



# Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior

## Reasonable adjustments and inclusive teaching practices for students with disabilities and autism spectrum disorder in higher education

**Ana-Georgina Macías-Rosado**

Secretaría de Educación Pública en  
Colima, México  
<https://orcid.org/0009-0004-1702-9341>  
geormacias00@gmail.com

✉ **Briseda-Noemí Ramos-Ramírez**

Universidad de Colima México  
<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>  
bris\_ramos@uacol.mx

**Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos**

Universidad de Colima México  
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>  
norma\_marquez@uacol.mx

Recibido: 28-10-2025

Aceptado: 08-12-2025

Publicado: 11-12-2025

### Cómo citar este artículo:

Macías-Rosado, A. G., Ramos-Ramírez, B. N., & Márquez-Cabellos, N. G. (2026). Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3606. <https://doi.org/10.21555/rpp.3606>

### Resumen

La presente investigación analiza los ajustes razonables implementados por docentes de educación superior para incluir a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Se trabajó con dos estudiantes y un exalumno con discapacidad, y cuatro docentes de licenciatura, mediante entrevistas semiestructuradas y el cuestionario GEPIA-A. Desde un enfoque cualitativo, se identificaron avances en la sensibilización docente, pero también barreras estructurales, limitaciones metodológicas y ausencia de normativas institucionales.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



les. Los resultados evidencian que la inclusión aún depende, en gran medida, de la disposición individual del profesorado, por lo tanto, se concluye que es necesario fortalecer las políticas universitarias y la capacitación docente para lograr una inclusión efectiva.

**Keywords:** Ajustes razonables; Discapacidad, Educación inclusiva, Educación superior;-Docencia.

## Abstract

This research analyzes the reasonable accommodations implemented by higher education faculty to include students with disabilities in university classrooms. The study involved two students and one alumnus with disabilities, and four undergraduate faculty members, using semi-structured interviews and the GEPIA-A questionnaire. Using a qualitative approach, the authors identified progress in teacher awareness, but also structural barriers, methodological limitations, and a lack of institutional regulations. The results show that inclusion still largely depends on the individual disposition of faculty members. Therefore, the conclusion is that university policies and teacher training need to be strengthened to achieve effective inclusion.

**Keywords:** Reasonable adjustments; Disability; Inclusive education, Higher education; Teaching.

## INTRODUCCIÓN

Al interior de las instituciones universitarias, la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere no solo de políticas claras, sino también la sensibilización y compromiso del profesorado, que desempeña un papel fundamental en la construcción de una cultura educativa basada en la equidad y respeto a la diversidad. Analizar los ajustes razonables implementados en las aulas universitarias permite identificar tanto los avances como los desafíos pendientes en la práctica docente y en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Desde esta perspectiva, el artículo examina las estrategias y ajustes razonables que realizan los docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad y trastorno de una universidad, destacando las buenas prácticas y las áreas de oportunidad que contribuyen al fortalecimiento de una enseñanza más justa, participativa y accesible. El estudio tiene un enfoque cualitativo y se basó en el análisis de las prácticas del profesorado y en el estudio de dos casos de estudiantes y un exalumno con discapacidad.

## LOS AJUSTES RAZONABLES COMO EXPRESIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

### **Ajustes razonables en la práctica docente**

El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental ha sido ampliamente establecido por la comunidad internacional desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual afirma que todas las personas, sin distinción alguna, deben acceder a oportunidades educativas que posibiliten su desarrollo y su participación plena en la sociedad. De manera consistente, instrumentos más recientes, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), refuerzan este principio al exigir a los Estados garantizar una educación de calidad en todos los niveles, eliminando barreras y realizando los ajustes razonables necesarios para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. En conjunto, estas disposiciones configuran un marco normativo que no solo reconoce el derecho universal a la educación, sino que compromete a los sistemas educativos, incluyendo a las instituciones de educación superior, a responder de manera efectiva y obligatoria a las diversas necesidades de su alumnado.

En este marco, resulta evidente que el derecho a la educación no solo implica garantizar el acceso, sino también asegurar que las condiciones para aprender sean equitativas para todos. Reconocer esta premisa obliga a mirar de forma crítica cómo los sistemas educativos responden a la diversidad y lo preparados que están para eliminar las barreras que limitan la participación de ciertos grupos. Es justamente desde esta mirada donde los documentos internacionales adquieren relevancia, pues orientan y fortalecen los compromisos que los Estados deben asumir para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En este sentido, es preciso puntualizar que los documentos internacionales en materia de derechos humanos y educación, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca, coinciden en que la educación básica debe ser el principal espacio donde se concreten las acciones de inclusión, al ser el nivel formativo fundamental para garantizar el derecho a aprender de todas las niñas, niños y adolescentes. En esa línea, la política educativa en México y en diversos países ha reforzado la necesidad de que este nivel escolar elimine las barreras del aprendizaje y promueva la participación, transformando las prácticas pedagógicas, la organización escolar y las actitudes docentes para asegurar que cada estudiante encuentre condiciones equitativas para su desarrollo. Así, la educación básica se convierte en el punto de partida para formar comunidades que reconozcan y valoren la diversidad, sentando las bases de trayectorias educativas más inclusivas en los niveles posteriores.

Bajo los principios de igualdad, porque todos somos iguales, y de equidad, porque no todos necesitamos lo mismo en la misma medida, y con el fin de abolir la exclusión, la UNESCO (2017), Ainscow y Booth (2002), Echeita-Sarrionandia (2008) y otros au-

tores, han propuesto y construido el Modelo de Educación Inclusiva, que hoy en día se ha convertido en el parteaguas de la mayoría de los programas educativos en el mundo. El Modelo de Educación Inclusiva es un enfoque que aboga e intercede por el derecho de todas las personas a participar plenamente en los entornos escolares y recibir educación, sin importar sus habilidades, características, orígenes o condiciones socioeconómicas (Ainscow & Booth, 2002). Evidentemente, el objetivo final del modelo de educación inclusiva, es prevenir la exclusión. La inclusión va más allá de integrar a estudiantes con discapacidades en las aulas generales; se enfoca en modificar las prácticas pedagógicas, las evaluaciones y la organización escolar para hacer que el aprendizaje sea accesible para todos (Arnaiz-Sánchez, 2003): es tomar en cuenta todas las posibles necesidades de los educandos, los diferentes estilos de aprendizaje, es procurar compartir información considerando todos los sentidos, para que sin segundos esfuerzos los alumnos puedan lograr las competencias planteadas.

De acuerdo con Booth y Ainscow, “el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos” (2016, p. 15). Es por esto que proponen que el cambio se lleve a cabo desde tres dimensiones: comenzando por el desarrollo de una cultura inclusiva, que consiste en que la base de la educación sean los valores del respeto, la empatía, la solidaridad y la colaboración entre estudiantes, docentes y personal administrativo. La guía pretende que se transforme la experiencia educativa para todos los actores educativos involucrados, creando un entorno en el que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial al abrazar, respetar y celebrar las diferencias existentes entre ellos y sus iguales (Ainscow y Booth, 2002).

La dimensión de las políticas, consiste en transformar las políticas que rigen los programas educativos y normativas escolares para que no sean impedimentos y/u obstáculos para que todos los estudiantes reciban educación. Las políticas inclusivas aseguran la admisión sin discriminación, el acceso equitativo a todos los recursos necesarios y el desarrollo de programas y prácticas que apoyen y enriquezcan el desarrollo integral de los educandos.

Las prácticas, abarcan todas las estrategias pedagógicas y didácticas que implementan los docentes para adaptar la enseñanza a la diversidad en el aula y en la escuela. Ainscow y Booth (2002), realizan una analogía que destaca en esta dimensión, pues además de promover que la práctica sea colaborativa para identificar, minimizar y/o derribar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), comparan la labor del docente con la del director de una orquesta. En las orquestas escuchamos a un sinfín de instrumentos diferentes que al ser dirigidos adecuadamente, crean una hermosa y deleitable melodía. Precisamente, así debemos de concebir a los grupos, como un espacio en el que se reúnen miles de alumnos con características diferentes, con realidades diferentes, que al ser dirigidas con el valor de la inclusión, la equidad y las prácticas diversificadas, producen aprendizajes verdaderamente significativos.

Los estudios sobre ajustes razonables en educación superior sobre la actitud y aceptación que tienen las comunidades universitarias han evidenciado la importancia de la accesibilidad como un elemento central para el éxito académico y el bienestar de estudiantes con discapacidad. Molina-Béjar (2010) realizó un estudio que implicó la participación de

9 profesores de universidades locales y nacionales de Colombia en el cual descubrió que, aun cuando existen marcos legales para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, su implementación es limitada, pues los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras como la falta de políticas institucionales claras, falta de recursos, y falta de capacitación para su inclusión en las universidades.

Por su parte, Tapia-Berrios y Manosalva-Mena (2012) llevaron a cabo un estudio en el que identificaron obstáculos en el proceso de admisión, como la falta de adaptación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para estudiantes con discapacidad visual, lo que resultó en la exclusión de algunos aspirantes; también detectaron la falta de normativas claras que obliguen a las universidades a ajustar estos procesos. Además, destacaron que los estudiantes con discapacidad señalaron que, aún cuando han enfrentado dificultades, la experiencia en general ha sido positiva, gracias al apoyo de los docentes y de sus compañeros.

Con el propósito de analizar la experiencia del profesorado universitario al atender las necesidades del alumnado con discapacidad y las dificultades que surgen en esta práctica, Perera et al. (2022) realizaron un estudio con 20 docentes de una universidad pública en España. Los resultados evidenciaron que, aunque el profesorado manifiesta una actitud positiva y un firme compromiso hacia la inclusión, sus acciones dependen en gran medida de la voluntad y la dedicación personal, más que de una formación específica o del apoyo institucional necesario. Los docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero también expresan sentirse desamparados debido a la falta de recursos, coordinación institucional y formación específica sobre cómo abordar la diversidad en el aula. Los profesores sienten que carecen de herramientas y conocimientos para realizar ajustes razonables en el currículum y la evaluación. Aunque muchos están dispuestos a modificar ciertos aspectos de su enseñanza, la adaptación de las pruebas de evaluación sigue siendo un reto, ya que temen que los ajustes sean percibidos como un trato de favor injusto hacia los estudiantes con discapacidad.

De lo anterior podemos concluir que en un contexto educativo inclusivo, el papel de los docentes es fundamental, por lo que deben estar capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante, además de utilizar una variedad de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de todos. También deben fomentar un ambiente donde la diversidad sea vista como una fortaleza y no como un obstáculo.

## **Discapacidad y el trastorno del espectro autista**

Hoy en día, es imposible concebir la discapacidad como la falta de capacidades o la pérdida de algún miembro o habilidad; el concepto se define más allá de las características de las personas, pues se toman en cuenta también las características del medio en el que se desarrollan los individuos; el medio, se convierte en el responsable de las limitaciones o barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad para lograr su inclusión. Este cambio hacia el modelo social de la discapacidad ha impactado también en la educación, pues en el contexto educativo, la discapacidad se manifiesta igualmente no solo en términos de limitaciones individuales, sino en la presencia de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que impiden a los estudiantes con discapacidad incluirse plenamente en el ambiente escolar, y en este caso, universitario.

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Federación, 2023) sigue el enfoque social y de derechos humanos, definiendo la discapacidad como:

La consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (p. 2).

Por otro lado, Shakespeare (2018), quien es considerado uno de los defensores principales del modelo social de la discapacidad, critica el énfasis exhaustivo en las barreras contextuales y argumenta que, aunque es crucial reconocerlas, en repetidas ocasiones, las barreras más complicadas de derribar son aquellas que surgen de las limitaciones físicas o mentales: la perspectiva, visión, actitud de algunas personas... pues no se puede negar la realidad. Explica que es importante mantener un equilibrio entre el modelo social y el reconocimiento de que, en algunos casos específicos, la discapacidad puede ser también una condición intrínseca de la persona y sus valores, pues presenta limitaciones y no problemas para desarrollar alguna actividad de la vida diaria por falta de iniciativa (Shakespeare, 2018).

## Trastorno del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), se encuentra categorizado dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición [DSM-V] (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), debido a que las características de estas condiciones de vida son perceptibles durante el proceso de desarrollo de los niños, pues comienzan a manifestar conductas que no se asemejan a aquellas que presentan los infantes neurotípicos.

Las personas con TEA suelen caracterizarse por presentar déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, lo que en ocasiones suele limitarlos para comenzar y mantener interacciones sociales; además, para su diagnóstico se requiere de presencia de patrones restrictivos y restringidos de conducta o comportamiento (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Además, el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), determina que se deben de contemplar 3 niveles de gravedad del TEA, los cuáles se explican a continuación. El Grado 1, –necesita ayuda–, corresponde a aquellas personas con TEA que presentan menos comprometidas las áreas de la comunicación e interacción social y sus patrones restringidos y restrictivos de conducta no obstaculizan su desempeño en diferentes contextos. Dentro del Grado 2, –necesita ayuda notable–, las deficiencias en la comunicación social son evidentes, incluso con apoyo; en definitiva, las interacciones sociales son limitadas y las respuestas a las iniciativas de otros pueden ser reducidas o anormales. Por último, en el Grado 3, –necesita ayuda muy notable–, las personas muestran deficiencias graves en las habilidades de comunicación social, tanto verbal como no verbal, lo que provoca alteraciones significativas en su funcionamiento; además, la interacción social es muy limitada, con respuestas mínimas a los intentos de acercamiento de otras personas.

## **Barreras para el Aprendizaje y la Participación**

Existen un sinnúmero de definiciones propuestas por diferentes autores para el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que surge a partir del Modelo Social de la Discapacidad. Principalmente, Ainscow y Booth (2002), describen que el término:

se adopta en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p. 9).

Por otro lado, Echeita-Sarrionandia (2020) sostiene que las barreras para el aprendizaje y la participación son factores que emergen de un sistema educativo que no contempla a todos los estudiantes y, por lo tanto, los limita para que participen plenamente. Estas barreras consideran que pueden estar presentes en la metodología, el acceso o en la actitud de los docentes y la comunidad educativa hacia la inclusión de la diversidad. La mayoría de las definiciones sugeridas para este concepto coinciden en que son los obstáculos que se originan a partir de la interacción de las características de las personas con el medio en el que están desarrollándose en ese momento. Así mismo, las clasificaciones de las BAP resultan infinitas, pues se determinan a partir de los contextos y las personas que los conforman. Esta investigación retoma y se basa solamente en la última clasificación propuesta por la Secretaría de Educación Pública (2023) que se describe a continuación:

- **Barreras estructurales:** contemplan todas aquellas generadas por la falta de la implementación del diseño universal para la infraestructura y limitan el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad en la escuela. Además, también engloba a todas aquellas generadas por la falta de organización y vinculación en la escuela con los servicios de los servicios propuestos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de las diferentes instituciones y órganos estatales.
- **Barreras normativas:** se consideran todas aquellas barreras generadas por las normativas rígidas y/o por la falta de estas, así como por no seguirlas o tomarlas en cuenta.
- **Barreras didácticas:** engloba las generadas por las prácticas homogeneizadas y poco diversificadas de los docentes, por la falta de implementación de ajustes razonables y por la aplicación de evaluaciones que no son acordes a las necesidades que expresan los estudiantes.
- **Barreras actitudinales:** relacionadas con la respuesta que tiene la comunidad escolar, el alumnado, la familia y la sociedad hacia o ante la diversidad y pueden llegar a producir segregación, exclusión y/o discriminación.

Reconocer la discapacidad y el trastorno del espectro autista en el ámbito educativo invita a replantear la manera en que concebimos la diferencia y la participación. Más allá de las adaptaciones o diagnósticos, se trata de comprender que cada estudiante aporta una forma única de estar y aprender en el mundo. La inclusión, en este sentido, no se limita a integrar, sino a transformar las prácticas y las miradas que históricamente han marginado

a quienes aprenden de otro modo. Asumir este compromiso implica construir comunidades universitarias sensibles, abiertas y dispuestas a aprender de la diversidad, entendiendo que en ella reside la verdadera riqueza de la experiencia educativa.

## METODOLOGÍA

La investigación se situó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo (Creswell y Clark, 2017). Se utilizaron como técnicas de recopilación la entrevista semiestructurada a profesores y estudiantes universitarios, además de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte [GEPIA-Autorreporte] (García-Cedillo et al. 2011). Este instrumento es una adaptación del Índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2002) y de la Guía de Observación de García-Cedillo y Romero-Contreras (2009). El objetivo del instrumento es conocer y evaluar las prácticas inclusivas que se llevan a cabo por los docentes en los centros educativos.

La autoevaluación GEPIA-Autorreporte modificada para su aplicación en educación superior, está dividida en tres partes: la primera se enfoca en las prácticas inclusivas relacionadas con las condiciones físicas del aula, la planeación, el uso del tiempo, la metodología y la evaluación. La segunda parte aborda aspectos relacionados con las culturas y políticas inclusivas, como la relación entre maestros y estudiantes, la práctica del personal de apoyo, la reflexión y sensibilización, además de la formación docente. Finalmente, la tercera parte solicita la opinión del docente sobre aspectos que deben mejorarse en el programa educativo para fomentar una educación más inclusiva, así como las temáticas que consideran necesarias para la formación del personal.

El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo en varias fases de forma presencial, considerando en todo momento que se siguiera un enfoque sistemático y organizado. Las entrevistas se realizaron en sesiones presenciales dentro de las instalaciones de la universidad y tuvieron una duración de 60 a 80 minutos. La intención era llevar a cabo este proceso durante toda una semana, sin embargo tomó 3 semanas y 4 días. A su vez, mientras se realizó la aplicación de las entrevistas y el instrumento, se tomaron notas y con el consentimiento de los participantes se grabaron las sesiones para facilitar su posterior transcripción y análisis. Finalmente, se llevó a cabo la organización, transcripción y el análisis de los datos recopilados durante el proceso de trabajo de campo.

Para los propósitos de este estudio, se seleccionó una muestra de 7 participantes: 4 docentes, 2 estudiantes y 1 exalumno, todos pertenecientes al Programa de Educación Especial de la Universidad de Colima; mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se priorizó la participación de docentes que hubieran sido profesores de los estudiantes seleccionados, que además fueron elegidos por ser de fácil acceso. Respecto a los estudiantes, el participante 1 cuenta con diagnóstico de discapacidad intelectual leve y el participante número 2 presenta discapacidad visual; ambos cursan actualmente la licenciatura. El tercer participante, en calidad de exalumno, fue diagnosticado con trastorno del espectro autista (grado I), desertó del programa antes mencionado a mediados de su carrera universitaria.

Para el análisis de los instrumentos, se hizo un cruce entre los resultados obtenidos en las entrevistas y el cuestionario de la GEPIA, se elaboró una tabla para sistematizar la información y se capturó en una base de datos de Excel los datos más relevantes para categorizar los resultados, dando como resultado cuatro categorías: 1) Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad; 2) Perspectiva sobre la inclusividad de la Licenciatura en Educación Especial; 3) Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno de la Licenciatura en Educación Especial y 4) Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior.

## Análisis e interpretación de resultados

Con el propósito de identificar el nivel de inclusión percibido por los propios docentes en sus prácticas pedagógicas, se aplicó el instrumento Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) en su modalidad de autorreporte. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados en la tabla 1.

**Tabla 1**

Medias, modas y desviaciones estándar totales y por subescala del GEPIA-A.

Subescalas GEPIA y Escala Total	Docentes (n = 4)		
	Media	Moda	Desviación estándar
Condiciones físicas del aula	3.65	4	0.49
Planeación	3.53	4	0.49
Uso del tiempo	3.66	4	0.44
Metodología	3.50	4	0.56
Evaluación	3.75	4	0.37
Relación docente-alumnos	3.58	4	0.50
Práctica del personal de apoyo	3.41	4	0.68
Reflexión y sensibilización	3.87	4	0.21
Formación docente	3.68	4	0.42
Práctica del personal de apoyo y docentes	3.50	4	0.56
Práctica del personal de ER y familias	1.75	2	0.50
Escala total	3.44	4	0.081

Fuente: Márquez-Cabellos et al. 2021, adaptada a partir de los resultados de los análisis obtenidos para esta investigación.

A modo de síntesis, se rescata que los resultados del GEPIA-A reflejan que los docentes de la Licenciatura en Educación Especial respondieron en la mayoría de los reactivos con un Siempre o Casi siempre, por lo que se obtiene una moda de 4 en todas las subescalas, e igualmente lo confirma el promedio general de 3.44 (tomando en cuenta un puntaje de 1-4). Asimismo, los resultados evidencian que los docentes participantes presentan prácticas inclusivas consolidadas en distintas áreas como la reflexión pedagógica, el uso del tiempo, la metodología, la evaluación y la formación continua lo que respalda su compromiso con la educación inclusiva.

La escala con mayor puntaje fue la de Reflexión y sensibilización, con 3.87, en la que además de aludir a la capacidad del docente para prevenir prácticas discriminatorias

y excluyentes dentro del aula, se refiere a que se garantiza con éxito el aprendizaje, la permanencia y el egreso de los estudiantes, así como la colaboración entre los demás profesionales y los mismos estudiantes para crear y compartir experiencias positivas de inclusión, al igual que sus beneficios. Esta subescala también implica la integración de todos los estudiantes en las actividades escolares y fomenta la reflexión del profesorado sobre la eficacia de sus prácticas pedagógicas inclusivas que diseñan y ejecutan. También destacó la subescala de Metodología, que se considera una de las más importantes. Refleja si los docentes diversifican el trabajo en el aula e implementan ajustes razonables u otras estrategias. En esta subescala se obtuvo una puntuación promedio de 3.50, lo que manifiesta que la mayoría del tiempo los docentes contemplan los estilos y ritmos de aprendizaje durante las actividades, así como la promoción del trabajo colaborativo entre pares; además, expone que sí se realizan ajustes razonables aunque no en todo momento, sino cuando se requieren, por lo que se logra que la mayoría de los estudiantes alcancen los propósitos establecidos y asegurar el aprendizaje de todos.

Asimismo, se revelan áreas de oportunidad, principalmente en la vinculación con las familias, aspecto que obtuvo un puntaje de 1.75, aunque es poco frecuente en el nivel superior sigue siendo relevante para una atención integral e inclusiva; sobre todo si hablamos de estudiantes con discapacidad o trastorno, quienes tienden a ser menos independientes y requerir de apoyo constante de los padres de familia.

La tercera y última parte del GEPIA solicita a los docentes participantes compartir sugerencias sobre los aspectos que consideran necesarios mejorar, así como temáticas que deberían abordarse para fortalecer las prácticas inclusivas dentro de la institución. Las respuestas recibidas pueden concebirse como diversas y se exponen en la tabla 2.

**Tabla 2**  
Resultados GEPIA-A

Aspectos por mejorar	Temáticas por abordar para fortalecer prácticas inclusivas
Capacitar al personal administrativo para que puedan apoyar a los EcD adecuadamente, considerando sus necesidades específicas por ejemplo: comunicación en Lengua de Señas Mexicana (Doc2, Doc3 y Doc4).	Adecuaciones metodológicas y didácticas para diversificar la práctica docente (Doc2 y Doc4).
Materiales diversificados y especializados en todas las aulas, con el objetivo de facilitar y ampliar los métodos de acceso a la información para los estudiantes. (Doc1 y Doc4).	Métodos actuales de evaluación (Doc2).
Establecer protocolos de atención a alumnos con alguna discapacidad o trastorno para asegurar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como generar acuerdos, compromisos y poder llevar a cabo seguimiento a cada uno de los casos (Doc2 y Doc4).	Diseño universal de aprendizaje, ajustes razonables (Doc1).
Mejorar los espacios físicos (Doc4).	Uso de tecnología adaptada en las aulas (Doc2).
Potenciar las asesorías y el rol tutor (Doc1).	Curso de primeros auxilios para personas con discapacidad (Doc4).
Precisar los límites y alcances de los estudiantes con discapacidad y/o trastorno respecto al currículum (Doc2).	Capacitación en temas de comunicación (sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: LSM, Braille). (Doc1, Doc2, Doc3 y Doc4).
Construir o determinar un espacio para una biblioteca especializada en la facultad.	Actualización que corresponde al área de la educación especial (Doc1, Doc2, Doc3 y Doc4).

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior evidencia el compromiso de los docentes para lograr que la institución sea inclusiva, expone la necesidad de capacitación tanto en prácticas como en lenguaje y sistemas de comunicación inclusivos que presenta el personal que labora dentro de la facultad, con el propósito de lograr que todos los estudiantes puedan tener una experiencia universitaria positiva. También, aunque no lograron tener en su mayoría las mismas ideas respecto a las sugerencias, esto permite asumir que tanto la Universidad de Colima como el programa de licenciatura presentan un amplio espectro de necesidades a solucionar para comenzar con la transición de una educación integral hacia la educación inclusiva. Por consiguiente, es importante mencionar que las sugerencias emitidas por los participantes refuerzan la necesidad de continuar con la capacitación del personal, mejorar los recursos físicos y metodológicos, y establecer protocolos claros con pautas específicas que fortalezcan la inclusión educativa dentro de la universidad en general, y puedan considerarse como una guía para la implementación de ajustes razonables y prácticas inclusivas dentro del nivel de educación superior.

Con fundamento en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes (Doc) de la Licenciatura en Educación Especial, a los estudiantes (Estd) y al exalumno (Exa), los resultados se organizaron en cuatro categorías:

1. Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad.
2. Perspectiva sobre la inclusividad.
3. Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno.
4. Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior.

A continuación, se describen los hallazgos por categoría.

### *Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad*

El análisis realizado a las respuestas obtenidas por los docentes, estudiantes y exalumno revela una marcada diferencia en el nivel de conocimiento y apropiación conceptual entre los dos grupos de participantes. Por un lado, los docentes demostraron un conocimiento experto respecto a los conceptos cuestionados, manifestaron que dominan el significado y el objetivo de los ajustes razonables, comentaron que son todas aquellas modificaciones que se realizan a la práctica, metodología, didáctica y materiales de los docentes, para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes en las aulas, ya que permiten que aquellos alumnos con discapacidad o trastorno puedan acceder a información y por ende a los conocimientos necesarios durante las clases o sesiones. En palabras del Doc1, los ajustes razonables son:

[...] modificaciones que se realizan, o las adaptaciones, o los materiales que una persona requiere para acceder a información, a conocimiento, a contextos que otras personas típicas, neurotípicas, no requieren. [...] pueden ser tan variados como formas existen de ajustar las cosas.

Por otro lado, de forma más breve y concisa el Doc3 señala que pueden definirse como: “[...] adaptaciones, acciones, incluso estrategias que podemos hacer para que una persona pueda acceder al aprendizaje [...]” Es por esto por lo que se considera que mane-

jan con solvencia el concepto de ajustes razonables, lo cual se debe a que cuentan con una sólida formación en el área de la educación especial.

En esta categoría el Estd1 y el Exa1 refirieron estar familiarizados con el concepto de ajustes razonables por lo que brindaron las siguientes respuestas, respectivamente:

Estd1: pues son los ajustes que se realizan para que todas las personas con o sin discapacidad sean incluidas dentro de lo educativo.

Exa1: Se adaptan a las necesidades del alumno [...] para que no se atrase tanto.

Es importante mencionar que el Estd2 respondió que no recordaba el significado del término y, por lo tanto, no podría explicar lo que significa el concepto de ajustes razonables.

Abordando otro aspecto que corresponde a esta categoría, es importante destacar que los docentes contemplan a las personas con discapacidad como aquellos seres humanos que presentan características de nacimiento o adquiridas: sensoriales, motrices, intelectuales o psicológicas que en ocasiones limitan su interacción en o con los entornos sociales como la universidad. Además, también reconocieron completamente que el trastorno del espectro autista (TEA) se encuentra categorizado dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo en el DSM-V y que se caracteriza por ser una condición de vida en la que las personas presentan déficits en la comunicación, las habilidades sociales, el procesamiento sensorial, el comportamiento y conductas adaptativas. Para finalizar con el análisis de la información recopilada que corresponde a este primer apartado, es importante mencionar que tres de los docentes entrevistados coinciden en definir explícitamente que las prácticas inclusivas en educación superior son limitadas:

Las prácticas inclusivas en educación superior son Limitadas. [...] hay una disyuntiva que tenemos los profesores de educación superior. En términos generales te diría no hay protocolos. No existen protocolos que nos digan a los profesores cómo actuar respecto a situaciones que requieran ajustes razonables [...] (Doc4, comunicación personal, 09 de abril de 2025).

Por otro lado, otra de las docentes se limitó a compartir que las prácticas inclusivas en educación superior se refieren a tomar en cuenta las características de todos los estudiantes para que, a partir de esto, se puedan diseñar las sesiones y lograr el acceso a los contenidos y al aprendizaje:

Debemos de tomar en cuenta lo que son las características, las necesidades, incluso, la condición de la persona, para a partir de eso, poder hacer los ajustes razonables y ellos puedan acceder a lo que es el aprendizaje (Doc3, comunicación personal, 15 de abril de 2025).

Esto confirma lo complejo que resulta para el profesorado definir lo que son las prácticas inclusivas en educación superior. Al ser limitadas y no haber pautas para su implementación, estas no se pueden conceptualizar y es por esto por lo que para muchos docentes se consideran inexistentes; sin embargo, esto no refiere que los docentes no tengan en su acervo la conceptualización de prácticas inclusivas, sino que específicamente en el nivel superior, aun no se definen. Resumiendo lo anterior, el análisis conjunto muestra que, mientras los docentes poseen un dominio técnico y conceptual robusto sobre ajustes razonables, inclusión, discapacidad, los estudiantes y exalumno se ubican en un nivel más incipiente de familiaridad y comprensión práctica.

### *Perspectiva sobre la inclusividad*

La información recopilada y analizada dentro de esta categoría permite asegurar que el programa de licenciatura se encuentra en el proceso de transición entre ser un programa que implementa métodos integradores a uno que se distingue por sus prácticas, cultura y política inclusiva. A diferencia de los estudiantes, los docentes están conscientes del largo camino que aún se tiene que recorrer para lograr incluir en las aulas y en concreto en las que corresponden a la Licenciatura en Educación Especial, a personas con discapacidad y/o trastorno, pues se carece de protocolos de inclusión, infraestructura adecuada, materiales y aún la mayoría del personal, sobre todo aquellos que no cuentan con formación específica en educación, no posee la suficiente información para considerarse capacitado y sensibilizado en temas de inclusión de personas con discapacidad y/o trastorno. A pesar de ello, es evidente que existen esfuerzos importantes por parte del profesorado y del estudiantado por generar ambientes más accesibles, comprensivos y equitativos. La transición hacia una educación verdaderamente inclusiva está en marcha, pero requerirá de voluntad institucional, formación continua y, sobre todo, del reconocimiento de las voces de las personas con discapacidad como parte esencial en la construcción de espacios educativos más justos.

Respecto a los ajustes razonables, los 3 estudiantes participantes confirmaron haber recibido información por parte de la institución para su implementación, lo que contribuye positivamente a la perspectiva de que el programa cuenta con prácticas inclusivas. Tal como lo expresan las siguientes aportaciones:

Est1: Como lo puse en mi inscripción, coordinación sí me explicó qué se podía realizar de ajustes razonables [...].

Est2: Le dije maestro sabe que yo en ocasiones pues sí me frustró por no entender [...], entonces a partir de ahí empezaron a ayudarme y sí me han apoyado preguntándome si entiendo y así [...]

Est3: Al principio no [...] todo era fácil, ya después sí ocupé y me facilitaron las tareas y todo eso. [...] Coordinación se acercó a mí para ver los ajustes [...], los maestros también [...].

Por otro lado, el exalumno expresó su inconformidad con las estrategias planteadas y ejecutadas: “[...] cuando me pusieron tres materias con eso del diplomado pues no me gustó, [...] no me iba a servir de nada ya por eso me salí”, aunque reconoce que sí se llevó a cabo un gran esfuerzo para adaptar la metodología de enseñanza a sus necesidades y que probablemente pudo haberse esforzado más. Por consiguiente, la implementación de ajustes razonables es una práctica real dentro de la Licenciatura en Educación Especial, sin embargo, presenta áreas de mejora que pueden ser trabajadas por la planta docente.

Los docentes contemplan que la Facultad no puede ser inclusiva al 100% debido a que sus contenidos no son adaptables, así como lo añade el Doc2 quien considera necesario tomar en cuenta la discapacidad o el trastorno que presenta el estudiante:

Finalmente es educación superior, no todo se puede adaptar, sin embargo, para discapacidades o trastornos funcionales que no comprometen la cuestión intelectual, sí es posible hacer esas adecuaciones.

De modo que, si la persona se encuentra dentro de un rango de gravedad leve o funcional y/o en su condición no se encuentra comprometida la cuestión intelectual; es posible llevar a cabo todas las adecuaciones necesarias y lograr la inclusión de estos alumnos en educación superior. Por lo tanto, los contenidos son fijos, sin embargo, la metodología es totalmente ajustable mientras se cumpla con el objetivo final de formar profesionales con los rasgos del perfil de egreso establecidos para cada licenciatura o grado académico.

Respecto a los retos a los que se enfrentan los estudiantes en educación superior expresan los maestros diferentes puntos de vista, pues en lo que respecta a la Licenciatura en Educación Especial, los docentes comentan que es de suma importancia comprender que los estudiantes requieren de la habilidad de observación, interpretación, escucha activa, memoria de trabajo, entre otras. Por lo que los principales retos subyacen en las prácticas en aula con los niños y durante la aplicación de pruebas estandarizadas, que precisamente permiten lograr la labor del educador especial que es establecer un diagnóstico educativo y diseñar el proceso de intervención con cada uno de los casos o alumnos que atienden para derribar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan. Consideran que, hasta cierto punto, la discapacidad del futuro profesional en la Educación Especial y el alumno con discapacidad o trastorno se intercepta e impide o limita proporcionar la atención educativa adecuada o necesaria:

Doc2: [...] conforme van avanzando los semestres, la dificultad de las problemáticas que atendemos van aumentando, entonces las capacidades sensoriales, la vista, el oído o la neuropercepción van también haciendo más ruido en la parte de resolución de conflictos por ejemplo de atender las gravedades de las discapacidades, entonces considero que eso es lo que a lo mejor provoca que la permanencia tambalee.

De modo que, por las características inherentes a su diagnóstico no logran acceder a información, estímulos o datos necesarios para la intervención. En contraste, uno de los docentes expresó que es necesario identificar los retos o las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en educación superior, sin embargo, los ajustes razonables que se decidan implementar para minimizar o derribar estas barreras deben permitir al alumno continuar con su proceso de aprendizaje, que se enfrenten a barreras, no significa que se deben eliminar los retos intelectuales a los que se enfrenta cualquier estudiante de educación superior. Así lo evidencian las respuestas que se exponen a continuación:

Doc4: Que sigan representando para ellos un reto. Es decir, ok, se van a hacer ajustes, pero dentro de los ajustes yo tengo que seguir aprendiendo y tengo que seguirme retando a realizar cada vez más cosas, ¿verdad? Pero sí, sigo pensando que primordialmente es la desinformación. Ni siquiera la infraestructura.

Por el contrario, la perspectiva de los estudiantes manifiesta que consideran que los retos o barreras a las que se enfrentan para lograr el acceso al aprendizaje son más de comunicación y actitudinales. El Estd1, por ejemplo, señaló que la principal barrera que detectaba era la comunicación, pues algunos docentes no contaban con las habilidades suficientes para revisar sus trabajos en Braille, siendo este su principal medio de obtención de información y comunicación escrita; esta situación se ve reflejada en la experiencia compartida por el Doc1 quien igualmente relató el momento en que el Estd2 le solicitó entregar sus actividades en dicho sistema:

Mi estudiante ciego me dijo, ¿se lo puedo dar en braille? Y le dije, sí. Entonces, ahí el reto es para mí, [...] yo también tengo que aprender, reaprender y poner en práctica eso [...].

Esta coincidencia en los resultados obtenidos, no sólo valida la experiencia del estudiante, sino que también revela una postura de corresponsabilidad en el proceso de inclusión, donde tanto el alumno como el profesor deben adaptarse y aprender mutuamente para lograr una verdadera inclusión. En cuanto a los demás profesores, habría que implementar estrategias para que ellos también aprendan Braille y otros Sistemas de Comunicación Alternativa y/o Aumentativa, así como ellos mismos lo mencionaron anteriormente dentro de la parte III del GEPIA-A, con el objetivo de mejorar su práctica docente y la respuesta que pueden brindar a las necesidades de los estudiantes. Es importante resaltar que queda expuesto el compromiso docente respecto a su formación continua, sin embargo, resulta necesario que comiencen a implementar acciones para complementar su perfil profesional; de la misma forma en que ellos exigen el cumplimiento de ciertas competencias del perfil de egreso de la licenciatura.

Por otro lado, el Estd2 y el Exa1 compartieron que consideran su principal barrera la metodología utilizada en clase, que en ocasiones no es diversificada. Además mencionan que la actitud de los docentes durante las sesiones esporádicamente es desmotivante, ya que suelen llamarles la atención constantemente y no ser tan flexibles respecto a la entrega de trabajos, tal como lo expresa el exalumno: “Pudieron haber sido más... pacientes conmigo, no me aceptaban las tareas y me regañaban mucho”. Esta opinión del estudiante y exalumno respecto a la falta de variedad en la didáctica y metodología contradice lo expuesto por los docentes quienes mencionan y consideran que utilizan diversas estrategias para presentar información, al exhibir que estas no son suficientes y los alumnos continúan presentando dificultades para apropiarse de la mayoría de los contenidos.

### *Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno*

Los resultados de esta tercera categoría de análisis permiten reiterar que la atención a estudiantes con discapacidad o trastorno dentro del programa educativo se caracteriza por un esfuerzo principalmente individual y colectivo por parte del profesorado, más que por una respuesta institucional clara y estructurada que guíe la implementación de estrategias para la inclusión. Aunque la universidad no ofrece capacitación o acompañamiento específico al personal docente, cuando se identifica la presencia de estudiantes con discapacidad o trastorno en las aulas, los mismos docentes, gracias a su formación y experiencia, comparten entre pares, estrategias y propuestas para atender a la diversidad, lo que demuestra una voluntad genuina por incluir y acompañar a estos futuros licenciados en educación especial.

Entre los retos que señala el profesorado se identifican los siguientes:

Doc3: [...] tenemos que ajustar tomando en cuenta las características de la persona o incluso un contenido lo tenemos que [...] abordar de una manera distinta por más tiempo [...] nosotros vamos realizando ajustes sobre la marcha [...] con todo el grupo o de manera específica solo con el alumno.

Doc4: número uno es el tener alumnos informados del perfil de ingreso de la carrera, de las competencias profesionales que van a desarrollar y del hecho de entender lo que yo insisto

muchísimo que van a ser ellos quienes atiendan a las personas que presentan alguna condición no ellos quienes vienen aquí para ser atendidos por su condición. Ese creo que es un desafío que enfrenta.

Como puede observarse, los docentes manifiestan ideas similares respecto a los retos a los que se enfrenta la Facultad y en concreto la Licenciatura en Educación Especial para asegurar la inclusión en educación superior y en el ámbito profesional de sus estudiantes, mencionan que es necesario concebir la licenciatura como una carrera que se dedica a atender y derribar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos, no es una licenciatura elaborada para que los estudiantes con discapacidad puedan estudiar un grado superior.

Aunado a lo anteriormente, los docentes coincidieron en que lo más complicado de adaptar o ajustar para una persona con discapacidad o trastorno dentro de las asignaturas es el proceso de intervención directa con el alumno, así como la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Estos procesos requieren ajustes muy específicos que, a su vez, dependen de las características individuales de cada estudiante. Además, manifestaron que uno de los mayores retos consiste en explicar que dichas evaluaciones no podrán ser interpretadas por el propio alumno sin acompañamiento, dado que estas exigen el dominio de todos los aspectos técnicos sin modificaciones. En palabras del profesorado, “la aplicación de pruebas es lo que más trabajo me ha costado poder ajustar. La práctica con los chicos [...] estando en un ambiente en el que ellos son los docentes” (Doc1), lo cual evidencia la dificultad de adaptar instrumentos sin perder su validez. Asimismo, el Doc2 señaló que considera complicada la aplicación de pruebas que requieran de la técnica de la observación: “otra cosa complicada de adaptar es la aplicación de pruebas a través de observación, como el PAC”; pues en ocasiones la discapacidad limita realizar un análisis detallado de las actitudes que presentan los alumnos.

Los estudiantes participantes coincidieron con los profesores al expresar que la mayoría de los ajustes propuestos se implementaron en la metodología, evaluación y entrega de trabajos y tareas: “con las pruebas me dijeron que me iban a enseñar para que servían y así, pero el análisis sin ayuda iba a costarme” (Estd1). Comentaba también que el proceso para la implementación de ajustes requería de esfuerzo de ambas partes, pues en ocasiones, cuando es necesario le explican las adaptaciones que se van a implementar.

### *Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior*

El 100% de los profesores entrevistados implementa ajustes razonables en su metodología, que incluso consideran no ser ajustes razonables, pues se dedican a diversificar su práctica docente contemplando las necesidades del alumnado, lo cual significa que implementan las estrategias planeadas para todo el grupo, situación que además permite fortalecer y asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, pues sin duda resulta beneficioso percibir la información en diferentes formatos o canales de aprendizaje. Particularmente, el Doc4 comentó que una estrategia que él implementa es asignar monitores: “las personas con las que estoy trabajando ahorita la única adecuación que pueden requerir en estos momentos es que vuelve a explicar el tema y que en su defecto les asigne un monitor de su mismo grupo que les vaya ayudando”, para apoyar a aquellos alumnos que requieran

reforzar contenidos. Igualmente, resalta la adecuación implementada por el Doc2 para la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana a la estudiante con discapacidad visual, pues implementó el método denominado Lengua de Señas Digital en el que se requiere del uso del tacto para percibir la posición que está o están adquiriendo las manos. Además, todos los docentes manifestaron que realizan adecuaciones en la entrega de los trabajos, en ocasiones cuando se tiene contemplado realizar organizadores gráficos, a todos los estudiantes se les brinda la oportunidad de elaborar un cuento, una historia u otro tipo de evidencia que permita a la alumna con Discapacidad Visual demostrar que ha aprendido los contenidos establecidos; así como se evidencia a continuación:

Doc2: El contenido no, porque no deja de ser un [...] nivel superior. Ajusto Metodologías, formas de hacer llegar los materiales, la información, formas de compartir la información, de manipularla [...]. Por ejemplo, con el mapa mental del oído, que pido en la materia de audición, a ella le pedí que inventara un cuento donde los personajes eran las partes del oído y donde ella pueda explicar el proceso de audición en lugar de ser imágenes. [...] a ella le enseñé con un método que es lengua de señas digital [...].

Por otro lado, la Doc3 también contempla que, para sus asignaturas lo que ha funcionado es durante la clase involucrar al alumno con preguntas de pensamiento crítico o preguntas simples que le permitan reconocer si está siguiendo y comprendiendo el tema que se está abordando en clase. A su vez, compartió que, en ocasiones, realiza ajustes en el tiempo de entrega de las asignaciones; les permite contar con más días para realizar las respectivas actividades si comprometen algunas funciones intelectuales en las que presentan limitaciones los alumnos.

Aunado a esto, podemos concluir que los docentes realizan ajustes razonables concretos que resultan estrategias innovadoras y pertinentes para asegurar el aprendizaje de los alumnos en las aulas. El optar por ajustes grupales y no solo individuales, permiten la inclusión homogénea de los estudiantes con discapacidad o trastorno, pues no están siendo señalados o excluidos durante los procesos de enseñanza, por el contrario, se pretende en todo momento involucrarlos y lograr que desarrollen las competencias para cumplir con el perfil de egreso de la licenciatura aún con las necesidades educativas especiales que demuestran.

El ajuste en los procesos de evaluación se ha realizado solamente a la estudiante con discapacidad visual y precisamente el Doc4, lo contempla como un área de oportunidad para los docentes de la licenciatura y de educación superior, pues no existen pautas específicas que determinen qué tanto es posible adecuar estos procesos. Los docentes exponen que a la estudiante se le aplican las evaluaciones con apoyo de alumnos de grados superiores o los mismos profesores, quienes le leen las instrucciones, los reactivos y las respuestas. Sin embargo, también se ha implementado la aplicación del examen en formato digital con ayuda de un lector de voz. Todo lo anteriormente mencionado se evidencia en las siguientes respuestas de los profesores:

La Doc1, compartió información acerca del ajuste razonable más significativo diseñado o implementado para el alumno con TEA, a quien, debido a que reprobó cuarto semestre de la licenciatura, con el propósito de que continuara con sus estudios, se le diseñó un diplomado en el que, aun cuando no iba a recibir el título como Licenciado en Educación Especial:

como había esa condición de trastorno, se le ofreció una opción de diplomado. [...] fue el mayor ajuste que hicimos. [...] Quitamos materias, etcétera. Pero, también fuimos claros. [...] Las materias que curse, debe cumplirlas al cien por ciento” (Doc1, comunicación personal, 02 de abril de 2025).

Por consiguiente, seleccionaron algunas de las materias de los siguientes semestres para que pudiera continuar estudiando y tuviera un documento con valor curricular que avalara los conocimientos en los diferentes campos del quehacer educativo. Sin embargo, no tuvo éxito debido a que el alumno desertó, pues como se mencionó anteriormente, el estudiante consideró que no era de utilidad para él cursar el diplomado si no le iba a permitir conseguir un título universitario. Aun así, el haber considerado diseñar un programa de diplomado para el alumno refiere el compromiso y la preocupación de los docentes por lograr que el alumno continuara estudiando. Para finalizar la entrevista, los docentes respondieron afirmativamente respecto a la mención de los alumnos y la discusión de los ajustes razonables durante las academias, donde además comparten puntos de vista, estrategias, se realiza la toma de decisiones respecto al trabajo colaborativo que se va a llevar a cabo y se resuelven otras situaciones.

Los alumnos y el exalumno entrevistados no pudieron tomar una decisión para evaluar a los docentes... expresaron que no fue malo ni bueno, pero que habían logrado aprender gracias a estas adecuaciones, por lo que podían considerarse satisfactorias. Refirieron que como cambios o mejoras ellos consideran, no podían por el momento sugerir nada y que no había más que agregar. Sin embargo, la Estd1, comentó lo siguiente:

Estd1: Yo sí creo que pueden estudiar más o no sé para que puedan recibir trabajos en LSM cuando se ocupe y pues en Braille sobre todo para mí.

Por lo que se puede evidenciar que no consideran o no reconocen más áreas de mejora mayores a las ya establecidas, probablemente debido a que ellos desconocen qué otros ajustes, de acuerdo con lo establecido en educación superior, se pudieran implementar para mejorar su experiencia en este nivel educativo, es decir, quizá no saben hasta qué punto es posible modificar la metodología y los contenidos, lo consideran una decisión del docente.

En síntesis, podemos concluir que los docentes entrevistados implementan una cantidad considerable de ajustes razonables que reflejan un compromiso genuino con la inclusión y el aprendizaje significativo de todos sus estudiantes. Además, las estrategias compartidas no solo benefician a quienes presentan alguna condición específica, sino que enriquecen la práctica docente general, promoviendo ambientes más equitativos, sensibles y funcionales en el contexto de la educación superior para todos los estudiantes. Asimismo, al optar por ajustes que pueden aplicarse a todo el grupo, se evita la estigmatización del estudiante con discapacidad o trastorno, y se propician espacios en los que todos tienen la oportunidad de participar activamente y alcanzar los aprendizajes esperados.

## CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Uno de los hallazgos más relevantes en esta investigación es que los ajustes razonables dependen, en gran medida, de la iniciativa personal de los docentes, más que de una

política institucional clara y estructurada, como se mencionaba con anterioridad. Este resultado se asemeja a lo encontrado por Perera et al. (2022), quienes evidencian que, aunque existe una actitud favorable entre el profesorado hacia la inclusión, sus acciones suelen estar sustentadas en la voluntad personal y no en una formación sistemática o en el respaldo de las autoridades universitarias. Esto pone en evidencia que la inclusión no puede seguir dependiendo de esfuerzos aislados, aun cuando los docentes de la Licenciatura en Educación Especial puedan considerarse como sensibles y comprometidos hasta cierto punto, sus posibilidades de impactar de forma significativa se ven reducidas si no cuenta con el respaldo de una institución que promueva, capacite y facilite la implementación de ajustes razonables. Por ello, se vuelve indispensable pasar de una atención de buena voluntad a una atención con fundamento estructural, donde la inclusión no sea una excepción, sino una norma.

En este sentido, resulta especialmente significativo que los propios docentes de la Licenciatura en Educación Especial sean quienes modelen de manera consistente las prácticas inclusivas que se espera que sus futuros egresados promuevan en otros contextos educativos. Más allá de su compromiso personal, su quehacer cotidiano se convierte en un referente formativo que puede consolidar o debilitar, la cultura de inclusión dentro de la institución. De ahí que su papel no solo sea el de aplicar ajustes razonables, sino también el de evidenciar, mediante su práctica, que la inclusión es un principio pedagógico irrenunciable. Cuando estos profesores asumen una postura activa y visible en favor de la inclusión, contribuyen a transformar el entorno universitario en un espacio que enseña con el ejemplo y que legitima la diversidad como componente indispensable del proceso educativo.

Por otra parte, el marco legal que respalda el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en México es robusto y sumamente claro, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, e incluso tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, coinciden en que el Estado y las instituciones educativas tienen la obligación de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia, participación y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación revelan que existe una brecha importante entre lo que se establece en el papel y lo que ocurre en la práctica, si bien la normativa obliga, la realidad universitaria muestra que los ajustes razonables dependen mayormente de la iniciativa y criterio personal de algunos docentes, más que de lineamientos institucionales claros.

Los participantes coincidieron en que no existe una ruta formal ni accesible para solicitar dichos ajustes, y que la inclusión se vive de forma desigual, dependiendo del contexto, del grupo o incluso del grado de empatía de cada profesor. Por lo tanto, una de las principales conclusiones que se desprenden de este análisis es que la inclusión educativa, entendida como un derecho, debe pasar del discurso legal a la implementación real; la universidad, como espacio formador de futuros profesionales, tiene el deber de ser ejemplo de justicia, equidad y accesibilidad. Solo así se podrá dar cumplimiento no solo a la ley, sino también a la promesa de una educación verdaderamente para todos.

Asimismo, se evidencia un fenómeno que, aunque complejo, es necesario visibilizar: la inclusión, en muchas ocasiones, se convierte en una práctica condicionada; es decir, los docentes muestran una buena disposición hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, siempre y cuando estos cuenten con la capacidad intelectual que se considera suficiente para responder a las exigencias académicas de la licenciatura. Esta perspectiva pone sobre la mesa una línea delgada entre la voluntad inclusiva y la reproducción del capacitismo académico (Mareño-Sempertegui, 2021), pues pareciera que solo se incluye a quien se asemeja al estudiante promedio, dejando fuera a quienes requieren ajustes más significativos o presentan retos cognitivos mayores.

Estos hallazgos encuentran eco en la investigación realizada por Suriá-Martínez (2012), en la cual se expone que los docentes universitarios, aunque no manifiestan un rechazo explícito, sí presentan un nivel considerable de inquietud o malestar al tener estudiantes con discapacidad en sus aulas; esta inquietud se asocia principalmente a una percepción de falta de preparación, si bien los docentes no perciben un ambiente hostil entre los estudiantes, sí dejan claro que aún existen barreras internas, relacionadas con la seguridad y competencia profesional, que dificultan una inclusión plena. Comparando ambas investigaciones, puede afirmarse que la disposición existe, sin embargo, esta se ve frecuentemente limitada por criterios implícitos de rendimiento académico y por la inseguridad de los propios docentes frente a la diversidad. En otras palabras, la inclusión está bien vista siempre y cuando no represente una complicación para el diseño de la clase o para el ritmo del grupo. Este tipo de inclusión, que podríamos denominar selectiva, se aleja del espíritu del modelo inclusivo propuesto por Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que una escuela (o universidad) inclusiva no selecciona ni discrimina según el nivel de competencia, sino que transforma su estructura para acoger a todos, con sus diferencias y particularidades.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Ana-Georgina Macías-Rosado:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Visualización.

**Briseda-Noemí Ramos-Ramírez:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización.

**Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Validación; Visualización.

## CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses en relación con el artículo presentado y la revista. Asimismo, declaramos que el proyecto no obtuvo financiamiento por parte de ninguna entidad u organismo.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *La educación inclusiva: Desarrollo de una escuela para todos*. Aljibe.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Manchester: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Ebook] (1ra ed). FUHEM.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Diario Oficial de la Federación. (2023). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2020). Avances y desafíos de la educación inclusiva en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 25(3), 213-231.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Escalante, L. (2011). *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte*. Universidad de San Luis Potosí.
- Mareño-Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247039>
- Márquez-Cabellos, N. G., Andrade-Sánchez, A. I., & García-Cedillo, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Molina-Béjar, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385005.pdf>
- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14071512005>
- Shakespeare, T. (2018). *Disability: The basics*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Manual de los Centros de Atención Múltiple (CAM)*. Dirección General de Educación Especial. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/B7pILHGfCN-GTO-Manual-CAM.pdf>

- Suriá-Martínez, R., (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Tapia-Berrios, C., & Manosalva-Mena, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Francia. [https://down21chile.cl/cont/cont/2017/336\\_2\\_guia\\_para\\_asegurar\\_la\\_inclusion\\_y\\_la\\_equidad\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf)