alumnos te entiendan; te encarrilas mucho en tu desempeño docente, pero hay alumnos que tú lees sus rostros, sus actitudes y dices “no, no me han entendido”, o “a estos compañeros todavía les falta otro ejemplo”. ¡Vamos!, el no partir de la idea de que todos aprendemos igual para implementar más estrategias que permitan que todos entendamos (FCC-m-OFA).

Tal disposición positiva hacia la diversidad evidencia una transformación del profesorado a nivel personal (Paz-Maldonado, 2020), lo que confirma que el en-

cuentro con la discapacidad se vivió realmente como una experiencia; además, le ayudó comprender que las mejoras emprendidas para la atención a personas con discapacidad también benefician al resto de los estudiantes (Moriña y Carballo, 2018). Entonces, cuando el encuentro con la diversidad es una experiencia en el sentido de Larrosa (2009), suscita en el profesorado una necesidad por mejorar su práctica y formarse; pero cuando tal necesidad no encuentra respuesta en las acciones institucionales, y sí en el colectivo docente, emergen iniciativas que promueven la coformación (Romero y Yurén, 2007), entendida como un proceso que involucra aprender y trabajar con los compañeros docentes:

Fue un reto profesional el buscar las distintas alternativas de cómo hacer llegar un contenido a través de formas distintas de comunicación [al estudiante con discapacidad], y vaya, tampoco podría hablar de un cambio altamente significativo, pero a nivel colectivo de la academia del área audiovisual de esta facultad estamos trabajando en el diseño de un modelo formal que trascienda en el tiempo (FCC-m-MAB).

La relevancia de vivir la inclusión de personas con discapacidad como una experiencia tanto individual como colectiva es que produce el efecto de “pastilla reveladora” propuesto por Sapon-Shevin (2013); es decir que la presencia de estos estudiantes revela las áreas de oportunidad tanto de la práctica docente como de las instituciones universitarias en relación con el derecho de todos a una educación de calidad. Es por ello fundamental poner en perspectiva el ingreso de estudiantes con discapacidad y de otros colectivos en situación de vulnerabilidad, no sólo para reconocer su presencia legítima en los espacios escolares, sino también para que las universidades tengan la oportunidad de transformarse en un mejor espacio de formación.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias expuestas permiten determinar que el profesorado universitario que participó en la investigación enfrenta la atención a la discapacidad en condiciones de notable incertidumbre, puesto que no hay una preparación previa y formal por parte de la institución; el acercamiento a los estudiantes ocurre de forma espontánea en tres posibles escenarios: por iniciativa de los propios docentes al enterarse circunstancialmente de la inscripción de estudiantes con discapacidad en sus cursos; por iniciativa de los propios estudiantes al buscar al profesorado para informarles de su presencia, solicitar apoyos y llegar a acuerdos de atención; o por descubrimiento súbito durante el transcurso de sus clases. Estas formas de acercamiento implican un encuentro con lo inesperado, una experiencia que se vive como catástrofe

y limita la posibilidad de prepararse, formarse y buscar orientaciones para planificar adecuadamente sus intervenciones en clase (Perera *et al.*, 2022; Varguillas *et al.*, 2021). Entonces, la experiencia de incertidumbre es el resultado de iniciarse en la atención a la diversidad sin acompañamiento ni formación previos.

Lo anterior ocasiona que las respuestas a la diversidad emerjan de la incertidumbre y se manifiesten en dos vertientes: una es la integracionista (Blanco, 2006; Méndez, 2007), en la que los docentes realizan breves adecuaciones curriculares en defensa de la igualdad, para brindar a todos lo mismo sin excepciones; esto con la finalidad de que sean los propios estudiantes quienes se adapten al orden didáctico ya establecido, pero sin cambiar nada de fondo. Y otra inclusiva (Echeita, 2017; Ainscow, 2019), que es detonada por el cuestionamiento de la propia práctica docente y que los conduce a diseñar e implementar intervenciones flexibles y colaborativas que favorecen el aprendizaje de las personas con discapacidad, pero también del resto de los estudiantes. Este tipo de respuesta promueve un enfoque de equidad en el que se otorga a cada uno lo que necesita para aprender y participar.

Se considera que los tipos de respuesta planteados están mediados por las condiciones institucionales, ya que al no brindar una formación previa, conducen a que el profesorado intervenga desde modelos de atención a la diversidad que no siempre promueven la inclusión; así como por las nociones sobre la discapacidad y la diversidad, pues cuando emergen desde el modelo del déficit propician que la atención se centre en las deficiencias, y no en las posibilidades y cualidades de las personas (De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio, 2022), lo que conduce a desarrollar intervenciones educativas que limitan su desarrollo. Sin embargo, como se ha visto, el cuestionamiento sobre la pertinencia de la propia práctica docente es un elemento decisivo, pues permite abrirse a nuevas posibilidades y vivir la atención a la diversidad como una experiencia que deja huella y transforma (Larrosa, 2009), en la medida en que se revelen y atiendan las necesidades de aprendizaje del resto de los estudiantes (Sapon-Shevin, 2013).

Si bien en algunos casos los relatos mostraron la participación del profesorado en cursos ofrecidos por las facultades que les apoyaron a reconducir sus intervenciones hacia la inclusión, éstos ocurrieron una vez que los estudiantes con discapacidad ya se encontraban en las aulas. Este enfoque de escasa formación es remedial, no preventivo. De atender esta área de oportunidad institucional se podrían mejorar las condiciones para que las experiencias del profesorado sobre la atención a la discapacidad resultaran plenamente formativas. Por otro lado, debe destacarse que, pese a la falta de un respaldo formativo pertinente por parte de la institución, la socialización de estrategias de atención a la diversidad promueve espacios de coformación en el colectivo docente; de ser fortalecidos, estos espacios representarían una herramienta determinante

para movilizar la estructura universitaria que aún se cimenta en la meritocracia y la exclusión (Cruz-Vadillo, 2016; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021).

Una vez expuesto lo anterior, es importante considerar que los resultados de esta investigación son representativos de las experiencias particulares de los profesores participantes, por lo que, para avanzar en la construcción de conocimiento sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad, se sugiere que futuras investigaciones consideren una mayor diversidad de participantes, contextos y métodos.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación permiten determinar que las experiencias de atención a la discapacidad en la educación superior pueden avanzar de la incertidumbre a la formación e impulsar la inclusión cuando se reúnen dos condiciones: primero, el cuestionamiento docente de la propia práctica y de las concepciones sobre la diferencia, la discapacidad y la diversidad; y segundo, el respaldo formativo al profesorado, que puede emerger de la propia institución o del colectivo docente. Esto permite encontrar un doble sentido a las experiencias que irrumpen en la interioridad y en un inicio se conciben como catástrofe: “por un lado es destrucción de las posibilidades actuales ya pensadas, por otro es condición de creación de una nueva práctica” (Del Piano, 2022: 9).

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2004), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- AINSCOW, Mel (2019), “25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos”, conferencia presentada en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Cali (Colombia), UNESCO, 11-13 de septiembre de 2019, en: <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf> (consulta: 15 de noviembre de 2023).
- BISQUERRA, Rafael (2009), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- BLANCO, Rosa (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15, en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf> (consulta: 5 de enero de 2024).
- BOLÍVAR, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-26, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91> (consulta: 25 de noviembre de 2023).

- BOLÍVAR, Antonio (2011), “La recherche biographique narrative dans le développement et l’identité professionnelle des enseignants”, en José González-Mon-teagudo (ed.), *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*, París, L’Harmattan, pp. 59-96.
- BRIONES, Guillermo (1996), *Epistemología de las ciencias sociales*, Bogotá, ARFO Editores e Impresores Ltda.
- CABRERA-León, Sandra, María González Loor, Teresita de Jesús Sánchez Albarra-cín y Kelly Loaiza Sánchez (2019), “Influencia de las expectativas del do-cente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: el caso de Carchi, Ecuador”, *Revista Espacios*, vol. 40, núm. 31, en: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2024).
- CAMAÑO-Carballo, Liset, Yaima Rodríguez Cuéllar, Tiana Rojas Uribe, Gonzalo Erazo Brito y Tatiana Pancho Chavarrea (2019), “Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana”, *Revista Espacios*, vol. 40, núm. 39, artículo 17, en: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/19403917.html> (consulta: 10 de marzo de 2024).
- CARRIÓN, Brenda Miroslava, Héctor Manuel Córdova, María Viviana Murillo y Guillermo Segundo del Campo (2023), “Salud y educación superior inclu-siva: evaluación del impacto de políticas y programas de inclusión en la educación superior para personas con discapacidad en Ecuador”, *Salud, Ciencia y Tecnología*, vol. 3, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.56294/salud-cyt2023361>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2016), “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento”, México, en: <https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf> (consulta: 10 de abril de 2024).
- Congreso del Estado de San Luis Potosí (2023), “Ley para la Inclusión de las Perso-nas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí”, San Luis Potosí, Instituto de Investigaciones Legislativas, en: https://congreso-sanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2023/06/Ley_para_la_Inclusion_de_personas_con_Discapacidad_%2007_Jun_2023.pdf (consulta: 10 de abril de 2024).
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo (2016), “Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o buenas voluntades?”, *CPU-e, Revista de Investigación Educa-tiva*, núm. 23, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.voi23.2172>
- DE LA CRUZ-Pantoja, Diego Mauricio y Javier Ernesto Guerrero-Samudio (2022), “Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario”, *Revista UNIMAR*, vol. 40, núm. 1, pp. 33-53. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2>
- DEL PIANO, Rafael (2022), “Quebrantar nuestros clichés. Clase 1. Módulo 2”, Di-ploma Superior en Pedagogías de las Diferencias, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- ECHETA, Gerardo (2017), “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”, *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 22, pp. 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GARABAL-Barbeira, Jessica, Tahis Pousada, Pablo Clemente Espinosa y Jesús Luis Saleta (2018), “Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, pp. 181-198. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- GARCÍA-Cedillo, Ismael (2018), “La educación inclusiva en la reforma educativa en México”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 49-62, en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359> (consulta: 17 de marzo de 2022).
- GIBBS, Graham (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), “Diagnóstico del programa para la inclusión y la equidad educativa s244”, en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/261717/S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa_-_Diagno_stico_2017.pdf (consulta: 11 de abril de 2024).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022), “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf (consulta: 28 de marzo de 2024).
- GÓMEZ-Arias, Wilfrido, Andrés Moctezuma y Andrea Moctezuma (2022), “Nivel de estudios de personas con discapacidad”, Observatorio sobre la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, en: <https://obindi.org/trabajos/investigaciones/nivel-de-estudios-de-la-poblacion-con-discapacidad/> (consulta: 30 de marzo de 2024).
- HERNÁNDEZ, Carmen María, María del Mar Fernández, José Juan Carrión y Borja Avilés (2019), “La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho: percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, núm. 4, pp. 1097-1112. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.60106>
- JUÁREZ, José Manuel, Sonia Comboni y Faly Garnique (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Argumentos*, vol. 23, núm. 62, pp. 41-83, en: <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352/351> (consulta: 13 de marzo de 2024).
- LARROSA, Jorge (2009), “Experiencia y alteridad en educación”, en Carlos Skliar y Jorge Larrosa (coords.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- LÓPEZ-Melero, Miguel (2003), “La Torre de Pisa, ¿es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor”, *Revista Educación y Sociedad*, núm. 1, pp. 1-26.

- LÓPEZ-Melero, Miguel (2004), *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Málaga, Aljibe.
- LÓPEZ-Melero, Miguel (2011), “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Revista Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 37-54, en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23> (consulta: 1 de febrero de 2020).
- MÁRQUEZ, Norma Guadalupe y Briseida Noemí Ramos (2023), “Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado”, *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 36, pp. 100-111. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- MÉNDEZ, Juana María (2007), “De la educación especial a la educación inclusiva”, en Oresta López (coord.), *Entre lo emergente y lo posible, desafíos de la investigación educativa*, México, Pomares, pp. 268-280.
- MORIÑA, Anabel y Rafael Carballo (2018), “Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación”, *Psicología Escolar e Educativa*, núm. 22, pp. 87-95. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, ONU, en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (consulta: 3 de abril de 2024).
- PARRILLA, Ángeles (1999), “Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-16, en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf> (consulta: 1 febrero de 2020).
- PAZ-Maldonado, Eddy (2020), “Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 32, núm. 1, pp. 123-146. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- PERERA, Víctor Hugo, Noelia Melero y Anabel Moriña (2022), “Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 433-454, en: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf (consulta: 15 de marzo de 2024).
- PÉREZ-Castro, Judith (2019), “La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas”, *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, pp. 145-170, en: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf> (consulta: 9 de marzo de 2024).
- RIVAS-Flores, José Ignacio (2012), “La investigación biográfica y narrativa. El sujeto al centro”, conferencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica:

- aprender a lo largo de la vida, Castelló de la Plana, Universidad Jaume I de Castellón, 21-23 de junio de 2012, en: <http://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- ROMERO-Chávez, Cristina (2005), “La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa”, *Revista Investigaciones*, núm. 11, pp. 113-118, en: <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf> (consulta: 21 de abril de 2020).
- ROMERO, Citlali y María Teresa Yurén (2007), “Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 49, pp. 22-29, en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/619> (consulta: 23 de marzo de 2023).
- SÁNCHEZ, María Nieves y Beatriz Morgado (2021), “Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad”, *Siglo Cero*, vol. 52, núm. 1, pp. 27-43. DOI: <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- SAPON-Shevin, Mara (2013), “La inclusión real: una perspectiva de justicia social”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 71-85, en: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1969/1880> (consulta: 15 de marzo de 2024).
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TENORIO, Solange y María José Ramírez-Burgos (2021), “Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 172, pp. 144-159. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- TRIVIÑO-Sabando, José Raymundo, Luis Alfredo Vera García, Yita Maribel Briones Palacios y Bety del Rosario Triviño Sabando (2021), “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad”, *Polo de Conocimiento*, vol. 6, núm. 5, pp. 317-330. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2661>
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtién, UNESCO, en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (consulta: 25 de febrero de 2024).
- UNESCO (2000), *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consulta: 25 de febrero de 2024).
- UNESCO (2015), *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Incheon, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_spa (consulta: 25 de febrero de 2024).

- UNESCO (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000259592> (consulta: 25 de febrero de 2024).
- VARGUILLAS, Carmen, Angélica María Urquiza, Patricia Cecilia Bravo y Paula Elizabeth Moreno (2021), “Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana”, *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 15, pp. 180-195. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>
- VELÁZQUEZ-Wong, Karime y Catalina Ortiz-Macías (2024), “Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual”, *eIrene. Estudios de Paz y Conflictos*, vol. 7, núm. 12, pp. 139-166. DOI: <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i12.243>
- VICTORIA, Jorge (2013), “Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 46, núm. 138, pp. 1093-1109, en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4842/6193> (consulta: 29 de marzo de 2024).
- ZORRILLA, Margarita (2001), “La Reforma Educativa: la tensión entre su diseño y su implementación”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 18, pp. 11-23, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/372> (consulta: 20 de enero de 2022).