



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
LÍNEA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**TÍTULO  
INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL AULA  
UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE BASADO EN EL MODELO SOCIAL**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN  
TESIS  
MODALIDAD: TEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS REFLEXIÓN CRÍTICA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A:**

**FRANCISCO JAVIER LÓPEZ LEÓN**

**ASESORA: DRA. ANA LAURA TRIGO CLAPÉS**

**CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2026**



Ciudad de México, a 03 de febrero de 2026

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **LOPEZ LEON FRANCISCO JAVIER** con matrícula **210920307**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE BASADO EN EL MODELO SOCIAL"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	<b>DR. LUIS ADRIAN ALDRETE QUIÑONES</b>
Secretario	<b>MTRA. MARIA DEL CARMEN HERNANDEZ JUAREZ</b>
Vocal	<b>DRA. ANA LAURA TRIGO CLAPÉS</b>
Suplente 1	<b>MTRA. ALBA YANALTE ALVAREZ MEJIA</b>
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

**el jueves 12 de marzo de 2026 a las 4:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ**

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

||1859|2026-02-03 13:10:40|092|210920307|LOPEZ LEON FRANCISCO JAVIER|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|M|3|13|INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE BASADO EN EL MODELO SOCIAL|DR.|LUIS ADRIAN ALDRETE QUIÑONES|MTRA.|MARIA DEL CARMEN HERNANDEZ JUAREZ|DRA.|ANA LAURA TRIGO CLAPÉS|MTRA.|ALBA YANALTE ALVAREZ MEJIA||2026-03-12|16:00|1290|0|NTVxvawG3i||

Firma Electrónica:

mLm/XCbjb59nKHijM6b8KS1Oyj3faYzMvageGO8n8anWH0WKGOp4F75bXh6igx61I5JhiI2zonK7oNRIM/bWrtPikQXIsQPvY/fKvb4Yb7gW7laZWqrdayqxsxydVspLMx0bSkU58twmBGORN1EgD+tevkZTt16gyNV5P+1WZmaajgazmbg+Uf0/EMGgDtpt48/DIYwC70W0In4kvD4XCD+KiKn+JSIbj++0wyrCYQjsbxmFGK3eeFBj7CwWVnKXGprRmBh5UcfeM3q24GDgwfLlycsbg8gZy1/N0ZPIYNHdGOv5rGaZrvwEv0dL7aPB9jPXXa/CR4/ONDxTXVESxa/tpX0qUm+0MPoC4aCSx/VyRh3wrUYy4WqRZBijxx4Tt6Bqkahb900i8UGPQ/mQKNVZkVpV00U4TPIIAK+iRx74PVUh8v4ixt/VsfSEKhmQn6o6BA/3jagoAYZri1HBNDPBBE6Ud9S/7c8M Avlf4isn05xMcAZ08eOaO9Rab9dGI8IWbjFisp0gRIZuHFz2hqx5H+aWzPwk6+7jVHDcxCsFCOZjKGBjWE/oMlyLc4IooIt8LOQM Jq4G6/MukoGj5TToDBSVogFIIm6WCTbsISeWwY+WhjHws3UO7Wbp5SKGcZQfdBwTaGskwzq21k7FagcSgc+k0ZzXkVTOxN4=

Fecha Sello:

2026-02-03 13:10:40



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17-D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



## Agradecimientos

En primer lugar, para mis padres Francisco y Magdalena quienes me han inculcado los valores de honestidad, bondad y nobleza. Gracias por apoyarme en esta importante etapa, por compartir cada momento juntos y brindarme su amor incondicional.

Padre, eres mi ejemplo de vida: un hombre bondadoso, afectuoso y trabajador que con su esfuerzo constante ha forjado el camino que hoy sigo. Gracias por enseñarme el valor de la perseverancia ¡Lo logramos!

Madre, con tu mano firme supiste corregir mis errores, guiándome siempre por el camino correcto. Pero también fuiste esa paloma que me cobijó con su suave protección en los momentos de tristeza y duda. Hoy entiendo que tus alas no sólo me protegieron, sino que me enseñaron a volar.

A mi amada abuela Eloisa, a quien recuerdo con profundo cariño y gratitud. Su amor, comprensión y ejemplo de vida han sido una guía constante a lo largo de mi camino. Desde las estrellas te observo con cariño, agradeciendo cada gesto de amor y cada enseñanza que dejaste en mi vida.

Querida hermana Krystel, mi confidente y amiga incondicional. Gracias por tus sabios consejos, tu apoyo constante y el cariño que siempre me has brindado.

Para mis queridos sobrinos Santiago y Regina, “esos pequeños locos bajitos”.

A mis amigos de la UPN, gracias por compartir cada momento a mi lado, por brindarme esperanza y confianza cuando la creía perdida. Por acompañarme en cada momento, bueno o difícil, pero, sobre todo, por su valiosa amistad.

A mis amigos del intercambio académico en la UNAM, gracias por cada momento a su lado y por enseñarme tanto en tan poco tiempo. La familia que construimos y las experiencias que compartimos, se han convertido en un abrazo a la distancia.

Para mis profesores de la UPN, por sacar lo mejor de mí y ayudarme a desarrollar mi potencial. Sus conocimientos, apoyo y compromiso a lo largo de estos cuatro años han sido fundamentales en mi formación profesional. Dra. Marisol, Dr. Alfonso, Mtro. Adrián, Mtro. Bernardo, Mtra. Carmen, Dra. Marcela, Dr. Nicolás, Dr. Germán, Dra. Dulce, Dr. Itzcóatl, Mtra. Imelda, Mtro. Falcón y Dr. Homero, sus experiencias han hecho de mí un estudiante comprometido y perseverante, espero seguir sus pasos en el futuro.

Al Dr. Armando Ruíz mi mentor, maestro y amigo, gracias por compartir sus experiencias y amplios conocimientos conmigo, por sus regaños cuando eran necesarios, por su invaluable apoyo y guía constante.

Con gratitud hacia mi asesora la Dra. Ana Laura Trigo Clapés, le expreso mi más grande agradecimiento por su orientación y apoyo a lo largo de cada etapa de este proyecto. Conocerla y colaborar con usted ha sido una experiencia profundamente enriquecedora para mi trayectoria académica y profesional.

Su dedicación y compromiso han sido pilares fundamentales en mi desarrollo tanto académico como personal. Valoro enormemente su generosidad al compartir sus conocimientos y experiencias que me permitieron fortalecer mis habilidades y encontrar claridad en mis ideas. Su enfoque crítico y constructivo me impulsó a superar mis propios límites alentándome a explorar nuevos horizontes.

La confianza que depositó en mí y su constante aliento fueron esenciales para mantener la motivación, incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Espero aplicar lo aprendido con usted a lo largo de mi camino como psicólogo educativo, y seguir su ejemplo como un referente en el campo de la educación inclusiva ¡Mi más grande admiración!

Por último y no menos importante, a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas, permitirme desarrollarme como estudiante y brindarme las herramientas necesarias para mi formación académica. Prometo llevar siempre en alto tu nombre y ejercer mi profesión con un firme compromiso social.

## Índice

Agradecimientos .....	2
Resumen .....	6
Introducción .....	8
Fundamentación metodológica .....	12
1. La discapacidad intelectual: Un cambio de paradigma.....	14
1.1.1. Los orígenes en la identificación de discapacidad intelectual.....	14
1.1.2. La etiología de la discapacidad intelectual.....	19
1.1.3. Reimaginando la definición de discapacidad intelectual.....	22
1.1.4. Necesidades de apoyo educativo y escolarización de personas con discapacidad intelectual.....	29
2. De la mirada clínica a la mirada social: Un recorrido por los modelos de la discapacidad .....	33
2.1.1. Modelo médico de la discapacidad.....	33
2.1.2. Modelo social de la discapacidad .....	37
2.1.3. Del modelo social al modelo de la diversidad funcional .....	42
3. La educación inclusiva en México.....	45
3.1.1. El enfoque médico en la educación especial .....	45
3.1.2. Primeras iniciativas educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad .....	48
3.1.3. Educación especial o inclusiva .....	52
3.1.4. Los principales retos de la educación inclusiva en nivel superior .....	56
3. Situación actual de la educación inclusiva en México.....	60
3.1.6. Políticas educativas actuales relacionadas con la discapacidad .....	60
3.1.7. Programas y recursos disponibles para la educación inclusiva en nivel superior	69
4. Principales hallazgos.....	77
5. Repensar la educación desde el modelo social de la discapacidad.....	81
5. El modelo social como marco para una educación superior inclusiva.....	81
5.1.1. Propuestas pedagógicas.....	83

5.1.2. El papel del Psicólogo Educativo en la formación y capacitación de docentes en educación inclusiva.....	91
5.1. Desafíos en la implementación del modelo social .....	96
5.1.3. ¿Realmente estamos progresando?.....	96
Conclusiones .....	103
Consideraciones finales .....	107
Referencias.....	112

### **Índice de tablas y figuras**

Tabla 1. Factores de riesgos de la discapacidad intelectual .....	20
Tabla 2. Aproximaciones históricas para la definición de discapacidad intelectual .....	24
Figura 1. Esquema conceptual del funcionamiento humano .....	26

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo examinar desde el modelo social de la discapacidad, las políticas y prácticas de educación superior en México para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. Para ello, se llevó a cabo una investigación documental basada en la revisión de literatura académica que aborda la inclusión educativa, el modelo social de la discapacidad, así como estrategias, programas y políticas enfocadas en favorecer la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en este nivel educativo.

El análisis inicia con una fundamentación teórica que define la discapacidad intelectual (DI) como una condición que afecta el desarrollo cognitivo, social y adaptativo, cuyo impacto se agrava en su vida cotidiana por la falta de apoyos adecuados y la existencia de entornos educativos inaccesibles. Asimismo, se identifican las principales necesidades de apoyo educativo que pueden facilitar su acceso, permanencia y éxito académico.

Se presentan los modelos predominantes en la conceptualización de la discapacidad: el modelo médico rehabilitador, el modelo social y el modelo de diversidad funcional. Mientras el primero se centra en corregir las limitaciones individuales sin cuestionar las barreras actitudinales, sociales y estructurales que generan exclusión, el modelo social plantea la transformación de los entornos para garantizar la participación plena y equitativa de las personas con discapacidad. Por su parte, el modelo de la diversidad funcional pone énfasis en que cada persona realiza las actividades de manera distinta, sin que ello implique menor valor o capacidad.

Finalmente, se describe el estado actual de la educación inclusiva en México, destacando los desafíos que aún persisten. A partir de los hallazgos más relevantes en la literatura revisada, se propone la reflexión crítica del modelo social como base para la transformación de políticas y prácticas educativas que permitan una inclusión real y efectiva. Se concluye que la educación superior es clave para el desarrollo integral y la autonomía de las personas con discapacidad intelectual.

**Palabras clave:** Modelo médico de la discapacidad, modelo social de la discapacidad, modelo de la diversidad funcional, discapacidad intelectual, educación superior, inclusión.

*“Nada sobre nosotros sin nosotros”*

Activistas del movimiento de vida independiente

## Introducción

El presente trabajo se sustenta en una investigación documental que examina críticamente las fuentes académicas y normativas para comprender los antecedentes, avances y desafíos en torno a la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior en México.

Para contextualizar este análisis, es necesario reconocer que la discapacidad ha sido interpretada desde diversas perspectivas, en un principio por nociones religiosas y posteriormente por corrientes médico-científicas. En la actualidad, estas percepciones continúan vinculadas al modelo médico, que según Barbosa et al. (2020) entiende la discapacidad como una deficiencia o enfermedad susceptible de corrección para alcanzar una mejor calidad de vida.

De forma similar, Hernández (2015) plantea que la discapacidad se entiende como una condición patológica, en la cual la persona con discapacidad sólo puede participar en la sociedad si se somete a un proceso de rehabilitación que le permita ajustarse a las expectativas sociales y obtener el reconocimiento social. Esta perspectiva perpetúa la discriminación y el juicio hacia las personas con discapacidad, al mismo tiempo que ignora las verdaderas barreras que se encuentran en el entorno, tal como señala Palacios (2008).

Schalock (1999) por su parte, señala que la discapacidad no reside únicamente en la persona, sino que es el resultado de la interacción entre esta y su entorno. Enfatiza la importancia de promover la autonomía, la integración, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las capacidades de las personas con discapacidad.

Frente a este escenario, la discapacidad intelectual se ha identificado como una de las condiciones con mayores dificultades y estigmas, debido a las barreras adicionales que enfrentan las personas en términos de autonomía, inclusión educativa y social. La AAIDD (2011) sostiene que esta condición influye en múltiples áreas funcionales de la persona, impactando directamente en su desarrollo cognitivo, social y educativo.

Históricamente, las personas diagnosticadas con DI eran reclusas en instituciones asistenciales, priorizándose la rehabilitación por encima de su plena inclusión en la sociedad. En las últimas décadas ha emergido un enfoque crítico denominado “modelo social de la discapacidad”, el cual Palacios (2008) describe como una perspectiva que atribuye la limitación de las personas con discapacidad a las barreras actitudinales, sociales y estructurales presentes en el entorno.

De forma complementaria, “el modelo de la diversidad funcional” plantea que cada persona realiza las actividades de manera distinta, promoviendo una visión centrada en el valor de la diversidad más que en la corrección de las limitaciones (Vázquez, 2010).

Estos planteamientos son particularmente relevantes tanto en el ámbito nacional como educativo, debido a que, en México, la “integración educativa” comenzó oficialmente en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cuyo objetivo fue garantizar el acceso a estudiantes con discapacidad en las aulas regulares (SEP, 2011). La integración educativa se inició de manera más estructurada en 1998, a través del Proyecto Nacional de Integración Educativa, el cual se transformó en 2002 en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (Romero y García, 2013).

Estas modificaciones estuvieron influenciadas por los compromisos y declaraciones internacionales en los que México participó, como la Conferencia Mundial de Educación Para Todos en Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), ambos eventos fueron pieza clave en un intento por mejorar las oportunidades de estudiantes con discapacidad en el país. A pesar de estos esfuerzos, el sistema educativo mexicano durante mucho tiempo ha estado dominado por la perspectiva del modelo médico, considerando a las personas con discapacidad como sujetos que deben ser rehabilitados para adaptarse a un entorno hostil y poco flexible.

Esta visión parte de la premisa de que las personas con discapacidad necesitan apoyos específicos para desarrollarse plenamente y, por lo tanto, deberían ser ubicadas en entornos especiales dependiendo de su nivel de limitación. Dando como resultado la segregación de estas personas, etiquetándolas como “estudiantes especiales”, reforzando la idea de separación de los espacios educativos convencionales.

Las políticas y prácticas vigentes aún no logran transformar completamente esta percepción ni erradicar los obstáculos que enfrentan las personas con DI, especialmente en la educación superior. Dado que la formación profesional nos prepara para la transición de la escuela al trabajo, brindando así mayores oportunidades que garanticen una mejor calidad de vida, así como el desarrollo de la dignidad personal y social (Marchesi et al., 2014), elementos que serán pieza clave para la vida independiente de estas personas.

El sistema educativo mexicano debe ser inclusivo desde la escolaridad básica y la educación superior constituye un punto clave para la inclusión plena de las personas con DI en la sociedad. Es allí donde se dan las oportunidades para el desarrollo de una vida autónoma

y participativa, tanto a nivel profesional como personal. La educación universitaria no es sólo un medio de formación académica, sino también una herramienta esencial para crear una cultura de reconocimiento y respeto por la diversidad.

Por esta razón, el modelo social nos invita a repensar la discapacidad no como una deficiencia inherente a la persona, sino como resultado de un entorno que se rehúsa a adaptarse a la diversidad. Las barreras inmersas en el entorno juegan un papel crucial en la exclusión de los estudiantes con DI en las universidades. Victoria (2013) señala que, “el modelo social pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (p.1100).

Si bien se han establecido leyes y políticas que buscan promover una educación inclusiva en México, como la “Ley General de Educación” o la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, cuyo fin es impulsar el respeto por los derechos de las personas con discapacidad, la formación para la vida independiente y un desempeño académico equitativo, su implementación no ha dado los resultados esperados (SEP, 2011).

Florian (2014) afirma que, la inclusión consiste en un proceso de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales representan un desafío evidente para las personas con DI y otras discapacidades en la educación superior, demostrándolo en las bajas tasas de matriculación o los altos niveles de deserción. El problema radica en la brecha entre las políticas y su aplicación práctica en el contexto educativo.

Pese al reconocimiento del derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad, aún persisten barreras significativas que limitan su participación plena. Estas no son únicamente físicas, sino también actitudinales, sociales, estructurales y pedagógicas, lo que evidencia que se originan en el entorno y no en la persona con discapacidad (Marchesi, 2018).

Al respecto, Vázquez (2008) destaca que, el modelo social no busca arreglar a la persona con discapacidad, en lugar de ello, promueve una sociedad más inclusiva y accesible para todos. Esto implica la eliminación de barreras arquitectónicas, la promoción de la accesibilidad en tecnología y medios de comunicación, la adopción de actitudes y políticas que reconozcan la diversidad humana, fortaleciendo los derechos de las personas con discapacidad.

A partir de este marco, el presente trabajo plantea como objetivo general examinar desde el modelo social de la discapacidad, las políticas y prácticas de educación superior en México para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual.

Para orientar y delimitar el alcance de este trabajo, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión de literatura y documentos normativos vinculados con la educación inclusiva en México.
- Identificar, a partir de la revisión las barreras y oportunidades que enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior.
- Examinar cómo las perspectivas del modelo médico y el modelo social de la discapacidad se reflejan en las políticas y prácticas educativas descritas en la literatura revisada.
- Reflexionar sobre el potencial del modelo social de la discapacidad para orientar cambios en políticas, prácticas y programas que promuevan la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior.

Esta investigación se estructura en seis capítulos. El primer capítulo revisa las diversas conceptualizaciones sobre discapacidad intelectual (DI), con el propósito de comprender las diferentes aproximaciones de esta condición. El segundo capítulo ofrece una contextualización y configuración de la discapacidad, abordando los modelos fundamentales en su estudio: el modelo médico rehabilitador, el modelo social y el modelo de la diversidad funcional.

El tercer capítulo realiza un recorrido histórico sobre la educación inclusiva en México y la atención brindada a la población con discapacidad intelectual. En este apartado, se identifican tanto los avances logrados como los desafíos que aún permanecen pendientes en el ámbito de la educación superior. El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, basados en los hallazgos obtenidos a partir de dicha revisión.

El quinto capítulo reflexiona sobre las implicaciones y el potencial del modelo social, destacando los factores clave que deben considerarse para promover una educación superior realmente inclusiva en México. Finalmente, se presentan las conclusiones generales del trabajo, las cuales sintetizan los aportes más relevantes de la literatura revisada.

## Fundamentación metodológica

El presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de investigación documental, sin recolección de datos empíricos ni trabajo de campo, cuyo objetivo consiste en examinar desde el modelo social de la discapacidad, las políticas y prácticas de educación superior en México para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. Según Arias (2012) este tipo de investigación consiste en un proceso sistemático que implica la búsqueda, recuperación y análisis de información disponible en documentos impresos, medios electrónicos o materiales audiovisuales.

La elección de este enfoque responde a que el estudio se basa en un análisis crítico de fuentes académicas, normativas y políticas públicas. De esta manera, se busca comprender cómo distintos marcos conceptuales han configurado la noción de discapacidad, específicamente discapacidad intelectual y qué implicaciones tienen en la construcción de entornos universitarios inclusivos. Este tipo de investigación según Tacara (1993) se basa tanto en fuentes primarias como secundarias, es decir, en obras originales producidas por los autores, así como con documentos registrados e interpretados por otros investigadores o instituciones.

La búsqueda se realizó en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, así como en repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México. Las palabras clave utilizadas fueron: *educación inclusiva, discapacidad intelectual, modelo social de discapacidad, modelo médico de discapacidad, modelo de la diversidad funcional, educación superior y propuestas pedagógicas.*

Para la selección de fuentes, se aplicaron criterios de inclusión que abarcaron:

- Estudios sobre inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en universidades.
- Investigaciones relacionadas con el modelo social de discapacidad en educación.
- Políticas educativas de inclusión, programas y estrategias enfocados en la atención de la diversidad.

La recopilación de fuentes no aplicó límites temporales, lo que permitió una revisión integral capaz de identificar tendencias, cambios y continuidades en el abordaje del tema. Para la organización de las fuentes se utilizó el gestor bibliográfico Zotero, lo cual permitió el registro

sistemático de referencias, la clasificación temática de los documentos y la recuperación de la información durante las fases de análisis y redacción. El procedimiento de análisis se estructuró en tres ejes, definidos de manera deductiva a partir de marcos conceptuales previamente establecidos:

- Modelos de la discapacidad (médico, social, diversidad funcional) y sus implicaciones educativas.
- Políticas y programas de inclusión en México vinculados con la educación superior.
- Estrategias o propuestas pedagógicas inclusivas.

Esta elección metodológica, como señalan Charry y Navarro (2018) permite ordenar la información con base en conceptos teóricos clave, facilitando una lectura crítica y sistemática de los documentos revisados.

Posteriormente, con base a estos ejes, se realizó una revisión exhaustiva, con el fin de identificar convergencias, tensiones, ideas en común o vacíos en los enfoques teóricos y la práctica educativa en el contexto mexicano. Este proceso permitió articular hallazgos y formular una postura fundamentada en el modelo social de la discapacidad, comprendiendo así los avances, desafíos y oportunidades que existe en torno a la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior en México.

Con este enfoque metodológico se garantiza un análisis sistemático, integrando marcos conceptuales, evidencia normativa y estrategias pedagógicas, lo que contribuye al desarrollo de la presente investigación.

## **1. La discapacidad intelectual: Un cambio de paradigma**

La definición de discapacidad intelectual ha experimentado diversos cambios a lo largo del tiempo. En sus inicios, términos como “retraso mental”, “oligofrenia”, e “imbecilidad” fueron comúnmente utilizados, cargados de connotaciones peyorativas que reforzaban ideas negativas sobre las personas con esta condición. Esto se reflejaba en prácticas médicas, científicas o educativas que se centraban exclusivamente en el supuesto defecto de la persona, perpetuando la falsa creencia de que eran incapaces de realizar tareas exigentes por sí mismas.

No obstante, la adopción del término “discapacidad intelectual” marcó un precedente importante. Reconociendo que esta condición afecta el funcionamiento humano, pero no determina del todo la capacidad de la persona para llevar a cabo determinadas actividades. Este enfoque enfatiza la importancia de los apoyos para fomentar la autonomía, además de reconocer la influencia de otras circunstancias que pueden atenuar o acentuar sus manifestaciones.

Este capítulo ofrece una descripción y análisis sobre la evolución en la identificación de la discapacidad intelectual y su etiología. Se destaca el tránsito desde enfoques con una perspectiva religiosa y médica, muchas veces excluyente, hacia perspectivas que toman en cuenta el entorno y los apoyos necesarios para el desarrollo pleno de las personas con DI en su vida diaria. Además, se examinan estos cambios en la sociedad y la educación, favoreciendo a una comprensión más integral.

A continuación, se presenta la evolución histórica de la identificación de discapacidad intelectual, desde sus percepciones y representaciones en la Antigüedad hasta la actualidad. Este recorrido permite contextualizar los cambios sociales, culturales y educativos que han marcado su abordaje.

### ***1.1.1. Los orígenes en la identificación de discapacidad intelectual***

#### **Percepciones y Tratamientos en la Antigüedad**

de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) describen que, desde la antigua Grecia ya existían referencias sobre la DI. Hipócrates, considerado el padre de la medicina, desarrolló ideas sobre los orígenes de esta condición, sugiriendo que se debían a desórdenes mentales o malformaciones atípicas del cerebro. Su enfoque consistía en la observación y el estudio del cuerpo humano, rechazando explicaciones sobrenaturales vinculadas a la divinidad o creencias religiosas.

Dentro del pensamiento griego, la visión aristotélica planteaba que el ser humano se definía por su capacidad de razonar y que quienes carecían de esa capacidad (ya fueran esclavos por naturaleza o personas incapaces de gobernarse a sí mismas) no estaban destinados a la vida pública ni al ejercicio de sus derechos civiles. Bajo esta lógica, las personas con DI quedaban al margen del sistema económico y de cualquier reconocimiento pleno como sujetos sociales (Tamarit, 2018).

Desde esta perspectiva, Palacios (2008) argumenta que, en muchas ciudades, las personas con malformaciones, enfermedades mentales o deficiencias intelectuales eran víctimas de prácticas eugenésicas. Estas personas eran arrojadas desde los montes (como el Taigeto en Esparta) o abandonadas en las puertas de los templos, donde quedaban a merced de la compasión ajena. Esta práctica reflejaba una visión ambigua: por un lado, se les atribuía cierta lástima que despertaba caridad, pero, por otro, se les negaba oportunidades de vida bajo la falsa creencia de que, por no ser normales, no aportaban a la sociedad ni podrían valerse por sí mismos.

En la antigua Roma, aunque inicialmente estas personas fueron vistas como una amenaza para el orden social, se promulgaron leyes que defendían ciertos derechos de individuos con alguna limitación de orden mental. Sin embargo, de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) señalan que, tras la caída del Imperio Romano, las creencias religiosas y los dogmas comenzaron a influir de forma decisiva en las percepciones sociales de la época, reinstaurando explicaciones sobrenaturales y de pensamiento mágico. Se difundió la idea de que las personas con DI estaban poseídas o castigadas por una falla moral en su familia lo que profundizó su exclusión de la esfera social.

Estos antecedentes indican que, si bien existieron visiones racionales, numerosas interpretaciones en la Antigüedad contribuyeron a la marginación de quienes eran percibidos como diferentes. El tránsito hacia la Edad Media intensificó esta tendencia, provocando un endurecimiento de las prácticas sociales dirigidas a las personas con DI.

### **Representaciones en la Edad Media**

Este periodo estuvo dominado por las creencias y dogmas religiosos, debido a que los enfermos mentales eran considerados personas endemoniadas, lo que daba lugar a prácticas de tortura e incluso la muerte. Según Palacios (2008) en casos muy especiales, las personas con DI eran vistas como bufones o errores de la naturaleza, siendo reducidas a objetos de entretenimiento para la sociedad de la época.

de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) indican que, el médico Avicena realizó una clasificación de las enfermedades mentales, designando a la DI con el término “amencia”, refiriéndose a ella desde una perspectiva biológica, aunque la vinculaba con una variante de la demencia. Las personas que eran identificadas con esta condición eran denominadas “idiotas”, debido a su incapacidad para tomar decisiones y gestionar sus propias vidas.

Siguiendo a estos autores, durante el siglo XVI, estas definiciones se acentuaron considerablemente, ya que Fitzherbert argumentaba que el diagnóstico de personas con características de DI se basaba en pruebas relacionadas con su capacidad para realizar tareas cotidianas, lo que permitía identificar su nivel de retraso. Por su parte Félix Platter, otro médico destacado, fue pionero en utilizar observaciones para identificar las características propias de esta condición en los individuos.

A su vez, John Locke hizo una distinción entre el retraso y otras condiciones mentales, señalando que la DI era clasificada como una enfermedad mental. Siguiendo esa misma línea, Thomas Willis introdujo el término “morosis” para referirse al retraso mental, diferenciándolo de la demencia y delimitando varios niveles de retraso (de Pablo-Blanco y Rodríguez, 2010).

En esta misma obra, los autores indican que hasta finales del siglo XIX en Europa y los Estados Unidos, la DI comenzó a separarse de otras enfermedades mentales, bajo nuevas perspectivas que buscaban ofrecer un tratamiento más humano y fundamentado en conocimientos científicos. William Cullen especificó que este estado del desarrollo implica una incapacidad del juicio propio, afectando la capacidad de recordar y percibir el entorno. Además, explicó que esta condición puede desarrollarse de forma congénita, senil o adquirirla. En este caso, Jean Étienne postuló que este estado mental representa un desarrollo defectuoso y propuso que su diagnóstico se basará en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Estas ideas inspiraron a Jean-Gaspard Itard a introducir nuevos métodos de exploración para determinar las causas de la DI, enfatizando la relevancia del entorno. Además, de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) destacan que, su trabajo mediante un entrenamiento educativo centrado en el cambio de comportamientos con un niño encontrado en la selva durante 1798 demostró que era posible reeducar a las personas con retardos en su desarrollo, ayudándolas a compensar las limitaciones que presentaban. Sentando las bases para futuras investigaciones relacionadas con la DI.

Por lo tanto, el análisis realizado permite afirmar que este recuento histórico pone en evidencia la importancia del contexto social en el tratamiento y la comprensión de las personas

con DI. Las ideas y metodologías desarrolladas por Itard marcaron un punto de partida para visibilizar que, mediante intervenciones tempranas, es posible mejorar la calidad de vida de estas personas. No obstante, la discriminación y los prejuicios han llevado a la sociedad a considerar a las personas con DI como “locas” o “individuos no deseados”, convirtiéndolas en objetos de burla y rechazo.

A pesar de ello, con el auge de la ciencia se ha vislumbrado que, mediante intervenciones tempranas, es posible ofrecer una mejor calidad de vida a las personas con DI y ofrecerles un futuro más “prometedor”. El presente estudio subraya la importancia de adoptar un enfoque más holístico hacia las personas con DI para promover su participación en la esfera social, reconociendo su potencial y evitando centrarse únicamente en las limitaciones o características que presentan.

### **Nuevas perspectivas en la Actualidad**

de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) destacan que, Édouard Séguin en 1846 publicó un trabajo relacionado con la DI, en el que buscaba demostrar que, a través de un programa de entrenamiento fisiológico, era posible mejorar las capacidades de los individuos afectados. Estableció categorías para identificar los niveles de retraso de estas personas, sugiriendo que la DI podría ser tratada con éxito si se abordaba durante la infancia. Posteriormente, el psiquiatra Emil Kraepelin desarrolló una clasificación de las enfermedades mentales, denominando a la DI como “oligofrenia”, siendo esta una deficiencia mental de las capacidades intelectuales y adaptativas de la persona, agrupándolas según sus características y el grado de déficit intelectual.

En tiempos más recientes, el paradigma psicométrico impulsado por Francis Galton permitió abordar la DI desde una perspectiva hereditaria, argumentando que la inteligencia tenía raíces en antecedentes familiares. Esto facilitó un análisis más objetivo y menos estigmatizante, mejorando la identificación diagnóstica y la determinación de los distintos niveles de afectación en la persona. La creación de tests para medir la inteligencia, basados en la edad cronológica y mental del individuo, así como los aportes de William Stern, quien propuso considerar la edad mental como indicador más relevante, llevaron a la creación de la prueba Stanford-Binet en 1916, en la cual sus planteamientos fueron incorporados (de Pablo-Blanco y Rodríguez, 2010).

Más tarde, de Pablo-Blanco y Rodríguez (2010) indican que, David Wechsler desarrolló tests que evaluaban la inteligencia de manera integral, dividiéndola en dos áreas: verbal y no

verbal, reconociendo la influencia del entorno y la capacidad de adaptación del individuo en un contexto. En 1937, la DI se redefinió como un estado mental incompleto que dificultaba la adaptación de estas personas en un entorno cotidiano. Edgar Doll caracterizó la DI como una forma de incompetencia social, enfatizando que esta condición se manifestaba especialmente en contextos sociales.

Esta serie de aportaciones marcó un punto de inflexión en la comprensión de la DI, al sentar las bases para una visión más amplia y contextualizada de esta condición. El análisis histórico indica que la evolución del concepto de DI refleja no sólo avances en el conocimiento científico; a la vez, muestra un cambio epistemológico orientado hacia el respeto por los derechos de las personas con DI y la forma en que esta condición ha sido abordada a lo largo del tiempo.

Se evidencia que el contexto social y cultural desempeña un papel fundamental en la percepción de personas con DI, en el trato que se les brinda y en la provisión de atención especializada, lo que subraya la necesidad continua de promover un enfoque inclusivo que elimine cualquier tipo de discriminación o prejuicio.

Estas concepciones progresivas de la DI contribuyeron al reconocimiento de los derechos de las personas con esta condición. El trabajo pionero de Jean-Gaspard en el siglo XIX no sólo representó un cambio procedimental en el abordaje de la DI, sentó las bases para considerarla como un fenómeno de estudio, diagnóstico e intervención especializada. Su interés por educar al llamado “niño salvaje” demostró que, mediante intervenciones adecuadas, era posible promover el desarrollo de habilidades en personas que para la época eran consideradas “incapaces”, reconociéndolas como sujetos con la capacidad para aprender y adaptarse al contexto.

Como resultado de estas iniciativas, se desarrollaron políticas públicas centradas en la rehabilitación, que representaron avances frente al rechazo social predominante en ese tiempo. Asimismo, se constata que el contexto social y cultural influyó significativamente en el tratamiento de las personas con DI a lo largo de los años.

Durante la Edad Media, los dogmas y creencias religiosas configuraron la DI como una manifestación de posesión demoniaca, lo que condujo a prácticas como la condescendencia, tortura, encierro o al rechazo social. En ese periodo, las personas con DI fueron marginadas, excluidas de la vida en sociedad y despojadas de cualquier posibilidad de desarrollo personal y dignidad humana. En contraste, con la llegada de la modernidad y el auge del positivismo,

estas personas comenzaron a ser consideradas sujetos de laboratorio y, eventualmente, individuos con un potencial de desarrollo, aunque limitado.

Estos cambios marcaron el inicio de un proceso de creación de instituciones especializadas que, no siempre respondieron a principios inclusivos, pero representaron un avance respecto a la exclusión y el rechazo de periodos anteriores. Este giro en la percepción de las personas con DI modificó las prácticas sociales y educativas, fomentando un interés creciente por comprender las causas de esta condición.

Por tal motivo, surgieron teorías y enfoques que buscaban explicar la etiología de la DI desde distintas disciplinas, como la medicina, la psicología o la biología. En el apartado siguiente, se aborda la etiología de la DI considerando los principales factores que inciden significativamente en su desarrollo y aparición.

### ***1.1.2. La etiología de la discapacidad intelectual***

La etiología de la DI es un fenómeno complejo estudiado desde diversas disciplinas. Inicialmente, el modelo médico ha sido su principal marco para comprender sus causas, identificando factores genéticos, durante las etapas prenatales, perinatales y postnatales que pueden influir en su desarrollo.

En las últimas décadas se ha ampliado esta visión al desatacar la interacción entre las condiciones individuales de la persona y las barreras que pueden afectar su participación en los distintos ámbitos donde se desenvuelve. En este apartado se expondrán las principales causas de la DI, teniendo en cuenta los aportes del enfoque biomédico, así como la importancia de los factores contextuales que pueden incidir en su aparición.

De acuerdo con la AAIDD (2011) la etiología de la DI es descrita como un constructo multifactorial compuesto por cuatro categorías de determinantes adversos, mismos que se presentan a continuación:

- Biomédicos: factores de origen biológico, como las alteraciones genéticas o la nutrición.
- Sociales: la interacción social y familiar, encargada de la estimulación y receptividad del adulto hacia el infante.
- Conductuales: patrones de comportamiento causales que pueden ser perjudiciales para el desarrollo del infante.

- Educativos: disponibilidad de apoyos educativos que promuevan el desarrollo de habilidades adaptativas, mejorando así el desarrollo intelectual de la persona.

Si bien estas categorías permiten una comprensión amplia de los factores involucrados en el desarrollo de la DI, resulta fundamental reconocer que no actúan de manera aislada. La interacción entre los determinantes biomédicos, sociales, conductuales y educativos puede influir de manera significativa en la vida de la persona con DI, afectando su desarrollo y sus oportunidades de participación en distintos contextos.

La etiología de la DI puede analizarse considerando el momento en que estos factores repercuten en el desarrollo de la persona, a su vez estos pueden clasificarse en tres grandes periodos: prenatal, perinatal y postnatal. La siguiente tabla presenta un resumen de dichos factores que inciden en el desarrollo de esta condición.

**Tabla 1**

*Factores de riesgos de la discapacidad intelectual*

Fase	Biomédicos	Sociales	Conductuales	Educativos
Prenatal	Trastornos cromosómicos	Falta de recursos para acceder a servicios de cuidados parentales	Consumo de sustancias psicoactivas por parte de alguno de los padres	Falta de preparación para ser padres
	Trastornos del desarrollo que afectan la formación del cerebro		Malnutrición durante el embarazo	
	Disfunciones metabólicas			
Perinatal	Nacer prematuro	Negligencia de cuidados parentales	Abandono por parte de los padres	Falta de apoyos para acudir a servicios después de intervenciones médicas
	Bajo peso al nacer		Rechazo de los padres hacia el hijo	
	Lesiones al nacer			
Posnatal	Traumatismos	Falta de estimulación	Maltrato infantil	Apoyo familiar deficiente
	Malnutrición	Pobreza	Aislamiento social	Diagnóstico tardío
	Epilepsia		Abandono	
	Infecciones			

Fase	Biomédicos	Sociales	Conductuales	Educativos
		Falta de interacción entre el menor y sus padres		Servicios de atención especial deficientes

Nota. Adaptado de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (p. 103), AAIDD, (2011), Alianza.

Esta clasificación multicausal influye significativamente en el desarrollo de la DI, al proporcionar una comprensión detallada de los elementos biológicos y contextuales que inciden en su aparición. Asimismo, facilita la reconceptualización de la DI, definiéndola de manera que se promueva una visión más amplia y que pueda trasladarse en todos los ámbitos en los que la persona interactúa.

Según Verdugo y Bermejo (1998), esta clasificación resulta importante por varias razones:

1. La etiología puede estar asociada a otros problemas de salud que afectan el funcionamiento físico de la persona.
2. En algunos casos, la etiología es tratable; un diagnóstico temprano puede permitir una intervención oportuna que evite o minimice la aparición de características de DI.
3. Es necesario contar con información epidemiológica para diseñar y evaluar programas de prevención específicos.
4. La comparación entre personas con DI que tengan fines administrativos, clínicos o de investigación, requiere de la conformación de grupos lo más homogéneos posibles, integrados por personas con etiologías iguales o similares.

Como resultado, se ha adoptado una perspectiva multidimensional para el diagnóstico de DI y la comprensión de sus posibles factores causales. Esta aproximación considera no sólo las categorías descritas anteriormente, sino que incorpora también la causalidad intergeneracional, entendida como la influencia de factores presentes durante generaciones consecutivas, derivados de entornos adversos que, si bien afectan el desarrollo, son susceptibles de prevención (Verdugo y Bermejo, 1998). En este contexto, la etiología no debe concebirse como un destino inamovible, sino como una oportunidad de realizar un diagnóstico temprano y ofrecer alternativas que favorezcan una mejor calidad de vida en individuos con DI.

De igual forma, estos factores no deben evaluarse de manera independiente, sino analizarse desde una perspectiva amplia que abarque los diversos aspectos relacionados con el desarrollo de la persona. En este sentido, el siguiente apartado se enfocará en la nueva definición propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, la cual amplía la perspectiva tradicional al considerar no sólo los aspectos biomédicos, también la importancia de brindar apoyos necesarios para el funcionamiento de la persona en distintos contextos.

Esta redefinición no sólo tiene implicaciones conceptuales, sino que promueve un cambio de paradigma en la manera en que las instituciones y la sociedad perciben y apoyan a las personas con DI. Se abordará cómo esta definición facilita la implementación de estrategias de apoyo que favorecen la participación y autonomía de estas personas en los diferentes aspectos de su vida.

### ***1.1.3. Reimaginando la definición de discapacidad intelectual***

A lo largo de los años, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha sido la encargada de brindar avances en el manejo, comprensión y apoyo a las personas con discapacidad intelectual. Fundada en 1976 bajo el nombre de Asociación Americana de Personas con Retraso Mental (AAMR), es una de las principales organizaciones a nivel mundial en la investigación, defensa de derechos y desarrollo de estándares para el apoyo de personas con DI y del desarrollo.

La organización cambió su denominación en 2007 adoptando un enfoque más inclusivo y no discriminatorio. Este cambio refleja la evolución en la investigación científica, la comprensión de las causas y la etiología de la DI, promoviendo una perspectiva que busca eliminar el estigma asociado a esta condición del neurodesarrollo. La AAIDD en la actualidad sigue desempeñando un papel crucial en el diagnóstico y mejora de la calidad de vida de las personas con esta condición y sus familias (Deutsch, 2003).

Inicialmente, las concepciones médicas tradicionales, de carácter orgánico o biológico, entendían a la DI (antes denominada retraso mental) como una manifestación patológica vinculada a deficiencias o disfunciones del sistema nervioso central. Bajo esta perspectiva Verdugo y Bermejo (1998) sostienen que, el objetivo principal era encontrar una cura para la supuesta enfermedad, lo que dio lugar a la implementación de tratamientos quirúrgicos o químicos.

Durante mucho tiempo, no se consideró que las personas con retraso mental fueran educables, hasta que gradualmente se reconoció su capacidad para aprender habilidades que les permitieran desenvolverse en su entorno. El diagnóstico se realizaba mediante pruebas estandarizadas, especialmente test de coeficiente intelectual, cuyos resultados determinaban el grado de retraso. No obstante, a partir de la década de los años 80, algunas familias y profesionales comenzaron a cuestionar este enfoque, impulsando un cambio en la terminología y en las formas de evaluación (Schalock, 1999). Una de las principales razones fue la estigmatización de la que eran protagonistas las personas con esta condición, quienes eran erróneamente etiquetadas como seres “problemáticos” o “complejos”.

Como alternativa, se propuso un modelo de evaluación más integral, que permitiera identificar no sólo las habilidades cognitivas, adaptativas y educativas de la persona, sino también factores biomédicos asociados, como los mencionados en el apartado 1.1.2. Esta aproximación tiene como fin planificar intervenciones individualizadas, sin reducir a la persona a sus limitaciones, en cambio reconociendo el potencial que pueden alcanzar y su dignidad como personas.

En esta misma línea, se ha observado que la clasificación de la DI ha sido abordada desde diversos enfoques, los cuales continúan vigentes en la actualidad, permitiendo tener un panorama más amplio para poder identificar y diagnosticar a las personas con esta condición, considerando no sólo las características clínicas, sino también aspectos sociales, conductuales y contextuales. Estos enfoques se presentan en la tabla 1, ofreciendo una perspectiva a detalle sobre las distintas aproximaciones que han ayudado a comprender la evolución en la conceptualización de la DI.

**Tabla 2***Aproximaciones históricas para la definición de discapacidad intelectual*

Enfoque social	Enfoque Clínico	Enfoque intelectual	Enfoque de doble criterio
La identificación de una persona con DI se basaba en su dificultad para adaptarse al entorno social.	La persona con DI era diagnosticada principalmente en función de indicadores relacionados con patologías, herencia o condiciones orgánicas.	Con el auge de los tests de inteligencia, el diagnóstico de la DI se basaba principalmente en el puntaje obtenido mediante pruebas de coeficiente intelectual (CI).	La relación entre el funcionamiento intelectual y las deficiencias madurativas, sociales y de aprendizaje es crucial en el contexto de la DI.

Nota. Elaboración propia con base en la clasificación hecha por la AAIDD (2011).

Gracias a estos enfoques que han conceptualizado la DI, se ha transitado de visiones estereotipadas hacia perspectivas más comprensivas. Un ejemplo significativo, lo constituye la definición propuesta por la entonces Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), la cual según Verdugo y Bermejo (1998) subrayaba la importancia de evaluar no sólo el funcionamiento intelectual, sino también el comportamiento adaptativo, el entorno en el que la persona se desarrolla y los apoyos que requiere.

Esto supuso un cambio al dejar de concebir el retraso mental (hoy denominado discapacidad intelectual) como una condición inmutable. A partir de ello, se plantea la necesidad de realizar evaluaciones periódicas a lo largo del tiempo, considerando que, con los apoyos adecuados y oportunos, las personas con DI pueden desarrollar mayores habilidades y mejorar su funcionamiento en distintos ámbitos de su vida.

Posteriormente, con el cambio de la AAMR en lo que hoy se conoce como la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, se consolidó un marco conceptual más amplio y comprensivo. La AAIDD (2011) proporciona la siguiente definición:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (p. 33)

De acuerdo con esta definición, la DI se entiende como un estado de funcionamiento particular que comienza en la infancia y perdura a lo largo de toda la vida. Se caracteriza por

una estrecha relación entre el “funcionamiento intelectual” y las “habilidades socioadaptativas” (conceptuales, sociales y prácticas), evaluadas en el contexto donde la persona se desenvuelve.

La AAIDD (2011) indica que esta condición es variable y dinámica, debido a su grado de afectación en la persona, la interacción con el entorno, además de los recursos disponibles para su atención. Asimismo, las habilidades o necesidades de la persona con DI pueden cambiar a lo largo del tiempo, los factores externos, así como un sistema de apoyos adecuado o insuficiente influye de manera progresiva en la vida de estas personas.

Esto resalta la unión de los constructos multifactoriales de la inteligencia y la conducta adaptativa como elementos que se integran dentro del concepto general de DI, reflejando así un cambio en la perspectiva sobre las posibilidades de una mejor calidad de vida de las personas con esta condición.

Schalock (2011, como se citó en Cuesta et al., 2019) introduce una perspectiva ecológica, destacando que la discapacidad intelectual no es una característica estática, puesto que se configura a partir de la manera en que el entorno facilita o dificulta el desarrollo y la participación de la persona. El enfoque ecológico invita a reconceptualizar la DI más allá de un problema patológico, reconociendo que esta condición es influenciada por múltiples factores, entre los cuales el entorno juega un papel importante.

Las barreras sociales, físicas y actitudinales son especialmente significativas para la integración y participación estas personas. Es crucial facilitar un entorno que promueva el desarrollo pleno de las personas con DI en todos los aspectos de su vida, incluyendo la educación, el empleo, la vida social y cultural. Esto contribuye a una visión más amplia y positiva de sus capacidades.

En línea con estas conceptualizaciones, la AAIDD (2011) propone un marco conceptual del funcionamiento humano que sitúa la DI en relación con los diversos contextos en los que la persona se desarrolla, abarcando cinco dimensiones principales:

1. **Habilidades intelectuales:** capacidad cognitiva para comprender y adaptarse al entorno que les rodea.
2. **Conducta adaptativa:** conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para el funcionamiento de su vida diaria, reconociendo sus fortalezas y debilidades acorde a las demandas que el contexto exige.

3. **Salud:** elemento integral (físico, mental, social) para el desarrollo óptimo de la persona que influye directamente en su desempeño funcional.
4. **Participación:** funcionamiento del individuo en la sociedad, es decir, su grado de involucramiento o integración en las actividades cotidianas del entorno.
5. **Contexto:** dimensión en la que se encuentra la persona, incluyendo factores ambientales (físicos, sociales, actitudinales) y personales (características y rasgos individuales).

**Figura 1**

*Esquema conceptual del funcionamiento humano*

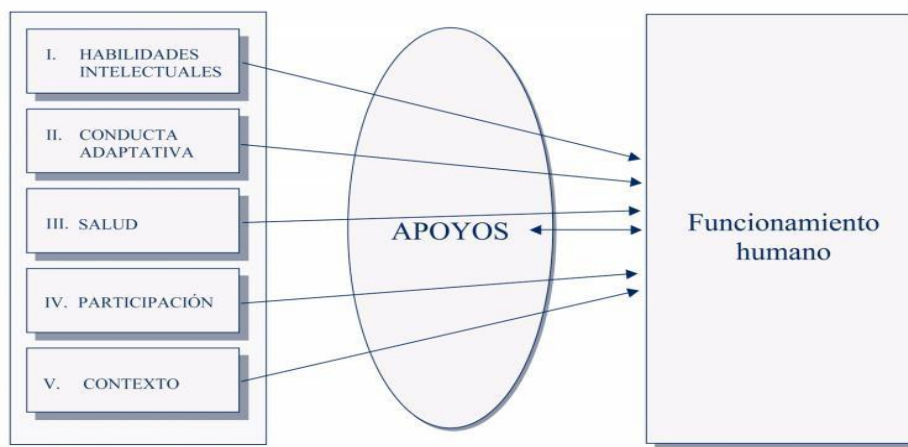


Figura 1. Este esquema retomado de la AAIDD (2011), enfatiza la importancia de los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento humano, considerando distintas áreas para su intervención.

Esta perspectiva resalta la importancia del contexto en el desarrollo de las personas con DI y su funcionamiento. La DI no debe entenderse exclusivamente como una patología que limita al individuo; por el contrario, debe concebirse como el resultado de una interacción dinámica y recíproca entre sus habilidades, características y el entorno en el que se encuentra. Las barreras impuestas por la sociedad constituyen los verdaderos obstáculos que limitan e impiden la participación de estas personas en la esfera social.

El reconocimiento y la facilitación del potencial de las personas con DI pueden favorecer su desarrollo y bienestar, proporcionando los apoyos necesarios para mantener su rendimiento habitual. Esto incrementa sus oportunidades de participación en los distintos contextos en los que se desenvuelven y les permite desempeñar un papel activo siempre considerando las necesidades individuales de cada persona.

Cuesta et al. (2019) comentan que considerar las diferencias en un sentido positivo “implica aceptar y respetar esa diferencia y reconocer el apoyo individualizado como medio que permita a la persona con discapacidad intelectual llevar una vida normal”. (p. 93)

Esta visión, permite dejar de considerar la DI como una deficiencia patológica, para comprenderla como un estado del funcionamiento influenciado por el entorno. La adopción del enfoque ecológico entiende a la discapacidad como el resultado de la interacción entre la persona y su entorno, destacando la influencia del contexto en su participación y desarrollo (Schalock, 1999).

El modelo formulado por la AAIDD (2011) señala la importancia de considerar múltiples factores que influyen en el funcionamiento humano, además de la necesidad de proporcionar apoyos adecuados que promuevan la participación y el desarrollo de habilidades compensatorias en las personas con DI. Al adaptar los entornos podemos facilitar la participación y simultáneamente brindarles los apoyos necesarios que cubran sus respectivas necesidades.

De esta forma, los apoyos constituyen recursos y estrategias diseñados para promover y mejorar el funcionamiento de las personas con DI de acuerdo con el nivel de necesidad que presenten. Estas personas enfrentan desafíos significativos en su aprendizaje y desarrollo, los cuales pueden dificultar su participación en las diversas actividades de su entorno. Lo que muestra que el contexto puede mitigar o acentuar estas dificultades.

Desde la perspectiva ecológica, se reconoce que la DI es un estado “multidimensional”. La necesidad de apoyos está directamente relacionada con el grado de ajuste que la persona con DI logra en función de las demandas del entorno en el que está inmersa. Siguiendo esta idea, dicha condición deja de ser vista como estática y pasa a comprenderse como algo dinámico, que depende no sólo de las limitaciones que presenta la persona (estado funcional), a la vez también de los apoyos que la misma necesita para desenvolverse en otros contextos.

Este enfoque pone mayor énfasis en la solución de problemas relacionados con el desajuste entre las capacidades de la persona y las exigencias del contexto. Las necesidades de apoyo surgen a partir de la intensidad de los recursos que la persona con DI requiere para participar plenamente. El esquema de apoyos diseñado por la AAIDD (2011) describe la relación entre el desajuste existente entre las competencias personales de las personas con DI y las demandas de su entorno.

De acuerdo con Tamarit (2018) la provisión de apoyos individualizados puede facilitar el logro de los objetivos personales. Basado en una planificación y aplicación adecuada, los apoyos deben alinearse con las metas de las personas con DI, aumentando así su probabilidad de desarrollo. Esta propuesta se concibe como un puente entre lo que la persona es y lo que puede llegar a ser, promoviendo un enfoque centrado en sus necesidades, en lugar de centrarse en sus limitaciones.

Los apoyos pueden ser proporcionados de manera gradual o continua, dependiendo de las necesidades o intereses de la persona. Además, son herramientas vitales que permiten a las personas con DI superar las barreras que enfrentan y participar en actividades cotidianas, promoviendo así su autonomía y una mejor “calidad de vida”.

Esta última, se entiende como un estado deseado de bienestar personal, de carácter multidimensional (desarrollo personal, autodeterminación, relaciones personales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, físico y material) y está influido por la cultura, cuestiones personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2007).

Este enfoque reconoce que las necesidades de apoyo pueden variar a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, ajustándose a las demandas del entorno para favorecer la participación de estas personas. Esta clasificación describe la intensidad y duración de estos según las necesidades de la propia persona, permitiéndole interactuar de manera más adecuada en un contexto determinado.

Según Deutsch (2003), los apoyos se definen de la siguiente manera:

- **Intermitentes:** estos apoyos que se proporcionan en momentos específicos, generalmente durante períodos cortos o de transición. La persona no siempre requiere estos soportes, ya que su necesidad es ocasional.
- **Limitados:** este tipo de apoyo se caracteriza por su consistencia a lo largo de un período definido, aunque no es continuo. En algunas actividades, las personas necesitan más soporte para llevar a cabo sus tareas cotidianas.
- **Extensivos:** son apoyos que se brindan de forma regular y continua en entornos cotidianos como el hogar, la escuela o el trabajo. Estos apoyos son necesarios para facilitar la participación en diversas actividades.
- **Persistentes:** este tipo de apoyo implica una alta intensidad y continuidad a lo largo del tiempo. Las personas que requieren apoyos persistentes necesitan la asistencia constante de profesionales y familiares para desarrollarse plenamente.

Comprender y clasificar los apoyos acordes a su intensidad y duración permite diseñar estrategias más efectivas que favorezcan la inclusión de las personas con DI en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Aceptar y respetar estas diferencias individuales, proporcionando los apoyos necesarios, no sólo mejora significativamente la calidad de vida de las personas con DI; al mismo tiempo constituye un beneficio para la sociedad en general.

Aunque existen limitaciones, el esfuerzo constante por ofrecer apoyos y orientaciones adecuadas posibilita que las personas con DI desarrollen habilidades que les permitan compensar las dificultades que enfrentan en su vida diaria. Este proceso no sólo favorece su autodeterminación, a la vez promueve el desarrollo de su potencial como individuos plenos y activos en la sociedad.

Wehmeyer (2006) concluye que la “autodeterminación” se entiende como aquellas acciones intencionales que capacitan a las personas para ser protagonistas de su propia vida, manteniendo o mejorando así su calidad de vida. De este modo, garantizar el acceso efectivo a los apoyos necesarios no sólo mejorará las condiciones individuales, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, en la que todos sean reconocidos como ciudadanos con plenos derechos.

El siguiente apartado presenta las necesidades de apoyo educativo y los distintos tipos de escolarización que han recibido las personas con DI.

#### ***1.1.4. Necesidades de apoyo educativo y escolarización de personas con discapacidad intelectual***

La inclusión de las personas con discapacidad intelectual representa uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo. A pesar de los avances en materia política, son persistentes las barreras que dificultan la plena inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo. Las personas con DI requieren de apoyos específicos que les permita ser incluidos plenamente en las escuelas convencionales.

Los apoyos que requieren las personas con DI varían según sus características individuales y el contexto escolar en el que se desenvuelven. Estos pueden incluir adaptaciones curriculares, uso de tecnologías y el acompañamiento de profesionales especializados. Su propósito es favorecer su participación educativa y social, atendiendo tanto a sus necesidades particulares como a las barreras del entorno. Resulta fundamental visibilizar estas formas de apoyo y comprender su impacto en el acceso a una educación de calidad.

Siguiendo esta idea, Marchesi et al. (2014) sostienen que, toda persona es educable, independientemente de lo grave que sea su condición de DI o las limitaciones que pueda presentar en ciertas áreas. En contraposición, Deutsch (2003) considera educables únicamente a individuos con DI leve o moderada, debido a que su condición permite ciertas posibilidades de aprendizaje. Por ello, es primordial garantizar una educación que impulse el desarrollo cognitivo, afectivo y social, así como el fortalecimiento de habilidades que le permitan a la persona alcanzar un grado de autonomía, reduciendo su dependencia de cuidadores o profesionales a su cargo.

Esta perspectiva da lugar al concepto de “necesidades educativas especiales”, las cuales deben entenderse como una demanda o necesidad, y no como una carencia de la persona con DI. La presente conceptualización debe tener un enfoque orientador y no discriminatorio, centrado en los apoyos de la misma escuela y que los docentes pueden brindar en términos de recurso personales, didácticos y materiales (Marchesi et al.,2014).

El énfasis recae en la relación entre el estudiante y el docente, así como en la actividad de este último, en lugar de enfocarse exclusivamente en las dificultades del alumno. De este modo, la respuesta educativa debe ser estratégica y no únicamente diagnóstica; en lugar de centrarse de manera exclusiva en las dificultades individuales, debe orientarse hacia el diseño de programas, estrategias didácticas y prácticas que fomenten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Trujillo et al., 2020). No obstante, es importante reconocer que la DI no sólo se manifiesta en el ámbito escolar, sino también en un contexto más amplio de interacciones con otras esferas sociales.

Ahora bien, si la educación se define a través de un currículum, surge la cuestión de si este debería ser distinto para los estudiantes con DI. La respuesta, como plantea Deutsch (2003), es negativa, ya que, en lugar de modificar el currículum en su totalidad, resulta necesario realizar adaptaciones que permitan desglosar las actividades en pasos más sencillos, facilitando así el aprendizaje y la participación de estos estudiantes. Esto significa que:

- Se deben definir objetivos claros para cada actividad, debido a que los estudiantes deben saber qué se espera de ellos y qué habilidades van a desarrollar.
- Deben ofrecerse varias oportunidades para que realicen las tareas, ya que esto les permite practicar y mejorar lo que están aprendiendo.

- Se tienen que relacionar las técnicas de enseñanza con las habilidades específicas que quieren enseñarse. Esto ayuda a que los estudiantes vean la conexión entre lo que aprenden y cómo lo aplican en la vida real.
- Tiene que evaluarse constantemente el progreso. Esto significa observar si los estudiantes están asimilando bien la información y, si no es así, hacer los ajustes necesarios para ayudarles a avanzar.

Con base en lo anterior, Deutsch (2003) propone la implementación de un currículum funcional, orientado al desarrollo de habilidades prácticas y adaptativas para la vida diaria. Esta postura se centra en competencias prácticas, como manejar el dinero, comunicarse efectivamente o seguir rutinas diarias, proporcionando a los estudiantes con DI herramientas valiosas para desenvolverse en su entorno cotidiano.

Además, se busca proporcionar los apoyos adecuados según el nivel de necesidad e intensidad de cada estudiante, tomando en consideración su contexto social. Aprender en ambientes familiares y significativos, como su hogar o los lugares que frecuentan de manera habitual, facilita que los estudiantes vinculen lo aprendido con sus actividades cotidianas. Por ejemplo, si un estudiante practica cómo realizar compras en una tienda cercana, podrá aplicar ese conocimiento de inmediato en su vida diaria. Todo ello tiene como finalidad mejorar su conducta adaptativa, entendida como el conjunto de habilidades que les permite interactuar de manera efectiva con su entorno.

Fomentar estas competencias no sólo contribuye a que los estudiantes con DI sean más independientes, al mismo tiempo les brinda la oportunidad de participar plenamente en la sociedad y tomar decisiones por sí mismos, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo que favorezca su desarrollo autónomo fuera del contexto escolar.

Marchesi et al. (2014) señalan que el enfoque educativo se contrapone al enfoque diagnóstico, este último debe tener un propósito orientador y no ser utilizado para etiquetar a los estudiantes con DI. En este caso, el personal docente necesita contar con antecedentes que le permitan brindar una más adecuada, sin que ello implique reducir su labor a clasificar o discriminar al estudiante. Por el contrario, su función debe centrarse en apoyarlos para que su condición no sea percibida como una barrera insuperable.

De este modo, es importante reconocer que cada estudiante avanza a su propio ritmo y transita por distintas etapas de desarrollo conforme a sus posibilidades. Esto implica considerar las diferentes etapas educativas y los ritmos de aprendizaje, garantizando que los

estudiantes con DI reciban los apoyos necesarios para progresar de acuerdo con sus capacidades y necesidades.

Asimismo, la inclusión educativa desempeña un papel clave en la futura inserción laboral y social de los jóvenes con DI en la etapa adulta. Por ello, resulta imprescindible que la educación superior y la formación profesional contemplen estrategias que los preparen para una vida adulta plena, proporcionándoles herramientas que faciliten su participación en entornos laborales y comunitarios en condiciones de igualdad de oportunidades con los demás.

Por esta razón,

El lugar de un adulto en la sociedad está determinado en máxima medida por su función profesional y puesto de trabajo. Una instrucción profesional en el nivel más alto del que sea capaz la persona con DI, como coronación de toda la anterior educación, será la mejor garantía de calidad de vida y de dignidad personal y social en su futuro. (Marchesi et al., 2014, p. 302)

Como resultado, la educación y el acompañamiento son elementos clave para garantizar la inclusión de personas con DI en el ámbito escolar y laboral. Estos apoyos no sólo contribuyen a mejorar su calidad de vida, sino también les provee herramientas necesarias para conseguir un empleo y acceder a las mismas oportunidades que sus compañeros sin discapacidad. Es esencial reconocer que la inclusión va más allá del contexto escolar, abarcando también la preparación para una vida adulta independiente y participativa (Saad, 2011).

Al proporcionar un acompañamiento continuo y adaptado, se favorece el desarrollo de habilidades personales y profesionales en los estudiantes con DI. Este enfoque fortalece su autonomía y les permite afrontar con confianza los desafíos cotidianos, promoviendo una vida más plena, participativa e inclusiva. Desde esta perspectiva, resulta fundamental examinar la evolución de la comprensión de la DI, superando una mirada estrictamente clínica y adoptando una visión social y contextual.

El siguiente capítulo nos permitirá profundizar en los distintos modelos teóricos que han marcado esta transformación y su impacto en las prácticas de inclusión.

## **2. De la mirada clínica a la mirada social: Un recorrido por los modelos de la discapacidad**

A lo largo de este capítulo, se analizarán las diferencias, coincidencias y principales críticas del modelo médico, el modelo social y el modelo de la diversidad funcional. Cada una de estas perspectivas ha influido de manera significativa en la comprensión y el abordaje de la discapacidad, así como en la configuración de políticas, prácticas y actitudes dirigidas hacia las personas con discapacidad.

Según Palacios (2008) el modelo médico concibe la discapacidad como un problema propio del individuo. Bajo esta perspectiva, la discapacidad se entiende como una enfermedad que requiere intervención con el fin de que la persona pueda desempeñarse de la manera más “normal posible” dentro de la sociedad. Este enfoque no considera adecuadamente el contexto social y físico en el que vive la persona, lo que puede conducir a una visión reduccionista de sus capacidades y potencialidades.

Por su parte, el modelo social de la discapacidad plantea que las principales barreras que enfrentan las personas con discapacidad no derivan de sus condiciones físicas o mentales, sino un entorno hostil poco flexible. Esta postura sostiene que corresponde a la sociedad eliminar dichas barreras y promover la participación plena de todas las personas, independientemente de sus diferencias, con el objetivo de transformar actitudes y estructuras sociales para construir un entorno más accesibles y equitativos (Vázquez, 2008).

Siguiendo esta línea, Canimas (2015) explica que el modelo de diversidad funcional surge como un nuevo marco normativo que pretende superar la visión centrada exclusivamente en la buena salud. Este modelo reconoce a las personas como parte de la variabilidad humana y valora sus formas propias de realizar actividades, entendiendo la diversidad como una condición inherente a la experiencia humana.

### **2.1.1. Modelo médico de la discapacidad**

Barbosa et al. (2020) argumentan que, el modelo médico se centra en la condición física o mental del individuo como el principal factor que limita su participación plena en la sociedad. Desde este planteamiento, la discapacidad se concibe como un problema de salud inherente a la persona, que debe ser tratado o corregido mediante intervenciones o tratamientos de orden médico, con el objetivo de mejorar la calidad de vida del individuo y facilitar su adaptación al entorno social.

Esta aproximación implica que las personas con discapacidad al no encajar en la sociedad sean recluidas en hospitales o centros especializados para su posible rehabilitación, dando como resultado que las personas con discapacidad sean percibidas como individuos que suscitan lástima y, por consiguiente, deben ser objeto de apoyo en todo momento (Lopera, 2021). El objetivo final es lograr que la persona se adecue a los estándares de salud y funcione como un “individuo promedio”.

Hernández (2015) plantea que la discapacidad se entiende como una enfermedad, bajo la premisa de que la persona sólo puede integrarse plenamente a la sociedad si es previamente rehabilitada y logra ajustarse a los estándares sociales, requisito necesario para ser reconocida como ciudadana. En la misma línea, Pérez y Chhabra (2019) concluyen que la discapacidad se entiende como una desviación respecto de la norma biológica establecida, en la que la persona es definida por sus deficiencias (físicas, sensoriales o intelectuales) y por la supuesta necesidad de intervención médica para corregir o minimizar dichas condiciones.

De esta manera, la persona con discapacidad es percibida como un paciente cuya condición justifica su exclusión de responsabilidades y expectativas sociales. Esta visión configura la discapacidad centrándose en el cuerpo y sus limitaciones, desatendiendo factores sociales, culturales y contextuales que también inciden en el desarrollo y bienestar de la propia persona. Al mismo tiempo, se promueve una fuerte confianza en los servicios de atención médica como la principal, e incluso única vía para mejorar la vida de las personas con discapacidad.

No obstante, esta perspectiva puede invisibilizar la relevancia de otras circunstancias fundamentales, como el acceso a la educación, empleo o la participación social, los cuales son determinantes para su bienestar y autonomía.

Palacios (2008) expone un trágico ejemplo acaecido en la Segunda Guerra Mundial, cuando el régimen nazi llevó a cabo un genocidio que resultó en el exterminio de personas con alguna discapacidad en las cámaras de gas, debido a que se les consideraba una carga y un peligro para la sociedad. Esta acción ocasionó que la discapacidad fuera vista como un defecto a corregir, fomentando el rechazo social y la institucionalización de estas personas en hospitales o centros de asistencia e incluso llegar a considerar su muerte.

Considerando lo anterior, las limitaciones que presentaba una persona con discapacidad eran concebidas como obstáculos insuperables para llevar una vida considerada “normal”, lo que justificaba su eliminación. Esto revelaba que eran percibidas como menos

valiosas y que únicamente mediante procesos de rehabilitación podían aspirar a cumplir con los estándares de “normalidad” impuestos por la sociedad.

Oliver (1998) sostiene que, al presentarse una discapacidad (enfermedad), se espera que las personas adopten la cualidad de enfermos. Esta condición, al limitar sus capacidades fisiológicas y psicológicas, conlleva una privación automática de expectativas y responsabilidades sociales. No se espera que estas personas ejerzan su voluntad propia, lo que las orilla a verse a sí mismas como seres “aborrecibles” o “anómalos”, cuya recuperación depende exclusivamente de la intervención de profesionales de la salud.

En cambio, Pérez y Chhabra (2019) afirman que el modelo médico ha sido un referente fundamental que, sin duda ha contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, salvando sus vidas e influyendo de manera significativa en las políticas de salud. Además, se ha promovido un mejor entendimiento sobre lo que implica ser diagnosticado con algún tipo de discapacidad, aunque a menudo se limita a una perspectiva individualista.

A principios del siglo XX las grandes instituciones como la OMS y la ONU en su momento enfocaron sus programas y políticas a partir de esta postura, al considerar que las personas con discapacidad requieren de ayudas económicas y servicios médico-asistenciales para garantizar su bienestar, fomentando la idea errónea que clasifica a estas personas como minusválidas y dependientes. Durante 1980, la OMS aprobó la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDDDM), la cual toma como base el modelo médico (Hernández, 2015).

Esta clasificación ofrece una distinción entre deficiencia, discapacidad y minusvalía:

- La **deficiencia** se conceptualiza como la pérdida o anomalía de una estructura o función de índole mental, fisiológica u orgánica.
- La **discapacidad** se entiende como una limitación resultante de una deficiencia que afecta la capacidad de realizar una actividad dentro de los parámetros considerados normales para un ser humano, impactando así en el funcionamiento cotidiano de la persona.
- La **minusvalía** hace alusión a una situación en desventaja para la persona como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, la cual limita o impide el desempeño de una función considerada normal en relación con las circunstancias sociales y del entorno que contribuyen a dicha condición de discapacidad.

En este marco, la discapacidad continúa siendo interpretada como una enfermedad que impide el pleno desarrollo de la persona. Dando como resultado que las políticas y programas derivados de esta clasificación tiendan a continuar estratificando y destacando sus diferencias como un punto negativo, además de enfocarse solamente en su rehabilitación.

Una vez que las personas toman conciencia de su deficiencia, se espera que la acepten y aprendan a vivir con ella. Bajo esta lógica, deben emplear al máximo todas sus capacidades (por limitadas que sean), asumir sus funciones con “normalidad”, adaptarse según lo que se considere conveniente y colaborar con los profesionales de la salud en la búsqueda de una cura o pronta rehabilitación (Oliver, 1998).

Asimismo, las clasificaciones comúnmente basadas en criterios médicos tienden a establecer directrices sobre cómo deben ser tratadas o asistidas estas personas, enfocándose en su condición más que en los ajustes necesarios para su plena inclusión en diversos ámbitos. Esto refuerza la idea de la discapacidad como un obstáculo, en lugar de reconocerla como una característica más de la persona.

Reconocer estos factores es fundamental para construir una comprensión más amplia de la experiencia de las personas con discapacidad, considerando no sólo sus características individuales, así como también el impacto del entorno y las actitudes sociales, que en muchas ocasiones fomentan la exclusión y el rechazo. En lugar de centrarse únicamente en las limitaciones, es necesario orientar los esfuerzos hacia la implementación de apoyos que promuevan el desarrollo, autonomía y participación en los distintos contextos en los que se desenvuelven estas personas.

Lejos de generar aislamiento o dependencia, las estrategias de inclusión deben garantizar que las personas con discapacidad cuenten con los recursos y las oportunidades necesarias para participar de manera activa. Del mismo modo, tal como se señaló en el apartado 1.1.4, aunque el diagnóstico puede constituir una herramienta útil para identificar apoyos específicos que requiere cada persona, también corre el riesgo de convertirse en un medio que perpetúe la estigmatización, particularmente cuando se centra exclusivamente en los déficits y no en las capacidades ni en el contexto en el que la persona se desenvuelve.

Marchesi et al. (2014) argumentan que una evaluación diagnóstica debe ser revisada a profundidad y actualizada según la evolución de la condición de la persona. Asimismo, debe utilizarse como una guía para mejorar las intervenciones e identificar áreas específicas de apoyo, sin limitarse a una etiqueta fija o inmutable.

En este sentido, Barbosa et al. (2020) exponen que “es necesario examinar la situación de cada individuo no de forma genérica, sino en el contexto personal, social y cultural de cada comunidad, atendiendo los rasgos singulares de la persona y del entorno”. (p. 120)

No se trata solamente de partir de estas supuestas limitaciones o necesidades identificadas, más bien de comprender cómo la persona con discapacidad se desenvuelve en un contexto particular, donde estas condiciones pueden hacerse más evidentes. Esto implica ir más allá de una intervención centrada en el déficit y en su lugar, reconocer la influencia de factores sociales y estructurales que limitan el desarrollo y participación de todas estas personas.

En resumen, el modelo médico ha condicionado históricamente las políticas e interpretaciones en torno a la discapacidad, enfocándose principalmente en la cura y rehabilitación de la persona. Aunque se han logrado avances importantes en la supuesta mejor calidad de vida de las personas con discapacidad, esta aproximación tiende a centrarse exclusivamente en las limitaciones individuales, sin tomar en cuenta los factores sociales o estructurales que influyen significativamente en su desarrollo y percepción.

Al hacerlo de forma no intencional, este modelo refuerza prácticas de exclusión y segregación, presentando a las personas con discapacidad como sujetos que requieren de ayudas constantes, y sin cuya intervención médica se perciben como individuos no aptos para la sociedad. La visión promovida por el modelo médico ha ocasionado una respuesta por parte del modelo social para considerar ajustes en el entorno.

En el siguiente apartado se abordará el “modelo social de la discapacidad”, que destaca la importancia de los ajustes en el entorno para favorecer la inclusión y participación plena de las personas con discapacidad.

### **2.1.2. Modelo social de la discapacidad**

Mientras que el modelo médico se enfoca exclusivamente en corregir o rehabilitar la discapacidad de la persona para lograr su integración en la sociedad, el modelo social critica esta perspectiva, argumentando que las barreras y obstáculos reales surgen de las estructuras y actitudes sociales. Sostiene que la discapacidad no es simplemente una condición médica que deba tratarse, más bien como una construcción social derivada de la falta de accesibilidad, discriminación y actitudes negativas hacia la diversidad (Vázquez, 2008).

Por lo tanto, aboga por cambios en la sociedad, buscando mitigar las barreras actitudinales, sociales y físicas que son las que ocasionan la exclusión de las personas con

discapacidad en la sociedad. Retomando a Palacios (2008) “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural” (p. 121).

Esta perspectiva enfatiza que la principal problemática está inmersa en el papel que la sociedad juega con respecto a las personas con discapacidad, porque es la que impone barreras impidiendo la participación y el acceso de estos individuos en las actividades cotidianas. Este planteamiento se basa en la necesidad de generar una conciencia social, abierta y respetuosa con la diversidad, así como de políticas y prácticas que respondan a las necesidades reales de estas personas, promoviendo su autonomía y derechos como ciudadanos.

Es así como a partir de los años 60 los movimientos sociales, especialmente los liderados por personas con discapacidad y sus familias favorecieron el surgimiento del “Movimiento de Vida Independiente” (García, 2003). Este nuevo paradigma posibilita que las personas con discapacidad se conviertan en protagonistas de sus propias vidas, reconociendo que tienen necesidades de salud, sociales y humanas. Enfatizando su capacidad para tomar control de sus decisiones, evaluar su propia situación y actuar en consecuencia.

De este modo, se reivindica el derecho a recibir el apoyo necesario para desarrollar su proyecto de vida, justificando dicha ayuda con la necesidad de garantizar condiciones equitativas igual que el resto. Palacios (2008) indica que “es posible situar el nacimiento del modelo social- o al menos el momento en que emergen sus primeros síntomas-a finales de la década de los años sesenta del siglo XX. Su situación geográfica debe ser situada en Estados Unidos e Inglaterra” (p. 106).

Tras este surgimiento, Pérez y Chhabra (2019) describen el desarrollo de dos enfoques principales del modelo social de la discapacidad. Por un lado, el “modelo social británico” surgido de la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (Union of Physically Impaired Against Segregation, UPIAS). Este grupo, según Oliver (1998) sostiene que la discapacidad es una forma de opresión social, ya que es la sociedad la que incapacita a las personas que presentan alguna dificultad. La discapacidad no reside en la condición individual, sino que se impone socialmente al excluir y aislar a estas personas de la vida en sociedad, conformando así un grupo oprimido dentro de la esfera social.

Este colectivo introduce un giro radical al distinguir entre deficiencia y discapacidad como conceptos distintos. Mientras que la “deficiencia” se refiere a las limitaciones fisiológicas

del individuo, la “discapacidad” surge del entorno social en el que se desenvuelve la persona. Esta última se ve agravada por la falta de accesibilidad física, los estigmas sociales, las barreras económicas y la escasa conciencia pública sobre las necesidades de las personas que presentan una discapacidad.

Por ende, son estos factores los que realmente limitan a las personas con discapacidad, al influir directamente en su capacidad funcional dentro del entorno. Asimismo, este enfoque cuestiona la noción de “normalidad” impuesta por los estándares sociales. En relación con la identificación de capacidades relevantes, se argumenta que deben ser definidas por la propia persona con discapacidad y no por los profesionales de la salud (Oliver, 1998).

En este sentido, el “modelo minoritario norteamericano” desplaza la autoridad tradicionalmente otorgada a los profesionales y a las instituciones, colocando en el centro la voz, experiencia y los derechos de las propias personas con discapacidad. Esta postura estuvo influenciada por movimientos de derechos humanos impulsados por activistas homosexuales, afrodescendientes y por los Centros de Vida Independiente en Berkeley (EU) durante las décadas de los años 60 y 70. Sus propuestas se fundamentan en la autodeterminación y el desarrollo personal de las personas con discapacidad, quienes deben tomar decisiones sobre su propia vida, dado que son ellas quienes mejor conocen sus necesidades.

Según García (2003) la filosofía del movimiento de vida independiente surge precisamente a partir de la admisión de Ed Roberts en la Universidad de Berkeley en 1963. Considerado el padre de dicho movimiento, este personaje sentó un precedente importante al demostrar que su discapacidad no le impedía acceder a las mismas oportunidades que los demás. Al mismo tiempo, su caso reveló la injusticia que, durante muchos años, llevó al abandono de las personas con discapacidad en los Estados Unidos.

Este movimiento desafía la medicalización e institucionalización que han predominado durante muchos años en la vida de las personas con discapacidad. Se enfoca en generar oportunidades para que estas personas se desarrollen plenamente en la sociedad como agentes activos. Cuestionando los estigmas sociales prevalentes y abogando por una reconceptualización cultural, en oposición a las teorías individualistas en la sociedad estadounidense de esa época.

Sin lugar a duda, este modelo facilita el esfuerzo de los grupos minoritarios por el reconocimiento de la discapacidad, enlazándola con otras minorías como: las étnicas, raciales,

sexuales, entre otras. De hecho, Tom Shakespeare (2010, como citó en Pérez y Chhabra, 2019) indica tres beneficios fundamentales de los modelos británico y minoritario:

- Han originado movimientos de reivindicación social en materia política para el reconocimiento de las minorías activas.
- Han sido herramientas clave para la eliminación de barreras sociales y estructurales.
- Han sido efectivos en el ámbito psicológico, ya que han mejorado la autoestima de las personas con discapacidad y han logrado generar una conciencia pública sobre su identidad.

Sin embargo, a pesar de este auge tan alentador, ambos modelos también han recibido críticas. Vázquez (2008) afirma que una de las principales radica en que la discapacidad se ha reducido a un fenómeno psicosocial, dejando de lado algunas cuestiones médicas inseparables. Por otro lado, se cuestiona la negación de que las personas con discapacidad son discapacitadas socialmente, y no por sus condiciones físicas.

Por lo tanto, es importante reconocer tanto los aspectos sociales como las condiciones médicas que configuran la discapacidad, debido a que ambas cuestiones influyen en la experiencia de las personas. Una visión holística permitirá tener una mayor comprensión, además de generar soluciones que respondan adecuadamente a las necesidades de las personas con discapacidad.

Desde este planteamiento, el modelo social aboga por una reconceptualización, al considerar la discapacidad desde un punto de vista social, en lugar de etiquetar a las personas como minusválidas o deficientes, que a menudo surgen de malinterpretaciones asociadas al modelo médico. Asimismo, resulta fundamental reconocer que las personas con discapacidad poseen derechos y la capacidad de tomar decisiones que les permitan participar activamente en la sociedad (Espinosa y Lladó, 2023).

Aunque existen diferencias entre los modelos médico y social, es posible encontrar elementos comunes que contribuyen a garantizar el acceso y la plena participación de las personas con discapacidad. Por ejemplo, retomando lo propuesto por Marchesi et al. (2014) el diagnóstico debe ser utilizado para identificar las áreas que requieren de mayores apoyos, promoviendo un enfoque integral que favorezca la participación plena y activa de todos, independientemente de sus diferencias o capacidades.

El modelo social destaca que, al proporcionar los apoyos necesarios, es posible eliminar o reducir las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, permitiéndoles vivir de manera plena y en igualdad de condiciones (Palacios, 2008). Rechazando la idea de considerar que las personas con discapacidad son figuras vulnerables que requieren de una protección excesiva. Por el contrario, resalta la importancia de promover la autodeterminación, el reconocimiento de sus derechos y sus capacidades, impulsando un cambio ideológico en la sociedad.

Finalmente, el modelo médico a pesar de brindar opciones que favorezcan la vida de las personas con discapacidad resulta insuficiente para abordar las barreras que contribuyen a su exclusión (Hernández, 2015). En contraste, el modelo social ofrece una perspectiva crítica, destacando que la discapacidad está profundamente relacionada con un entorno que no siempre reconoce, ni se adapta a la diversidad humana (Victoria, 2013). Este cambio resulta clave para replantear políticas y prácticas que dan atención a la población con discapacidad, mismas que deben orientarse hacia la eliminación de barreras y la promoción de la igualdad, especialmente en el nivel universitario, donde las desigualdades siguen siendo un reto importante para las personas con discapacidad.

El caso de Ed Roberts logra visibilizar la necesidad de adaptar los entornos para que todos participen de manera equitativa. De acuerdo con Palacios (2008) la experiencia de Roberts pone de manifiesto que la discapacidad no es sólo una condición que afecta a la persona, a su vez, se convierte en un desafío adicional cuando la sociedad y las instituciones no están preparadas para recibir y apoyar a la diversidad de estudiantes.

Si bien Roberts tenía una discapacidad motriz y no intelectual, su historia resulta especialmente determinante para analizar las barreras institucionales que persisten en la educación superior. En el momento en que fue admitido en la Universidad de Berkeley, esta no contaba con la infraestructura ni con las condiciones adecuadas para estudiantes con discapacidad: no había rampas, accesos adaptados, ni una cultura institucional inclusiva

Además, se enfrentó a actitudes discriminatorias y a la falta de comprensión por parte del personal y los compañeros de dicha institución. Al igual que el modelo social británico, la inclusión real no depende de la adaptación de algún lugar o material, más bien de un cambio de actitudes y percepciones sociales hacia las personas con discapacidad.

La lucha de Roberts y sus compañeros consistió en buscar oportunidades para todos, evidenciando que las necesidades de las personas con discapacidad deben ser cubiertas

partiendo desde las experiencias que ellos mismos viven, para poder asegurar que las soluciones sean adecuadas y efectivas. Partir de este marco de referencia es vital para cubrir la mayoría de las necesidades que estas personas tienen, promoviendo una inclusión que respete y valore a todos por igual.

Por consiguiente, este cambio debe ser un proceso continuo, donde las voces de las personas con discapacidad sean tomadas en cuenta para garantizar su plena participación en todos los aspectos de la vida, especialmente en la educación superior, dado que la formación profesional como se mencionó en la introducción, facilita la transición de la escuela al ámbito laboral, lo que a su vez brinda mayores oportunidades para garantizar una mejor calidad de vida y fomentar el desarrollo de la dignidad personal y social (Marchesi et al., 2014).

A partir de la importancia de garantizar la participación plena de las personas con discapacidad, es relevante considerar enfoques complementarios al modelo social. En el siguiente apartado se abordará el modelo de la diversidad funcional, el cual permite comprender la interacción entre las capacidades individuales y el entorno.

### ***2.1.3. Del modelo social al modelo de la diversidad funcional***

El “modelo de la diversidad funcional”, según Toboso (2021) surge como un puente entre el modelo médico y el modelo social de la discapacidad. Este enfoque propone comprender la discapacidad como una dimensión de la diversidad humana, destacando que las personas con discapacidad realizan actividades de maneras que pueden diferir de los estándares socialmente establecidos. El autor enfatiza que todas las personas pueden acceder a los mismos funcionamientos, aunque los desarrollen mediante formas distintas.

El término fue acuñado en 2005 durante el Foro de Vida Independiente en España, a partir de las reflexiones de Javier Román y Manuel Lobato, quienes sostuvieron que todas las vidas poseen el mismo valor y merecen oportunidades por igual. De manera complementaria, Canimas (2015) afirma que hablar de diversidad funcional implica reconocer que las personas no presentan deficiencias, sino formas distintas de ser y actuar. La discapacidad surge, en este sentido, de los procesos de marginación y discriminación ejercidos contra quienes se apartan de lo considerado habitual. Así la diversidad funcional se comprende como una manera legítima y valiosa de estar en el mundo.

Por su parte, Vázquez (2010) argumenta que el concepto de diversidad funcional busca transformar las perspectivas negativas históricamente aplicadas a las personas con discapacidad. Plantea que las diferencias consideradas como “discapacidad” consisten en

realidad, en realizar determinadas actividades de manera distinta o con apoyo de terceras personas, es decir, en desenvolverse de una forma diferente a la comúnmente aceptada. Además, señala que la diversidad está determinada por normas sociales que definen lo que se considera “aceptable” o “normal”. Cuando una forma de funcionamiento no se ajusta a estos estándares, suele ser vista como una “debilidad”.

Vázquez sostiene que, la sociedad valora los cuerpos en función de su adecuación a un ideal de “buena salud”, quienes no lo cumplen son considerado incapaces de desarrollarse plenamente en un contexto social, quedando excluidos de diversos roles. Esto implica el ejercicio de un poder sobre las personas con diversidad funcional, ya que al no contar con las capacidades que la norma considera necesarias, se les clasifica como anormales y se patologizan sus características. Según esta perspectiva, la medicina define la “salud” de manera normativa: lo que se desvía de la norma es visto como una enfermedad, patología o discapacidad.

En lugar de imponer lo que se considera normal, se argumenta que, la medicina debería reconocer la diferencia como parte constitutiva de la condición humana, evitando emitir juicios negativos sobre lo que se aleja de la norma. Esto implica analizar más allá de las características corporales que a lo largo del tiempo han sido objeto de señalamiento y exclusión. De este modo, la noción de “salud” debe replantearse y adaptarse, superando los discursos médicos que promueven la idea de un cuerpo perfecto, para asumir que la diferencia es parte del desarrollo humano.

Aunque el modelo de la diversidad funcional reconoce la pluralidad de maneras de actuar, este estudio se enfoca en el modelo social, dado su interés en la interacción entre las personas con discapacidad y su entorno, así como en la identificación de barreras que pueden limitar su inclusión plena. A partir de lo presentado, el desarrollo de este trabajo tomará como base el “modelo social británico”, debido a que se alinea con una visión crítica de la discapacidad entendida como un fenómeno social, sin dejar de reconocer la influencia que puede ejercer la condición médica en su configuración.

Palacios (2008) establece que el modelo social se rige por los siguientes principios:

- Igualdad de oportunidades: garantizar que todas las personas independientemente de sus capacidades o diferencias tengan acceso a las mismas oportunidades.
- Replanteamiento de la inclusión: enfocar la inclusión de manera que la discapacidad no sea el eje central del problema.

- Barreras del entorno: reconocer que el problema radica en la falta de accesibilidad y las condiciones adversas del entorno.

Con base en lo anterior, es posible identificar los principios clave que guían el modelo social. Aunque presenta algunas limitaciones teóricas, este estudio sostiene que el modelo social refleja, a partir de la experiencia del autor trabajando con personas con discapacidad y de las observaciones realizadas en la vida cotidiana (por ejemplo, en espacios públicos o en el transporte) de manera más precisa la realidad que enfrentan estas personas. Asimismo, busca eliminar las barreras actitudinales, sociales y estructurales, promoviendo la autonomía e inclusión plena, aspectos fundamentales para comprender la dinámica de la discapacidad en diversos contextos, específicamente en la educación.

Como se ha mostrado, el modelo social permite comprender la discapacidad como resultado de las barreras presentes en el entorno y no únicamente de limitaciones individuales. En el capítulo siguiente se expondrá cómo estas perspectivas han influido en la educación inclusiva en México, con especial atención a las políticas y programas vigentes dirigidos a estudiantes con DI.

### **3. La educación inclusiva en México**

En este capítulo se realizará un recorrido histórico sobre el abordaje de la discapacidad en el sistema educativo mexicano. Desde sus inicios, donde predominaba un enfoque médico centrado en la corrección e intervención de los déficits, hasta la implementación de políticas que condujeron a la segregación de los estudiantes con discapacidad en escuelas especializadas para atender sus necesidades específicas.

Particularmente, se abordará la educación de personas con discapacidad intelectual, revisando las principales políticas implementadas en el país y los desafíos que han enfrentado a lo largo de su escolaridad. En concordancia con la literatura revisada, se llevará a cabo una reconceptualización que permita comprender el proceso de transición desde un enfoque de educación especial hacia la educación inclusiva, destacando no sólo las diferencias entre ambas, sino también similitudes, continuidades y tensiones señaladas por algunos autores. Asimismo, se abordará la atención que reciben las personas con DI en el nivel superior, identificando los principales obstáculos que aún persisten para su inclusión plena en este nivel educativo.

Finalmente, se presentará una revisión de las políticas y programas actuales diseñados e implementados para atender a población con DI en la educación superior, evaluando sus avances y áreas de oportunidad.

#### ***3.1.1. El enfoque médico en la educación especial***

Inicialmente, las concepciones tradicionales de la discapacidad en México giraban en torno a características físicas y psicológicas visibles, donde lo “especial” se asociaba con lo anormal o no apto para interactuar con el entorno social. En 1939 predominaba el modelo médico en la educación especial, considerando las diferencias como condiciones biológicas que requerían un tratamiento específico. Trujillo et al. (2020) afirman que, el papel de la escuela se limitaba a proporcionar herramientas básicas para la reintegración social, enfocándose únicamente en la corrección y normalización de las condiciones que presentaban las personas con discapacidad.

Además, destacan que, el concepto de “anormalidad” era ampliamente utilizado para referirse a las personas con discapacidad, perpetuando estigmas y barreras que dificultaban su inclusión plena en la sociedad y por ende del sistema educativo convencional. Esta visión justificaba que los estudiantes con discapacidad recibieran educación separada de las

escuelas regulares, ya que el objetivo era normalizar sus condiciones para lograr su reintegración a la vida social.

Esto evidencia cómo la perspectiva del modelo médico permeaba en las intervenciones educativas para atender a este sector, limitando su desempeño y acceso a una educación regular. Se consideraba que las escuelas especiales eran la solución para atender a estas personas, ofreciéndoles una reeducación destinada a minimizar sus limitaciones, con la finalidad de que su funcionalidad se aproximara a lo considerado “normal”, permitiéndoles así desarrollarse en la sociedad como un “ciudadano promedio”.

Según Romero y García (2013) en 1866 el maestro francés Eduardo Huet estableció la primera escuela para sordomudos. Este acontecimiento marcó un antecedente importante, al concebir a las escuelas como centros especializados para rehabilitar a personas con discapacidad, con el objetivo de atender sus limitaciones y ofrecerles un futuro prometedor. Este hecho abrió el camino para la creación de más instituciones enfocadas en otras discapacidades, pero bajo un enfoque médico que priorizaba la terapia individual y el desarrollo funcional, sin considerar factores contextuales, culturales o sociales que también influían en las barreras que enfrentaban estas personas.

Durante esa misma década, los servicios de educación especial se clasificaban en dos tipos: los centros de intervención temprana, las escuelas y centros de formación en educación especial. Estos operaban independientemente del sistema educativo convencional y proporcionaban atención a niños y jóvenes con discapacidad. En cambio, otros centros se enfocaban en la atención a colectivos con discapacidades leves e hipoacúsicos o también en grupos con discapacidades más severas o consideradas difíciles de intervenir (SEP, 2002).

En este sentido, Trujillo et al. (2020) afirman que, “la educación especial apareció hasta 1939 cuando se expidió la Ley Orgánica de Educación, publicada al año siguiente en el Diario Oficial de la Federación” (p. 20). Antes de esa ley, no existía un marco legal que garantizará los derechos de las personas con discapacidad, en cambio, su condición era entendida exclusivamente como un problema de origen orgánico que requería intervenciones clínicas o de profesionales de la salud para permitirles desenvolverse de forma más natural en el contexto educativo.

Esto dio lugar a una exclusión constante, los estudiantes con discapacidad eran relegados a escuelas especializadas que buscaban arreglar sus supuestas deficiencias. A ello se le sumaba la escasez de profesionales capacitados dentro del sistema educativo del país para atender estas necesidades. El simple hecho de ser diagnosticado con una discapacidad

limitaba de manera significativa las oportunidades futuras, ya que el enfoque centrado exclusivamente en el déficit reforzaba la idea de que estas personas no podrían trabajar o valerse por sí mismas, debido a que sus limitaciones, aún con tratamiento se consideraban permanentes.

Por esta razón, como señala SEP (2002) en 1942 se reconoció la necesidad formar personal especializado, lo que derivó en la aprobación del plan de estudios para la carrera de maestro especialista y la posterior creación de la Escuela Normal de Especialización durante 1943. Estos cambios representaron avances importantes que comenzaron a cuestionar las concepciones erróneas sobre la discapacidad en la educación. Con ello, se decreta el establecimiento de la Dirección General de Educación Especial, dicha institución tenía a cargo las siguientes funciones:

I. Organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos; y  
II. Organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia, de acuerdo con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de 1973 (Presidencia de la República, 1973, como se citó en Trujillo et al., 2020, p. 23)

SEP (2011) indica que, en 1988 por decreto presidencial, se les otorgó el grado de licenciatura a las diversas carreras relacionadas con la educación especial. Estas se especializan en áreas como deficiencia mental, problemas neuromotores, audición y lenguaje, ceguera, entre otros. El propósito consistía en capacitar a futuros profesionales de la educación en el país, facilitando el desarrollo integral de las personas con discapacidad y promoviendo su integración en la escuela convencional. Este paso refleja un compromiso institucional más sólido hacia la inclusión educativa y social de estudiantes con discapacidad en el país.

Posteriormente, se produjo otro cambio relevante en la concepción de discapacidad y educación especial gracias a la publicación del Informe Warnock en 1987 en el Reino Unido (Marchersi, 2018). Este documento propuso abandonar el sistema basado en la categorización de los estudiantes con algún tipo de discapacidad bajo patologías o déficits permanentes, buscando avanzar hacia una comprensión contextual, pedagógica y dinámica de las dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar.

El informe introdujo el término de “necesidades educativas especiales”, destacando que estas no son exclusivas solamente de estudiantes con discapacidad, sino que cualquier otro alumno, podía presentar dificultades en algún momento de su trayectoria escolar. Estas necesidades como afirma Warnock (1987) se interpretaban como el respaldo o asistencia

adicional acorde a la situación del individuo con discapacidad o sin discapacidad y mediada a lo largo del tiempo. Además, estas necesidades no sólo se definen por la restricción o condición de la persona, a su vez, por la interacción con situaciones que puede facilitar u obstaculizar su aprendizaje en el aula.

Según Marchesi (2018) este nuevo planteamiento propone cuatro características importantes:

- Las necesidades educativas especiales pueden estar presentes en todos los estudiantes, sin importar que tengan o no una discapacidad.
- Se trata de un concepto relativo al momento y a las circunstancias del aprendizaje.
- Más que enfocarse en las limitaciones individuales, se hace referencia a las dificultades de aprendizaje generadas por el contexto y los recursos disponibles en el aula.
- Para atender dichas necesidades, es indispensable incorporar recursos pedagógicos adicionales que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes.

Aunque este informe emergió en Europa, tuvo gran influencia en América Latina y particularmente en México, ya que provocó una revaloración de la educación especial dentro del sistema educativo regular. Este proceso sentó las bases para una política orientada a la “integración educativa”. Si bien, se avanzó en la idea de escolarizar a estudiantes con discapacidad en espacios comunes, el enfoque predominante seguía dirigido a que estos alumnos debían adaptarse a las condiciones establecidas por el sistema escolar.

Este cambio de paradigma no supuso una transformación estructural del sistema, más bien consistió en un esfuerzo por insertar al estudiante en las aulas regulares, muchas veces sin modificar sustancialmente las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares o las actitudes del personal docente y la comunidad educativa en general.

Estas acciones iniciales sentaron las bases de políticas educativas posteriores, aunque de forma limitada, lo que permite examinar a continuación las primeras medidas dirigidas a la población estudiantil con discapacidad.

### **3.1.2. Primeras iniciativas educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad**

La redefinición de la educación especial ha llevado tiempo, es notable que las modificaciones importantes como señalan Trujillo Holguín et al. (2020) se manifiestan en la

Ley General de Educación de 1993, la cual amplía el alcance de la educación especial para incorporar a individuos con alguna discapacidad, así como a aquellos con capacidades sobresalientes. Con este cambio, se abandonó la consideración de las diferencias individuales como un tema de índole médica, admitiendo que dejaran de utilizarse términos o calificativos negativos en la atención a estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con Solís del Moral (2024) el Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000, se orientó hacia la implementación de acciones y propuestas para mejorar el acceso y calidad de los servicios educativos, impulsando programas compensatorios en favor de la equidad y de la atención a los grupos sociales más vulnerables, con la finalidad de reducir las disparidades y desigualdades sociales en el país.

El hecho de comenzar a hablar de “integración educativa” permitió que, en 2002, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa definiera al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que presenta dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros dentro del currículum escolar (SEP, 2002).

Como resultado, los maestros se vieron en la necesidad de aceptar a estudiantes con discapacidad sin contar con la preparación adecuada para atender sus necesidades. De este modo, la integración educativa, entendida solamente como la incorporación de estos estudiantes en un aula regular, no garantizaba su participación real en las distintas actividades escolares al mismo nivel que sus compañeros sin discapacidad.

Esta terminología de integración según Trujillo et al. (2020) persistió durante la Ley General de 1993, destacando el papel que tanto profesores como padres de familia tenían para que los alumnos con discapacidad pudieran asistir a las aulas tradicionales. A finales de ese mismo año, se establecieron los primeros Centros de Orientación para la Integración Educativa, entidades que buscaban fomentar la integración en la educación convencional y reorganizar los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en México.

La SEP (2002) describe que estos intentos eran una lucha contra la discriminación, segregación y categorización que se aplicaban a los estudiantes, los cuales recibían atención en los centros de educación especial bajo el enfoque del modelo médico. Asimismo, se pretendía acercarlos a las instituciones educativas convencionales. Sin embargo, este nuevo panorama no garantizaba en su totalidad que tuvieran un aprovechamiento académico favorable, independientemente de estar en aulas regulares.

Este hecho marcó un precedente significativo en las percepciones que se tenían sobre las personas con discapacidad en esa época, al adoptar (como se mencionó en el apartado 3.1.1) el concepto de necesidades educativas especiales. Estas se definen como los apoyos que requieren los estudiantes que presentan dificultades para aprender y asimilar los contenidos del currículum, por lo que necesitan recursos adicionales para alcanzar los objetivos establecidos por los organismos institucionales (SEP, 2002).

Este punto, resalta la necesidad de avanzar más allá de una mera integración, ya que no sólo implica la presencia física de estos estudiantes en las aulas regulares, también la participación equitativa en todas las actividades de la jornada escolar. La inclusión requiere un cambio en donde se adapten los planes de estudio, se proporcionen los recursos necesarios y se promueva una cultura escolar que reconozca y apoye a la diversidad.

Esta visión de la inclusión condujo a que, en lugar de centrarse exclusivamente en el diagnóstico y la categorización en los estudiantes con discapacidad, se optará por diseñar estrategias que respondieran a las necesidades educativas de los mismos y les permitieran aprender junto a sus demás compañeros. A su vez, esto generó un cambio en la labor de los profesionales de los servicios de educación especial, quienes dejaron de atender a los estudiantes en entornos separados para enfocarse en brindar asesoría a docentes y a la comunidad educativa en general, con el propósito de mejorar sus prácticas institucionales.

Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se estableció que la inclusión educativa debía constituir un pilar central para el desarrollo de la nación (Solís del Moral, 2024). Esto dio lugar al diseño de políticas orientadas a responder a las necesidades y circunstancias de diversos grupos y regiones del país, donde el sistema educativo mexicano asumía la responsabilidad de garantizar que el aprendizaje estuviera al alcance de todas y todos, sin dejar a nadie fuera conforme a los principios de equidad, justicia social y reconocimiento de la diversidad.

Si bien estos cambios constituyen un gran avance, la tendencia a destinar recursos únicamente a la subsistencia de programas asistenciales dirigidos a los grupos históricamente excluidos no responde plenamente a políticas inclusivas. En su lugar, se mantiene una visión integradora limitada, marcada por la ausencia de directrices claras y viables que permitan avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

En esos mismos años Romero y García (2013) señalan que, el establecimiento del sistema de apoyo por medio de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público (UOP) sirvió para equilibrar la labor docente,

mientras que los Centros de Atención Múltiple (CAM) continuaron brindando atención, pero sólo a los casos de niños y jóvenes que requerían niveles de apoyo más altos.

Aunque se buscaba la integración escolar, de manera implícita persistía la exclusión al sugerir que los casos más severos necesitaban atención personalizada pero separada del resto. Además, se cuestionaba que las personas con necesidades o limitaciones específicas pudieran integrarse plenamente a las aulas regulares a menos que se proporcionarían los apoyos necesarios para hacer frente a estas dificultades.

La implementación efectiva de estas políticas públicas sigue siendo un desafío persistente para la labor docente, debido a la falta de preparación adecuada que permita atender las diversas necesidades de todos los estudiantes. Esto resulta en una carga de trabajo que dificulta la capacidad de los docentes para proporcionar el nivel necesario de atención a cada alumno (Pérez-Castro, 2022).

De acuerdo con Naranjo (2019) las sugerencias para llevar a cabo una educación inclusiva también deben atender el papel del profesor e incorporar sus puntos de vista en la creación de oportunidades que se ajusten de manera apropiada en su práctica diaria. La labor docente posee un margen de acción, que hasta cierto grado puede determinar lo que se realiza en base a sus recursos, las circunstancias en las que lleva a cabo su trabajo y la situación interactiva con sus propios estudiantes. Además, su independencia es más restringida debido al control y supervisión institucional, que de alguna manera impone juicios de valor a su práctica en el aula.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es fundamental en la implementación de prácticas inclusivas. Su margen está condicionado por múltiples factores, entre ellos, la política educativa y los marcos normativos vigentes. Es precisamente en ese contexto donde adquieren relevancia diversos acuerdos internacionales que han impulsado la construcción de un camino hacia la inclusión educativa en México.

Eventos como la Declaración de Jomtien de 1990, la Declaración de Salamanca de 1994 y el Marco de Acción de Dakar del 2000, han sido una pieza clave en el desarrollo y promoción del acceso y calidad educativa para todos los estudiantes, incluyendo aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad (SEP, 2011).

Estas declaraciones internacionales consolidan el derecho universal a una educación de calidad, promoviendo la inclusión de todos los estudiantes (especialmente los más vulnerables) y comprometiéndose con la equidad, la participación y la eliminación de barreras

en el acceso a la educación. Asimismo, han sido una fuente de inspiración para la implementación de políticas en el país, viéndose reflejadas en los cambios que el sistema educativo ha ido consolidando para apoyar el desarrollo y la inclusión de más estudiantes con discapacidad en el sistema educativo tradicional (Cruz, 2019).

El siguiente apartado analiza el debate sobre si la atención a estudiantes con discapacidad debe enfocarse en la educación especial o avanzar hacia un modelo inclusivo.

### **3.1.3. Educación especial o inclusiva**

Los planteamientos en torno a la educación especial han cambiado con el tiempo, considerando que este término puede hacer alusión a las limitaciones que presentan los estudiantes con discapacidad. Partiendo del supuesto de que las limitaciones individuales eran el principal obstáculo para que estas personas accedieran a mejores oportunidades, durante mucho tiempo se adoptaron enfoques centrados en la corrección o compensación de estas dificultades.

Hoy en día, se reconoce la necesidad de abordar estas cuestiones desde enfoques más inclusivos, considerando las barreras inmersas en el entorno, mismas que influyen en la participación o exclusión de individuos con discapacidad u otras condiciones en el contexto educativo.

Florian (2013) señala que “el problema aquí recae en la distinción entre la enseñanza especializada como un aspecto de la educación especial y la forma en que se proporciona dicha enseñanza” (p. 30). La autora plantea que el hecho de etiquetar las necesidades de un estudiante puede llevar a prácticas de segregación no intencionadas o al uso de materiales diferentes, en lugar de buscar la regularización que les permita desarrollarse al nivel de los demás.

Este enfoque de inclusión señala la importancia de integrar a los estudiantes con discapacidad en el aula regular, pero proporcionando los apoyos necesarios que les permita participar plenamente en las diversas actividades escolares, sin necesidad de ser apartados o tratados de manera diferente. Como se ha comentado anteriormente, las intervenciones de los profesionales de la educación especial han sido enfocadas exclusivamente en las limitaciones que presentan los alumnos, los cuales deben recibir una supuesta cura para actuar como los demás.

Esta mirada enfatiza la idea de que son personas minusválidas o anormales, dejando de lado el hecho de que pueden compensar estas limitaciones con otras habilidades

desarrolladas a partir de los apoyos que estos profesionales les proporcionan. Bajo esta lógica, se refuerza la noción de que los alumnos con discapacidad necesitan protección, en lugar de recibir apoyos que se adecuen a sus necesidades.

Del mismo modo, las etiquetas asociadas a la discapacidad agravan el problema, atribuyendo significados negativos que afectan la autoestima y el desarrollo personal de los estudiantes. Retomando el caso de Ed Roberts, se puede ver cómo su lucha desafió esas nociones. Él tuvo que enfrentarse a actitudes de rechazo y falta de apoyos tanto del personal académico como de los compañeros de la Universidad de Berkeley (Palacios, 2008).

Este caso demuestra que, uno de los principales problemas radica en que los profesionales de la educación continúan careciendo de la preparación y empatía necesaria para atender las necesidades educativas de sus estudiantes. Esto debido a la falta de apoyo institucional, la disposición limitada o los recursos insuficientes dentro de las instituciones educativas.

Florian (2013) afirma que, es crucial implementar diversas estrategias y recursos flexibles que respondan a las necesidades individuales de las personas con discapacidad, en lugar de optar únicamente por medidas de atención fuera del aula que promueven el aislamiento y prácticas discriminatorias. Por lo tanto, es importante que los docentes reconozcan que una estrategia eficaz para un estudiante puede no serlo para otro, destacando la necesidad de implementar enfoques diversificados.

Por ello, es necesario considerar el nivel de apoyo requerido para promover la participación de cada estudiante, de esta forma, se podrán diseñar e implementar estrategias acordes a las necesidades que requieran. Estas, no deben centrarse solamente en la limitación del estudiante, más bien en proporcionar los apoyos necesarios que promuevan su desarrollo académico, capitalicen sus fortalezas y compensen las dificultades que presenta.

La educación inclusiva busca promover un modelo educativo basado en la participación de todos los estudiantes en entornos educativos flexibles, sin importar sus características o diferencias. La inclusión no debe ser entendida simplemente como el acto de colocar a una persona con discapacidad en un entorno común, sino como un proceso más amplio y profundo que garantice su participación plena, equitativa y efectiva en todos los aspectos de su vida (Espinosa et al., 2021).

La UNESCO (2020, como se citó en Espinosa y Lladó, 2023) establece que la inclusión es un proceso que plasma la equidad, al reconocer y respetar a la diversidad tal cual es,

valorando el potencial que las personas con discapacidad tienen y destacando que tienen mucho que aportar a la sociedad.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe fundamentarse en los valores de equidad y justicia social al reconocer que las personas, independientemente de sus condiciones o capacidades, tiene derecho a desarrollar sus potencialidades. A través de una acción pedagógica diversificada y del establecimiento de condiciones óptimas que promuevan el logro académico de todos (Solís del Moral, 2024).

Cruz (2019) sostiene que la Declaración de Salamanca sentó las bases para una educación inclusiva (asegurando que todos los estudiantes, con o sin discapacidad, aprendan juntos en escuelas convencionales y adaptando el sistema educativo para atender a la diversidad) y su aplicación en el contexto mexicano ha sido gradual. Estas normativas, basadas en un modelo de “educación para todos”, se enfrentan al reto de integrar a estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, bajo la premisa de que la mera integración generará un cambio representativo.

A pesar de ello, a menudo se ignora las dificultades específicas que enfrentan las instituciones dedicadas a la atención a personas con discapacidad, optando por una supuesta integración que, en la práctica continúa reproduciendo formas de segregación. La visión de justicia social y educativa que presenta la Declaración de Salamanca está lejos de convertirse en una realidad en México.

Por ende, la integración educativa no ha supuesto un cambio en la educación; al contrario, ha propiciado aún más la estigmatización de estudiantes con discapacidad. Marchesi et al. (2014) enfatizan que las tareas docentes se basan en realizar pruebas diagnósticas para definir el nivel de déficit de los estudiantes, con el fin de apoyarlos en sus necesidades. Este hecho no garantiza que puedan estar a la par de sus compañeros sin discapacidad, además resulta en una práctica que abusa excesivamente de dichas pruebas diagnósticas.

Según Cruz (2019) “la invitación era a pensar en la educación como una sola, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos” (p. 78). propone que la solución radica en mezclar tanto a alumnos sin discapacidad como a aquellos con discapacidad, reconociendo los valores proclamados por la declaración: “igualdad de oportunidades para todos” y “respeto a las diferencias”.

Para los docentes dichas diferencias se convierten en etiquetas negativas, ya que la prioridad consiste en brindar apoyos específicos acorde a los déficits que presentan los

estudiantes como el problema central en su práctica, siendo este el principal obstáculo para acceder a una educación inclusiva. Estas características sólo perpetúan la integridad de los alumnos con discapacidad, quienes continúan siendo considerados especiales.

Como resultado, igualar las oportunidades para todos es difícil partiendo solamente de las diferencias individuales, sin considerar el contexto donde estas personas se desenvuelven. Dichos ideales de inclusión resultan débiles, y en su lugar se mantiene una cultura de integración que, aunque en apariencia positiva, continúa funcionando como un medio de exclusión para muchos estudiantes con discapacidad.

Estos mismos alumnos no cuentan con una participación efectiva, entendida como la posibilidad de ser tomados en cuenta y acceder con igualdad de oportunidades durante la jornada escolar. Por el contrario, su presencia en la escuela suele limitarse a adaptaciones mínimas que no transforman de fondo las condiciones estructurales ni garantizan una inclusión real. Esto se puede ilustrar con las “adaptaciones curriculares”, diseñadas para responder a las necesidades de estos estudiantes sin igualarlas con las de sus compañeros. Estas adaptaciones se orientan únicamente en el nivel de eficacia que las personas con discapacidad pueden alcanzar (Marchesi et al., 2014).

Bajo esta lógica, Norwich y Lewis (2005) proponen que las “adaptaciones curriculares” deben entenderse como parte de una diferenciación pedagógica razonable, es decir, que no suponga una carga adicional para el mismo estudiante y en su lugar respondan adecuadamente a las necesidades de este, sin romper con el currículum común. No obstante, advierten acerca del “dilema de la diferencia”: si se hacen adaptaciones específicas, se corre el riesgo de segregar al estudiante, por otro lado, si no se hacen, se perpetúa su exclusión del currículum formal.

Ambos autores destacan la necesidad de construir entornos educativos flexibles que reconozcan la diversidad, sin reforzar desigualdades ni establecer sistemas paralelos, como ocurre en el caso de México con los servicios de educación especial destinados a la atención de estudiantes con discapacidad alejados del sistema educativo tradicional. Por ello, las adaptaciones curriculares deben integrarse en una estrategia inclusiva más amplia que cuestione las barreras estructurales de la educación en el país.

En síntesis, promover una cultura de inclusión no ha generado el impacto esperado. Por tal motivo, se debe comenzar por la política misma, replantearse y situar las perspectivas en la realidad que viven muchas personas con discapacidad. Del mismo modo, llevarlo a la práctica dista mucho de ser fácil, los profesionales de la educación especial o inclusiva, como

se pretende, carecen de los recursos y la preparación necesaria para enfrentar estas problemáticas.

La inclusión al ser un tema complejo debe abordarse desde una perspectiva contextualizada. Reconocer las diferencias y posibilidades individuales implica analizar los entornos educativos y permitir la transición hacia nuevos enfoques que conduzcan al logro de la justicia social y educativa que plantean las declaraciones internacionales y que la educación mexicana pretende seguir.

En el siguiente apartado, se abordarán los principales retos que enfrenta la educación en el nivel superior para las personas con discapacidad intelectual.

#### ***3.1.4. Los principales retos de la educación inclusiva en nivel superior***

La inclusión educativa se presenta como un principio esencial en el discurso político, aunque en la práctica continúa siendo una meta lejana. Para las personas con discapacidad, y particularmente para aquellas con DI, el ingreso a la educación superior supone enfrentar un recorrido marcado por múltiples barreras que se hacen presentes desde los primeros años de escolaridad.

La educación en nivel superior enfrenta múltiples desafíos que trascienden las meras adaptaciones físicas o académicas. Luzuriaga (2020) señala que, más allá de garantizar la accesibilidad formal (la cual se refiere al derecho de ingresar a la universidad y obtener una beca), estas medidas resultan insuficientes, ya que enfatizan únicamente el aspecto económico. De hecho, los estudiantes con discapacidad requieren también de otros apoyos que permitan una participación efectiva en la vida universitaria.

Asimismo, la adecuación de los espacios continúa representando una barrera significativa para este grupo de estudiantes, lo que limita sus oportunidades de inclusión plena. De manera paralela, la accesibilidad académica implica que todas las personas puedan expresarse y acceder a los contenidos de aprendizaje mediante múltiples recursos (como se analizará en el capítulo cinco). Esta dimensión resulta clave para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje que consideren la diversidad de formas de comunicación y de acceso al conocimiento, tal como lo plantea Luzuriaga.

Por otra parte, es imprescindible atender las barreras actitudinales y sociales, entre las que destacan los prejuicios, estigmas y normas institucionales que continúan perpetuando la exclusión de estudiantes con discapacidad. De este modo, las políticas de educación superior no deben limitarse a la redistribución de recursos materiales o financieros. Es necesario

avanzar hacia estrategias integrales que reconozcan la diversidad como un valor y fomenten un cambio cultural capaz de garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes.

Por consiguiente, evaluar en qué medida las universidades son lugares inclusivos resulta fundamental, ya que la educación superior no sólo forma a futuros profesionales, sino también a ciudadanos capaces de participar plenamente en la sociedad. Esto implica no solo la adquisición de conocimientos académicos, además requiere la creación de un entorno inclusivo que garantice que todos los estudiantes tengan acceso y oportunidades para desarrollarse en este nivel educativo.

En el caso de México, la cobertura de inclusión educativa en el nivel superior es notablemente baja, alcanzando sólo un 5.55% a nivel nacional. Esto significa que sólo 25 926 personas con algún tipo de discapacidad en el país están inscritas en alguna institución universitaria. En contraste, para la población sin discapacidad en este nivel es mayor, alcanzando el 38.47% (González et al., 2021). Este panorama sugiere que la inclusión educativa no está vinculada con las grandes ciudades que suelen albergar las principales instituciones de educación superior, con mayores presupuestos y una matrícula más amplia pero menos inclusiva.

Este hecho refleja que en las universidades e instituciones de nivel superior debería tomarse en consideración la inclusión como un requisito para sus evaluaciones, de acuerdo con los criterios establecidos por los organismos que acreditan dichas instancias. El problema radica en que frecuentemente se limitan las oportunidades para los estudiantes con discapacidad, considerándolos incapaces de enfrentar las exigencias del nivel universitario.

Esto lleva a optar por opciones educativas terminales, tales como los oficios o trabajos con tareas simples, limitando la posibilidad de cursar estudios universitarios y perpetuando la segregación de este colectivo (Pérez-Castro, 2022). A pesar de recibir el apoyo adecuado, se continúa enfatizando en las diferencias de estos estudiantes como un problema, catalogándolos como “minusválidos”, que requerirán supervisión constante para alcanzar los logros académicos durante su trayectoria universitaria.

Desde una perspectiva individualista, las dificultades se atribuyen únicamente a la persona, sin considerar el impacto que el entorno tiene en la manifestación de las dificultades que se presentan. Castro (2022) señala que, en lugar de enfocarse en estas diferencias, es importante reconocer los conocimientos y habilidades con los que cuentan los estudiantes con

discapacidad, al mismo tiempo que se les proporciona las condiciones necesarias para enfrentar las barreras institucionales.

Esta aproximación centrada exclusivamente en lo que una persona con discapacidad puede o no puede lograr, perpetúa la exclusión al enfatizar constantemente sus dificultades y situarla en desventaja frente a sus demás compañeros. Resaltar la diferencia como un aspecto negativo puede generar efectos duraderos a lo largo de la vida del individuo, restringiendo sus oportunidades de acceder a una educación de calidad en condiciones de igualdad con los otros.

Paradójicamente, quienes reproducen y sostienen estos ideales opresores suelen ser los propios profesionales que laboran en las instituciones educativas. Muchas veces esto ocurre de forma inconsciente, a través de prácticas o discursos que, lejos de ayudar, terminan reforzando estereotipos y limitando las posibilidades de una inclusión en la comunidad universitaria. Otra problemática señalada por Pérez-Castro (2022) consiste en la realización de exámenes, ya que estos no siempre están adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Además, la capacitación adecuada del personal docente para brindar el apoyo necesario a estos sigue siendo un desafío crucial para atender sus necesidades de manera efectiva, lo que dificulta su pertenencia en las instancias universitarias.

Retomando esta postura, Mejía y Pallisera (2020) realizaron un estudio cualitativo en la Universidad de Girona, en el que analizaron las percepciones de responsables académicos y de estudiantes con DI sobre los retos y estrategias de inclusión en la educación superior. Mediante entrevistas y grupos focales, identificaron como las principales barreras la rigidez de los contenidos formativos, la ausencia de adaptaciones curriculares, la complejidad de pruebas de acceso y el desconocimiento del personal docente sobre las necesidades específicas de estos alumnos.

Frente a ello, se propusieron estrategias como proyectos individualizados de tutorías, flexibilización en los procesos de incorporación a la universidad, flexibilidad en los contenidos del currículum y capacitación docente en educación inclusiva. Los resultados de Mejía y Pallisera (2020) muestran que, aunque existe un camino por recorrer, la participación universitaria de jóvenes con DI contribuye no sólo a su desarrollo personal, social y laboral, sino también a transformar la mirada de la comunidad escolar hacia la diversidad, en consonancia con los principios del modelo social de la discapacidad y el diseño universal.

En este sentido, resulta fundamental considerar que los ajustes necesarios para garantizar el acceso a la educación superior en México constituyen un elemento crucial para

promover la inclusión de estudiantes con DI, teniendo presentes los desafíos que ello implica. Sin embargo, en ocasiones dichos estudiantes son señalados o menospreciados por requerir apoyos adicionales para mejorar su desempeño académico. A su vez, algunos compañeros llegan a percibir estas medidas como un privilegio, sin tomar en cuenta que se trata de recursos indispensables para generar condiciones de equidad y favorecer el aprendizaje de todos (Saad, 2011).

Esta labor también requiere un alto compromiso por parte del personal docente, que a menudo lo ve como una carga de trabajo excesiva. Por tal motivo, es crucial que los estudiantes con DI participen en la planeación de estos ajustes, debido a que sus experiencias son fundamentales para que las adaptaciones sean efectivas. Impulsando así a la creación de condiciones adecuadas, donde todos se sientan incluidos sin importar sus diferencias.

Siguiendo esta idea, González et al. (2021) llevaron a cabo un estudio que pretendió evaluar el nivel de inclusión educativa para personas con discapacidad en el nivel superior en México. Adoptando un enfoque mixto, con una aproximación exploratoria. Se creó un indicador de desempeño, cuyo objetivo fue evaluar la cobertura educativa para personas con algún tipo de discapacidad en las instituciones universitarias. A través de este indicador, se realizó un diagnóstico general de la inclusión en las diversas entidades de la República, permitiendo así identificar las distintas brechas educativas existentes entre ellas.

El estudio de González et al., reportó que aproximadamente sólo el 5% de las personas con discapacidad de entre 18 y 24 años están matriculadas en alguna institución de educación superior en el país. Esto resalta la amplia brecha que enfrentan los estudiantes con discapacidad para incorporarse a la universidad y contar con los recursos necesarios para desenvolverse académicamente en este contexto. Donde incluso, se plantea que las políticas actuales son ineficaces para abordar esta problemática, ya que no sólo implica el derecho al acceso, a su vez, a la infraestructura, los recursos y las acciones concretas que brinden el apoyo adecuado.

Estos elementos son cruciales para generar un impacto significativo que promueva el desarrollo de estudiantes con DI en la universidad. El acceso universal es sólo el primer paso hacia la integración, no hacia una verdadera inclusión. Las universidades deben proporcionar servicios especializados que aseguren la permanencia de estos estudiantes y desarrollen estrategias para facilitar la culminación de sus estudios profesionales. De esta forma, se podrá superar la exclusión estructural y avanzar hacia una justicia educativa auténtica,

comprendiendo la discapacidad no como una limitación, más bien como producto de la interacción entre la persona y un entorno socialmente construido (Luzuriaga, 2020).

Aunque estas alternativas representan una oportunidad para generar cambios, también resultan en desafíos para su implementación. En la educación universitaria, aún persisten carencias. Razón por la cual es importante continuar trabajando en la mejora de infraestructuras, políticas y programas que garanticen la permanencia y las oportunidades reales de los estudiantes con DI en el nivel superior.

El siguiente apartado examina las políticas educativas actuales relacionadas con la discapacidad, considerando los avances y desafíos en su implementación.

### **3. Situación actual de la educación inclusiva en México**

#### ***3.1.6. Políticas educativas actuales relacionadas con la discapacidad***

Como señala Cruz (2019), la educación inclusiva ha experimentado una evolución significativa en su conceptualización y aplicación práctica. Inicialmente, la educación especial estaba enfocada en los déficits, segregando a los estudiantes con discapacidad en entornos separados. Posteriormente, este enfoque dio paso a una educación integradora que buscaba incorporar a estos estudiantes en las aulas regulares, pero aún con limitaciones en la adaptación del entorno y las prácticas educativas.

Finalmente, se consolida una educación inclusiva, que no sólo integra, sino que reconoce y pretende valorar a la diversidad de estudiantes. Sin embargo, con todos estos cambios, el acceso y la igualdad de oportunidades para estudiantes con DI continúa enfrentando desafíos persistentes.

Inicialmente, la implementación de una “Educación para Todos” en México se articuló a partir de los conceptos de igualdad y justicia social, con el objetivo de transformar las condiciones del sistema educativo y mejorar la calidad en la atención de las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes mexicanos. Las declaraciones internacionales fueron tomadas como modelos a seguir para definir, organizar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Solís del Moral, 2024).

Con ello, los Estados asumieron la obligación de diseñar políticas que garantizaran el acceso de todas las personas a la educación, asegurando condiciones que respondieran a sus necesidades de aprendizaje, avanzando hacia la universalización del currículum escolar,

eliminando obstáculos o cualquier forma de discriminación hacia los grupos en situación de vulnerabilidad.

Un cambio muy alentador para México fue la promulgación de la “Ley General de Educación” (LGE) en el año 2000. De acuerdo con SEP (2011) tenía como propósito enfatizar la creación de apoyos y ajustes que respondieran a las necesidades de aprendizaje en el marco de la educación inclusiva. El artículo 41 de esta ley destaca la importancia de los principios de equidad y justicia social, con una perspectiva de género, subrayando que las personas deben recibir una educación inclusiva basada en la equidad y la no discriminación.

A partir de lo anterior, se evidencia que la política educativa en México empezaba a incorporar algunos de los principios propuestos por el modelo social de la discapacidad, particularmente en lo relativo a la eliminación de barreras sociales y la promoción de la equidad en distintos ámbitos, siendo la educación uno de los más relevantes. Asimismo, se resalta la responsabilidad de las escuelas de construir espacios inclusivos y respetuosos con la diversidad, reconociendo que esta constituye un componente fundamental del desarrollo humano.

Gracias a estas medidas, se pretende eliminar cualquier tipo de barrera que impida la participación plena de los estudiantes en su trayectoria académica. De esta forma, Solís del Moral (2024) expone que, el Gobierno Federal, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, incorpora el concepto de “igualdad” como un principio esencial para la formulación de políticas educativas enfocadas en el bienestar y el desarrollo integral de todas las personas. Esta mirada llevó a las escuelas a centrarse en asegurar el acceso a todos los niveles educativos, mejorar la calidad del aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes.

Según la autora, se dio prioridad a la atención de población en situación de vulnerabilidad, con el objetivo de elevar el rendimiento académico y ampliar la cobertura educativa de estos sectores, independiente de sus condiciones o capacidades. De esta manera, se reconoce tanto a las personas con discapacidad como a los pueblos indígenas como grupos de atención prioritaria. Esta política tenía como objetivo promover el uso de tecnologías en el aula, otorgar becas y dotar a las instituciones educativas de infraestructura adecuada, especialmente aquellas ubicadas en zonas geográficas desfavorecidas.

Durante mayo de 2008, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron un acuerdo denominado “Alianza por la Calidad de la Educación”. Este convenio enfatizaba la articulación y transformación de los distintos grados educativos,

incluyendo también el nivel superior, ya que inicialmente las políticas se centraban únicamente en los niveles básicos (SEP, 2011). Esta incorporación del nivel superior refleja la intención de ofrecer oportunidades a los estudiantes con discapacidad, quienes anteriormente eran segregados o contaban con escasas posibilidades de acceso en este nivel educativo.

Tal como señalan Cruz y Casillas (2017) durante mucho tiempo la universidad fue un espacio reservado exclusivamente para élites sociales, es decir, para aquellos que contaban con los recursos necesarios para acceder a la formación profesional. Bajo esta lógica, las instituciones de educación superior funcionaban como espacios de exclusión, desigualdades sociales, prejuicios y discriminación. En el caso de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, estos autores revelan que las universidades carecen de información sobre cuántos estudiantes con discapacidad tienen, qué tipo de apoyos necesitan o cómo se les podría incluir de forma más efectiva en las aulas.

En el contexto mexicano y a pesar de todos los cambios políticos y culturales impulsados por marcos normativos internacionales sobre educación inclusiva, las iniciativas implementadas han funcionado principalmente como guías generales de actuación. En la práctica, estos lineamientos no se han traducido en transformaciones profundas en las instituciones de nivel superior. Mientras muchos de los cambios institucionales en favor de la inclusión se han centrado en la educación básica, rara vez se han dirigido de manera específica hacia las universidades.

Cruz y Casillas (2017) proponen tres ideas que ayudan a entender mejor lo que está pasando en las instituciones de nivel superior:

- **Visibilidad-Invisibilidad:** la discapacidad ha permanecido invisible en las universidades. Jamás se contempló la posibilidad de que personas con discapacidad accedieran a este nivel educativo, incluso con la existencia de acuerdos y normas jurídicas, no se han generado cambios emblemáticos; sólo quienes logran adaptarse a las exigencias del sistema educativo consiguen culminar un grado profesional o, al menos vivir la experiencia universitaria.
- **Normalidad-Anormalidad:** aunque se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a integrarse en aulas convencionales, únicamente aquellas que logran minimizar o normalizar sus condiciones pueden transitar por el sistema educativo común. Se espera que estos individuos, se adecuen al sistema y actúen lo más parecido posible a quienes no tienen una

discapacidad. Por lo tanto, esta adaptación les permitirá acceder a una institución universitaria.

- **Inclusión Incompleta:** es cierto que algunas universidades han comenzado a modificar sus políticas institucionales en nombre de la inclusión, pero estos cambios no han sido suficientes. Todavía no se logran proporcionar apoyos adecuados, enfoques pedagógicos inclusivos, ni oportunidades que tomen en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Por ello, la experiencia universitaria sigue siendo difícil y poco accesible para muchas personas que presentan una discapacidad.

Ante esta realidad, la SEP (2011) indica que, el acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación se sustentó en principios de no discriminación, equidad y justicia social, lo cual sugiere una orientación alineada con el modelo social de la discapacidad. No obstante, esta orientación no se expresó de manera clara ni explícita en las normativas educativas vigentes. Aunque ya se manejaban algunas ideas afines a este modelo, en el contexto mexicano no se hacía referencia directa al mismo.

Es imprescindible que, para la efectiva implementación de estas políticas, se retomen los principios centrales de dicho modelo (la discapacidad no como el problema central, las condiciones adversas del entorno y la equidad), con el fin de fortalecer un sistema educativo que garantice oportunidades reales para todas las personas, sin importar sus características o diferencias. Para Solís del Moral (2024) llevar estos principios a la práctica supone múltiples retos, tales como:

- Reducir las barreras para el acceso a la educación de personas con discapacidad, capacidades sobresalientes o individuos en situación de vulnerabilidad.
- Combatir los efectos negativos de la discriminación y segregación persistentes que afectan a estudiantes y personas en situación de vulnerabilidad.
- Fortalecer las competencias profesionales de los docentes, incluyendo su capacitación, preparación y empatía.
- Diseñar e implementar estrategias y metodologías adecuadas para apoyar las diversas necesidades de los estudiantes.
- Fomentar la sensibilización de la población en general para mejorar la inclusión de personas con discapacidad y otras condiciones, promoviendo su desarrollo personal y profesional, así como su participación en la esfera social.

Posteriormente, en mayo de 2011, se anunció la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad” en el Diario Oficial de la Federación. En esta ley se establece que el Estado debe promover, proteger y garantizar que las personas con discapacidad puedan desarrollarse plenamente en la sociedad, ejercer sus derechos, tomar decisiones, disfrutar de su independencia y autonomía. Además, busca proporcionar los apoyos necesarios para que estas puedan acceder a la educación sin enfrentar rezago, deserción, ni discriminación alguna (SEP, 2011).

De esta forma, el Estado se comprometió a transformar cada institución educativa en un espacio donde la calidad, la inclusión y seguridad fueran pilares fundamentales. Las acciones emprendidas se encaminaron en fortalecer las políticas educativas dirigidas a población en situación de marginación, desventaja social y educativa, impulsar los procesos de integración educativa y reorientar los recursos económicos hacia la educación básica, así como el otorgamiento de becas para estudiantes en situación de riesgo.

Posteriormente, Solís del Moral (2024) describe que, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se establecieron cinco metas fundamentales: “México en paz”, “México incluyente”, “México con educación de calidad”, “México próspero” y “México con responsabilidad social”. Este nuevo enfoque promovió el aseguramiento del ejercicio pleno de los derechos sociales de todas las personas, la eliminación de brechas de desigualdad y garantía de equidad e inclusión en el Sistema Educativo Nacional del país, alineadas con el marco de la educación inclusiva planteado en las diversas declaraciones internacionales.

Del mismo modo, se reafirmó el compromiso de proteger la integridad de todas las personas sin distinción por condición de discapacidad, género, raza, etnia, orientación sexual u otras características. Se dio continuidad a la atención prioritaria de los pueblos indígenas y se impulsaron acciones orientadas a eliminar las barreras que dificultan el acceso y la permanencia de estudiantes en las escuelas, con la finalidad de favorecer prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

En 2014 entró en vigor la “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación”, la cual estableció medidas de inclusión orientadas a prevenir, corregir y eliminar cualquier forma de exclusión. Ese mismo año se impulsó el Programa Especial de Educación Intercultural y Bilingüe, con el propósito de fomentar la participación de la diversidad lingüística y cultural presente en las comunidades escolares del país (Solís del Moral, 2024).

Asimismo, Solis del Moral (2024) indica que, se publicaron las “Reglas de Operación del Programa de Inclusión y Equidad Educativa”, cuya finalidad era asegurar la cobertura educativa a nivel nacional, así como promover la inclusión y equidad en la escuela. Estos lineamientos se convirtieron en principios fundamentales para la creación del nuevo Modelo Educativo en 2016. Esta nueva visión estableció que el Estado debía asegurar una educación de calidad e inclusiva que ampliará las oportunidades de aprendizaje y eliminará las barreras que enfrentan numerosos estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Para el año 2017, la inclusión se consolidó como eje central en las políticas educativas, ya que se dio pie a los principios de equidad e inclusión, al mismo tiempo que se redirigió la atención hacia la labor docente, considerando que su práctica debía fundamentarse en dichos principios para garantizar la participación de la diversidad estudiantil e intercultural (SEP, 2011).

En 2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el manual “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, el cual representó el primer esfuerzo formal por promover prácticas educativas basadas en la inclusión. Este documento reconocía que las dificultades de aprendizaje no eran propias del estudiante, sino que era necesario transitar de un enfoque homogeneizador a uno que valorará la diversidad como una oportunidad enriquecedora (Solis del Moral, 2024).

A partir de ello, se abordaron y diferenciaron claramente los conceptos de integración e inclusión, con la finalidad de evitar confusiones al momento de llevar estos enfoques a la práctica educativa. Todos estos avances estuvieron influenciados por el “Índice de Inclusión” propuesto por Booth et al. (2000), una guía de apoyo para desarrollar prácticas inclusivas que promuevan la participación de todo el estudiantado y cuyas directrices permitieron un cambio progresivo hacia la inclusión educativa dentro del aula.

Esta herramienta fue diseñada con el propósito de ayudar a los centros educativos a identificar y eliminar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, no sólo de aquellos que anteriormente eran considerados con “necesidades educativas especiales”. Lejos de imponer reglas prescriptivas, esta iniciativa promueve un enfoque reflexivo y participativo que involucra a docentes, directivos, estudiantes, familias y miembros de la comunidad en un proceso continuo de evaluación y mejora.

Este proceso según Booth et al. (2000) se estructura en torno a tres dimensiones: “crear culturas inclusivas” (comunidad y valores compartidos), “elaborar políticas inclusivas”

(apoyo y respuesta a la diversidad) y “desarrollar prácticas inclusivas” (participación del estudiantado en todas las actividades de la escuela).

Más adelante, Solís del Moral (2024) señala que, con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se hace referencia a la necesidad de garantizar el derecho universal a la educación en todos los niveles, incluido el nivel superior. Lo anterior resulta particularmente relevante, dado que, como se ha señalado a lo largo de este trabajo, las políticas educativas previas han puesto mayor énfasis en la educación básica, relegando a la educación universitaria en un segundo plano.

Según la SEP (2011), la reforma de la Ley General de Educación, con sus respectivas modificaciones, propone una transformación del sistema educativo mexicano que debe responder a las necesidades, características, capacidades y habilidades de todos los estudiantes. Asimismo, establece la educación como un conjunto de acciones orientadas a eliminar cualquier forma de discriminación, exclusión o barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte, Solís del Moral (2024) expone que, durante el 2019 se instauró la “Estrategia Nacional de Educación Inclusiva” (ENEI), cuyo objetivo es servir como un referente para mejorar la participación de estudiantes con características diversas en todo el país, garantizando la igualdad de oportunidades en los contextos educativos. Esta nueva política retoma los aportes de Booth et al. (2000) reconociendo que las barreras que enfrentan los estudiantes no son únicamente individuales, a la par que provienen del entorno y del propio sistema, dando alusión a lo que el modelo social propone.

Esta estrategia funciona como un diagnóstico para identificar de manera detallada las desigualdades y brechas educativas en todo el país, con el fin de ofrecer respuestas oportunas a estas problemáticas. Del mismo modo, evidencia el esfuerzo de las instituciones gubernamentales y educativas por construir y promover de manera gradual, una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad. Estos ideales se sustentan en las diversas declaraciones internacionales que marcaron un punto de partida para impulsar cambios en las políticas educativas en el país.

Estos avances representaron un hito en el desarrollo de políticas orientadas a favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. No obstante, los cambios implementados no resultaron completamente favorables, ya que en al intentar adaptar estas ideas al contexto mexicano, se evidenció que en muchos de los casos las acciones se limitaban a la asignación de recursos para mejorar la infraestructura de las instituciones,

proporcionar becas a los estudiantes con discapacidad o promover discursos en los que el concepto de inclusión prevalecía, pero que, en la práctica resultaban ser contrarios a su verdadera aplicación.

Las políticas educativas actuales, con frecuencia, no se fundamentan en las experiencias vividas por las personas con discapacidad. Pérez y Druet (2023) mencionan que, en el año 2002 la ANUIES publicó un manual sobre la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Este documento pasó prácticamente desapercibido ya que se limitaba a ofrecer pautas básicas sobre los ajustes necesarios para hacer accesibles los espacios educativos.

Este manual funcionaba como una guía para conformar un equipo responsable de promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades. A más de 20 años desde su publicación, no ha representado avances distinguidos, debido a la persistente falta de articulación y coherencia entre los instrumentos normativos relacionados con la inclusión, sumada a la ausencia de acciones que trasciendan lo estipulado en sus páginas. A ello se añade la inexistencia de organismos encargados de monitorear, evaluar o dar seguimiento a estas pautas, así como políticas públicas que, en muchos casos, ignoran la existencia del propio manual.

Con base en lo anterior, para ser efectivas, las políticas educativas deben reflejar las realidades y necesidades de las personas con discapacidad. La falta de alineación entre las políticas y las experiencias reales constituye una barrera que impide lograr una verdadera inclusión. Uno de los principales problemas radica en la escasa comprensión y en las dificultades para implementar políticas diseñadas para fomentar la inclusión en las instituciones educativas.

En muchas ocasiones, estas políticas no se adaptan adecuadamente a las realidades específicas de cada institución ni a las necesidades particulares de cada estudiante con discapacidad. La falta de coordinación entre las políticas y su implementación práctica genera una brecha significativa entre los ideales inclusivos y la realidad que se experimenta en las aulas.

En este sentido, Solís del Moral y Tinajero (2022) sostienen que, para comprender la política, se debe abordar a partir de tres dimensiones: como “texto”, “discurso” y “puesta en acto”. Interpretar la política como **texto** implica analizar las palabras y formulaciones exactas de los documentos oficiales y legales, descifrando su contenido literal. Considerarla como **discurso** involucra entender cómo se articula y comunica la política, explorando las narrativas

y marcos interpretativos que emplea, así como su influencia en la opinión pública. Finalmente, la dimensión de **puesta en acto** se refiere a la implementación práctica de la política, observando cómo se traduce en acciones concretas y sus efectos reales en la sociedad.

Ante esta situación, el establecimiento de la educación inclusiva en el artículo 3° de la Constitución marca otro hecho importante (Solís del Moral, 2024). En esta reforma se subraya el compromiso del Estado de ofrecer una educación gratuita, de calidad, laica e inclusiva. Las nuevas disposiciones tienen como objetivo reconceptualizar las necesidades educativas especiales, viéndolas como barreras para el aprendizaje en lugar de limitaciones intrínsecas del individuo. Además, definen la inclusión como el reconocimiento, la valoración y el respeto de la diversidad, buscando eliminar estas barreras y garantizar una educación para todos.

Este nuevo panorama implica un cambio de paradigma orientado a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan acceder a una educación en igualdad de condiciones. Se busca promover que las prácticas educativas se implementen de manera diversificada, reconociendo las múltiples necesidades existentes, pero sin enfocarse exclusivamente en ellas. En lugar de ello, se diseñan recursos y estrategias que permitan que todos los estudiantes aprendan de manera equitativa, sin excluir ni retrasar el aprendizaje de los demás.

En resumen, la evolución de las políticas educativas en México refleja un avance hacia la inclusión de los grupos más desfavorecidos, fundamentado en los principios del modelo social de la discapacidad, aunque no siempre se adopte de manera oficial. La incorporación de la educación inclusiva en el marco de la Constitución y en las reformas legislativas evidencia el compromiso con una educación que reconoce y valora la diversidad, disminuyendo las barreras que limitan el acceso y la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad. Este enfoque fomenta la participación de todos los estudiantes en su proceso educativo.

A pesar de estos avances, las políticas educativas deben continuar adaptándose y perfeccionándose para enfrentar los desafíos actuales. La implementación efectiva de prácticas inclusivas requiere coordinación entre las políticas y las realidades que se viven en el aula, así como un acompañamiento constante para el personal docente y la provisión de recursos suficientes. De esta manera, la educación inclusiva puede trascender el ámbito teórico y traducirse en acciones concretas que mejoren la calidad de vida de todos los estudiantes.

Este cambio de paradigma representa una oportunidad valiosa para construir un sistema educativo que, en lugar de centrarse en las limitaciones individuales, enfatice el diseño de estrategias y recursos que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. El objetivo es asegurar que la diversidad sea percibida como una característica del desarrollo humano y que todos, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad que les permita desenvolverse en un entorno inclusivo y respetuoso. La continuidad en este proceso resulta primordial para consolidar una educación inclusiva que refleje verdaderamente los valores de igualdad, equidad y respeto por la diversidad.

A continuación, el siguiente apartado aborda los programas y recursos disponibles para promover una educación inclusiva en el nivel superior.

### ***3.1.7 Programas y recursos disponibles para la educación inclusiva en nivel superior***

El transitar por la vida universitaria es un proceso complejo que deja huellas y moldea a los profesionales para que respondan a las demandas sociales. Para las personas con DI, este camino es aún más difícil. Aunque su condición no debería ser un factor que obstaculice este proceso, sus capacidades se ven limitadas debido a la falta de recursos en las instituciones para brindarles el apoyo necesario. Esto resulta en índices de deserción o en que las personas opten por capacitarse en oficios en lugar de considerar asistir a la universidad (González et al. 2021).

La oferta de oportunidades para que estos alumnos accedan al nivel superior es limitada, en parte, debido a que desde la escolaridad básica se les inculca la idea errónea de que continuar una carrera universitaria “implica un alto nivel de exigencia”. Si bien esta exigencia es real, no es exclusiva ni inaccesible para las personas con DI, ya que forma parte del desafío académico común para todos. Plantear lo contrario, refuerza estigmas y limita sus aspiraciones, en lugar de fomentar apoyos adecuados que hagan posible su trayectoria educativa dentro de la universidad.

La ausencia de apoyos adecuados (como adaptaciones curriculares, acompañamiento especializado o entornos inclusivos) dificulta tanto su transición como su permanencia en la universidad, perpetuando así su exclusión en este nivel educativo. Frente a estas problemáticas, se han diseñado e implementado programas educativos que promueven el desarrollo académico de estos estudiantes, mejorando su rendimiento y facilitando su inclusión en estudios de nivel superior. Esto contribuye a derribar estigmas y prejuicios sobre las

capacidades de las personas con DI, demostrando que su condición no es una limitante para los logros que puedan tener.

Uno de ellos es el programa “Construyendo Puentes”, un proyecto educativo individualizado basado en la metodología de planificación centrada en la persona, el paradigma de vida independiente y la autodeterminación. Es llevado a cabo dentro del contexto universitario como parte de uno de los servicios de la asociación civil Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS), dicha asociación surgió en 1969 y se instauró formalmente en 1985.

Su objetivo radica en brindar apoyos y servicios a niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual y sus familias basado en la filosofía de vida independiente (Saad, 2011). Dicho programa se centra en el estudiante como individuo autónomo, reconociendo las necesidades, intereses y capacidades específicas de los usuarios con la condición de DI.

Para implementar esto, es fundamental colaborar estrechamente con el estudiante, su familia y otros miembros de su red de apoyo, identificando metas educativas y personales significativas. Aprovechando las fortalezas del estudiante mientras a su vez se abordan las barreras que puedan limitar su aprendizaje y participación plena en el sistema educativo. Además, se busca promover una cultura de inclusión basada en principios fundamentales como la igualdad y la justicia social.

Estos principios son determinantes para trabajar la inclusión en espacios donde anteriormente no se ofrecían oportunidades debido a falsas creencias sobre la discapacidad, específicamente la intelectual. Implementar esta metodología implica comenzar observando el nivel de competencia en habilidades de conducta adaptativa y el nivel de funcionamiento habitual de la persona para realizar tareas específicas.

El programa inició operaciones en 2006 en convenio con la Universidad Iberoamericana, con el objetivo de promover el derecho de las personas con discapacidad a formarse en las mismas escuelas con individuos de sus mismas edades. Esta iniciativa busca sensibilizar y guiar a jóvenes y académicos en la transición de una cultura de inclusión y respeto por la diversidad.

Igualmente, se continúa trabajando para eliminar los prejuicios y actitudes negativas, reafirmando que las personas con discapacidad tienen el derecho de construir una vida plena, acceder a instituciones o lugares donde sean respetados y tomados en cuenta.

A partir de esto, el proyecto se estructura en torno a cuatro objetivos principales (Plan de trabajo 2006, como se citó en Saad, 2011):

- Formar íntegramente a jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario, promoviendo el desarrollo de competencias y aptitudes que les permitan un desempeño académico, personal y social, facilitando su integración en la vida social.
- Fomentar una reflexión crítica en los estudiantes universitarios sobre los retos que enfrentan las personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de generar una conciencia social en su proceso de formación y práctica profesional, que les permita actuar con equidad, respeto y solidaridad ante la diversidad.
- Impulsar la creación de políticas universitarias inclusivas que eliminen barreras y obstáculos, facilitando el acceso a una educación superior de calidad e igualdad de oportunidades.
- Promover la vinculación de las universidades con organizaciones gubernamentales para continuar trabajando en temas relacionados con la discapacidad intelectual.

Lo que persiguen estas propuestas es generar un impacto significativo en la sociedad, abogando por la inclusión de más jóvenes con DI en las universidades. Su objetivo es facilitar el acceso a más espacios, proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para que estos jóvenes puedan vivir la experiencia de estar inmersos en un contexto universitario.

Si bien existen limitaciones funcionales, estas se vuelven más evidentes cuando no se cuenta con los espacios y recursos necesarios que promuevan el acceso pleno a las instituciones de nivel superior. El Programa “Construyendo Puentes” trabaja por la difusión de una cultura de inclusión y respeto por la diversidad.

Con base en lo anterior, este programa apunta a que alrededor del 83% de los egresados cuentan con un empleo formal, y el 55% ha conseguido vivir un año o más en departamentos apartados de sus familias, según un estudio realizado por Saad et al. (2017). En esta investigación se utilizó un método mixto. En la fase cuantitativa, se llevó a cabo un análisis comparativo de los resultados favorables obtenidos por el programa en las cuatro universidades donde se implementa. Por su parte, la fase cualitativa incluyó tanto un análisis documental como la realización de un grupo focal, en el cual se recopilaban las experiencias de alumnos, egresados, facilitadores y profesores que participaban en el programa.

Los hallazgos de Saad et al. (2017), permitieron realizar un análisis más profundo de la efectividad del proyecto, cuyo objetivo principal es facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con DI en la universidad. Además, de promover la sensibilización en la comunidad universitaria sobre la importancia de cultivar una cultura de inclusión que genere una transformación ideológica en favor de la diversidad.

Hoy en día Construyendo Puentes continúa implementado en 3 universidades de México, tales como la Universidad Marista de Mérida, el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad Intercontinental. Aunque estas instituciones pertenecen al ámbito privado, resultaría interesante profundizar en cómo las universidades públicas implementan programas y apoyos destinados a personas con DI u otras discapacidades.

La intención de esta iniciativa es brindar oportunidades que promuevan el desarrollo integral, fomenten la autonomía y vida independiente, pero, sobre todo, se logren derribar falsas creencias y estigmas que aún persisten en torno a la población estudiantil con DI.

De acuerdo con Saad et al. (2017) este programa se divide en tres fases:

**Fase inicial:** se inicia el trabajo desde el momento del ingreso, facilitando el ajuste a la vida universitaria, apoyando en el desarrollo de habilidades y destrezas clave para asegurar un desarrollo óptimo en su futuro profesional, social y personal.

**Fase intermedia:** se fortalecen las destrezas y habilidades de los estudiantes, promoviendo una mayor autorregulación que impulse su participación en las diversas actividades de la comunidad universitaria.

**Fase final:** se trabaja en la transición de la universidad a la vida laboral, enfocándose en el proyecto de vida de cada estudiante. Esto incluye establecer objetivos realistas y apoyar en la búsqueda y contratación de un empleo formal. Asimismo, se fomenta la vida independiente, facilitando la transición a un nuevo hogar fuera del entorno familiar.

Con ello, algunas oportunidades identificadas de esta iniciativa son:

**La apertura docente:** los docentes desempeñan un papel esencial en la educación. Su capacitación y seguridad en su labor son cruciales para apoyar a los estudiantes con DI. Deben tener claridad sobre las prácticas necesarias y valorar profundamente la presencia y participación de estos estudiantes en el aula.

**El entorno universitario:** los estudiantes con DI desarrollan las habilidades sociales y adaptativas que les permiten interactuar en su entorno. Están inmersos en un proceso de

aculturación que les brinda la oportunidad de expresarse, ser escuchados, ser tomados en cuenta y participar activamente en las diversas actividades universitarias y en la sociedad.

**Cambio de concepción de la discapacidad:** la convivencia constante con los jóvenes de este programa ha permitido que la comunidad universitaria se sensibilice, reconozca, respete y apoye a estos estudiantes. Esto ha contribuido a derribar actitudes negativas, estigmas y barreras estructurales, promoviendo así el reconocimiento y la apreciación de la diversidad, fomentando una cultura de inclusión que se traslade a otros contextos.

Algunos desafíos que aún persisten:

**Sobreprotección y falta de confianza:** a pesar de los resultados positivos que el programa muestra, persisten ideales en la familia respecto al “rendimiento” y las “capacidades” de los estudiantes con DI. Las familias deben adoptar una mentalidad abierta y estar dispuestas a permitir que estos estudiantes se desarrollen de manera autónoma. Aunque las limitaciones persisten, no deben ser el único criterio para evaluar su potencial. Es fundamental brindarles confianza y apoyo para asegurar su seguridad, fomentando su desarrollo a largo plazo.

**Discriminación institucional:** pese a que las instituciones están cada vez más abiertas a recibir a estudiantes diversos, este proceso lleva tiempo. Los cambios en materia política y educativa siguen representando un desafío crucial para que los estudiantes con DI participen y colaboren en actividades universitarias que requieren mayor responsabilidad. Esta es una barrera significativa que todavía dificulta el avance hacia una cultura inclusiva que respete y reconozca la diversidad, especialmente en el caso de los estudiantes con DI.

Si bien existen ciertos retos, esta propuesta demuestra que, gracias a la colaboración entre universidades y asociaciones civiles, es posible avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con DI. Es importante reconocer que se trata de un proceso que requiere tiempo, compromiso y tenacidad. Igualmente, resulta valioso destacar la apertura progresiva que algunas universidades comienzan a mostrar en esta dirección

Asimismo, resulta pertinente destacar el trabajo que se realiza en el “Programa de Inclusión Social y Educativa” (PISYE) de la Universidad de Monterrey. Este programa se ha enfocado en brindar un apoyo integral a jóvenes con DI de 18 a 22 años, contribuyendo así a la creación de un entorno educativo más inclusivo y accesible (UDEM, s.f.).

Esta iniciativa, proporciona atención a jóvenes con DI para que puedan continuar sus estudios universitarios, apoyando su desarrollo académico y personal a través de las diversas

actividades que lo componen. Surgió en 1995 a raíz de una petición de padres de familia de crear un espacio estudiantil para sus hijos con la condición de DI.

La UDEM (s.f.) indica que, su propósito es proporcionar un acompañamiento integral a los estudiantes a lo largo de su formación, con el fin de desarrollar y potenciar sus habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales. Esto les permitirá alcanzar una vida más independiente, productiva y satisfactoria, tanto en el contexto universitario como en la sociedad.

Este programa tiene una duración de ocho semestres y se organiza en cuatro líneas curriculares: Académica-cognitiva, Formación e integración social, Inclusión laboral y Creativas, artísticas y deportivas. Gracias a esta estructura, es posible tener una formación integral, de modo que, al finalizar el programa, los estudiantes habrán adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en su vida diaria.

De igual forma, contarán con experiencia en el ámbito laboral gracias al taller de “Desarrollo de Competencias Laborales” y a la bolsa de trabajo que ofrece la institución. Gracias a esta formación, los estudiantes podrán desarrollar las habilidades necesarias que les permitirán llevar una vida plena para desenvolverse en la sociedad como individuos autónomos.

En esta misma línea, la Universidad Iberoamericana ha desarrollado el programa “Somos Uno Más”. Creado desde 2014, es una alternativa educativa y social diseñada para jóvenes de entre 18 y 25 años con DI leve a moderada, que no consiste en una licenciatura formal, sino en una propuesta integral de formación con una duración de tres años (Reyes, 2017). De acuerdo con la Universidad Iberoamericana (s. f.) el programa se estructura en diversas áreas diseñadas para favorecer la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes con DI. La **Formación Académica Básica** tiene como objetivo desarrollar habilidades comunicativas, cognitivas, numéricas y digitales, así como competencias funcionales que faciliten la inserción de los estudiantes en el contexto universitario durante la duración del programa. La **Vida Universitaria** busca fomentar la interacción y socialización con otros estudiantes de la Ibero, promoviendo que los participantes sean reconocidos como miembros activos de la comunidad universitaria.

La **Formación Socioafectiva** se centra en el bienestar psicológico de los estudiantes, ofreciendo acompañamiento emocional y orientación ante cualquier dificultad que pueda surgir durante su estancia en la universidad, con el propósito de fortalecer su autonomía y sentido de pertenencia tanto en la institución como en la sociedad en general. La **Formación Integral**

procura promover el desarrollo espiritual de los estudiantes, así como habilidades para la vida, responsabilidad social y realización personal. Finalmente, el área de **Inclusión Pre-Laboral** se enfoca en desarrollar competencias que faciliten la inserción de los jóvenes en el ámbito laboral, reconociendo que el empleo formal contribuye significativamente a su autonomía, independencia y autoestima (Ibero, s. f.).

Reyes (2017) señala que esta iniciativa se desarrolla en tres etapas:

- La etapa inicial: Consiste en realizar un diagnóstico para identificar el perfil el joven con DI y diseñar un plan educativo individualizado, así como facilitar su adaptación a la vida universitaria. este proceso permite reconocer sus fortalezas y trabajar en el desarrollo de las habilidades necesarias durante su participación en el programa.
- La etapa universitaria: abarca la inclusión en clases convencionales de algunas licenciaturas, la participación en actividades culturales y deportivas, con la finalidad de promover la interacción con otros jóvenes de su misma edad y sensibilizar a la comunidad universitaria respecto a la diversidad.
- La etapa de formación pre-laboral: Busca que el estudiante adquiera experiencia mediante prácticas pre-laborales dentro de la universidad, desarrolle competencias que le permitan acceder a un empleo formal y aproveche los convenios institucionales destinados a facilitar su inserción en el mundo laboral.

Estas etapas muestran cómo la estructura del programa aborda integralmente el desarrollo académico, social y laboral de los estudiantes con DI. En síntesis, la implementación de programas como los mencionados ha evidenciado un avance notable en el ámbito universitario. Estas acciones proporcionan las herramientas que permiten a los jóvenes con DI vivir la experiencia de estudiar en una institución universitaria e interactuar con compañeros de su edad, promoviendo su desarrollo personal y social, garantizando que su condición no constituya el principal obstáculo para acceder a la educación superior.

Si bien estas iniciativas contribuyen a mejorar la calidad de vida de los jóvenes con DI, carecen de directrices oficiales que otorguen validez formal a los estudios realizados. Aunque los participantes se benefician de la experiencia de estar inmersos en un entorno universitario, la ausencia de una acreditación oficial resta seriedad y legitimidad a los esfuerzos de las asociaciones e instituciones involucradas. En la práctica, estas iniciativas suelen concentrarse en el desarrollo de habilidades para la vida independiente, lo cual es valioso, pero insuficiente.

Para garantizar que más jóvenes con DI y otras discapacidades accedan a una vida plena y con mayores oportunidades, es necesario orientar estos esfuerzos hacia la obtención de un título profesional o un diploma que respalde su formación y facilite su incursión en el mercado laboral. A pesar de los marcos legislativos y normativos establecidos en México, muchas instituciones educativas operan bajo una lógica de integración que, lejos de favorecer la inclusión, perpetúa la exclusión.

La inclusión implica mucho más que la presencia física de estudiantes con DI en las aulas; requiere de transformaciones profundas en la estructura, el currículum, las actitudes y los recursos disponibles. Este capítulo evidencia la necesidad de transitar hacia una educación que reconozca y valore la diversidad, no como un reto, más bien como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, favoreciendo la participación plena de jóvenes con DI. Los retos identificados en la educación inclusiva en México ponen de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma.

En el siguiente capítulo, se presentarán los hallazgos más relevantes derivados de la revisión teórico-documental, destacando las principales tendencias y aportes que surgen del análisis de los distintos autores y enfoques sobre la DI.

## 4. Principales hallazgos

El análisis documental desarrollado a lo largo de los tres primeros capítulos permitió identificar una serie de evidencias relevantes en torno a la inclusión de jóvenes con DI en la educación superior en México. La revisión teórica evidenció la persistencia de tensiones entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas educativas que aún se sustentan en una visión integradora. Aunque las políticas han incorporado un lenguaje de los derechos y de la accesibilidad, las instituciones universitarias mantienen estructuras pedagógicas y estructurales derivadas del modelo médico de la discapacidad.

Esto lo hace evidente Pérez-Castro (2022) al señalar que, el problema radica principalmente en la restricción de oportunidades para los estudiantes con discapacidad, específicamente DI al considerarlos no aptos para enfrentar las demandas propias del nivel universitario. Desde una perspectiva general, los resultados del análisis de la literatura muestran que las políticas en México, pese a inspirarse en marcos internacionales como las Declaraciones en Jomtien (1990) y Salamanca (1994), no se han traducido en prácticas sistemáticas que garanticen la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Por su parte, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) constituye un esfuerzo normativo importante. No obstante, su implementación continúa centrada en la adaptación del estudiante al entorno educativo (Cruz, 2019; Solís del Moral, 2024) en lugar de transformar las condiciones estructurales y culturales que generan exclusión en las aulas. Como señala Marchesi et al. (2014) la verdadera inclusión implica modificar las condiciones del sistema y no las características del individuo.

Asimismo, se identifica la coexistencia de enfoques contradictorios en las políticas y prácticas educativas. Por un lado, se promueven discursos inclusivos que apelan a la equidad, participación y respeto por la diversidad. Una evidencia de ello es la reforma de la Ley General de Educación y sus modificaciones, que según la SEP (2011), plantean una transformación del sistema educativo mexicano para atender las necesidades, características, capacidades y habilidades de todos los estudiantes. Además, esta legislación establece la educación como un conjunto de acciones orientadas a disminuir cualquier forma de discriminación, exclusión o barreras que dificulten el aprendizaje y la participación.

Por otro lado, persisten prácticas derivadas del modelo médico que conciben la discapacidad como un déficit individual (Barbosa et al., 2020). Este enfoque se refleja en los primeros desarrollos de la educación especial en México, particularmente hacia 1939, cuando

predominaba una visión médica y asistencialista centrada en la corrección del déficit, en lugar de eliminar las barreras del entorno y promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Los aportes de Trujillo et al. (2020) muestran que el papel de la escuela se concebía como un espacio de rehabilitación y normalización, más que de inclusión, lo que refleja con claridad el predominio del modelo médico. Esta dualidad se refleja en las medidas institucionales que priorizan la evaluación diagnóstica y la clasificación de los estudiantes por niveles de funcionalidad o máximas capacidades, lo que perpetúa una visión asistencialista y limita el desarrollo de los apoyos que requieren los estudiantes con DI (SEP, 2002, 2011).

En el ámbito de las prácticas pedagógicas, el análisis de diversas experiencias universitarias evidencia que la mayoría de las instituciones, tanto en México como en otros países, continúan operando bajo un paradigma de “integración”, en el cual la persona con DI debe adaptarse a los contenidos, ritmos y métodos de enseñanza preestablecidos. Sin embargo, la evidencia presentada por Mejía y Pallisera (2020) señala que la verdadera inclusión requiere adaptaciones curriculares, formación docente, flexibilidad institucional y acompañamiento personalizado, en coherencia con los principios del modelo social de la discapacidad mencionados en el apartado 2.1.3.

Florian (2014) plantea que, la inclusión requiere eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, no sólo ofrecer ajustes curriculares aislados. Las universidades suelen ofrecer acompañamientos o tutorías individuales, pero pocas han desarrollado estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o la pedagogía inclusiva, las cuales permitirán anticipar la diversidad de necesidades desde la planeación docente. Estas propuestas serán abordadas con mayor detalle en el capítulo cinco, donde se expondrán las propuestas pedagógicas derivadas desde una visión del modelo social de la discapacidad y su potencial para transformar las prácticas educativas en la educación superior.

Asimismo, los estudios de Mejía y Pallisera (2020) y Luzuriaga (2020) muestran que la inclusión en la universidad se ve limitada por diversas barreras de acceso institucional, entre ellas, la falta de infraestructura accesible, los procesos de admisión rigurosos que requieren tiempo adicional o apoyos específicos, así como la escasez de materiales adaptados y de personal capacitado para atender la diversidad en el aula. Estas limitaciones se agravan por el desconocimiento de las necesidades particulares de los estudiantes con DI, lo que provoca que los apoyos se realicen de manera improvisada o sean inexistentes. Dichas condiciones reflejan que la accesibilidad no constituye únicamente un asunto vinculado con los procesos

de admisión, sino también una dimensión pedagógica y actitudinal, ya que implica garantizar entornos de enseñanza que reconozcan la heterogeneidad de las diferentes formas de aprender.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la persistencia de barreras actitudinales. Las investigaciones revisadas señalan que los prejuicios y estereotipos hacia la discapacidad continúan siendo uno de los principales obstáculos para la participación plena de estudiantes con DI en la universidad (Saad, 2011; Trujillo et al., 2020). Los docentes y compañeros suelen percibir a los estudiantes con discapacidad como personas frágiles, dependientes o carentes de competencias académicas, lo que afecta sus oportunidades de interacción y aprendizaje. En este sentido, Schalock (1999) sostiene que las limitaciones deben entenderse en relación con los entornos sociales, los cuales, al no proporcionar los apoyos adecuados, restringen la autodeterminación y la vida independiente de estas personas.

A pesar de estas dificultades, también se identificaron iniciativas prometedoras que ilustran el potencial transformador del modelo social y la filosofía del movimiento de vida independiente, propuestas como “Construyendo Puentes”, el “Programa de Inclusión Social y Educativa” y “Somos Uno Más” constituyen ejemplos de buenas prácticas en el nivel superior. Estos programas comparten la convicción de que la inclusión no se limita a la admisión de los estudiantes en la universidad, a su vez, implica también la participación académica, social y comunitaria. Los resultados de estas iniciativas evidencian que, con apoyos ajustados a las necesidades de los jóvenes con DI, es posible promover su autonomía, inserción laboral y vida independiente (Saad, 2011, 2017; Reyes, 2017; UDEM, s.f.).

Con base en lo anterior, el análisis crítico de las fuentes revisadas permite reconocer que la educación inclusiva en México se encuentra en una fase de transición, avanzando de un modelo de integración hacia un modelo de inclusión. Mientras el marco normativo avanza hacia la equidad y la accesibilidad, evidenciando una perspectiva de inclusión, las prácticas institucionales y pedagógicas siguen reproduciendo un modelo de integración. En muchos casos, los programas universitarios de atención a la diversidad, como los mencionados en el apartado 3.1.7 operan de manera paralela a la estructura académica formal, lo que dificulta su consolidación como parte integral de la vida universitaria.

Esto refuerza la afirmación de Vázquez (2008) quien sostiene que el modelo social busca concientizar y transformar a la sociedad, y no a la persona con discapacidad, promoviendo una cultura educativa basada en la diversidad como un valor. De esta manera,

la educación superior debe constituirse como un espacio de emancipación para los estudiantes con DI, en el que puedan vivir una experiencia universitaria plena y significativa.

En resumen, los hallazgos obtenidos a partir de la revisión de la literatura muestran que la inclusión de jóvenes con DI en la educación superior en México enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y culturales. Aunque existen avances normativos e iniciativas en instituciones privadas con resultados positivos, persiste una brecha entre el discurso y la práctica. Este panorama reafirma la pertinencia del modelo social de la discapacidad como un marco crítico para reorientar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas hacia la eliminación de barreras y la creación de entornos inclusivos.

En este sentido, el tránsito hacia una educación universitaria inclusiva demanda una transformación profunda de los supuestos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje en la que el personal docente se apropie de enfoques orientados a la creación de comunidades inclusivas en el aula. Bajo esta premisa, el siguiente capítulo presenta propuestas que, desde la perspectiva del autor, resultan esenciales para afrontar los desafíos que emergen al repensar la educación superior desde el modelo social de la discapacidad, con el propósito de garantizar la participación plena y la dignidad de todas las personas.

## **5. Repensar la educación desde el modelo social de la discapacidad**

Después de analizar los hallazgos de la revisión de literatura, se identifican tensiones entre los discursos de inclusión y las prácticas reales en el ámbito educativo, lo que evidencia la necesidad de superar los enfoques médicos o asistencialistas. En este contexto, el modelo social de la discapacidad permite visibilizar los desafíos que enfrentan los estudiantes con DI en la educación superior en México, donde persisten barreras como la falta de materiales adaptados, evaluaciones homogéneas y actitudes discriminatorias.

En el presente capítulo, el autor identifica tres propuestas pedagógicas alineadas con los principios del modelo social de la discapacidad, expuestos en el apartado 2.1.3. Estas propuestas se sustentan en los aportes de la “pedagogía inclusiva”, el “diseño universal para el aprendizaje (DUA)” y la “enseñanza dialógica”, enfoques que buscan valorar las diferencias, garantizar la participación y facilitar un aprendizaje accesible para todos. Se espera que estas propuestas permitan a las universidades incluir genuinamente a los estudiantes con DI, proporcionándoles los apoyos necesarios para su desarrollo integral y fomentando una cultura de inclusión y respeto por la diversidad.

### **5. El modelo social como marco para una educación superior inclusiva**

De acuerdo con SEP (2011), el modelo social ha transformado la forma en que se concibe la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad. Este enfoque se basa en principios como el respeto a la diferencia, la igualdad y la equidad de oportunidades. La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad en México está orientada para que las personas con cualquier tipo de discapacidad participen en todos los aspectos de la vida social, dando como resultado que la “accesibilidad” sea un derecho fundamental que debe aplicarse a diversos contextos.

Cuando se habla de “accesibilidad universal”, se refiere al hecho de crear un entorno que responda a las necesidades de todas las personas, especialmente de aquellas con alguna discapacidad. Esto significa adoptar medidas que aseguren que todos, sin importar su condición, género o capacidades, tengan las mismas oportunidades de acceso y participación.

Arjona (2015) define la “accesibilidad” como un principio dirigido a la supresión de barreras, es decir, busca eliminarlas para facilitar el acceso a cualquier persona, incluyendo a quienes por alguna circunstancia se ven afectados en su movilidad o comunicación. El mismo autor enfatiza que la accesibilidad universal, o más específicamente el “diseño universal”, constituye una propuesta normativa que establece que los entornos, procesos, bienes,

productos, servicios, objetos, herramientas o dispositivos deben ser comprensibles, utilizables y funcionales para todas las personas.

Esto implica que deben resultar cómodos y promover la autonomía e independencia de quienes los utilizan, tal como se refleja en los siguientes ejemplos:

- Transporte público accesible: asegurar que los sistemas de transporte sean utilizables para todos.
- Tecnología inclusiva: desarrollar herramientas que faciliten la comunicación y el acceso a la sociedad de la información.
- Espacios arquitectónicos adaptados: implementar códigos técnicos que garanticen condiciones básicas de acceso y edificaciones que permitan un libre tránsito para todas las personas.

Vázquez (2008) sostiene que, a través de este tipo de medidas, es posible avanzar hacia una inclusión real. De este modo, la accesibilidad no se reduce exclusivamente a aspectos físicos o tecnológicos, también resulta necesario eliminar barreras sociales que dificultan la participación plena de las personas con DI, tales como las actitudes excluyentes, el rechazo, estigmas, estereotipos, entre otros. Al eliminar o disminuir estas barreras, se fomenta una sociedad más consciente e inclusiva, donde cada persona pueda participar sin que su condición sea el centro de atención o motivo de exclusión.

Esta conceptualización tiene origen en la “Reunión del Grupo de Expertos sobre el Diseño Libre de Barreras”, celebrada en Nueva York en 1974. Dicho encuentro sentó las bases para promover la eliminación de barreras que limitan a las personas con discapacidad participar en igualdad de condiciones en la sociedad (Arjona, 2015).

La puesta en marcha de la accesibilidad universal puede lograrse a través del diseño para todos (diseño universal) y los ajustes razonables, según sea el caso. El “diseño universal” busca crear entornos, productos y servicios que sean accesibles para todas las personas, sin excluir a nadie. Esto significa que se diseñan espacios y herramientas que pueden ser utilizadas por todos, independientemente de sus condiciones o características.

Por otro lado, los “ajustes razonables” son adaptaciones específicas que se implementan en situaciones particulares para garantizar la accesibilidad. Estas modificaciones no deben representar una carga desproporcionada, sino que deben facilitar el acceso y asegurar la igualdad de oportunidades. Como afirma SEP (2011) la necesidad de estos ajustes

surge porque en algunos casos, no es posible aplicar un diseño universal que contemple todas las situaciones.

En ocasiones se requieren apoyos adicionales o no existe la flexibilidad suficiente para lograrlo de manera general. Por ello, los ajustes razonables son fundamentales para garantizar que todas las personas puedan acceder y participar activamente en los distintos ámbitos de la esfera social. En el contexto educativo, estas iniciativas se conviertan en un eje clave para ofrecer la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad, particularmente de personas con DI en el nivel superior.

Este grado académico, como se analizó en el capítulo tres, presenta importantes obstáculos que limitan y opacan los esfuerzos de inclusión. El modelo social refleja la lucha constante del colectivo con discapacidad por su reconocimiento, una lucha que históricamente ha estado condicionada por perspectivas médico-asistenciales, desde las cuales este grupo era concebido como una minoría social (Oliver, 1998). Motivo por el cual, estos cambios en la visión educativa buscan reconocer y valorar a las personas con DI u otras discapacidades, brindándoles las oportunidades necesarias para desenvolverse de manera plena.

Esto contribuye a la construcción de una sociedad que reconoce la diversidad como parte esencial del desarrollo humano, en la que cada persona sea valorada y tomada en cuenta. En el siguiente apartado se profundiza en algunas propuestas pedagógicas que el autor considera pertinentes para favorecer entornos educativos inclusivos.

#### **5.1.1. *Propuestas pedagógicas***

La educación inclusiva ha estado caracterizada históricamente por un enfoque diferenciado, centrado en las limitaciones de la persona y segregándola en espacios específicos, con el objetivo de mejorar su calidad de vida mediante la rehabilitación. Sin embargo, esta perspectiva generó críticas significativas exponiendo las carencias de esta aproximación en el contexto educativo.

En respuesta, algunos defensores propusieron una visión alternativa, subrayando la importancia de celebrar las diferencias humanas en lugar de verlas como limitaciones. Florian (2014) planteó que la inclusión fuese un reconocimiento y una valorización de la diversidad, promoviendo que los estudiantes con necesidades especiales sean considerados integrantes plenos de la comunidad a la que pertenecen.

Ainscow (1991, como se citó en Florian, 2014) destacó que la educación inclusiva debía enfocarse en transformar las prácticas escolares que atienden a los estudiantes con

discapacidad, en lugar de fomentar la diferenciación y segregación. Este cambio de paradigma persigue una inclusión centrada en la persona, reconociendo sus particularidades y, al mismo tiempo, empoderando a los estudiantes para lograr su plena participación en las aulas.

De esta forma, la inclusión debe concebirse como un proceso orientado a la participación de las personas con discapacidad, contribuyendo a reducir su exclusión. La efectividad de este proceso depende en gran medida del contexto en el que se implementa, ya que su efectividad está directamente vinculada a las políticas y prácticas específicas de cada comunidad y de cada escuela. Si bien se han expuesto avances graduales en este ámbito, el cambio ha sido lento y los resultados aún distan de ser los esperados.

Estas cuestiones resaltan la importancia de considerar enfoques teóricos que impulsen la accesibilidad universal en el currículum escolar. El objetivo principal es garantizar que ningún estudiante sea excluido debido a su condición, capacidad, género u otra situación. Se trata de fomentar una cultura inclusiva que promueva el desarrollo integral de todas estas personas en la comunidad educativa.

En este marco, “la pedagogía inclusiva” se presenta como un enfoque de enseñanza y aprendizaje que apoya a los docentes en la atención adecuada a las diferencias individuales de sus estudiantes. Al mismo tiempo, busca evitar la segregación y el etiquetado cuando se brinda un trato diferenciado a estos mismos (Florian y Black-Hawkins, 2011). Como se ha podido exponer en el capítulo tres, la educación especial estuvo influenciada por enfoques que separaban a los estudiantes con discapacidad de los entornos escolares regulares, asumiendo que sus capacidades estaban limitadas de manera permanente.

Esto no sólo generaba barreras físicas y curriculares, además también actitudes que reforzaban la exclusión de este colectivo en las aulas y, por ende, limitaba su desarrollo académico. A través de este enfoque, se reconoce que las capacidades de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, pueden desarrollarse y moldearse a través de un entorno educativo adecuado. Haciendo énfasis en el papel de los docentes, no sólo para identificar situaciones que dificultan el aprendizaje, a su vez, para comprometerse activamente en eliminar cualquier obstáculo y diseñar estrategias que permitan una adecuada participación de todos los estudiantes, garantizando que el aprendizaje sea accesible para cada uno de ellos.

Para la pedagogía inclusiva, una discapacidad se percibe como una oportunidad y no un problema para que los docentes enfrenten un reto profesional que enriquezca y fortalezca su práctica educativa. Esto implica evitar la estigmatización o el rechazo hacia los estudiantes que presentan una discapacidad, y en su lugar, reconocer a la diversidad como una fuente de

aprendizaje y crecimiento. Al valorar las diferencias, se pueden crear espacios donde todos los estudiantes participen activamente, sin exclusión ni discriminación alguna (Florian, 2014).

Esta perspectiva busca ampliar lo que normalmente se ofrece en el aula para evitar etiquetar a algunos estudiantes como diferentes. Incluso implica un cambio en el enfoque pedagógico, pasando de un modelo que sólo beneficia a la mayoría, ofreciendo algo adicional que, en lugar de ayudar, representa una carga extra para quienes enfrentan dificultades, por uno que proporcione oportunidades de aprendizaje enriquecedoras y accesibles. Permitiendo que cada estudiante aprenda según su propio avance y reciba los apoyos adecuados que requiere.

Un ejemplo concreto de este enfoque de enseñanza se aprecia en el estudio realizado por Spratt y Florian (2015), quienes analizan un curso de posgrado en la Universidad de Aberdeen. Su investigación muestra cómo los principios de la pedagogía inclusiva (reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes sin centrarse en etiquetar sus dificultades, además de implementar prácticas que faciliten el aprendizaje de todos) pueden integrarse de manera eficaz en la práctica profesional.

El curso abordó temáticas vinculadas con la comprensión del aprendizaje, fomentando una reflexión crítica en torno al etiquetado y a las diversas formas en que los estudiantes adquieren conocimientos. Asimismo, incluyó la dimensión de justicia social, con el propósito de generar en los profesionales de la educación una mayor conciencia sobre la relevancia de brindar apoyo a los estudiantes sin recurrir a prácticas segregadoras. Finalmente, se trabajó en el profesionalismo activo, promoviendo el análisis de cómo los docentes pueden colaborar entre sí para diseñar nuevas metodologías de apoyo y fortalecer el trabajo en equipo.

El estudio de Spratt y Florian (2015) se centró en la observación de siete nuevos profesores de primaria y tres de secundaria, quienes realizaron su año de prueba en tres escuelas locales distintas. Aunque la investigación se llevó a cabo en los niveles de educación básica, sus hallazgos resultan pertinentes para la educación universitaria, ya que la pedagogía inclusiva orienta a los docentes a reconocer y atender las particularidades de cada estudiante, evitando prácticas de segregación y estigmatización. De este modo, los principios identificados en el estudio se muestran aplicables a todos los niveles educativos y constituyen lineamientos valiosos para la implementación de este enfoque en la educación superior.

De acuerdo con lo reportado en la investigación, cada visita consistió en una sesión de observación del modo en que los docentes impartían sus lecciones, seguida de una entrevista semiestructurada de entre 45 minutos y una hora. Durante las entrevistas, se invitó a los

docentes a reflexionar sobre su práctica en las lecciones y a discutir temas generales relacionados con la enseñanza en sus centros de trabajo. La última entrevista sirvió como una oportunidad para que los docentes evaluaran si los contenidos revisados en el curso de posgrado contribuían a mejorar su práctica docente. Las entrevistas fueron transcritas por completo y, antes del análisis, se invitó a los participantes a verificar las transcripciones para que pudieran agregar o eliminar información si así lo deseaban.

Los resultados de Spratt y Florian (2015) demostraron que, la pedagogía inclusiva se centra en apoyar a cada estudiante dentro del contexto general del aula, lo que implica reconocer la diversidad de necesidades de los alumnos y ofrecerles estrategias de enseñanza adaptadas. Al mismo tiempo, los docentes deben trabajar con un enfoque flexible que permita la participación de todos, sin dejar de lado a quienes presentan alguna dificultad en su aprendizaje.

Asimismo, señalan la importancia de transformar las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del aprendizaje, independientemente de sus capacidades o características. Según el estudio de Spratt y Florian, la inclusión requiere de un compromiso constante y disposición para el trabajo colaborativo con la finalidad de poder crear un ambiente de apoyo que valore la diversidad en las aulas.

Por otro lado, el “diseño universal para el aprendizaje” (DUA) emerge también como otro enfoque que facilita la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todos. El DUA, promueve la idea de que la diversidad de los estudiantes no debe suponer un problema, sino una oportunidad para enriquecer la enseñanza y favorecer la participación de todos (Díez y Sánchez, 2015).

Alba Pastor (2016) afirma que, en 1984 surgió en Estados Unidos el Center for Applied Special Technology (CAST) como resultado del trabajo de un grupo de investigación que buscaba desarrollar e implementar el uso de tecnología para mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes con discapacidad. Esta nueva visión tenía como propósito aprovechar la tecnología para crear múltiples formas de acceder al aprendizaje, permitiendo que los recursos didácticos pudieran ser utilizados de diversas maneras por diferentes estudiantes, no sólo por quienes tienen una condición de discapacidad.

Este enfoque planteó nuevamente que las condiciones de los estudiantes no eran el problema; más bien, los materiales representaban barreras adicionales simplemente por no

ser accesibles para la diversidad de usuarios a los que estaban destinados. Revelando que las barreras para el aprendizaje no surgen del individuo solamente, a su vez, de la interacción con un currículum y materiales poco flexibles para su aprovechamiento.

Este modelo retoma los principios del diseño universal, pero aplicados al contexto educativo, con el fin de que los objetivos, las formas de evaluación, los contenidos, las metodologías y los materiales sean adecuados para que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder, participar y aprender en las aulas. Además, se pretende que todos se beneficien de esta universalidad, promoviendo con ello una educación basada en la equidad (Solís del Moral, 2024).

Alba Pastor (2016) señala que Ron Mace, en la década de los años 70 criticó duramente los espacios físicos que carecían de accesibilidad universal y que, además, no consideraban a la diversidad de personas que podían utilizarlos. Sus comentarios se dirigían a la idea del “usuario promedio”, que ignoraba por completo a las personas con discapacidad, impidiéndoles acceder a dichos espacios. Estas ideas exponían una realidad que vivían las personas con discapacidad, quienes eran marginadas simplemente por ser diferentes o no contar con las mismas características que el resto de la población.

El concepto de diseño universal propuesto por Mace, surgió como respuesta directa a esta exclusión, promoviendo que la diversidad se convirtiera en un principio normativo para la creación de espacios, servicios y materiales que puedan ser utilizados por todas las personas, independientemente de sus características. En lugar de diseñar para un grupo homogéneo, esta propuesta busca crear soluciones que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad, pero que también sean útiles para el resto de la sociedad.

Arjona (2015) concluye que Ron Mace propuso siete principios del diseño universal como una guía destinada a responder adecuadamente a las características y necesidades del mayor número posible de personas usuarias. Estos son: “uso equitativo” (inclusión), “flexibilidad de uso” (adaptabilidad), “uso simple e intuitivo” (facilidad/comprensión), “información perceptible” (claridad), “tolerancia al error” (seguridad), “bajo esfuerzo físico” (comodidad), “tamaño y espacio para el acceso y uso” (accesibilidad).

Cuando esta propuesta se implementó, se evidenció que no sólo beneficiaba a las personas con discapacidad, además resultaba ventajosa para los demás al ofrecer alternativas que facilitan la accesibilidad y participación en diversos contextos. Considerando lo anterior, Díez y Sánchez (2015) realizaron un estudio con 98 estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad, con el propósito de identificar sus demandas de adaptaciones curriculares y

analizarlas con base en los principios del DUA, que incluyen múltiples formas de representación, compromiso y expresión.

Los resultados de su investigación demostraron que, todas las adaptaciones solicitadas por los estudiantes podían clasificarse dentro de dicho marco, lo que sugiere que el DUA constituye una herramienta eficaz para anticipar necesidades y reducir la dependencia de ajustes individualizados. El estudio de Díez y Sánchez (2015) concluye que la formación del personal docente bajo este enfoque es fundamental para avanzar hacia una educación superior más inclusiva y accesible.

De este modo, trasladar esta propuesta al ámbito universitario permitió reconocer que los estudiantes con discapacidad no eran el problema. Otros estudiantes también enfrentaban dificultades para acceder al currículum escolar, el cual ha sido concebido bajo la idea del “estudiante promedio”. Esto generaba múltiples barreras para quienes requerían de apoyos adicionales para aprender de manera efectiva o no se beneficiaban de los mismos materiales, recursos y métodos de evaluación empleados en el aula.

Esta situación contribuía a generar bajas expectativas en los estudiantes, quienes, al ser etiquetados por su bajo rendimiento o fracaso escolar, se veían afectados en su autoestima y motivación. Alba Pastor (2016) establece tres principios fundamentales que orientan la implementación práctica del DUA:

- **Proporcionar múltiples formas de representación (el “Qué” del aprendizaje):** garantiza que la información sea accesible para todos los estudiantes mediante el uso de diversos formatos, como textos, imágenes, videos o gráficos, que respondan a las diferentes formas en que las personas perciben y comprenden la información.
- **Ofrecer múltiples formas de acción y expresión (el “Cómo” del aprendizaje):** permite que los estudiantes demuestren lo que saben, cómo lo saben, haciendo uso de distintas estrategias y herramientas adaptadas a sus habilidades y preferencias. Esto incluye desde el uso de tecnología hasta el uso de otros materiales para resolver problemas o comunicar sus ideas.
- **Proporcionar múltiples formas de implicación y compromiso (el “Porqué” del aprendizaje):** se pretende crear un entorno de aprendizaje que inspire y mantenga el interés del estudiante, atendiendo a sus necesidades, intereses y niveles de desafío. Esto incluye estrategias para la autorregulación y el establecimiento de metas personales que resulten alcanzables para ellos.

Gracias a estos principios se puede lograr crear experiencias de aprendizaje inclusivas y flexibles que beneficien a todos los estudiantes, permitiéndoles participar activamente en las diversas actividades del aula. Asimismo, estos principios se derivan de las tres redes neuronales involucradas en el aprendizaje, las cuales son:

**Redes afectivas:** están relacionadas con el contenido del aprendizaje y se activan cuando la información es comprendida y conectada con experiencias previas, asignándole un significado relevante y un uso práctico de la misma. En este proceso, desempeñan un papel crucial las emociones y los sentimientos.

**Redes de reconocimiento:** estas permiten reconocer la información, facilitando su manipulación y procesamiento para que los estudiantes puedan comprenderla de manera efectiva y aplicarla. Además, generan patrones de conexión cuando la información ya es familiar, reforzando tales redes neuronales, promoviendo así que el aprendizaje ocurra eficazmente.

**Redes estratégicas:** son conexiones encargadas de ejecutar y llevar a cabo las acciones necesarias para el aprendizaje. Estas redes ayudan a los estudiantes a organizar sus ideas, facilitando la elaboración de un plan de trabajo adaptado a sus necesidades y orientado a alcanzar metas realistas que favorezcan su proceso de aprendizaje.

En esta línea, resulta pertinente considerar otras propuestas pedagógicas que abonan a la construcción de entornos inclusivos, coherentes con la perspectiva del modelo social, que concibe las barreras del entorno como factores determinantes en la participación de los estudiantes. En particular, el estudio realizado por Rojas-Drummond et al. (2024) presenta un marco conceptual que sitúa al diálogo como eje central en la construcción del conocimiento y en la transformación de la comunicación en el aula.

Este enfoque dialógico promueve la co-construcción del conocimiento a través de interacciones discursivas entre docentes y estudiantes (denominadas interacciones dialógicas) que facilitan la participación equitativa de todos los actores educativos. Según Rojas-Drummond et al. (2024) las interacciones dialógicas son intercambios comunicativos que estimulan y amplían la comprensión del aprendizaje a través de la construcción conjunta del conocimiento.

Estas interacciones se caracterizan por ser colectivas, recíprocas, deliberadas y orientadas a objetivos comunes, fomentando una cultura en el aula donde se valoran diversas perspectivas, se elaboran argumentos y se reflexiona críticamente. Este tipo de prácticas

contribuye a eliminar barreras pedagógicas y actitudinales, promoviendo un entorno que responde a la diversidad y no a las "dificultades" del estudiante.

El estudio de Rojas-Drummond et al., propone tres niveles de cambio (implementación) en las instituciones educativas (aditivo, asimilativo y sistémico), que permiten dimensionar la eficacia de las intervenciones basadas en la apropiación real de las prácticas dialógicas.

En el **nivel aditivo**, los cambios son superficiales y se limitan a incorporar nuevos contenidos o recursos sin transformar las prácticas pedagógicas ni la estructura institucional. Los profesores no participan como co-diseñadores del cambio y el aprendizaje de los estudiantes no es el foco directo de la intervención, por lo que el impacto suele ser limitado.

Respecto al **nivel asimilativo**, se realizan ajustes parciales a las metodologías o contenidos existentes. Aunque puede haber cierta mejora en las dinámicas del aula, la transformación no ocurre en toda la institución, dando como resultado que los docentes sólo participen de manera parcial. En estos casos, la apropiación de las prácticas dialógicas es moderada.

Por último, **el nivel sistémico**, implica una transformación estructural que involucra activamente a docentes, estudiantes y otros agentes educativos. El docente asume un papel protagónico como co-diseñador del cambio y las interacciones dialógicas se posicionan al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite abrir, ampliar y profundizar espacios que fomentan la inclusión, el pensamiento crítico y la co-construcción del conocimiento, en línea con los principios del modelo social al abordar los obstáculos del entorno y promover la participación plena de todos los estudiantes.

Los resultados de Rojas-Drummond et al. (2024) muestran que, cuando el cambio se implementa de forma sistémica, se fortalecen espacios de diálogo que potencian el aprendizaje individual, y promueven el reconocimiento de todas las voces como valiosas y legítimas. De esta manera, la propuesta de Rojas-Drummond et al., se alinea con los principios del DUA (múltiples formas de representación, compromiso y expresión) y la pedagogía inclusiva, al promover interacciones horizontales, evitar el etiquetado de los estudiantes y fortalecer una cultura escolar participativa e inclusiva durante la interacción en el aula.

Apropiarse de estos enfoques en la práctica educativa implica no sólo adaptar los materiales y métodos para garantizar la accesibilidad, a su vez, consiste en transformar las interacciones cotidianas en el salón de clases, empoderando a los docentes como co-diseñadores del cambio. Esto demuestra que la enseñanza dialógica puede ser una

herramienta estratégica para avanzar hacia una educación inclusiva, en la que cada voz tenga el potencial de contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, reforzando la idea de que la diversidad es, en sí misma, una fuente de enriquecimiento para la comunidad escolar.

A partir de lo expuesto, en síntesis, enfoques como la pedagogía inclusiva propuesta por Florian y Black-Hawkins (2011, 2013), el diseño universal para el aprendizaje (Arjona, 2015 y Alba Pastor, 2016) y la enseñanza dialógica (Rojas-Drummond et al., 2024) además de eliminar las barreras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas propuestas promueven una educación en la que cada estudiante tenga oportunidades reales de desarrollarse plenamente y contribuir activamente a su trayectoria escolar, con independencia de si presenta o no alguna condición de discapacidad u otra circunstancia.

Estos enfoques ofrecen estrategias y propuestas valiosas que los docentes pueden incorporar en su práctica, consolidándose, así como herramientas clave con el fin de lograr una educación inclusiva que responda a la diversidad en el aula. Asimismo, estas posturas promueven una transformación importante en la manera de concebir y practicar la enseñanza. Ambas orientaciones se complementan mutuamente, al reconocer que la diversidad es algo valioso, potenciando de esta forma el involucramiento de cada estudiante, garantizando que el aprendizaje sea significativo, accesible y equitativo para cada uno de ellos.

El siguiente apartado examina el papel del psicólogo educativo y su contribución al desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

### ***5.1.2. El papel del Psicólogo Educativo en la formación y capacitación de docentes en educación inclusiva***

La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o capacidades, puedan acceder al currículum escolar. Este enfoque demanda una transformación de las prácticas educativas, donde los docentes desempeñan un papel crucial al adaptar las diversas metodologías y recursos a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, la capacidad de los educadores para implementar estrategias inclusivas depende en gran medida de su formación y capacitación en este campo.

Desde esta perspectiva, el psicólogo educativo emerge como un profesional clave, encargado de orientar y apoyar a los docentes en el diseño y ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas. Gracias a su formación y conocimientos, este profesional puede proporcionar herramientas y recursos que faciliten a los docentes abordar la diversidad en el

aula de manera efectiva, favoreciendo un ambiente de aprendizaje accesible y equitativo para todos.

La psicología educativa según Hernández (1978), se entiende como una disciplina que explora los procesos mentales que están implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de aplicar teorías psicológicas a la educación, se plantea una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas. Este enfoque se desarrolla a través de varios paradigmas, como el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético y el sociocultural. Ofreciendo diferentes maneras de entender cómo aprenden y se desarrollan los individuos en contextos educativos.

Con base en lo anterior, la atención a la diversidad debe iniciarse desde una orientación preventiva, con el fin de evitar prácticas que no respondan a las necesidades educativas de los estudiantes, en particular de aquellos con DI (Pérez-Castro, 2022). Resulta esencial comprender dichas necesidades más allá del contexto del aula, considerando que los estudiantes presentan diferentes estilos de aprendizaje y necesidades diversas. Por ello, es fundamental proporcionarles el apoyo necesario para que puedan desarrollar su máximo potencial tanto dentro como fuera del aula.

En ocasiones, este tipo de intervenciones han estado dominadas por el modelo médico, el cual se centra exclusivamente en el déficit. Transitar del concepto de trastorno o déficit hacia uno orientado a la atención de la diversidad implica un cambio progresivo que requiere replantear las concepciones tradicionales sobre la discapacidad y las prácticas educativas asociadas a ella. Repetto (2009) sugiere que atender e incluir a un estudiante con discapacidad no implica asignarle una etiqueta con connotaciones discriminatorias.

Al contrario, debe verse como un reto para los profesionales de la educación. En este caso el psicólogo educativo y los docentes son una pieza fundamental para brindar la atención oportuna a estos estudiantes. Martín y Mauri (1996, como se citó en Repetto, 2009) sostienen que los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículum escolar pueden ser componentes clave en los que surgen, manifiestan o se evidencian más las necesidades educativas de los alumnos. Por lo tanto, es importante analizar todos los factores contextuales que influyen en el desarrollo de barreras para su aprendizaje.

El rol del psicólogo educativo en este ámbito es esencial. Este especialista puede ofrecer una amplia gama de servicios diseñados para apoyar a los estudiantes. Desde la derivación a instituciones o servicios especializados que puedan proporcionar el tipo de apoyo adecuado, así como la colaboración con los docentes para desarrollar programas educativos

que incluyan adaptaciones curriculares ajustadas a las necesidades individuales del estudiantado con y sin discapacidad.

Deutsch (2003) destaca que, es importante que estos programas no sólo se enfoquen en mejorar el rendimiento académico, sino también en fomentar la autonomía y el desarrollo de habilidades para la vida. Esto implica ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades que les permitan enfrentar y resolver situaciones cotidianas, contribuyendo a su éxito académico y personal. La finalidad de este acompañamiento es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o características.

Al proporcionar el apoyo adecuado y promover la inclusión, se crea un entorno en el que cada uno tiene la oportunidad de prosperar, alcanzar sus metas académicas y personales, ya que cada estudiante tiene diferentes necesidades o intereses. Por esta razón, debe establecerse un fin en común para el desarrollo de todas sus capacidades, con la finalidad de mejorar su calidad de vida y asegurar un acceso igualitario para todos en la comunidad escolar.

De acuerdo con Repetto (2009) el psicólogo educativo desempeña un papel trascendental como agente de cambio social en la transición hacia un enfoque que reconozca la diversidad como una parte importante de la sociedad. La presencia de necesidades o condiciones que podrían resultar en la vulnerabilidad de una persona no conlleva a etiquetarla de manera excluyente o despectiva; al contrario, debe ser vista como una oportunidad para comprender el contexto en el que se encuentra. Este entendimiento permite brindar las herramientas adecuadas que faciliten a la persona enfrentar adversidades y desarrollarse plenamente.

De este modo, las intervenciones deben apoyar a los individuos con discapacidad, reduciendo las brechas sociales que afectan su desarrollo. Esto implica implementar estrategias que promuevan la inclusión y el acceso equitativo a recursos y oportunidades por igual. El propósito es poder crear entornos educativos y sociales que fomenten el crecimiento personal y profesional de todos los individuos, independientemente de sus circunstancias. Se les proporcione la atención necesaria para que juntos puedan constituir un mundo en el que todos sean escuchados y donde cada persona sea vista como un agente de cambio capaz de contribuir a la sociedad.

Sin embargo, Trujillo et al. (2020) señalan que, es posible identificar diversos elementos que permiten comprender la importancia del rol docente en la educación inclusiva. Este profesional de la educación no sólo tiene la responsabilidad de implementar estrategias

pedagógicas, también debe asumir una actitud reflexiva, comprometida y positiva frente a la diversidad en el aula.

A lo largo de este apartado, se retomarán las principales aportaciones de Trujillo et al., profundizando en el papel que desempeñan los docentes en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos. Para evitar la reiteración constante de citas, se asume que las ideas de los autores están incorporadas en el texto.

Desde esta perspectiva, la labor docente no puede concebirse como un trabajo aislado, su impacto en la construcción de entornos inclusivos depende de la colaboración estrecha con otros profesionales. Los educadores son quienes implementan las adaptaciones y estrategias necesarias para responder a la diversidad en el aula, por lo que su papel adquiere una relevancia central para que la educación inclusiva trascienda del plano discursivo a la práctica cotidiana.

La formación y capacitación docente resultan fundamentales, ya que son ellos quienes tienen la responsabilidad directa de aplicar estas estrategias y promover espacios educativos que valoren y atiendan las necesidades de todos. Además de transmitir conocimientos, el personal docente identifica necesidades y, con la orientación adecuada, puede diseñar soluciones que favorezcan a la construcción de una cultura inclusiva en las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, es indispensable reflexionar sobre cómo el docente puede fortalecerse para asumir el reto profesional de garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características o condiciones, reciban una educación de calidad que promueva su desarrollo integral y participación en el aula. El docente es una figura clave en el proceso educativo, debe ser capaz de autoevaluarse de manera continua.

Esta práctica le permitirá desarrollar una mayor conciencia sobre su labor y el impacto que tiene en sus estudiantes. La reflexión constante sobre su práctica profesional es esencial para progresar, ya que forma parte de un proceso de evaluación permanente de su propio desempeño. Además, el docente debe asumirse como un guía que inspire a sus estudiantes no sólo a aprender, sino también convertirse en agentes de cambio social.

Promover la inclusión en las aulas constituye un esfuerzo continuo que recae principalmente en los docentes. La preparación y actualización de los educadores debe ser constante y formar parte de una normativa impulsada por las autoridades gubernamentales, especialmente si se busca lograr un cambio significativo en el campo de la educación inclusiva.

Estos profesionales deben poseer las competencias necesarias para desempeñar su labor de manera eficaz y oportuna. Este conjunto de habilidades constituye la esencia de su rol formativo y es lo que determina si su labor será exitosa o si, por el contrario, habrá algún tropiezo al centrarse únicamente en obtener resultados, dejando de lado la importancia del progreso que van teniendo sus estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas.

Los docentes deben conocer a los alumnos con quienes dirigirán su práctica, sólo ellos son quienes determinan las estrategias o adecuaciones necesarias para fomentar la participación de todos. Esto resulta especialmente importante cuando se busca garantizar las mismas oportunidades para estudiantes con DI, quienes requieren apoyos específicos que los docentes tienen la responsabilidad de proporcionar, garantizando así la participación de estos en la comunidad escolar.

El docente tiene el poder de aceptar o rechazar a los estudiantes, pues su actitud tiene un impacto relevante en el proceso educativo. La actitud de este puede facilitar u obstaculizar la inclusión, e incluso generar barreras para el acceso y la participación de los alumnos en su aprendizaje. Asimismo, estas actitudes se transmiten a los demás, ya que los estudiantes sin discapacidad pueden adoptar estos comportamientos, reproduciendo prácticas inclusivas o, en su caso, discriminatorias hacia sus compañeros con discapacidad.

Esta actitud se compone por tres dimensiones: la “cognitiva”, que abarca las percepciones, creencias e información sobre un tema; la “afectiva”, que se refiere a las emociones y sentimientos que permiten enfrentar una situación, ya sea a favor o en contra; y, finalmente, la “conductual”, que implica el comportamiento que empleamos para resolver una determinada situación. Al ser una cualidad de todo ser humano, las actitudes forman parte de la cotidianidad en la sociedad.

Dependiendo de la situación, las personas podemos reaccionar de manera negativa o positiva. En el caso de los docentes, esta actitud juega un papel decisivo, porque puede influir directamente en su capacidad para fomentar un ambiente inclusivo. Si los educadores adoptarán una actitud positiva frente a la diversidad, estarán más dispuestos a implementar estrategias y enfoques inclusivos para atender a todos. Por el contrario, una actitud negativa o de rechazo puede obstaculizar el proceso de inclusión y limitar el desarrollo de los alumnos en la escuela.

En resumen, el trabajo docente debe avanzar constantemente, no retroceder. Los educadores tienen la responsabilidad de proporcionar herramientas útiles y funcionales para la vida de todos sus estudiantes. Al adoptar una actitud positiva hacia la inclusión,

preparándose, informándose y participando en cursos y capacitaciones, estarán mejor preparados para enfrentar los retos que su profesión les demanda.

De esta forma, los docentes deben abordar a los estudiantes con discapacidad de manera positiva, entendiendo que sus condiciones no son el problema, sino las expectativas que se les imponen. Esta visión implica promover una conciencia social que reconozca que, al trabajar juntos hacia el mismo objetivo, se promueve el acceso y las mismas oportunidades para todos. Aunque este desafío no es sencillo, es mediante el esfuerzo colectivo y constante que se puede construir una educación verdaderamente inclusiva, que apoye a todos por igual.

En el siguiente apartado se abordarán los principales desafíos que enfrenta la implementación del modelo social de la discapacidad en contextos educativos, con especial énfasis en la educación superior.

## **5.1. Desafíos en la implementación del modelo social**

### **5.1.3. *¿Realmente estamos progresando?***

La llegada del modelo social ha tenido una influencia significativa en la construcción de una educación más inclusiva y equitativa. Sin embargo, es válido preguntarse si los cambios que se han logrado hasta ahora representan una transformación real para el sistema social o si sólo se quedan en discursos poco efectivos. Pese a la existencia de políticas y programas que buscan garantizar la accesibilidad en la educación, resulta importante reflexionar si estas están realmente encaminadas a eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, específicamente DI en la educación superior.

Pérez-Castro (2022) sostiene que el modelo social busca que las personas con discapacidad sean agentes independientes de sus propias vidas, en constante lucha por el reconocimiento social y la capacidad de tomar decisiones por sí mismas. Trasladando esto al escenario educativo, los organismos gubernamentales y las autoridades competentes desempeñan un papel trascendental.

Estos son los responsables de llevar a cabo acciones concretas que traduzcan sus discursos en realidades tangibles. La educación debe proporcionar a los estudiantes con discapacidad las habilidades necesarias para la vida y el desarrollo personal, facilitando su plena participación en igualdad de condiciones como agentes activos dentro de la sociedad.

Para Pérez-Castro, la educación debe cumplir con cuatro características fundamentales: la “disponibilidad” entendida como el simple derecho que tenemos todos a recibir una educación de calidad, asegurando que exista una oferta educativa para todos; por

su parte, la “accesibilidad” constituye un principio clave para la inclusión, garantizando que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, tengan las mismas oportunidades a lo largo de su trayectoria académica. Esto implica eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

La “aceptabilidad” se refiere a otro principio encargado de supervisar que las instituciones educativas cumplan con los estándares de calidad, sean incluyentes y fomenten una cultura de respeto hacia la diversidad; por último, la “adaptabilidad” que tiene que ver con la creación de entornos de aprendizaje flexibles que respondan adecuadamente a las demandas de todos los estudiantes, haciendo énfasis en un diseño universal que beneficie a toda la comunidad educativa.

Un ejemplo destacado de la implementación de programas inclusivos lo encontramos en el programa “Construyendo Puentes” revisado en el apartado 3.1.7. Esta iniciativa tiene como objetivo principal lograr que los estudiantes con DI ingresen y vivan la experiencia de ser universitarios, paralelamente, busca favorecer la autonomía y desarrollar las habilidades necesarias para una vida independiente y plena.

Al respecto, Rubio-Jiménez y Kershner (2021) llevaron a cabo un estudio centrado en la transición hacia la vida independiente de jóvenes con DI en México. La metodología adoptada se basó en un enfoque cualitativo con un diseño de cohorte etnográfico, orientado a explorar las experiencias de autodeterminación de seis jóvenes mexicanos que formaban parte de este programa. Construyendo Puentes tiene como propósito apoyar el desarrollo integral de jóvenes con DI a través de experiencias de aprendizaje en entornos reales.

Entre estas experiencias, se incluye la vida independiente en departamentos compartidos con otros jóvenes de su misma condición, donde los participantes aprenden a gestionar sus responsabilidades diarias, como el manejo del tiempo o dinero, la preparación de alimentos, la organización de su espacio personal y el traslado por la ciudad. Asimismo, el programa busca promover su inclusión al ámbito laboral, ofreciéndoles oportunidades de empleo adaptadas a sus habilidades e intereses.

De este modo, los jóvenes pueden adquirir competencias profesionales, fortalecer su autonomía económica y ser miembros activos de la sociedad. La idea es que, más allá de lo académico, desarrollen habilidades clave para su independencia y participación plena en otros contextos.

De este modo, los resultados de Rubio-Jiménez y Kershner (2021) subrayaron la importancia de la “autodeterminación” en este proceso, definida como la capacidad de tomar decisiones conscientes, además de actuar con intención dentro de un entorno de apoyo. Los jóvenes destacaron que el aprendizaje de habilidades de vida independiente, como la gestión de recursos personales y la convivencia, no sólo fortalece su autonomía, a la vez su autoestima y sentido de pertenencia en la sociedad. Este enfoque demuestra cómo un entorno accesible y adaptado puede favorecer el desarrollo integral y vida independiente de personas con DI.

Con base en esto, para que una universidad sea considerada inclusiva, debe asumir a la diversidad como un valor fundamental en la construcción de una comunidad que respete y valore las diferencias individuales. Para lograr este propósito, se deben considerar las dimensiones propuestas por Ainscow, Booth y Dyson (2006, como se citó en Pérez-Castro, 2022):

- **Presencia:** garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y recibir el apoyo necesario para disfrutar de una experiencia académica satisfactoria.
- **Participación:** asegurar que todos los estudiantes sean reconocidos como miembros plenos de la comunidad escolar, con igualdad de oportunidades para aprender, involucrarse en las actividades académicas y extracurriculares, además de ser escuchados y valorados.
- **Aprendizaje:** busca promover el progreso continuo de cada estudiante en el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades clave para su futuro académico y profesional.

Estas características y dimensiones se entrelazan entre sí, ofreciendo una visión integral de la inclusión en la educación superior, concibiendo a la diversidad como un principio esencial para la mejora del acto educativo. A raíz de lo anterior, el modelo social se presenta como una vía integral para mejorar las condiciones generales de las personas con discapacidad y permitir que las instituciones generen un cambio hacia la diversidad, creando así la posibilidad de construir una universidad que acepte a todos por igual.

En relación con esto, el INEGI (2018, como se citó en Pérez-Castro, 2022) señala que la escolaridad alcanzada por las personas con discapacidad corresponde principalmente al nivel básico, con un 45%, mientras que el 23% no cuenta con ningún nivel educativo y sólo el 5.5% ha alcanzado el nivel superior. Estas cifras resultan alarmantes en la actualidad, especialmente cuando se habla de grandes discursos en los que la inclusión educativa se

presenta como una norma primordial para todos los países. Retomando el estudio de González et al. (2021), las oportunidades para los estudiantes con discapacidad continúan siendo limitadas, prevaleciendo la creencia de que son incapaces de enfrentar las exigencias de un nivel universitario.

Esta percepción conduce a la elección de otras alternativas fuera del sistema educativo formal, como los oficios o el aislamiento en sus hogares, lo que limita el acceso a la educación superior de este sector. Del mismo modo, es persistente la tendencia a destacar las diferencias de los estudiantes con DI, etiquetándolos de manera despectiva o brindándoles un apoyo que no promueve su autonomía. En lugar de reconocer el desarrollo de otras habilidades que les permitan lograr avances importantes durante su paso por la universidad.

Centrarse exclusivamente en lo que una persona puede o no hacer, basándose en la funcionalidad limitada por las capacidades individuales, perpetúa la exclusión. Al poner énfasis en las limitaciones de estudiantes con DI, se deja de reconocer que cada individuo posee potenciales diversos que pueden contribuir significativamente a su desarrollo académico y social. Además, las actitudes sociales desempeñan un papel determinante en este proceso, ya que, con frecuencia, la comunidad se rehúsa a mostrar empatía, optando por rechazar y excluir aquello que no encaja en lo que consideran “normal” o “aceptable”.

A pesar de la constante mención de una accesibilidad universal como un fin social, es crucial preguntarse ¿Qué tan preparados estamos realmente como sociedad para incluir a todos por igual, respetar las diferencias y brindar apoyo cuando es necesario? La inclusión no debe quedar sólo en discursos, leyes o marcos normativos, más bien reflejarse en acciones concretas y en una transformación de ideales sociales.

En este punto, resulta pertinente retomar las distintas formas de entender la inclusión propuestas por Marchesi (2018) quien distingue entre “inclusión reducida”, “máxima posible” e “inclusión total”. La **inclusión reducida** se limita a garantizar el acceso físico y legal de los estudiantes con discapacidad, sin transformar las estructuras pedagógicas ni culturales de la institución educativa. Por su parte, la **inclusión máxima posible** (la que refleja fielmente la postura del autor) representa una vía intermedia y realista, que apuesta por eliminar el mayor número de barreras posibles a través de estrategias concretas, sin dejar de reconocer que pueden existir limitaciones estructurales o contextuales difíciles de erradicar de manera inmediata.

Finalmente, la **inclusión total** plantea un ideal en que todas las personas, sin excepción, participen en igualdad de condiciones, sin barreras ni distinciones. Si bien este

horizonte es deseable, sigue siendo un sueño lejano para muchas personas con discapacidad, especialmente en contextos como la educación universitaria, donde persisten múltiples formas de exclusión. Al respecto, la “inclusión máxima posible”, como plantea Marchesi, ofrece un enfoque más realista, esta visión busca avanzar hacia una inclusión efectiva mediante acciones definidas y sostenidas en el tiempo, reconociendo que la transformación estructural requiere voluntad y procesos graduales.

Desde esta aproximación, es posible avanzar de manera significativa hacia un sistema educativo inclusivo, sin caer en la falsa idea de que la inclusión ya se ha logrado por el simple hecho de permitir el acceso a las universidades. Reconocer los límites actuales y abordarlos con compromiso da sentido al proceso continuo de la inclusión educativa, el cual demanda voluntad política, transformación institucional y una nueva mirada cultural hacia la diversidad.

No es la ausencia de leyes lo que origina la discriminación, de igual manera, influye el contexto social en el que estamos inmersos. El proceso de inclusión en la educación superior requiere un trabajo arduo y continuo que no sólo depende de las instituciones gubernamentales, a su vez, de la voluntad colectiva para cambiar las estructuras sociales, culturales y educativas en el país. Esto incluye la formación y acompañamiento de los docentes en materia de inclusión, la sensibilización de los mismos estudiantes, así como la creación de un ambiente accesible, flexible y respetuoso, que valore las diversas formas de aprender y participar activamente en la comunidad escolar.

De acuerdo con Saad (2011) el admitir a un estudiante con DI en la universidad, es fundamental crear y gestionar las condiciones necesarias que faciliten su inclusión tanto en el aula como en la comunidad universitaria. Esto implica abordar diversas barreras existentes, tales como la falta de recursos económicos, materiales poco accesibles, espacios físicos inadecuados, metodologías pedagógicas rígidas e incluso la falta de conocimiento sobre cómo interactuar con una persona con discapacidad.

Estas dificultades no deben ser utilizadas como pretextos para impedir que estas personas accedan a estudios de nivel superior. En lugar de verlas como obstáculos insuperables, deben ser consideradas como desafíos a resolver con compromiso y recursos adecuados para garantizar su plena inclusión (Espinosa et al., 2021).

Cabe señalar que, durante el periodo 2018-2019, sólo 358,103 estudiantes con discapacidad estuvieron incorporados en alguna institución escolarizada, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019, como se citó en Vadillo, 2021). Estas cifras

reflejan las barreras persistentes que enfrentan estos estudiantes debido a políticas que, lejos de favorecer la inclusión, profundizan su exclusión.

La educación, en muchos casos, se percibe como un privilegio reservado para unos pocos, olvidando que se debería centrar en potenciar el acceso, progreso y permanencia de los estudiantes en lugar de limitarse a señalar sus carencias. Es fundamental que la educación trascienda el desarrollo de capacidades académicas, orientándose también hacia la promoción de habilidades prácticas para la vida que fortalezcan la autonomía y toma de decisiones en las personas con DI.

Los modelos educativos actuales, predominan con un enfoque limitado a aprendizajes mínimos que estos estudiantes deben alcanzar, lo que restringe su potencial y consolida dinámicas de exclusión. La homogeneización del aprendizaje no sólo segrega a los estudiantes con DI, a la par refuerza una visión jerárquica, marginando a quienes no se ajustan a los estándares establecidos para el “estudiante promedio” (Trujillo et al., 2020).

Ante esta situación, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) de la Nueva Escuela Mexicana emerge como una alternativa para transformar esta realidad. Su propósito es garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones o características, tengan acceso a una educación de calidad (Vadillo, 2021). Esta propuesta promueve principios fundamentales basados en la equidad, el respeto por la diversidad, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

La ENEI impulsa la aplicación efectiva de ajustes razonables y el DUA, fomentando entornos educativos donde las diferencias sean valoradas, el aprendizaje sea accesible y significativo para todos los estudiantes. Es importante destacar que la voluntad de cambio no es suficiente, lo esencial es materializarla en acciones concretas y eficaces. La ENEI es un avance representativo, pero parte desde una visión de integración intentando que los estudiantes con discapacidad se adapten a un sistema diseñado para otros.

En contraste, una verdadera inclusión requiere la transformación del sistema educativo haciéndolo accesible para todos, sin que nadie deba ajustarse a modelos preestablecidos. Replantear las prácticas pedagógicas resulta esencial para garantizar que cada estudiante con discapacidad reciba el apoyo necesario para desarrollar su potencial al máximo. Asegurar acciones inmediatas es un paso indispensable que permitirá superar la exclusión, donde cada estudiante sea reconocido por sus aportaciones y no definido por sus diferencias.

A partir del análisis presentado en los capítulos anteriores, el siguiente apartado expone las conclusiones generales de la investigación, destacando los aportes esenciales y sus implicaciones para la educación inclusiva en el nivel superior.

## Conclusiones

El presente estudio, de carácter teórico-documental permitió examinar desde el modelo social de la discapacidad, las políticas y prácticas de educación superior en México para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. Las conclusiones se organizan conforme a los objetivos específicos establecidos en esta investigación, lo que permite presentar una síntesis de la literatura revisada.

### **1) Realizar una revisión de literatura y documentos normativos vinculados con la educación inclusiva en México.**

En primer lugar, la revisión de la literatura vinculada con la educación inclusiva en México tal como señala Solís del Moral (2024) evidencia que el país ha establecido un marco legal y conceptual sólido, basado en principios de las declaraciones internacionales. Estos eventos reconocen el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad, destacando la importancia de eliminar barreras y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Asimismo, la literatura resalta la necesidad de políticas que promuevan la inclusión efectiva de personas con discapacidad en la educación superior.

Sin embargo, los postulados clave muestran que la implementación de estos principios aún se enfrenta a dificultades estructurales y culturales. A pesar de instrumentos normativos como la ENEI, la Ley General de Educación y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (SEP, 2002, 2011), que establecen lineamientos claros para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con DI, persiste una brecha significativa entre la normatividad y la realidad educativa. Esto evidencia la necesidad de fortalecer políticas públicas y programas institucionales mediante acciones concretas y sostenibles, recursos adecuados y acompañamiento docente que aseguren una inclusión efectiva en las universidades.

El análisis realizado para este trabajo subraya que la educación inclusiva debe abordarse desde una perspectiva integral, que considere tanto el marco normativo como los factores sociales, culturales y pedagógicos que influyen en la experiencia educativa de jóvenes con DI. Este enfoque permite afirmar que la inclusión requiere un compromiso institucional y social capaz de transformar las prácticas educativas y fomentar la participación de todos (Pérez-Castro, 2022).

**2) Identificar, a partir de la revisión las barreras y oportunidades que enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior.**

Los aportes de diversos estudios confirman la existencia de barreras estructurales, actitudinales, sociales y pedagógicas que dificultan la participación de jóvenes con DI en las universidades. En este sentido, Mejía y Pallisera (2020) identifican como principales obstáculos la inflexibilidad de los programas de estudio, la falta de adaptaciones curriculares, la complejidad de los exámenes de ingreso y el desconocimiento del personal docente respecto a las necesidades de estos estudiantes. Estas limitaciones afectan su acceso a los contenidos académicos, su participación y su sentido de pertenencia, evidenciando la necesidad de contar con estrategias de apoyo y una mayor concientización del personal docente para garantizar entornos que responda adecuadamente a la diversidad en las aulas.

A pesar de ello, también se reconocen experiencias que demuestran el potencial de una educación comprometida con la inclusión. Programas como “Construyendo Puentes” (Saad, 2011, 2017), el “PISYE” de la Universidad de Monterrey y “Somos Uno Más” (Reyes, 2017) han logrado favorecer la autonomía y la inserción laboral de sus participantes, mostrando que cuando se ofrecen apoyos personalizados y entornos accesibles, los cambios son positivos en términos de autodeterminación, participación social y desarrollo integral.

Esto permite concluir que la inclusión implica tanto la sensibilización de la comunidad universitaria como la construcción de sistemas educativos fundamentados en el respeto a la diversidad, la equidad y la justicia social.

**3) Examinar cómo las perspectivas del modelo médico y el modelo social de la discapacidad se reflejan en las políticas y prácticas educativas descritas en la literatura revisada.**

El estudio permitió identificar la coexistencia de los modelos médico y social en las políticas educativas mexicanas. Aunque el discurso oficial se adhiere de forma implícita al modelo social, en la práctica persisten elementos del modelo médico centrado en la rehabilitación o corrección de la discapacidad como un problema del individuo (Hernández, 2015)

Este marco interpretativo indica que diversas instituciones continúan promoviendo la integración, entendida como la incorporación condicionada del estudiante al aula, sin modificar las estructuras pedagógicas o curriculares (Florian, 2013). Frente a esto, el modelo social

británico propuesto por Oliver (1998) concibe la discapacidad no como una tragedia individual, sino como una construcción social generada por entornos que no han sido diseñados para la diversidad. De este modo, el énfasis se traslada del déficit individual hacia injusticias del sistema social, planteando la necesidad de reconfigurar los entornos para garantizar la igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y responsabilidad colectiva.

Por lo tanto, el modelo social británico se presenta como una alternativa analítica, que no niega la dimensión de salud del individuo, al contrario, pone el acento en los factores contextuales que limitan su participación plena. Este enfoque resulta relevante para México, debido a la persistencia de políticas y prácticas que refuerzan la segregación, limitando el desarrollo potencial de los estudiantes con discapacidad en las aulas. Adoptar el modelo social implica superar la visión asistencialista y avanzar hacia una comprensión social y educativa de la discapacidad, que reconozca la diversidad como un principio constitutivo de las instituciones universitarias.

#### **4) Reflexionar sobre el potencial del modelo social de la discapacidad para orientar cambios en políticas, prácticas y programas que promuevan la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la educación superior.**

El modelo social se consolida como un referente teórico, analítico y revolucionario capaz de orientar la transformación de la educación superior hacia entornos más inclusivos. Este enfoque redefine la discapacidad como una construcción social, subrayando la necesidad de rediseñar las prácticas educativas desde la accesibilidad universal, la participación y el reconocimiento de la diferencia.

En el plano pedagógico, su implementación se vincula con propuestas como el DUA (Arjona, 2015 y Alba Pastor, 2016), la pedagogía inclusiva (Florian y Black-Hawkins, 2011, 2013) y la enseñanza dialógica (Rojas-Drummond et al., 2024), las cuales promueven entornos de aprendizaje flexibles, participativos y accesibles. El reto no es adaptar al estudiante a un sistema rígido, es transformarlo para que reconozca y valore a la diversidad en las aulas.

Asimismo, es indispensable replantear el concepto de “adaptaciones curriculares”, que deben superar modificaciones superficiales o excepcionales en los programas de estudio, para convertirse en estrategias de apoyo que permitan a todos los estudiantes desarrollarse plenamente. Esto implica reestructurar el currículum, el rol docente y las dinámicas escolares, orientándolas como un principio fundamental en la práctica de los profesionales de la educación.

Un ejemplo ilustrativo de estas iniciativas se identifica en programas como Construyendo Puentes desarrollado por CAPYS, el cual permite a jóvenes con DI participar en un entorno universitario, mediante apoyo entre pares, acompañamiento académico y actividades de vida independiente. Esta propuesta se basa en el modelo social de la discapacidad y la filosofía del movimiento de vida independiente. Promueve la participación de los estudiantes en la vida universitaria, reconociéndolos como sujetos con derechos y protagonistas de su propia vida, fortaleciendo el sentido de pertenencia en la comunidad universitaria.

De manera similar, el PISYE de la Universidad de Monterrey se constituye como otra iniciativa significativa. Este programa articula estrategias pedagógicas, psicológicas y comunitarias para favorecer el desarrollo integral de jóvenes con DI. Se trabaja desde un enfoque centrado en las fortalezas del estudiante, promoviendo el desarrollo de habilidades para la vida independiente y búsqueda de empleo.

Por otro lado, el programa Somos Uno Más de la Universidad Iberoamericana busca desarrollar competencias en los jóvenes con DI para una vida autónoma dentro de un ambiente universitario. A través de clases, talleres y actividades recreativas, los estudiantes fomentan la socialización con toda la comunidad universitaria del campus.

En este proceso, el papel del psicólogo educativo resulta fundamental. Como agente de cambio, puede mediar entre las necesidades de los estudiantes y las condiciones institucionales, facilitar procesos de sensibilización, capacitación docente, diseño de apoyos y fomentar habilidades para la vida independiente y autodeterminación de estudiantes con DI u otras discapacidades. Su rol implica ser agente de cambio, favoreciendo el bienestar y la participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa (Repetto, 2009).

Esta investigación evidenció que las condiciones actuales del sistema educativo mexicano han limitado históricamente el acceso, participación y permanencia de este colectivo en el nivel superior. A lo largo del análisis, se hizo evidente que el cambio de paradigma (del modelo médico al modelo social) no sólo es necesario, a la vez imprescindible para la transformación del sistema universitario.

El modelo social cuestiona las estructuras que generan exclusión y promueve la dignificación de las personas con discapacidad. Este paradigma no se limita a señalar barreras, también impulsa procesos de empoderamiento, visibilización y reconocimiento de la discapacidad como una cuestión propia del desarrollo humano (Oliver, 1998). Adoptar este enfoque en la educación superior implica crear entornos donde las voces de los estudiantes

con DI sean escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta en la toma de decisiones que influyen en sus trayectorias académicas.

Esto es fundamental para consolidar una educación universitaria que resulte inclusiva, accesible y socialmente justa. De esta forma, se propone avanzar hacia la “inclusión lo máximo posible”, tal como propone Marchesi (2018). Es decir, no significa una integración parcial o condicionada, al contrario, consiste en una transformación estructural del propio sistema educativo, en la que se replanteen los valores, las prácticas pedagógicas y los marcos normativos vigentes.

Esta aspiración, tampoco puede ser trasladada plenamente a otros espacios sociales, donde existen resistencias hacia el reconocimiento de la diversidad. Por ello, la universidad se convierte en un espacio estratégico y transformador. Es en este nivel donde se construyen oportunidades reales de autonomía, vida independiente y ciudadanía activa para todas las personas.

### **Consideraciones finales**

El análisis realizado permite afirmar que la educación superior puede y debe ser una plataforma para la emancipación personal y colectiva, tal como lo demuestra la vida y lucha de referentes como Ed Roberts, padre del “movimiento de vida independiente” (García, 2003). Este personaje desafió las lógicas excluyentes del sistema universitario en Berkeley durante los años 90, demostrando que la autodeterminación de las personas con discapacidad no sólo es posible, a su vez necesaria para una ciudadanía plena. Su lucha trascendió lo individual, abriendo espacios institucionales para quienes históricamente habían sido marginados.

Ron Mace, por su parte, revolucionó la forma en que pensamos el entorno físico al desarrollar el concepto de “diseño universal”, cuya premisa básica “si se diseña para la diversidad desde el inicio, no se necesitarán adaptaciones posteriores”, es clave para construir espacios accesibles que beneficien a toda la comunidad (Arjona, 2015). Por esta razón, la presencia de estudiantes con DI en las universidades no sólo impacta positivamente en su desarrollo personal, de igual manera, enriquece a la misma comunidad universitaria.

La diversidad en el aula amplía las experiencias de aprendizaje, fomenta la empatía y comprensión hacia las diferencias individuales. Además, prepara a los futuros profesionales para interactuar y colaborar en entornos diversos e inclusivos. No obstante, la inclusión enfrenta desafíos como la falta de recursos, la resistencia institucional o la ausencia de indicadores de impacto, lo que demanda voluntad política, compromiso ético y

corresponsabilidad social, donde autoridades, docentes, estudiantes y familias colaboren por una universidad accesible e inclusiva para todos.

En síntesis, la inclusión de jóvenes con DI en la educación superior no es únicamente una cuestión administrativa, también un compromiso ético y político con la equidad, la justicia social y el respeto a la dignidad humana. Aunque existen avances normativos en materia de inclusión educativa en México, muchas instituciones continúan operando desde una visión integradora que mantienen prácticas centradas en “adaptar” a la persona con discapacidad a un sistema diseñado para el “estudiante promedio” sin cuestionar las estructuras contextuales que generan su exclusión.

Este trabajo reafirma que incorporar el “modelo social británico”, implica trasladar el foco del déficit individual hacia la transformación del entorno, reconociendo que la discapacidad surge cuando el contexto no responde a la diversidad humana. Este enfoque no sólo interpela a las instancias educativas a nivel institucional, a su vez, demanda cambios representativos en la cultura escolar, la formación docente, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas.

La postura adoptada en este trabajo señala que, la inclusión lo “máximo posible” constituye un ideal más realista. No se trata exclusivamente de incorporar a estudiantes con diversidad funcional en las aulas universitarias, sino de repensar radicalmente el sistema educativo, de manera que pueda responder a la pluralidad de capacidades, intereses y trayectorias de sus estudiantes. Esta concepción de la inclusión resulta más factible de implementar en los contextos educativos y permite favorecer la vida independiente, la participación social y el ejercicio pleno de los derechos.

El legado de Roberts y Mace resulta emblemático para comprender el alcance de la inclusión, así como de las luchas sociales que impulsaron cambios progresivos en favor de los derechos de las personas con discapacidad. El primero evidenció que las barreras estaban en el entorno, no en su cuerpo, y abrió paso al “movimiento de vida independiente”. El segundo, con el “diseño universal”, demostró que los espacios accesibles benefician a todas las personas y no sólo a quienes tiene alguna discapacidad.

Reconocer sus esfuerzos colectivos es asumir el deber de construir entornos más justos, accesibles y respetuosos para la diversidad. Por tal motivo, la universidad debe ir más allá del cumplimiento normativo y asumir un rol proactivo en la consolidación de un sistema educativo que promueva la vida independiente y la dignidad personal para los individuos con DI. Esto implica revisar analíticamente sus políticas institucionales, asegurar condiciones

materiales, pedagógicas y culturales que favorezcan la participación plena de más estudiantes con DI en las instituciones universitarias.

En este sentido, se concluye que la verdadera inclusión sólo es posible si se parte del reconocimiento explícito de las barreras que siguen presentes en el ámbito educativo. Las barreras actitudinales (expresada en prejuicios, estigmas y bajas expectativas), las sociales (vinculadas a la falta de oportunidades y apoyos adecuados), las estructurales (que se reflejan en entornos físicos inaccesibles y marcos normativos insuficientes) y las pedagógicas (cuando se perpetúan métodos rígidos y homogéneos) constituyen los principales obstáculos que impiden la plena participación de las personas con discapacidad, particularmente de aquellas con DI. Identificarlas y tratar de disminuirlas es el punto de partida para que la universidad se consolide como un espacio de inclusión genuina y no de mera integración.

Por ello, se considera necesario fortalecer y ampliar la difusión de iniciativas inclusivas como Construyendo Puentes, el PISYE y el programa Somos Uno Más, a fin de que un mayor número de universidades tanto públicas como privadas conozcan, adopten y ajusten sus estrategias. Del mismo modo, se propone la creación de otros programas de inclusión a nivel de educación superior que puedan implementarse en las diferentes instituciones del país. Además, sería pertinente que estas propuestas incorporen mecanismos de certificación o acreditación formal que reconozcan la participación y los aprendizajes adquiridos por los jóvenes con DI. Este tipo de certificaciones permitiría otorgar validez académica y social a sus trayectorias, favoreciendo su tránsito hacia la vida independiente, el empleo y la participación plena en la comunidad universitaria y en la sociedad en general.

De igual forma, para hacer sostenible y eficaces estos esfuerzos resulta indispensable establecer programas de acompañamiento docente, que apoyen a los profesores en la apropiación de enfoques como el DUA, la pedagogía inclusiva y la enseñanza dialógica. Estas acciones podrían incluir asesoría continua a lo largo del ciclo escolar, la organización de reflexiones grupales, observaciones y retroalimentación entre colegas, así como el contacto recurrente con expertos en educación inclusiva (psicólogos, neuropsicólogos, profesores especialistas, entre otros.).

Se sugiere también la realización de talleres al inicio y al final de los cursos, con la finalidad de identificar necesidades y evaluar la implementación de los enfoques inclusivos. Dotar a los docentes de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales fortalece su capacidad para atender la diversidad en el aula, al mismo tiempo que permite valorar los cambios o dificultades en la práctica docente a lo largo de las clases, consolidando así una

comunidad institucional que promueva la inclusión como un principio rector de la educación superior.

Si bien estas acciones representan avances importantes, requieren mayor exploración y documentación empírica. La revisión de la literatura indica que, aunque se han identificado programas e iniciativas orientadas a la inclusión de jóvenes con DI en la educación superior, en México los estudios existentes son escasos y se centran en plantear ideales o directrices descontextualizadas, sin documentar su implementación práctica ni evaluar su efectividad en contextos universitarios.

En general, no abordan de manera suficiente posibles soluciones ni estrategias concretas para mejorar la participación e inclusión de estos estudiantes, lo que evidencia la necesidad de generar conocimiento más sistemático y enfocado a la acción

Sin embargo, al reflexionar sobre lo expuesto, es importante reconocer las limitaciones del presente estudio derivadas de su carácter teórico-documental y de la escasez de investigaciones sobre el tema abordado a lo largo de este trabajo, lo que refleja una brecha en el conocimiento que dificulta identificar de manera precisa las prácticas efectivas y áreas que requieren intervención para promover entornos educativos realmente inclusivos.

Con el propósito de dar continuidad a esta investigación, futuros estudios deberían adoptar un enfoque empírico que evalúe la efectividad de los programas existentes, identifiquen buenas prácticas y propongan estrategias concretas para fortalecer la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades. Asimismo, resulta relevante analizar cómo estas iniciativas se implementan en distintos contextos académicos, considerando los factores institucionales, pedagógicos y sociales que pueden influir en su éxito.

Considerando este marco, garantizar el acceso equitativo a la educación para los estudiantes con DI constituye un derecho fundamental y una obligación social. Aunque los programas de intervención diseñados para fortalecer su autodeterminación y competencias no resuelven por completo las desigualdades ni eliminan la discriminación, representan un avance significativo hacia la construcción de entornos universitarios y sociales más justos, inclusivos y equitativos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de continuar profundizando en la investigación y en la aplicación de estrategias que potencien la inclusión educativa en las instituciones universitarias.

A partir de las evidencias obtenidas en esta investigación, el autor proyecta continuar con su labor académica y profesional profundizando en el estudio de las experiencias universitarias de jóvenes con DI. En futuros trabajos, se propone desarrollar investigaciones de carácter empírico que permitan recoger las voces de los propios estudiantes, docentes y familias, con el fin de comprender de manera más integral los factores que favorecen o dificultan la inclusión en la educación superior.

Asimismo, busca colaborar en el diseño y la implementación de programas formativos similares a los expuestos en este trabajo, orientados a promover la vida independiente, la autodeterminación y la inserción laboral de personas con DI en alguna universidad pública del país, ya que la mayoría de estas iniciativas se han desarrollado en instituciones privadas. Con ello, pretende identificar posibles barreras y contrastar las diferencias en cuanto apoyos disponibles y la formación del personal docente, aportando así evidencias que fortalezcan la construcción de políticas y prácticas inclusivas en el ámbito universitario.

## Referencias

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. (M. A. Verdugo, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 2010)
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata.
- Arias, G. F. (2012). La investigación científica. En G. F. Arias (Ed.), *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (pp. 27-31). Episteme.
- Arjona Jiménez, G. (2015). *La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos: De cómo Stephen Hawking viajó al espacio*. La Ciudad Accesible. <https://observatoriodelaaccesibilidad.es/wp-content/uploads/2024/03/4.-La-Accesibilidad-y-el-Diseño-Universal-entendido-por-Todos.pdf>
- Barbosa Ardila, S. D., Villegas Salazar, F., & Beltrán, J. (2020). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(37–2), 111–122. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4303>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. (A. L. López, Trad.). CSIE. (Obra original publicada en 2000)
- Castro, J. P. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132–149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cuesta, J. L., de la Fuente, R., & Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85–106.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81.

- Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 91–118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Charry, J. D. & Navarro Parra, D. (2018). Enfoques que se presentan en investigación. En J. D. Charry & D. Navarro Parra (Eds.), *Manual metodología de la investigación y principios en publicación científica* (pp. 23-29). UniNavarra.
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(2), 79–97.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Deutsch Smith, D. (2003). Retraso mental. En J. L. Posadas (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 241–286). Pearson.
- Espinosa Barajas, J. H., & Lladó Lárraga, D. M. (2023). *Política de inclusión y equidad educativa desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad*. Fontamara.
- Espinosa Barajas, J. H., Lladó Lárraga, D. M., & Navarro Leal, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116–135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27–36.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- González García, J. A., Zúñiga Llamas, A., & Arce Casas, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(1), 1–17. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1171](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171)
- García Alonso, J. V. (2003) *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives.
- Hernández Rojas, G. (1978). Psicología de la educación: Un bosquejo histórico-descriptivo. En G. Hernández Rojas (Ed.), *Paradigmas en Psicología de la Educación* (pp. 17-38). Paidós.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Lopera Murcia, Á. M. (2021). Deconstruyendo la discapacidad intelectual. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, 1(27), 27–44.
- Luzuriaga, M. (2020). El modelo social de discapacidad en el nivel universitario: supuestos, implicancias, avances y desafíos. *Divulgatio. Perfiles académicos De Posgrado*, 5(13), 101–120. <https://doi.org/10.48160/25913530di13.151>
- Norwich, B. & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? In A. Lewis & B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 1-14). Open University Press.
- Marchesi, A. Coll, C. & Palacios, J. (2014). Los alumnos con retraso mental. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 273-302). Alianza.
- Marchesi, A. (2018) De la educación especial a la inclusión educativa. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 22-56). Alianza.
- Mejía Cajamarca, P. E. & Pallisera Díaz, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la Universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40–61.
- Niembro G, C. A., Gutiérrez L., J. L., Jiménez R., J. A., & Tapia C., E. E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42–52.

- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58) Morata.
- de Pablo-Blanco Jorge, C., & Rodríguez Román, M. J. (2010). Aspectos introductorios y conceptuales. En C. de Pablo-Blanco Jorge & M. J. Rodríguez Román (Eds.), *Manual práctico de discapacidad intelectual* (pp. 14-26). Síntesis.
- Pérez-Castro, J. (2022). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Iisue.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 7–27.
- Pérez-Muñoz, L. & Druet-Domínguez, N. V. (2023). Inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. *Educación y Ciencia*, 12(60), 96-107.
- Romero Contreras, S., & García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77–91.
- Repetto Talavera, E. (2009). Intervención psicopedagógica para la prevención del fracaso escolar y la exclusión social. En E. Repetto (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 581-602) UNED.
- Rubio-Jiménez, A. L., & Kershner, R. (2021). Transition to independent living: Signs of self-determination in the discussions of Mexican students with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 352-364. <https://doi.org/10.1111/bld.12398>
- Rojas-Drummond, S., Trigo-Clapés, A. L., Rubio-Jimenez, A. L., Hernández, J., & Márquez, A. M. (2024). Transforming dialogic teaching-and-learning practices in education. *Theory Into Practice*, 63(2), 225–238. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307839>
- Reyes Lastiri, M. E. (2017). Eje temático 4. Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad. En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades* (pp. 2289-2297). Universidad de Oviedo.
- Saad Dayán, E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: Estudio de casos en un entorno universitario* [Tesis doctoral, Universidad

Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGB SDI.  
<https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES0100676803>

Saad Dayán, E., Zacarías Ponce, J., & Buenfil López, C. (2017, noviembre 20-24). *“Construyendo Puentes”: Modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: alcances y desafíos* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1290.pdf>

Solis del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120–136.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. SEP.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21–36.

Solis del Moral, S. S. (2024). De las políticas de integración educativa a las políticas de inclusión educativa en México. En S. G. Malaga Villegas, G. Tinajero Villavicencio, J. Páez Cárdenas (Eds.), *Políticas, programas y reformas educativas Significaciones y recreaciones* (pp. 47-63). Balam.

Schalock, R. L. (1999) Hacia una nueva definición de la discapacidad. En F. de Borja Jordán de Urríes Vega & M. A. Verdugo Alonso (Eds), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 79-108). Amarú.

Secretaría de Educación Pública. (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. SEP.

Trujillo Holguín, J. A., Ríos Castillo, A. C., & García Leos, J. L. (2020). *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Tancara, Q. C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es)

- Tamarit, J. (2018) Las personas con discapacidad intelectual. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 547-587). Alianza.
- Toboso Martín, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, 36, 69–85.
- Universidad de Monterrey. *Programa de Inclusión Social y Educativa UDEM*. (s. f.). Universidad de Monterrey. <https://www.udem.edu.mx/es/educacion-y-humanidades/programas/programa-de-inclusion-social-y-educativa>
- Universidad Iberoamericana. Programa Somo Uno Más. (s. f.). Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/programa-somos-uno-mas>
- Vila Merino, E. S., Rascón Gómez, T., & Calderón Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 1(27), 353–371.
- Vázquez Ferreira, M. Á. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1(124), 141–176.
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093–1109.
- Verdugo Alonso, M. A. & Bermejo, G. B. (1998). Personas con Retraso Mental: un cambio de paradigma. En M. A. Verdugo Alonso & G. B. Bermejo (Eds.), *Retraso mental. Adaptación social y problemas del comportamiento* (pp. 15-46). Pirámide.
- Vázquez Ferreira, M. Á. (2010). *De la minus-valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/44861>
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37(220), 5–16.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. En: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73.