



Colección
Aportaciones para la política pública
Comisiones ANUIES



Inclusión educativa

**Universidad Autónoma
de Baja California**



ANUIES



Contribuyendo un futuro
con inclusión e igualdad
para el educador y el estudiante

COMISIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
Inclusión educativa



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez
Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez
Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera
Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Haydeé Gomez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Yessica Martínez Soto
Coordinadora de la Unidad de Género, Diversidad e Inclusión Educativa

COMISIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Inclusión educativa

Personas autoras

Adriana Cruz Palafox
Alicia Angélica López Campos
Blanca Estela Zardel Jacobo
Camerina A. Robles Cuéllar
Elba Sayoko Kitaoka Lizárraga
Erslem Armendáriz Núñez
Fernando A. Montejo
Guillermo Hernández Santana
Guillermo Rodríguez Uribe
Joel José Pablo García Llanes
José María Guerra Osorio
Lilia Guadalupe López Arriaga
Luis Enrique Palafox Maestre
Maira Vianey Huerta de la O
Manuel Valdez Valenzuela
Paul Yitzen Ruelas Mexía
Raquel Jelinek Mendelsohn
Servando Gutiérrez Ramírez
Stanley Swartz
Yessica Martínez Soto

371.9046 LC1200
I63 I63

Inclusión educativa / Comisión de Inclusión Educativa/ Personas autoras: Adriana Cruz Palafox, Alicia Angélica López Campos, Blanca Estela Zardel Jacobo, Camerina A. Robles Cuéllar, Elba Sayoko Kitaoka Lizárraga, Erslem Armendáriz Núñez, Fernando A. Montejo, Guillermo Hernández Santana, Guillermo Rodríguez Uribe, Joel José Pablo García Llanes, José María Guerra Osorio, Lilia Guadalupe López Arriaga, Luis Enrique Palafox Maestre, Maira Vianey Huerta de la O, Manuel Valdez Valenzuela, Paul Yitzen Ruelas Mexía, Raquel Jelinek Mendelsohn, Servando Gutiérrez Ramírez, Stanley Swartz, Yessica Martínez Soto/ Ciudad de México : ANUIES, Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial, Universidad Autónoma de Baja California, 2025.

150 páginas - (Colección Aportaciones para la política pública. Comisiones ANUIES; 9)

ISBN Obra completa: 978-607-451-260-1
Volumen 9: 978-607-451-275-5

1. Educación inclusiva 2. Igualdad en la educación 3. Educación Superior México I. Título II. Serie.

Coordinación editorial
José Luis Cuevas Nava

Cuidado editorial
María Antonia Rodríguez Rodríguez

Diseño de interiores
Cristina Mera Manzo

Maquetación de interiores
Gabriela Oliva Quiñones

Diseño de forros
Aldo Alejandro Estrada Trejo, con apoyo de inteligencia artificial (herramienta Google Gemini, Adobe Photoshop), 2025

Primera edición, 2025

ISBN Obra completa: 978-607-451-260-1
Volumen 9: 978-607-451-275-5

© 2025, ANUIES
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
Alcaldía Benito Juárez
C.P. 03310, Ciudad de México

Contenido

1. Informe Técnico	9
Presentación	9
Composición estratégica	10
Ruta metodológica	11
Categorías diagnósticas	12
Matriz comparativa entre categorías diagnósticas CIE-ANUIES y Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030	18
Intervención de la CIE-ANUIES en el IV Congreso Internacional de Educación Inclusiva	19
2. Diagnóstico	21
Objetivo general del diagnóstico	21
Las políticas públicas educativas a nivel mundial, regional y local	25
La inclusión educativa en el currículo	32
Accesibilidad física y arquitectónica	38
Accesibilidad digital e información	58
Concientización de la inclusión educativa en educación superior	74
Programas de acompañamiento estudiantil en la educación superior en México, América Latina y el Caribe	78
Financiamiento en torno a la inclusión educativa	85
Seguimiento a la comunidad educativa	89
Generación de conocimiento e investigación en torno a la inclusión educativa	97
Referencias (Diagnóstico)	105

3. Propuestas de mejora para la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES) en los Estados Unidos Mexicanos	115
1. Política internacional, regional y nacional en torno a la Educación Inclusiva en Educación Superior	115
2. Educación inclusiva en el currículum	120
3. Accesibilidad física y arquitectónica para una educación inclusiva	122
4. Accesibilidad digital y de información para una educación inclusiva	125
5. Concientización de la educación inclusiva en educación superior	127
6. Programas de acompañamiento estudiantil para la educación inclusiva	128
7. Financiamiento de la educación inclusiva en educación superior	129
8. Seguimiento a la comunidad educativa para la educación inclusiva	132
9. Generación del conocimiento e investigación en torno a la educación inclusiva en educación superior	134
4. Propuesta de política pública	143
Anexo 1. Equipo de trabajo	149

1. Informe técnico

No habría la necesidad de hablar de inclusión si no existiera exclusión

(STANLEY L. SWARTZ, 2021: 11-15)

Presentación

Durante el mes de enero de 2025, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) instaló distintas comisiones nacionales para fungir como grupos de trabajo con el fin de coadyuvar a la creación y propuesta de políticas públicas nacionales referentes a educación superior (ES) en México.

En este sentido, el Dr. Luis Enrique Palafox Maestre, rector de la Universidad Autónoma de Baja California, fue designado como presidente de la Comisión de Inclusión Educativa (CIE-ANUIES), la cual tuvo como objetivo analizar el estado de la inclusión educativa en la educación superior en México, con el fin de recomendar la instrumentación, el seguimiento o la evaluación de políticas públicas.

El desarrollo y el método de trabajo de la CIE-ANUIES tuvieron como base lo establecido en los documentos “Lineamientos de Comisiones, Grupos y Redes”; “Guía para el trabajo de las Comisiones ANUIES”; “Matriz de Comisiones” y “Documento de Redes Nacionales y Regionales”, los cuales fueron facilitados por la ANUIES. Dichos insumos establecieron las pautas generales de observancia obligatoria, integración honorífica, fundamentación, planificación, organización y ejecución, así como de presentación de resultados y regis-

tros de todos aquellos trabajos factibles de derivarse de la CIE-ANUIES, con el fin de facilitar la configuración de marcos jurídicos y normativos de impacto en el campo educativo, particularmente, sobre inclusión educativa.

De acuerdo con lo anterior, a continuación se describen los componentes de este informe técnico, mismos que se suscriben en los siguientes cuatro puntos:

- a) Composición estratégica del equipo de trabajo y ruta metodológica
- b) Diagnóstico
- c) Propuestas de mejora
- d) Propuesta de política pública

Composición estratégica

La CIE-ANUIES se integró por 20 personas pertenecientes a distintas instituciones educativas a nivel nacional e internacional (véase Anexo 1), con trayectorias y experiencias profesionales en cuanto a inclusión educativa. Para su integración, se compartieron invitaciones personalizadas describiendo el objetivo de la Comisión, al tiempo que solicitaban una confirmación de su interés en formar parte y colaborar con el proyecto. Asimismo, se contó con la participación estratégica de personas integrantes de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión (RENADESI), instancia que brindó los apoyos necesarios para confirmar los trabajos al interior de la CIE.

Dentro de las instituciones participantes de la CIE-ANUIES se encuentran:

Nacionales

- Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Internacionales

- California State University (CSU)
- Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (UPN)
- Universidad Católica de Colombia (UCC)

Ruta metodológica

Una de las acciones iniciales de la CIE-ANUIES consistió en la conformación de una agenda de trabajo, un cronograma de sesiones de periodicidad quincenal y la definición de un espacio virtual de trabajo, integrado por las cadenas documentales que se presentan a continuación:

Documentos de entrada (insumos)

- Matriz de Comisiones
- Guía para el Trabajo de las Comisiones
- Lineamientos de Comisiones, Grupos y Redes ANUIES
- Compendio de Redes Nacionales y Regionales
- Comunicado Conjunto RENADESI y Red Nacional para la Paz
- Ley General de Educación
- Ley General de Educación Superior
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
- Política de Igualdad de Género, no Discriminación, Diversidad y Acceso a una Vida Libre de Violencia 2020-2024 (CNDH)
- Normas Jurídicas Internacionales

Documentos de proceso (generales)

- Minutas
- Bases de datos
- Tablas de trabajo
- Compendios documentales
- Repositorio de información

Documentos de salida (entregables)

- Diagnóstico
- Propuestas de mejora
- Propuesta de política pública

Posteriormente, se definieron las siguientes cuatro etapas de trabajo, en las cuales se desarrollaron los elementos que se integran en cada una de ellas:

Etapas 0. Conformación de equipo de trabajo

- Propuesta del programa y la ruta de trabajo, para ajuste y validación por parte de las personas integrantes de la CIE-ANUIES
- Establecimiento de categorías diagnósticas para la asignación de tareas iniciales por subgrupos

Etapas 1. Revisión documental

- Referentes nacionales e internacionales sobre el estado de la inclusión en la educación superior
- Documentación de análisis y argumentación diagnóstica

Etapas 2. Ejercicio diagnóstico y propuestas de mejora derivadas

- Discusión y establecimiento de propuestas de mejora
- Documentación de las propuestas de mejora

Etapas 3. Conformación de política pública sugerida

- Recapitulación analítica (diagnóstico y propuestas de mejora)
- Documentación de política pública sugerida

Categorías diagnósticas

La CIE-ANUIES construyó un marco conceptual común, con el fin de facilitar y armonizar las indagaciones y el desarrollo de las ideas. En este sentido, se comparten los siguientes conceptos que lo integraron:

a) Inclusión educativa

Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todo el estudiantado; refiere a los recursos estructurales, políticos y normativos destinados para eliminar barreras y brindar apoyos que garanticen el acceso, permanencia y aprendizaje de toda la población, especialmente de aquellos grupos que han sido históricamente vulnerados en sus derechos por su origen étnico, religioso, ubicación geográfica de residencia o nacimiento, situación económica, condición de género, discapacidad, entre otros (UNESCO, 2017).

b) Educación inclusiva

Se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos (Ley General de Educación, Artículo 61: 24).

“Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Artículo 2).

c) Criterios orientadores para la educación superior:

- Igualdad sustantiva
- Inclusión de todos los grupos sociales, particularmente de los grupos vulnerables
- Igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior sin discriminación
- Reconocimiento de la diversidad
- Respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas (Ley General de Educación Superior, Artículo 8: 5-6).

d) Grupos de Atención Prioritaria (GAP)

Personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, personas de la diversidad sexual y genérica. Los adultos mayores, por citar algunos, se han enfrentado a la marginación por parte de la sociedad (Comunicado Conjunto, RENADESI-ANUIES, 2023: 3).

e) Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación. Se dividen en cuatro: estructurales, normativas, didácticas y actitudinales (Secretaría de Educación Pública: 2).

f) Objetivos de la educación inclusiva

- “Garantizar el derecho a la educación de las y los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación” (Ley General de Educación, 25).
- “Promover una enseñanza que ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo permanentes para todas las personas por igual, reconociendo y respetando, a la vez, sus diferencias así como su pluralidad” (ONU, 2020).
- “Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las y los educandos con discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva” (Ley General de Educación: 25).

Posteriormente, con base en el marco conceptual y mediante una reflexión colegiada, la CIE-ANUIES determinó la pertinencia de establecer categorías diagnósticas las cuales servirían como un mecanismo analítico de los tópicos que atraviesan la transversalidad de la inclusión educativa en nivel superior y que además facilitarían la creación de propuestas.

De esta forma, se determinaron nueve categorías diagnósticas, mismas que se describen a continuación:

1. Política internacional, nacional y regional

Integra la distinta normativa internacional, nacional y regional que establece los fundamentos, estrategias y acuerdos en cuanto a inclusión y educación inclusiva.

Abordajes:

- Seguimiento y evaluación de política institucional/pública
- Informe comparativo de políticas de inclusión
- Análisis de implementación de políticas educativas en la institución
- Evaluación de impacto de políticas en la educación inclusiva

2. Educación inclusiva en el currículum

Considera la atención a las barreras estructurales, normativas, didácticas y actitudinales, en cuanto a los ajustes pedagógicos y criterios de evaluación y formación para la inclusión educativa.

Abordajes:

- Análisis de las barreras que impone un currículo homogéneo e inflexible
- Identificación de ajustes razonables, tanto pedagógicos como normativos, que promuevan la participación del estudiantado en condiciones de igualdad y con equidad de oportunidades.

3. Accesibilidad física y arquitectónica

Considera las condiciones de la infraestructura física y arquitectónica para la inclusión, como diagnósticos de accesibilidad en infraestructura escolar, adecuaciones arquitectónicas inclusivas, señaléticas, entre otras.

Abordajes:

- Situación de la infraestructura física y arquitectónica para la inclusión educativa
- Accesibilidad en infraestructura escolar

- Propuestas y planes de adecuaciones arquitectónicas inclusivas, seguras e igualitarias
- Baños neutros
- Centros lingüísticos

4. Accesibilidad digital e información

Considera las condiciones de accesibilidad digital y a la información para la inclusión y educación inclusiva, como diagnósticos, adecuaciones, materiales y equipamiento disponible que aseguren el acceso, interacción usabilidad y comprensión para cualquier persona, independientemente de su situación o condición de discapacidad.

Abordajes:

- Acceso a la información y herramientas digitales
- Uso de tecnologías en la educación
- Estrategias de inclusión digital y educación a distancia
- Programa de formación en competencias digitales
- Uso de formatos accesibles (Braille, lectura fácil, audio, etc.)

5. Concientización de la inclusión y educación inclusiva en educación superior

Integra los distintos programas de atención, formación y sensibilización dirigidos a la comunidad estudiantil, docente, administrativa y de servicios, que coadyuvan a la inclusión y educación inclusiva en las instituciones de educación superior.

Abordajes:

- Proyectos de cultura inclusiva en la universidad
- Estrategia de sensibilización para estudiantado, personal docente y administrativo
- Impacto de estrategias inclusivas en educación superior
- Planes de capacitación en educación inclusiva

6. Programas de acompañamiento estudiantil

Considera la fundamentación, objetivos, diseño, servicios, impacto, entre otros elementos, de los programas de acompañamiento estudiantil como estrategia para la inclusión y educación inclusiva en las universidades.

Abordajes:

- Evaluación de programas de acompañamiento estudiantil
- Propuesta de mejora en estrategias de apoyo académico y socioemocional
- Plan de acción para la retención y bienestar estudiantil

7. Financiamiento en torno a la inclusión y educación inclusiva

Implica la situación y condiciones del financiamiento asignado para la atención de la inclusión y educación inclusiva en las instituciones de educación superior.

Abordajes:

- Financiamiento para la inclusión y educación inclusiva
- Asignación de recursos para programas relacionados con la inclusión y educación inclusiva, para asegurar los servicios educativos
- Evaluación del impacto de la inversión pública y privada en inclusión educativa
- Partidas presupuestales para la instauración o fortalecimiento de instancias encargadas de la educación inclusiva en las IES (equipamiento y recursos humanos)

8. Seguimiento a la comunidad educativa

Considera las condiciones y estrategias de seguimiento a las trayectorias escolares del estudiantado perteneciente a los Grupos de Atención Prioritaria, así como de las personas egresadas de estos mismos grupos, en cuanto a inserción laboral, educación continua, entre otros.

Abordajes:

- Seguimiento a personas egresadas de los Grupos de Atención Prioritaria en su inserción laboral
- Seguimiento a trayectorias escolares de estudiantado perteneciente a los Grupos de Atención Prioritaria
- Estrategia de inserción laboral para personas egresadas de los Grupos de Atención Prioritaria

9. Generación de conocimiento e investigación en torno a la inclusión y educación inclusiva

Considera los proyectos de investigación, publicaciones académicas y científicas, así como otra documentación relacionada con la generación de conocimiento en torno a la inclusión y educación inclusiva en educación superior.

Abordajes:

- Investigación en inclusión y educación inclusiva
- Generación y aplicación del conocimiento relacionado con la inclusión educativa
- Desarrollo de propuestas de investigación sobre inclusión educativa
- Difusión de buenas prácticas con experiencias exitosas

Matriz comparativa entre categorías diagnósticas CIE-ANUIES y Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030

Como producto adicional, se construyó una matriz comparativa entre las categorías diagnósticas establecidas por la CIE-ANUIES y los elementos planteados dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, con el fin de considerar este conjunto de información como un insumo para la propuesta de política pública a presentar.

Intervención de la CIE-ANUIES en el IV Congreso Internacional en Educación Inclusiva

En seguimiento a las acciones de la CIE-ANUIES, integrantes de la Comisión participaron en la Mesa de Expertos “Estado de la inclusión educativa en México: avances hacia una política pública”, como parte del programa de actividades del IV Congreso Internacional en Educación Inclusiva “Escenarios Futuros para la Inclusión”, donde se presentaron los avances y productos derivados del ejercicio de creación de una propuesta de política pública por parte de dicha comisión.

2. Diagnóstico

Objetivo general del diagnóstico

El presente diagnóstico tiene como objetivo general analizar la situación actual de la inclusión educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, con base en el marco normativo nacional e internacional, las políticas públicas existentes y las experiencias comparadas en América Latina y otras regiones. Los resultados generados podrán servir como insumos que orienten la formulación de políticas públicas inclusivas que garanticen el derecho a una educación superior. Así como identificar los avances, desafíos y oportunidades para consolidar una educación superior equitativa, accesible y de calidad para todas las personas que pertenecen a grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

Objetivos específicos

1. Identificar y sistematizar las políticas públicas, normativas y programas institucionales orientados a la inclusión educativa en el nivel superior en México, con énfasis en los grupos de atención prioritaria.
2. Comparar experiencias internacionales y regionales (América Latina y el Caribe) sobre inclusión educativa en la educación superior, a fin de visibilizar buenas prácticas y aprendizajes transferibles al contexto mexicano.
3. Analizar los principales factores que obstaculizan el acceso, la permanencia y el egreso exitoso del estudiantado en situación de vulnerabilidad, y proponer estrategias que respondan a las condiciones institucionales, pedagógicas y socioculturales.

4. Proponer criterios y lineamientos para el fortalecimiento de políticas de inclusión desde un enfoque transversal, intercultural, interseccional y de derechos humanos.

Alcance del diagnóstico

Este diagnóstico se centra en el análisis de la inclusión educativa en las IES públicas de México, especialmente aquellas que forman parte de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la ANUIES (RENADESI-ANUIES). Se incluye el estudio de marcos normativos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación Superior, tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad); políticas nacionales (Programas Sectoriales de Educación, PíEE, estrategias ANUIES), experiencias de países con modelos consolidados de inclusión educativa, así como programas institucionales universitarios de inclusión en México.

Se excluyen las IES privadas, los niveles educativos previos (básico y medio superior) y las acciones exclusivamente vinculadas a la educación a distancia, salvo cuando incidan directamente en la inclusión, así como datos estadísticos primarios (por tratarse de un estudio documental, no de campo).

Justificación

La inclusión educativa constituye un pilar esencial para garantizar el derecho a la educación superior en condiciones de equidad, como lo establece la Ley General de Educación Superior (2021) y diversos instrumentos internacionales ratificados por México (ONU, 2016; UNESCO, 2020). A pesar de los avances normativos y de la visibilidad creciente de los grupos históricamente excluidos, persisten profundas desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, personas en pobreza extrema, población migrante y de la diversidad sexo-genérica (Gutiérrez Ramírez, Zardel y Mendelsohn, 2022). Como lo advierten Cruz y Casillas (2017), aún existe una distancia entre los

discursos institucionales y las prácticas inclusivas reales. A pesar de avances normativos, los mecanismos institucionales son aún insuficientes para garantizar una inclusión plena y efectiva.

Realizar este diagnóstico es fundamental para orientar políticas públicas que fortalezcan el enfoque de justicia social y derechos humanos en la educación superior. Además, se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, que establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. El presente análisis busca también contribuir al fortalecimiento de las capacidades institucionales, la formación docente inclusiva, y el desarrollo de modelos de acompañamiento diferencial, reconociendo la apertura a la diversidad, la pluralidad, la interculturalidad y el respeto a las diferencias como valores estratégicos en la educación superior.

Metodología

Este diagnóstico se desarrolló principalmente a través de la revisión documental sistemática de fuentes normativas, académicas y de políticas públicas, tanto nacionales como internacionales. Se empleó un enfoque cualitativo, orientado al análisis interpretativo y comparativo de textos oficiales, informes institucionales, leyes y literatura científica especializada en educación inclusiva. Se incorporaron referentes de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la organización de las Naciones Unidas (ONU), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y diversas universidades latinoamericanas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABCS). Se analizaron fuentes nacionales e internacionales que abordan la inclusión educativa en el nivel superior, incluyendo:

Marco Jurídico Internacional:

- Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030

- Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y Protocolo Facultativo
- Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso
- Observación General No. 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad/ONU
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos
- Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de México (2014). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de México (2022) Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Sistema de Gestión de la Organizaciones Educativas ISO 21001
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)
- Ley General de Educación Superior

Marco Jurídico Nacional:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Constitución Política de la Ciudad de México
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
- Ley General de Educación
- Ley General de Educación Superior
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades
- Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México.

El proceso metodológico se organizó en cuatro etapas:

1. Recolección y sistematización documental: Identificación de normas, políticas y experiencias relevantes en el ámbito nacional e internacional.

2. Análisis comparativo: Evaluación de experiencias internacionales con énfasis en América Latina y el Caribe, para identificar patrones, diferencias y buenas prácticas transferibles.
3. Construcción argumentativa y diagnóstico: Sistematización de hallazgos, identificación de avances, retos y vacíos institucionales desde una perspectiva de inclusión.
4. Formulación de recomendaciones: A partir de los hallazgos, se delinear propuestas para la mejora de políticas institucionales, modelos de acompañamiento, formación docente y normativas inclusivas en el nivel superior.

Las políticas públicas educativas a nivel mundial, regional y local

Las políticas públicas educativas, tanto a nivel global como regional y local, han ido reconociendo la importancia de integrar enfoques transversales para abordar los desafíos de la educación superior con mayor coherencia y pertinencia. La transversalidad, entendida como un marco de coordinación interinstitucional y un compromiso común entre diversos sectores, se vuelve esencial para avanzar hacia una educación inclusiva. En este contexto, se identifican múltiples factores que deben ser atendidos, como el acceso equitativo, la permanencia y la participación efectiva de poblaciones históricamente excluidas –incluyendo personas con discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes– a fin de garantizar su derecho a una educación superior de calidad.

Asimismo, el crecimiento de la matrícula en América Latina en las últimas décadas no ha ido necesariamente acompañado de una mejora en la equidad. Persisten brechas significativas por género, etnicidad, discapacidad y condición migratoria, lo cual evidencia que los avances cuantitativos no bastan sin una transformación estructural. En México, las recientes reformas legales, como la Ley General de Educación Superior (LGES), han impulsado políticas inclusivas, obligando a las instituciones a generar condiciones de accesibilidad y a adaptar sus metodologías con enfoques interculturales y de género. Sin embargo, los avances aún enfrentan retos importantes, como la necesidad de consolidar es-

tas políticas en prácticas institucionales sostenidas y en una auténtica cultura de derechos humanos y diversidad. A continuación, se presentan un panorama general de la situación actual de México con base en el enfoque transversal que permite situar las particularidades de los obstáculos del contexto mexicano frente al ámbito global, regional y local.

La importancia de la transversalidad en las Políticas Públicas Educativas en la Educación Superior

Debido a que la Educación Superior se presenta como una conglomerado de partes en su estructura, funcionalidad y métodos de trabajo y operación, y por la amplitud que tiene dentro del sistema educativo, se requiere un abordaje desde la transversalidad, puesto que, ésta representa tanto un enfoque como un mecanismo que puede incentivar la coordinación y cooperación de distintas dependencias en torno a temas, problemas o segmentos de la población, sin que ello implique sustituir las lógicas sectoriales ya existentes (Cunill-Grau, 2014, como se cita en Miranda, F. & Monroy, D., 2024).

Es en este sentido, el enfoque transversal resulta fundamental para el abordaje de la Educación Inclusiva en las Universidades e Instituciones de Educación Superior, debido a que tomando en cuenta las partes que conforman un sistema y su debida articulación, se puede lograr la congruencia y coherencia con los objetivos planteados y proyectados.

Es así que, para hablar Educación Inclusiva para la Educación Superior, se requiere de la transversalidad, en los niveles internacional, nacional, estatal y local a fin de generar y ejecutar políticas públicas y su ejecución, Miranda, F. y Monroy, D. (2024), la definen como:

[...] un nuevo marco común de perspectivas, visiones, objetivos y modos de proceder que plantean una mirada, abordaje y compromiso específico de las partes involucradas, vinculados con la protección integral de derechos, lo que promueve la coordinación y cooperación de distintas dependencias en torno a temas, problemas o poblaciones determinadas. De ahí que su propósito sea generar estrategias, acciones y políticas que permitan una atención integral de

los mismos, aspecto que lleva a la configuración de espacios comunes e interpela el trabajo colaborativo, en la medida en que se requiere la corresponsabilidad para dar respuestas pertinentes y relevantes a los asuntos públicos (pp. 19-20).

Por lo tanto, al ser la educación inclusiva un eje de acción para las Universidades e Instituciones de Educación Superior, se toman desde la transversalidad institucional, organizativa, de política (internacional, nacional y local), así como del conglomerado de organismos que coadyuvan al Sistema Nacional de Educación Superior.

Los objetivos del desarrollo sostenible de Naciones Unidas para 2030. Situación actual de la educación superior

En América Latina y Caribe se observa un crecimiento constante de la matrícula bruta de la educación superior durante la última década. El ritmo de crecimiento de la misma, de acuerdo con cifras oficiales, es de aproximadamente dos puntos porcentuales por año, con una incorporación de 17 millones de estudiantes entre 2000 y 2020 en la región; sin embargo hacia 2019 se observa una desaceleración en el indicador que se mantiene en el mismo valor (51.4%) los dos últimos años (UNESCO 2022a).

Para 2020, son 28.9 millones los jóvenes y adultos que participan del nivel de educación superior en la región (UNESCO 2022a), entre los cuales, un 10% corresponde a la matrícula de la educación terciaria de ciclo corto (CINE 5), mientras que el 86% participa de programas de grado y equivalentes (CINE 6), a maestrías y especializaciones, junto a otras ofertas equivalentes (CINE 7) asiste el 5% y los inscritos a programas de doctorado (CINE 8) representan el 1% (UNESCO 2022a).

Por otra parte, el nivel de acceso de la población a la educación superior muestra valores altos tanto en países como Perú y Chile, cuya oferta educativa en el nivel se encuentra altamente privatizada, como en países donde la matrícula se concentra principalmente en instituciones públicas como es el caso de Uruguay y Argentina (UNESCO 2022a). Sin embargo, a pesar del avance del sector privado no se observa en todos los casos una mejora en la equidad como consecuencia del incremento de las instituciones de nivel superior privadas.

Género

En América Latina y el Caribe se estima que, por cada 100 hombres, hay 128 mujeres en el nivel superior (UNESCO 2022a). Aunque para el año 2000 la tasa de matrícula bruta en la región mostraba una distribución casi equitativa para hombres y mujeres (la diferencia en favor de las últimas era de sólo 3.8%), hacia 2020 la brecha en favor de las mujeres se amplió hasta llegar a casi un 15%. En ciertos países la diferencia es aún más marcada; por ejemplo, en Panamá, siete de cada 10 profesionales graduados en las universidades son mujeres (Bosco Bernal y Terreros 2012). Sin embargo, resulta importante destacar que a nivel global la ventaja femenina en el nivel superior no se ha traducido en logros socioeconómicos equivalentes (Niemi 2017, en UNESCO IESALC 2021).

En línea con la tendencia mundial sobre la escasa presencia de mujeres en posiciones de liderazgo en las universidades, en América Latina la cifra de rectoras para las universidades públicas es de un escaso 18%²⁵. En este sentido, a pesar de que la matrícula universitaria da cuenta de una mayor presencia femenina (que se expresa en hasta un 55%), las principales posiciones de liderazgo siguen siendo predominantemente masculinas (26) (UNESCO 2020b, en UNESCO IESALC 2021). A su vez, el promedio regional de investigadoras en América Latina y el Caribe es del 40.9% a pesar de la mayoría femenina en el nivel 27 (UNESCO 2020b, en UNESCO-IESALC 2021).

Asimismo, persiste una marcada segregación por sexo en las distintas áreas de estudio: las mujeres tienen escasa presencia en las áreas de estudio conocidas como STEM (sigla en inglés que refiere a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), mientras que en áreas como la salud, la educación, las ciencias sociales y humanísticas se encuentran sobrerrepresentadas (UNESCO, 2022a).

La población indígena presenta, con base a la información disponible, una tasa de matriculación que en 2019 fue de 32 puntos porcentuales inferior a la de la población no indígena ni afrodescendiente. A su vez, debido a la mejora en la matrícula de este último grupo durante el quinquenio analizado, la brecha entre ambos se amplió en detrimento de las poblaciones indígenas, a pesar del aumento que sufre el indicador para estas últimas entre 2015 (37.9%) y 2019 (40%). En este sentido, los avances en torno al acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de las poblaciones indígenas de América Latina siguen siendo claramente insuficientes (Mato, 2018).

En el caso de la población afrodescendiente, los datos disponibles muestran que en 2019 su tasa bruta de matriculación en el nivel superior fue de 45.5%, es decir, 26% inferior a la de la población no indígena ni afrodescendiente. Por otra parte, si bien la brecha entre ambos grupos también creció en detrimento de la población afrodescendiente entre 2015 y 2019, la proporción (0,8%) fue mucho menor que la observada para la población indígena (2.1%). En este sentido, a pesar de que los grupos de población excluidos en el último quinquenio presentan una mejora en el indicador, su ritmo de crecimiento es menor que el del resto de la población, lo cual genera que la inequidad en el acceso al nivel superior sea cada vez mayor (UNESCO, 2022a). En conjunto, la población afrodescendiente en América Latina se encuentra subrepresentada en todos los países: constituye el 25% de la población de 25 años o más en la región, pero apenas alcanza el 12% de la población mayor de 25 años que posee un título de nivel superior (Banco Mundial, 2018).

A pesar del contexto de movilidad humana que se registra en América Latina y el Caribe, la información disponible respecto de la situación educativa de los jóvenes y adultos migrantes es escasa; asimismo, tampoco se conoce suficiente respecto de políticas, programas y otras iniciativas que se ofrecen para ellos en materia educativa, lo cual podría indicar que estas acciones tienen poca presencia en la región (UNESCO, 2022b).

Respecto de la población con discapacidad, los reportes señalan que entre los años 2010 y 2020 este grupo presentó los niveles de exclusión más elevados en América Latina y el Caribe y no mostró una mejora sustantiva respecto de su situación en el nivel superior (UNESCO, 2022a). Para América Latina, se han registrado avances normativos, así como, una mayor visibilidad en la agenda pública de las personas con discapacidad pero, a pesar de ello, la situación de desigualdad y de exclusión continúa vigente y aún falta recorrer un largo camino para superarla (Brunner y Miranda 2016).

Incidencias de la educación inclusiva en México. Políticas públicas educativas en el país

Con la publicación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021, se establecieron diversos principios y disposiciones para garantizar una educa-

ción inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES). Los puntos clave en materia de educación inclusiva incluyen:

I. Derecho a la Educación Inclusiva:

- Se reconoce el derecho de todas las personas a recibir educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones.
- Se enfatiza la inclusión de grupos históricamente excluidos (grupos de atención prioritaria), como personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes, personas en situación de vulnerabilidad y otros grupos de atención prioritaria.

II. Accesibilidad y Permanencia:

- Las IES deben garantizar condiciones de accesibilidad física, académica y tecnológica.
- Se promueve la eliminación de barreras que dificulten el acceso y la permanencia del estudiantado con discapacidad y de otros grupos de atención prioritaria.

III. Adaptaciones y Apoyos:

- Se establece la obligación de realizar ajustes razonables en infraestructura, materiales y metodologías de enseñanza para responder a la diversidad del estudiantado.
- Se fomenta el uso de ayudas técnicas y recursos pedagógicos accesibles.

IV. Enfoque Intercultural y de Género:

- Se impulsa una educación basada en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo la participación de comunidades indígenas y afrodescendientes.
- Se incorporan políticas con perspectiva de género para erradicar la discriminación y la violencia en las universidades.

La LGES busca el reconocimiento de las diferencias entre las personas, reafirmando la educación como un derecho humano y como el medio para ejercer otros derechos. El impacto de esta legislación en las IES hace evidente la necesidad de instrumentar acciones que favorezcan la eliminación de todas aquellas barreras que impiden a las personas el acceso y la permanencia en la educación superior.

Entre estas acciones destaca la mejora en la calidad educativa, enfocada en la capacitación del personal docente en el uso de tecnologías, metodologías de enseñanza y temas transversales. Estos incluyen derechos humanos, inclusión, perspectiva de género, interculturalidad y sustentabilidad, con el objetivo de fortalecer una educación más equitativa y pertinente.

Políticas institucionales inclusivas en IES mexicanas

La atención a la comunidad universitaria perteneciente a grupos de atención prioritaria ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer áreas especializadas dentro de las IES. Estas unidades tienen la responsabilidad de brindar los apoyos necesarios para garantizar que todas las personas ejerzan su derecho a la educación en igualdad de condiciones.

En México, la Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC) en el estado de Monterrey, fue pionera en la implementación de estas iniciativas. Con más de 20 años de experiencia, se ha convertido en un referente para diversas universidades autónomas del país. Asimismo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) han desarrollado estrategias de inclusión a lo largo de casi 12 años, consolidándose como modelos clave en la promoción de la diversidad dentro de la educación superior.

Estas instancias han surgido en las universidades de manera emergente, en muchos casos integrándose a las Defensorías o asignando funciones adicionales a las áreas administrativas. Hace dos décadas, la inclusión no era un tema central en las IES; los primeros proyectos surgieron principalmente en respuesta a las dificultades que enfrentaban estudiantes con discapacidad o en condición de discapacidad. En otros casos, estas iniciativas fueron impulsadas por las administraciones

universitarias, las cuales adoptaron la inclusión como parte de sus políticas institucionales para garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Avances, retos y desafíos

En las IES del país se están desarrollando protocolos de atención a la comunidad estudiantil que pertenece a los grupos de atención prioritaria, existe mayor presencia de unidades o instancias que procuran los derechos tanto académicos como humanos. Se habla de la construcción de una Cultura de Paz, siendo ésta un compromiso de las instituciones para la eliminación de la discriminación, la erradicación de las violencias, la búsqueda de la equidad y el reconocimiento a la diversidad.

La inclusión educativa en el currículum

La Ley General de Educación Superior (LGES) en México establece la gratuidad y la obligación del Estado de garantizar el acceso equitativo a la educación superior, con énfasis en los derechos humanos, la igualdad de género y la inclusión de poblaciones históricamente excluidas como los pueblos indígenas, personas afroamericanas y grupos en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, persisten diversas barreras en los procesos de admisión, permanencia y egreso, lo cual exige estrategias institucionales integrales que incluyan currículos flexibles, apoyos personalizados, formación docente y adecuaciones en infraestructura, materiales y procesos de enseñanza para asegurar trayectorias educativas exitosas.

El diagnóstico de la presente categoría expone de manera general las necesidades específicas de aquellos grupos vulnerables –como personas con discapacidad, estudiantes indígenas, con trastornos de aprendizaje o con algún tipo de enfermedad crónico-degenerativa, migrantes, afrodescendientes, personas LGBTIQ+, en pobreza extrema, adultos mayores, y quienes poseen aptitudes sobresalientes– que en su especificidad requieren distintos tipos de apoyos y ajustes, los cuales van desde asistencia tecnológica y emocional hasta el reconocimiento y el respeto de sus lenguas y culturas, lo que implica una transfor-

mación profunda en la organización y las normativas de las universidades. La implementación de políticas inclusivas y centros especializados puede ser clave para garantizar la equidad y la justicia educativa en el nivel superior.

Acceso a educación superior

La Ley General de Educación Superior (2021), aprobada por el senado el 10 de diciembre de 2020 en donde las autoridades educativas concurrirán, para garantizar la prestación del servicio educativo superior en todo el territorio nacional y su gratuidad, considerando la perspectiva de derechos humanos y de igualdad de género, con especial atención a la inclusión de los pueblos indígenas, las personas afroamericanas y los grupos sociales más desfavorecidos.

- a) Reclutamiento y admisión: la primera barrera es el examen de admisión, las directrices en éste, es dar la flexibilidad de tiempo, la accesibilidad a los ítems (que algunas organismos como el Ceneval ya lo vienen haciendo gracias a las sugerencias de las universidades inclusivas y de los sustentantes con alguna condición de discapacidad). Se identifica una carencia de datos y procesos sistemáticos de evaluación que permitan detectar condiciones que requieran atención por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) para implementar los ajustes razonables correspondientes. En este sentido, resulta fundamental la creación de áreas especializadas en atención a la discapacidad, conformado por un equipo capacitado para llevar a cabo dicha identificación, garantizando en todo momento la confidencialidad y el respeto a la autonomía de las y los estudiantes.
- b) Identificar las barreras para el aprendizaje y las áreas de oportunidad es una necesidad si se pretende ser inclusivos, pues la complejidad del nivel superior requiere de que el aspirante cuente con conocimientos, habilidades y aptitudes mínimas necesarias y que éstas, si no las tiene, no sean factor de exclusión, sino que sirvan para indicar el plan de trabajo a seguir durante el primer año de ingreso, así como los ajustes razonables y apoyos compensatorios, o bien en dado caso para orientarlos a tomar otro programa en donde sí logren incluirse verdaderamente.

- c) La formación integral y para la vida es clave en estas poblaciones en las que, si bien no todos van a ejercer la carrera, el paso por la universidad los dota de las competencias blandas y la autonomía necesarias para integrarse al mercado laboral y a la vida independiente.
- d) Para las aptitudes sobresalientes en lo intelectual, es un área de oportunidad pues muy pocas universidades cuentan con la normativa y la capacidad necesaria para asistir y promoverlo, ya que tienen que ver con las políticas educativas estatales.
- e) Seguimiento en la trayectoria formativa: la inclusión educativa de los GAP, requiere de una estrategia integral que incluya servicios de apoyo y la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la formación de las personas docentes, así como la asesoría y el acompañamiento que se debe brindar; el establecimiento de condiciones para la atención de las personas con discapacidad, es decir, la infraestructura accesible, y los libros y materiales adaptados, entre otros (Mejoredu, 2022). En ese sentido, se requerirá de recursos humanos destinados a atender este sector de la población estudiantil e incentivos para las y los docentes que estén realizando adaptaciones curriculares y metodológicas, así como se destinó la figura del tutor, en este caso tendrá que ser la del Tutor Especializado en Inclusión (TAEI) con el fin de asegurar el seguimiento individual. Esta figura puede ser certificada por la red para su función ya que para el nivel superior el TAEI debe ser un docente formado en el programa educativo, ya que es el único que conoce la currícula y sabrá qué áreas puede potenciar y cuáles minimizar según la condición, para alcanzar el éxito escolar.
- f) También se requerirán de otros recursos humanos como el intérprete de LSM, el especialista en tflotecnologías, un psicólogo educativo y personal encargado de diseñar los materiales y ajustes razonables. Sin embargo, este último, si se incentiva al docente con puntos para las becas al desempeño, puede desarrollar los materiales el mismo, o bien instruir a los brigadistas de servicio social para elaborarlos. Por ello, se necesita una política transversal donde todos se apoyen y en la cual exista., principalmente, una normativa de acción homogénea para todas las universidades. Con la finalidad de optimizar recursos y poder destinarlos a las zonas donde se encuentran las poblaciones, una estrategia sería concentrarlos en Centros de Apoyo de Atención

a la Diversidad que es lo que ha funcionado en la UAS y en la UNAM ya que se requerirá de equipos para dar la atención y apoyo.

Tipos de atenciones que requieren las diferentes condiciones

- I. Estudiantes con discapacidad: se tiene que hablar de currículo flexible y accesible con adaptaciones en los métodos de enseñanza y en los materiales, tanto en las actividades escolares como en las evaluaciones, permitiendo que muestren lo que saben de distintas formas y en distintos tiempos, necesitará de recursos materiales, recursos tecnológicos y de asistencia. Durante el primer año requerirá de una red de apoyo fuerte la cual irá disminuyendo conforme alcanza la autonomía funcional, pero también de la concientización de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Según González-González, Álvarez-Arregui y Fernández-Cerero (2023), en el marco de una educación superior con perspectiva de inclusión, es fundamental reconocer y atender la diversidad de estudiantes que presentan distintas formas de discapacidad. Estas condiciones, reconocidas por los sistemas de salud y organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación si no se adoptan los ajustes razonables necesarios. A continuación, se describen las principales categorías de discapacidad relevantes en este ámbito:

Discapacidad física o motriz. Implica limitaciones en la movilidad o el control del cuerpo debido a afectaciones neuromusculares o esqueléticas. Ejemplos: lesión medular, parálisis cerebral, enfermedades musculares degenerativas.

- Necesidades frecuentes en la universidad: accesibilidad física en aulas y edificios, mobiliario adaptado, apoyo para la escritura o el transporte dentro del campus.

- *Discapacidad sensorial.* Se refiere a la afectación de los sentidos, principalmente la vista y la audición.
 - Visual: desde baja visión hasta ceguera total. Apoyos comunes: lectores de pantalla, textos en braille o en formato digital accesible, uso de tecnologías de asistencia.
 - Auditiva: pérdida parcial o total de la audición. Apoyos comunes: intérpretes de lengua de señas, sistemas de amplificación sonora, transcripción en tiempo real.
- *Discapacidad intelectual.* Implica limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas, como por ejemplo el síndrome de Down y la discapacidad leve o moderada. . Necesidades educativas comunes: materiales simplificados, apoyos pedagógicos personalizados, tutores o mediadores.
- *Discapacidad psicosocial o por trastornos mentales.* Incluye condiciones que afectan la salud mental y pueden dificultar la integración, el rendimiento académico y la participación social, como por: los trastornos bipolar y de ansiedad, la depresión severa y la esquizofrenia estabilizada. Apoyos posibles: tiempos flexibles para evaluaciones, acompañamiento psicológico, adaptación de metodologías.
- *Discapacidad múltiple.* Presencia simultánea de dos o más tipos de discapacidad, lo que requiere un enfoque integral y coordinado entre distintas áreas de apoyo, como por ejemplo: una estudiante con discapacidad auditiva y motriz.
- *Trastornos del neurodesarrollo.* Aunque no siempre se identifican como discapacidad desde el enfoque médico, en la educación superior se reconoce que estos trastornos pueden requerir apoyos específicos para garantizar la igualdad de oportunidades.
- Ejemplos y apoyos: Trastorno del Espectro Autista (TEA): acompañamiento académico, rutinas estructuradas, ambientes predecibles. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): tiempos extendidos, apoyo en la organización de tareas, retroalimentación frecuente.

Para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es necesario que las IES cuenten con mecanismos de detección y acompañamiento.

to respetuosos de la confidencialidad, así como equipos interdisciplinarios que implementen ajustes razonables y diseñen estrategias curriculares inclusivas.

II. Estudiantes indígenas: la interculturalidad en la educación superior es un criterio que espera transformar a las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa, que requiere del despliegue de estrategias de impulso a la diversidad y la vitalidad cultural para la construcción de puentes o espacios de relación desde la diferencia. Exige, asimismo, el respeto absoluto de los derechos humanos y de la identidad de todas las personas y del desarrollo de una cultura de paz y justicia (SEAES, 2022).

La Ley Federal de Educación nos habla de propiciar el plurilingüismo y el realce de las raíces, el respeto a las costumbres, de promover la interculturalidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas cuya filosofía impacta en varias vertientes en el desarrollo sustentable, en la medicina, en la agronomía, astrología entre otras, que la cultura se lleve y se intercambie en las aulas universitarias, por lo que las personas docentes deberán considerar lo siguiente:

- Propiciar actividades de clase en donde se rescate la lengua materna, con la finalidad de que ésta no desaparezca, pero además de que todos puedan aprender de ella.
- Permitir que en el egreso y en el posgrado se pueda sustituir la lengua materna por el inglés.
- Considerar que las tesis podrán realizarse en la lengua materna, ya que para alguien hablante de la lengua indígena la forma de estructurar el español escrito es diferente.

III. Estudiantes con trastorno del aprendizaje: los estudiantes con trastornos del aprendizaje, aunque no siempre presentan una discapacidad reconocida, enfrentan barreras significativas en su desarrollo académico. Muchos de ellos no son conscientes de su condición, lo que puede llevar a la desmotivación, a ser víctimas de burlas –incluso por parte del personal docente– y, en los casos más graves, a la deserción escolar. Por ello, estos estudiantes requieren procesos de identificación oportuna, aceptación y acompañamiento que les permita trabajar en sus áreas de oportunidad. Es

importante destacar que los trastornos del aprendizaje sí pueden ser discapacitantes. De hecho, aproximadamente el 15% de la población mundial presenta algún tipo de trastorno del aprendizaje, lo que los convierte en una de las condiciones menos identificadas pero más comunes en el nivel superior (UNICEF, 2021).

- IV. Trastornos severos de la salud: los alumnos que comparten la escuela con atención hospitalaria necesitan un seguimiento académico cercano y el ajuste frente a sus inasistencias es prioridad. Es fundamental establecer redes de apoyo que les permitan seguir estudiando durante las ausencias y, el mismo tiempo, considerar sus talentos destacados, como los deportivos, para promover su desarrollo integral..
- V. Migrantes, afrodescendientes y comunidad LGBTIQ+: es fundamental brindar apoyo emocional que favorezca su inclusión, así como también es importante vincularlos con las áreas de servicios escolares para orientarlos en los trámites administrativos necesarios. Asimismo, en algunos casos pueden requerir apoyo académico para nivelar sus conocimientos y favorecer su desempeño.
- VI. Pobreza extrema u orfandad: el seguimiento y el apoyo de estas poblaciones es crucial para evitar su deserción. Aunque no presenten alguna discapacidad cognitiva, las barreras de su entorno y la carencia de recursos económicos para poder desplazarse, realizar las actividades académicas, entre otras, pueden ponerlos en desventaja. Por ello, el acompañamiento que incluya apoyo emocional y académico será crucial.
- VII. Adultos mayores: la brecha generacional con sus compañeros puede generar dificultades para su inclusión plena, así como el uso de tecnologías para mantener el ritmo de las actividades escolares. Esta población no requiere de tantos apoyos pero sí necesita del reconocimiento a su esfuerzo y de acompañamiento durante su trayectoria escolar.

Accesibilidad física y arquitectónica

La accesibilidad en entornos físicos se refiere a la calidad que permite a todas las personas, independientemente de sus capacidades, utilizar y transitar por los

espacios de manera autónoma y digna. Esta cualidad es fundamental para garantizar la plena inclusión social y la igualdad de oportunidades, especialmente en el ámbito educativo. En este contexto, la accesibilidad se convierte en un pilar esencial para asegurar que todos los individuos puedan participar equitativamente en el aprendizaje y en la vida del campus (StrongGo, *s.f*). El presente informe tiene como objetivo analizar en profundidad la situación actual de la accesibilidad en entornos físicos, con un enfoque específico en las universidades y las escuelas, destacando tanto las buenas prácticas como los desafíos existentes en la creación de espacios educativos verdaderamente inclusivos.

Definición y significado de la accesibilidad en entornos físicos para la inclusión social

La accesibilidad en entornos físicos se define como el conjunto de características que permiten que estos entornos sean comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible. Esta definición abarca no sólo la posibilidad de acceder básicamente a un lugar, sino también la capacidad de comprender la información que se presenta en él y de utilizar sus servicios (StrongGo, *s.f*). La relación entre la accesibilidad física y la inclusión social es intrínseca. Un entorno físico accesible elimina las barreras que impiden la participación de personas con discapacidad en la vida comunitaria, incluyendo la educación, el empleo y las actividades sociales.

Al garantizar la accesibilidad se promueve la igualdad de oportunidades y se fomenta un sentido de pertenencia para todos los individuos (StrongGo, *s.f*). La falta de accesibilidad, por otro lado, puede generar exclusión y marginación, limitando el desarrollo personal y la contribución social de las personas con discapacidad. Por ejemplo, si una biblioteca universitaria carece de acceso por ascensor a sus pisos superiores, un estudiante en silla de ruedas se verá imposibilitado de acceder a esos recursos, lo que no sólo obstaculiza su aprendizaje sino que también lo excluye de posibles grupos de estudio que se reúnen en esos espacios. Esta situación ilustra cómo las barreras físicas pueden tener consecuencias de amplio alcance en la inclusión social.

La Universidad de Minnesota subraya la importancia de ofrecer «oportunidades de aprendizaje igualmente efectivas» para los estudiantes con discapacidad (University of Minnesota, *s.f.*) Esto implica que no basta con permitir la presencia física de un estudiante en un aula; es necesario asegurar que tenga acceso a materiales, tecnologías y entornos de aprendizaje que se adapten a sus necesidades específicas. Una conferencia impartida únicamente en formato visual, sin subtítulos ni transcripciones, no proporciona una oportunidad de aprendizaje igualmente efectivo para un estudiante con discapacidad auditiva, a pesar de que pueda estar básicamente presente en la sala. Si bien se podrían incorporar recursos humanos en el proceso de transmisión de la información como por ejemplo, un intérprete de lenguaje de señas, o un diseño que incorpore desde el inicio principios de diseño universal, como la inclusión de subtítulos, garantizaría de manera proactiva la accesibilidad para una gama más amplia de estudiantes. Este enfoque subraya que la verdadera inclusión en la educación requiere anticipar y abordar las diversas necesidades de los estudiantes en lugar de simplemente reaccionar con adaptaciones después de que se presentan las barreras.

Principios clave del Diseño Universal y su aplicación a la accesibilidad física

El Diseño Universal, originado en el Centro de Diseño Universal de la Universidad Estatal de Carolina del Norte, propone siete principios fundamentales que deben guiar el diseño de entornos y productos para que sean accesibles y utilizables por la mayor cantidad posible de personas, independientemente de su edad, capacidad o condición. Estos principios son: uso equitativo (el diseño es útil y comercializable para personas con diversas capacidades); flexibilidad en el uso (el diseño se adapta a una amplia gama de preferencias y capacidades individuales); uso simple e intuitivo (el uso del diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, el conocimiento, las habilidades lingüísticas o el nivel de concentración del usuario); información perceptible (el diseño comunica de manera eficaz la información necesaria al usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales de éste); tolerancia al error (el diseño minimiza los riesgos y las consecuencias adversas de acciones

involuntarias o accidentales); bajo esfuerzo físico (el diseño puede usarse de manera eficiente y cómoda y con un mínimo de fatiga); y tamaño y espacio para el acceso y uso (se proporciona el tamaño y el espacio apropiados para el acceso, el alcance, la manipulación y el uso, independientemente del tamaño, la postura o la movilidad del cuerpo del usuario) (StrongGo, *s.f.*).

La aplicación de estos principios en el diseño y la modificación de entornos físicos permite crear espacios que son inherentemente accesibles para una amplia gama de usuarios, incluyendo personas con discapacidad, adultos mayores, familias con niños pequeños y personas con lesiones temporales. Por ejemplo, diseñar caminos con una anchura suficiente no sólo facilita el tránsito de personas en silla de ruedas, sino que también permite que dos personas caminen juntas cómodamente y facilite el paso de vehículos de servicio o equipos de mantenimiento. Esta consideración en el diseño mejora la funcionalidad general de los caminos del campus para diversas personas usuarias y distintas actividades, contribuyendo a un entorno universitario más eficiente y agradable para todos y todas.

En el contexto universitario, la implementación de los principios de Diseño Universal se manifiesta en la creación de espacios físicos flexibles con mobiliario adaptable (*Thrivability Matters, s.f.*), la oferta de diversas opciones de asiento (Concept3D, *s.f.*) y la consideración de las sensibilidades sensoriales (*University of Minnesota, s.f.*). Las aulas equipadas con mesas y escritorios de altura ajustable permiten a la comunidad estudiantil encontrar posiciones cómodas y ergonómicas para el aprendizaje, ya sea que utilicen una silla de ruedas, tengan problemas de espalda o simplemente prefieran estar de pie ocasionalmente. Esta adaptabilidad puede mejorar la concentración, reducir la incomodidad y aumentar su capacidad para participar activamente en clase, lo que conduce a mejores resultados de aprendizaje y un ambiente de aula más inclusivo.

Marco legal y normativo de la accesibilidad en entornos físicos a nivel internacional y nacional

A nivel internacional, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece un marco legal que obliga a

los Estados parte a garantizar la accesibilidad en diversos aspectos de la vida, incluyendo la educación. Esta convención subraya la importancia de eliminar las barreras que impiden la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

En el ámbito nacional, numerosos países han promulgado leyes, regulaciones y códigos de construcción que exigen la accesibilidad en los entornos físicos, especialmente en instituciones educativas. Estas normativas suelen establecer estándares mínimos de accesibilidad en áreas como el diseño de edificios, el transporte y la comunicación. En los Estados Unidos, la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) es una legislación fundamental que exige que las entidades públicas, incluidas las universidades, proporcionen igualdad de acceso a sus servicios, programas y actividades para las personas con discapacidad (Concept3D, *s.f.*). Este requisito legal obliga a las universidades a abordar las barreras físicas y proporcionar adaptaciones razonables, lo que ha tenido un impacto significativo en la accesibilidad de la educación superior en el país. El incumplimiento de la ADA puede acarrear sanciones legales y económicas, lo que incentiva aún más a las instituciones a priorizar la accesibilidad.

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) también exigen la implementación de políticas y prácticas de accesibilidad en las universidades (Universidad Loyola, *s.f.*). Si bien tanto Estados Unidos como México cuentan con marcos legales destinados a promover la accesibilidad en la educación superior, los detalles específicos de estas leyes, sus mecanismos de aplicación y el contexto cultural de su implementación pueden generar resultados diferentes en la práctica. En Estados Unidos, la ADA se aplica principalmente a través de litigios privados, lo que ha llevado a un aumento de las demandas contra universidades por violaciones de accesibilidad digital (*Level Access, s.f.*). En México, aunque existen leyes, los mecanismos de aplicación y la prevalencia de demandas podrían diferir (no se dispone de información en los fragmentos proporcionados). Comparar el impacto de estos diferentes panoramas legales y de aplicación en la accesibilidad real de las universidades en ambos países podría revelar información valiosa sobre estrategias efectivas para promover la inclusión, lo que podría informar recomendaciones de políticas adaptadas a cada contexto nacional.

Ejemplos de elementos de diseño accesibles en diversos entornos físicos (edificios, transporte público, parques, calles)

En los edificios se pueden encontrar diversos elementos de diseño accesibles, como rampas con pendientes y pasamanos adecuados, ascensores con dimensiones suficientes y anuncios de audio, puertas anchas que facilitan el paso de sillas de ruedas y otros dispositivos de movilidad, baños accesibles con barras de apoyo y espacio de maniobra adecuado, señalización táctil con Braille y letras en relieve para personas con discapacidad visual, y puertas automáticas que se abren fácilmente para personas con fuerza limitada (*Thrivability Matters, s.f.*).

En el transporte público, las características de accesibilidad incluyen autobuses de piso bajo con rampas o elevadores, espacios designados para sillas de ruedas con sistemas de sujeción, anuncios sonoros y visuales de las paradas, y estaciones de metro accesibles con ascensores o escaleras mecánicas.

En espacios al aire libre como parques y calles, los elementos adaptados comprenden caminos accesibles con superficies lisas y pendientes suaves, rampas de bordillo en las intersecciones para transiciones suaves entre aceras y calzadas, y equipos de juego acondicionados para ser utilizados por niños y niñas con diferentes capacidades.

Estos ejemplos ilustran cómo los principios del Diseño Universal se traducen en soluciones prácticas que benefician a una amplia gama de usuarios, más allá de las personas con discapacidad. Un ejemplo claro es una puerta con asistencia eléctrica instalada en la entrada de un edificio universitario, que no sólo ayuda a las personas que usan sillas de ruedas o andadores, sino también a estudiantes que llevan mochilas pesadas o aquellos con lesiones temporales en los brazos. Esta elección de diseño aparentemente menor mejora la comodidad y la facilidad de acceso para un amplio espectro de la comunidad universitaria, fomentando un ambiente más acogedor y fácil de usar para todos.

La accesibilidad en entornos escolares: aulas, patios e instalaciones

La accesibilidad en entornos escolares debe considerar las necesidades específicas de los estudiantes en sus diferentes etapas de desarrollo y las diversas actividades que se llevan a cabo, incluyendo aulas, patios de recreo, cafeterías, bibliotecas e instalaciones deportivas.

En las aulas, el diseño accesible se manifiesta en elementos como escritorios y mesas de altura ajustables para acomodar diferentes estaturas y dispositivos de movilidad (Norix, *s.f.*); opciones de asiento variadas para apoyar diferentes estilos de aprendizaje y necesidades físicas (Concept3D, *s.f.*); e iluminación adecuada para minimizar el deslumbramiento y la sobrecarga sensorial (*University of Minnesota, s.f.*).

Los patios de recreo y los espacios exteriores accesibles son fundamentales para el juego inclusivo y la interacción social, e incluyen rampas para acceder a las estructuras de juego, áreas de juego sensorial y columpios adaptables.

Otras instalaciones escolares, como las cafeterías, deben contar con mostradores de servicio y disposición de asientos accesibles; las bibliotecas deben ofrecer recursos en diversos formatos, incluyendo letra grande y audio; y las áreas deportivas deben tener entradas accesibles, vestuarios y equipos adaptados (*Concept3D, s.f.*).

La creación de entornos escolares accesibles desde una edad temprana no sólo asegura la participación equitativa de estudiantes con discapacidad, sino que también fomenta una cultura de empatía, comprensión e inclusión entre toda la comunidad estudiantil. Cuando un patio de recreo escolar incluye una rampa que conduce a un tobogán, un niño o niña en silla de ruedas puede experimentar la alegría de deslizarse junto a sus compañeros que pueden acceder al tobogán por las escaleras. Esta experiencia compartida promueve la interacción social, reduce el estigma y fomenta un sentido de pertenencia para la infancia con discapacidad, contribuyendo a una comunidad escolar más inclusiva y solidaria donde se celebran las diferencias.

Situación actual de la accesibilidad física en universidades:
buenas prácticas y desafíos

A. Buenas prácticas en universidades a nivel global

Varias universidades a nivel mundial han implementado medidas de accesibilidad integrales con éxito. La Universidad de Illinois en *Urbana-Champaign* es reconocida por su programa DRES (*Disability Resources & Education Services*) (*Sunrise Medical*, 2017), que ofrece una amplia gama de servicios de apoyo, incluyendo programas de desarrollo profesional, especialistas en discapacidades de aprendizaje, alojamiento accesible y servicios de transporte. Este enfoque integral demuestra una profunda comprensión de las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad y un compromiso proactivo para apoyar su éxito en todos los aspectos de la vida universitaria. Otras universidades pueden tomar el modelo DRES como referencia para crear programas de accesibilidad igualmente sólidos y eficaces. La Universidad de Arizona también destaca por su enfoque en el diseño universal y sus programas de deportes adaptados (*Sunrise Medical*, 2017). Otras instituciones mencionadas también demuestran un compromiso con la accesibilidad a través de diversos programas y servicios.

Iniciativas específicas incluyen la adaptación de edificios antiguos con rampas, ascensores y pasillos más anchos, la instalación de señalización táctil y puertas automáticas, así como la provisión de escritorios ajustables y opciones de asiento accesibles en las salas de conferencias. La Universidad de Oxford, por ejemplo, informó en 2023 que el 19% de sus estudiantes admitidos habían declarado tener una discapacidad, lo que refleja una mejora en el alcance y los sistemas de apoyo. La implementación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en la creación de espacios físicos flexibles e inclusivos es cada vez más reconocida como una práctica valiosa (Thrivability Matters, 2025; Universidad de Oxford, 2023). Universidades que adoptan los principios UDL en el diseño de sus aulas, como la incorporación de mobiliario versátil y modular que se puede reconfigurar fácilmente (Norix, *s.f.*), crean espacios de aprendizaje que pueden adaptarse a diversas metodologías de enseñanza y necesidades de los estudiantes. Esta flexibilidad puede mejorar la participación, la colaboración y el aprendizaje general para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades que pueden requerir arreglos específicos.

Además de la accesibilidad física, las buenas prácticas también abarcan la creación de entornos digitales accesibles, incluyendo el soporte para lectores de pantalla, herramientas de texto a voz, tamaños de fuente ajustables, configuraciones de contraste de color y formatos alternativos para los materiales del curso. Universidades que mejoran sus plataformas digitales para que sean compatibles con lectores de pantalla y proporcionan texto alternativo para las imágenes permiten a los estudiantes con discapacidad visual acceder a los materiales de aprendizaje en línea de manera efectiva. Esto reduce la dependencia de adaptaciones individuales y promueve el aprendizaje independiente, lo que lleva a una mayor participación y éxito académico (*Thrivability Matters*, 2025).

B. Desafíos comunes en la accesibilidad universitaria

A pesar de los avances, muchas universidades aún enfrentan desafíos significativos en la provisión de accesibilidad física. Las barreras comunes incluyen la infraestructura obsoleta en los campus más antiguos (*Keystone Academic Solutions, s.f.*), edificios inaccesibles que carecen de características esenciales como rampas y ascensores, puertas y pasillos estrechos que dificultan la movilidad, y baños inaccesibles (*Thrivability Matters*, 2025). Muchos campus universitarios tienen un número considerable de edificios que se construyeron antes de la implementación de las normativas de accesibilidad (*PubMed Central*, 2022). La adaptación de estos edificios para incluir características como ascensores y rampas puede ser una tarea compleja y costosa (*William & Mary-University Architect, s.f.*), que a menudo requiere modificaciones estructurales significativas y puede causar interrupciones en las actividades del campus, lo que retrasa el logro de la accesibilidad física total.

La accesibilidad digital también presenta desafíos. Un porcentaje alarmantemente alto de sitios web universitarios no cumplen con los estándares de accesibilidad y carecen de elementos tales como texto alternativo para las imágenes, subtítulos en los videos y soporte para la navegación con teclado. La estadística de que el 97% de los sitios web de colegios y universidades de Estados Unidos no cumple totalmente con los requisitos de la ADA (*StrongGo, s.f.*) destaca una brecha significativa en la accesibilidad digital. Esta falta de cumplimiento puede impedir que los estudiantes con discapacidad ac-

cedan a información crucial sobre cursos, servicios y la vida en el campus, lo que dificulta su capacidad para participar plenamente en la experiencia universitaria y potencialmente exponen a la institución a responsabilidades legales. La falta de conciencia y comprensión de los problemas relacionados con la discapacidad entre el personal docente y administrativo es un desafío importante, lo que lleva a conceptos erróneos, estereotipos y prejuicios inconscientes. Un estudio de Barbara Hong de 2015 (mencionado en Keystone Academic Solutions, *s.f.*) indicó que la percepción del profesorado es una barrera importante. Cuando el personal docente asume que los estudiantes con discapacidad son menos capaces, pueden estar menos dispuestos a proporcionar las adaptaciones necesarias o pueden tener expectativas más bajas para estos estudiantes. Esto puede generar sentimientos de desánimo y alienación entre quienes presentan algún tipo de discapacidad, lo que afecta negativamente su autoestima y rendimiento académico.

Además, los estudiantes pueden enfrentar dificultades para abogar por sus necesidades, incluyendo la falta de conocimiento sobre los apoyos disponibles y la responsabilidad que recae sobre ellos en la educación superior, en contraste con el apoyo más proactivo que reciben en los entornos K-12 (*U.S. Government Accountability Office, 2023*). La renuencia de algunos profesores a proporcionar adaptaciones, debido a la percepción de una carga de trabajo adicional o al escepticismo, también representa un desafío. En la educación K-12, los padres a menudo desempeñan un papel importante en la defensa de las necesidades relacionadas con la discapacidad de sus hijos; sin embargo, en el entorno universitario, esta responsabilidad recae en gran medida en los propios estudiantes, que pueden ser recién diagnosticados o carecer de la experiencia y la confianza para solicitar adaptaciones de manera efectiva. Esto puede hacer que los estudiantes no reciban el apoyo necesario, lo que dificulta su progreso académico y su bienestar general.

C. La accesibilidad en las universidades de México

Las universidades mexicanas tienen la obligación legal de contar con políticas y prácticas de accesibilidad, según lo estipulado en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Universidad Loyola, 2024). Algunas universidades

mexicanas han implementado iniciativas de accesibilidad, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que ha establecido programas y adaptado sus instalaciones; y la Universidad Iberoamericana (IBERO), que cuenta con estrategias de sensibilización, equipos tecnológicos y espacios accesibles (Corresponsables, 2022). La Universidad Anáhuac en la Ciudad de México también recibió un premio por la inclusión educativa (Universidad Anáhuac México, 2020). La UNAM, como una gran universidad pública, ha tomado medidas para abordar la accesibilidad. Del mismo modo, instituciones privadas como la IBERO y la Anáhuac también han demostrado un compromiso con la inclusión. Sin embargo, la medida en que estas iniciativas están generalizadas y se implementan de manera consistente en todas las universidades mexicanas requiere una mayor investigación y análisis, lo que sugiere una posible área para futuras investigaciones y desarrollo de políticas.

Estudios que analizan el estado de la accesibilidad en las universidades públicas mexicanas señalan el compromiso existente, pero también la insuficiencia de los esfuerzos actuales, la falta de criterios de diagnóstico claros, la capacitación inadecuada del personal docente y administrativo, la falta de información sobre las mejores prácticas y los recursos financieros limitados (Muñoz, 2022). Una evaluación de la accesibilidad física en una universidad mexicana (Alvarenga y Barbosa, 2022). Reveló limitaciones significativas en áreas como entradas, pasillos, escaleras y baños. Asimismo, un estudio de siete universidades públicas en la frontera norte de México reveló que, si bien existía un compromiso de atender a los estudiantes con discapacidad, los planos y esfuerzos existentes a menudo eran insuficientes debido a factores como la falta de criterios de diagnóstico claros y los recursos financieros limitados (Muñoz, 2022). Esto sugiere que, a pesar de las buenas intenciones, las universidades pueden carecer de las herramientas, el conocimiento o la financiación necesarios para abordar plenamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo que podría generar disparidades en el acceso y los resultados educativos.

Los desafíos específicos incluyen el conflicto entre la preservación de sitios históricos y la mejora de la accesibilidad, como lo experimenta la UNAM con su campus declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO (*King's College London*, 2017). El estatus de la UNAM como Patrimonio de la Humanidad impone restricciones a las alteraciones de su infraestructura del campus. Esto pue-

de crear desafíos significativos para hacer accesibles los edificios más antiguos a los estudiantes con problemas de movilidad, lo que requiere una cuidadosa consideración de soluciones alternativas que respeten la importancia histórica del sitio y al mismo tiempo garanticen la inclusión.

En México existe además un acceso limitado a la educación para grupos vulnerables, incluyendo a las personas con discapacidad, como lo destaca Coneval (*Mexico Business News, 2023*), y desafíos educativos significativos relacionados con la cobertura y la diversidad (*Broken Chalk, 2023*). El informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) indica que sólo un pequeño porcentaje de personas con discapacidad en México recibe educación pública (*Mexico Business News, 2023*). Este acceso limitado a la educación en todos los niveles sugiere que los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad que buscan educación superior son parte de un problema sistémico mayor de desigualdad educativa en México. Por lo tanto, abordar la accesibilidad en las universidades debe considerarse dentro del contexto más amplio de mejorar las oportunidades educativas para todos los grupos vulnerables.

Desafíos comunes y posibles soluciones en la implementación de la accesibilidad física

Los desafíos comunes en la implementación de la accesibilidad física en las universidades incluyen limitaciones financieras (Norix, *s.f.*), falta de conciencia entre el profesorado y el personal, infraestructura obsoleta (*Keystone Academic Solutions, s.f.*), resistencia al cambio (Universidad Loyola, *s.f.*) y el alto costo del diagnóstico para los estudiantes (Glean, *s.f.*).

Para abordar estos desafíos, se proponen las siguientes soluciones:

- **Limitaciones financieras:** es fundamental incorporar la accesibilidad en los presupuestos institucionales desde el principio, explorar y solicitar subvenciones federales y privadas (*VITAC Corporation, s.f.*), y demostrar el retorno de la inversión a través del aumento de la matrícula y la mejora del éxito estudiantil (*StrongGo, s.f.*). Las universidades pueden crear líneas presupuestarias dedicadas a las mejoras y adaptaciones de accesibilidad

(*VITAC Corporation, s.f.*). Al planificar de manera proactiva estos costos, las instituciones pueden evitar el proceso de realizar en un futuro cambios reactivos y potencialmente más onerosos. Además, demostrar el impacto positivo de la accesibilidad en la matrícula y la retención de estudiantes puede ayudar a justificar estas inversiones ante las partes interesadas.

- **Falta de conciencia:** se recomienda implementar programas de capacitación obligatoria y continua sobre accesibilidad para todo el profesorado y en general, para la comunidad académica (*Keystone Academic Solutions, s.f.*), integrar la conciencia sobre la discapacidad en el plan de estudios para todos los estudiantes (*Universidad Loyola, s.f.*) y establecer canales de comunicación claros entre los servicios para discapacitados y la comunidad universitaria en general (*Mobility International USA (MIUSA), s.f.*). La implementación de sesiones de capacitación periódicas para el profesorado y el personal sobre temas como los principios del diseño universal, las discapacidades comunes y las estrategias de adaptación eficaces (*Keystone Academic Solutions, s.f.*) puede aumentar su comprensión y confianza en el apoyo a los estudiantes con discapacidad. Esto puede conducir a un entorno de aula más inclusivo ya una mayor disposición a proporcionar las adaptaciones adecuadas.
- **Infraestructura obsoleta:** se sugiere desarrollar un plan priorizado para la adaptación de los edificios existentes en función de las necesidades y el uso de los estudiantes, incorpora principios de diseño universal en todos los nuevos proyectos de construcción (*Thrivability Matters, s.f.*) y explorar soluciones temporales o alternativas para las áreas inaccesibles mientras se planifican las renovaciones a largo plazo (*King's College London, 2017*). Las universidades pueden realizar auditorías de accesibilidad para identificar las barreras más críticas en el campus y desarrollar un plan gradual para abordarlas (*Concept3D, s.f.*). Priorizar las áreas de alto tráfico y los edificios con uso frecuente por parte de los estudiantes puede garantizar que se satisfagan primero las necesidades más apremiantes.
- **Resistencia al cambio:** es importante destacar las obligaciones legales y éticas que se requieren para proporcionar accesibilidad, enfatizar los beneficios de la inclusión para todos los estudiantes y la reputación de la universidad (*StrongGo, s.f.*), involucrar a la comunidad académica con

discapacidad en los procesos de planificación y toma de decisiones y mostrar ejemplos exitosos de implementación de accesibilidad de otras instituciones (*Sunrise Medical*, 2017). Comunicar claramente los requisitos legales de accesibilidad en virtud de leyes como la ADA (*Concept3D*, s.f.) junto con el imperativo ético de crear un entorno de aprendizaje inclusivo puede ayudar a subrayar la importancia de estos esfuerzos para el profesorado y el personal. Destacar el impacto positivo de la accesibilidad en la experiencia estudiantil general y la reputación de la universidad puede fomentar aún más el apoyo a estas iniciativas.

- **Alto costo del diagnóstico:** se debe abogar por una mayor disponibilidad de servicios de diagnóstico asequibles o gratuitos para los estudiantes (no se dispone de información en los fragmentos proporcionados) y explorar formas alternativas de brindar apoyo basadas en las necesidades funcionales en lugar de depender únicamente de diagnósticos formales (*Keystone Academic Solutions*, s.f.). El alto costo de obtener un diagnóstico formal puede impedir que algunos estudiantes con discapacidad accedan a las adaptaciones que necesitan (*Glean*, s.f.). Las universidades podrían explorar asociaciones con proveedores de atención médica locales para ofrecer servicios de diagnóstico de bajo costo o considerar la posibilidad de brindar apoyo basado en las limitaciones funcionales observadas en ciertos casos, asegurando que más estudiantes reciban la asistencia que requieren para tener éxito académico.

Beneficios de los entornos físicos accesibles para personas con discapacidad y la sociedad en general

Los entornos físicos accesibles ofrecen numerosos beneficios tanto para las personas con discapacidad como para la sociedad en general. Para las primeras, la accesibilidad se traduce en una mayor independencia para navegar por el campus y acceder a los recursos (*TransLoc*, s.f.), un mayor acceso a oportunidades educativas y actividades extracurriculares, una mayor participación social y un sentido de pertenencia dentro de la comunidad universitaria (*StrongGo*, sf), y una mejora general de la calidad de vida y el bienestar. Cuando una universidad

ofrece opciones de transporte accesibles (*Keystone Academic Solutions, s.f.*), los estudiantes con problemas de movilidad pueden viajar hacia y desde el campus de forma independiente. Esta mayor autonomía y participación social puede conducir a una mejor salud mental, una mayor participación académica y una experiencia universitaria general más enriquecedora.

Para la sociedad en general, la inversión en accesibilidad fomenta un cuerpo estudiantil y una fuerza laboral más diversos e inclusivos, promueve la equidad social e igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, amplía la reserva de talento disponible para las personas empleadoras y crea un entorno más fácil de usar y seguro para todos y todas, incluyendo a las personas mayores y las familias con niños y niñas. Al trabajar activamente para mejorar la accesibilidad, las universidades demuestran su compromiso con la diversidad y la inclusión, atrayendo a una gama más amplia de estudiantes talentosos, incluyendo aquellos con discapacidad (*StrongGo, s.f.*). Estos graduados luego ingresan a la fuerza laboral con habilidades y perspectivas valiosas, contribuyendo a una economía más diversa e innovadora y fomentando una sociedad más inclusiva y equitativa en general.

Estudios de caso y ejemplos de buenas prácticas en la implementación de la accesibilidad física en escuelas y universidades

La Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, a través de su programa DRES, ofrece un modelo de buenas prácticas al proporcionar una amplia gama de servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad. La Universidad de Arizona también destaca por su enfoque proactivo en la creación de un diseño universal para el aprendizaje y su compromiso con los deportes adaptados (*Sunrise Medical, 2017*). Estas universidades demuestran que un compromiso institucional sólido, recursos dedicados y una colaboración con grupos de defensa de la discapacidad son factores clave para el éxito.

Ejemplos de iniciativas innovadoras incluyen el sistema de retroalimentación táctil de la Universidad *Carnegie Mellon* para usuarios con discapacidad visual que navegan por mapas digitales y la colaboración de la Universidad de

Harvard con grupos de defensa de la discapacidad para crear prototipos de viviendas universalmente accesibles (*Thrivability Matters, s.f.*). En México, la UNAM ha implementado diversos programas y adaptaciones en sus instalaciones para mejorar la accesibilidad, mientras que la Universidad Iberoamericana se ha centrado en la creación de espacios accesibles y el uso de tecnología para apoyar a los estudiantes con discapacidad (Universidad Loyola, *s.f.*). El enfoque proactivo de la Universidad de Arizona en la implementación de principios de diseño universal en todo su campus demuestra un compromiso con la creación de un entorno inherentemente accesible, lo que reduce la necesidad de adaptaciones individuales. Esta estrategia proactiva, junto con un sólido Programa de Atletismo Adaptado, fomenta una cultura de inclusión y brinda oportunidades para que los estudiantes con discapacidad prosperen tanto en actividades académicas como extracurriculares, sirviendo como modelo para otras universidades que buscan crear campus verdaderamente inclusivos.

El papel de la tecnología en la mejora de la accesibilidad en entornos físicos

La tecnología desempeña un papel fundamental en la mejora de la accesibilidad en los entornos físicos para los estudiantes con discapacidad (*Thrivability Matters, s.f.*). Las tecnologías de asistencia, como los lectores de pantalla (JAWS, NVDA), los magnificadores de pantalla (*ZoomText*) (*Stanford University, Office of Accessible Education, s.f.*), el software de voz a texto (*Dragon Naturally Speaking, Google Voice Typing*) (*Stanford University, Office of Accessible Education, s.f.*) y las impresoras Braille (*Phoenix*) (*University of North Carolina at Charlotte, Office of Disability Services, s.f.*), brindan formas alternativas de acceder a la información y controlar los dispositivos. Un estudiante con discapacidad visual puede usar un lector de pantalla para acceder a los materiales del curso digital en el sistema de gestión de aprendizaje de una universidad, lo que le permite interactuar con el contenido de forma independiente. Esta tecnología les permite participar en debates en línea, completar tareas y acceder a recursos de una manera equivalente a sus compañeros sin discapacidad visual, promoviendo la equidad académica.

La tecnología también facilita la orientación y la navegación en el campus. Los mapas accesibles con funciones como la planificación de rutas para personas usuarias de sillas de ruedas e información sobre entradas y baños adaptados pueden ayudar significativamente a los estudiantes con discapacidad a moverse por el campus de forma independiente, al tiempo que comunican claramente las características de accesibilidad y permiten a los usuarios filtrar rutas adaptadas para ellos como ascensores y baños, entre otros. (*Concept3D, s.f.*). Pueden ayudar, por ejemplo, a un estudiante en silla de ruedas a planificar su ruta entre clases de manera eficiente y segura.

Las soluciones de mobiliario inteligente que utilizan tecnología, como los escritorios ajustables controlados por sensores, también contribuyen a la accesibilidad. Un escritorio inteligente que se puede subir o bajar electrónicamente con sólo tocar un botón permite a un estudiante en silla de ruedas ajustar la altura a su nivel de comodidad óptimo (*Norix, s.f.*).

Además, la tecnología es esencial para crear materiales y plataformas de aprendizaje digital accesibles, enfatizando la importancia de seguir las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web (WCAG) y proporcionar formatos alternativos (*StrongGo, s.f.*). Funciones como subtítulos para videos, transcripciones para audio y texto alternativo descriptivo para imágenes son cruciales. Proporcionar subtítulos precisos para todo el contenido de video (*Thrivability Matters, s.f.*) hace que las conferencias y otros materiales visuales sean más accesibles para estudiantes sordos o con problemas de audición.

Conclusiones y recomendaciones

La accesibilidad en los entornos físicos, especialmente en las universidades y las escuelas, es fundamental para fomentar la inclusión, la equidad y las oportunidades para la comunidad estudiantil. A pesar de los avances y las buenas prácticas existentes en algunas instituciones a nivel global, persisten desafíos significativos en la implementación de entornos verdaderamente accesibles. Estos desafíos abarcan desde limitaciones financieras e infraestructura obsoleta hasta la falta de conciencia y las barreras actitudinales.

Para mejorar la accesibilidad física en las universidades y las escuelas, se recomienda:

- **Priorizar la inversión:** asignar recursos financieros adecuados para la adaptación de la infraestructura existente y la incorporación de principios de diseño universal en los nuevos proyectos de construcción. Buscar activamente fuentes de financiación externas y demostrar el retorno de la inversión a través de una mayor inclusión y éxito estudiantil.
- **Fomentar la conciencia y la capacitación:** implementar programas de capacitación obligatorios y continuos sobre accesibilidad para todo el profesorado y el personal. Integrar la conciencia sobre la discapacidad en el plan de estudios y promover una cultura de respeto e inclusión en toda la comunidad educativa.
- **Desarrollar planes estratégicos:** realizar auditorías de accesibilidad exhaustivas para identificar las barreras existentes y desarrollar planes priorizados para abordarlas. Involucrar a los estudiantes con discapacidad en los procesos de planificación y toma de decisiones para garantizar que sus necesidades se tengan en cuenta de manera efectiva.
- **Aprovechar la tecnología:** invertir en tecnologías de asistencia y garantizar la accesibilidad de las plataformas y materiales de aprendizaje digital. Explorar el uso de la tecnología para mejorar la orientación y la navegación en el campus.
- **Promover el diseño universal:** adoptar los principios del Diseño Universal en todos los aspectos del diseño y la modificación de los entornos físicos y digitales para crear espacios que sean inherentemente accesibles para la mayor cantidad posible de personas.

La creación de entornos educativos accesibles es un proceso continuo que requiere un compromiso holístico, proactivo y sostenido por parte de todas las partes interesadas. Al priorizar la accesibilidad, las universidades y las escuelas no sólo cumplen con sus obligaciones legales y éticas, sino que también fomentan comunidades más inclusivas, equitativas y enriquecedoras para todos.

Tabla 1. Ejemplos de elementos de diseño accesibles en universidades

Área/Característica	Elemento de diseño accesible/Buena práctica	Fragmentos relevantes
Entradas de edificios	Rampas con pendiente adecuada y pasamanos, puertas automáticas	4
Aulas	Escritorios y mesas de altura ajustable, asientos variados	4
Baños	Cabinas accesibles con barras de apoyo y radio de giro, lavabos a altura adecuada	4
Plataformas digitales	Compatibilidad con lectores de pantalla, provisión de texto alternativo para imágenes	4
Señalización	Señalización táctil con Braille y letras en relieve, señalización con contraste visual adecuado	4
Caminos y pasarelas	Anchura suficiente para el tránsito de sillas de ruedas, superficies lisas y sin obstáculos	4
Transporte en el campus	Autobuses con rampas o elevadores, espacios designados para sillas de ruedas	5
Mobiliario en general	Mobiliario ergonómico y adaptable a diferentes necesidades	5

Tabla 2. Desafíos comunes de accesibilidad en universidades y posibles soluciones

Desafío	Posibles Soluciones	Fragmentos Relevantes
Limitaciones financieras	Presupuesto dedicado y búsqueda de subvenciones, demostrar el retorno de la inversión	7
Falta de conciencia	Capacitación obligatoria y campañas de sensibilización, integración en el currículo	15
Infraestructura obsoleta	Plan de adaptación priorizado, diseño universal en nuevas construcciones, soluciones temporales	4

Resistencia al cambio	Destacar obligaciones legales y éticas, enfatizar beneficios, involucrar a estudiantes, mostrar ejemplos exitosos	1
Alto costo del diagnóstico	Explorar opciones de diagnóstico asequibles, apoyo basado en necesidades funcionales	15
Accesibilidad digital insuficiente	Auditorías de accesibilidad digital, capacitación en WCAG, herramientas de verificación de accesibilidad	1
Falta de criterios de diagnóstico claros	Desarrollo e implementación de criterios claros y estandarizados para la evaluación de necesidades de accesibilidad	26
Formación inadecuada del personal	Programas de formación continua para profesorado y personal administrativo sobre inclusión y accesibilidad	15
Recursos financieros limitados	Búsqueda activa de financiación externa, reasignación de recursos internos, priorización de inversiones en accesibilidad	7

Tabla 3. Tecnologías de asistencia para estudiantes universitarios con discapacidad

Tipo de discapacidad	Ejemplos de tecnología de asistencia	Fragmentos relevantes
Discapacidad visual	Lectores de pantalla (JAWS, NVDA), magnificadores de pantalla (<i>ZoomText</i>), impresoras <i>Braille</i> , <i>software</i> de conversión de texto a voz	4
Problemas de movilidad	<i>Software</i> de voz a texto (<i>Dragon Naturally Speaking</i>), teclados y ratones ergonómicos, dispositivos de control alternativos, <i>software</i> de predicción de palabras	7
Dificultades de aprendizaje	<i>Software</i> de texto a voz (<i>Read&Write</i>), organizadores gráficos digitales, herramientas de toma de notas (<i>AudioNote</i> , <i>Notability</i>), <i>software</i> de corrección gramatical y ortográfica (<i>Grammarly</i> , <i>Ginger</i>)	720
Discapacidad auditiva	Servicios de subtítulo y transcripción, sistemas de bucle magnético, dispositivos de asistencia auditiva	1

Accesibilidad digital e información

La accesibilidad digital se refiere al diseño y desarrollo de contenido, herramientas y plataformas digitales de manera que garanticen que las personas con discapacidad puedan acceder a ellos y utilizarlos de manera efectiva (*Amberscript*, 2025). Esto abarca sitios *web*, *software*, aplicaciones móviles y documentos digitales. La condición necesaria que deben cumplir los entornos digitales educativos es permitir que todas las personas desarrollen su proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de seguridad y comodidad, del modo más autónomo y natural posible (Accesibilidad-digital, 2025). Más allá de las personas con discapacidad, la accesibilidad también beneficia a individuos con limitaciones temporales, adultos mayores y aquellos que utilizan diferentes dispositivos o tienen conexiones a internet más lentas (*Voxy*, 2025). La meta es una experiencia de aprendizaje equitativa y sin obstáculos para todos.

En el contexto actual de la educación escolar y universitaria, la accesibilidad digital ha pasado de ser una consideración secundaria a un componente fundamental de la calidad educativa. Su importancia radica en varios aspectos cruciales. En primer lugar, promueve la inclusión y la equidad al asegurar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades visuales, auditivas, motoras o cognitivas, puedan acceder al contenido educativo y participar activamente en el proceso de aprendizaje, enriqueciendo así la diversidad en el aula virtual. En segundo lugar, el cumplimiento de los estándares y regulaciones de accesibilidad se está convirtiendo en un imperativo legal para las instituciones educativas, ayudándolas a evitar posibles demandas y a mantener una reputación positiva en materia de inclusión y equidad (*Voxy*, 2025). Desde una perspectiva ética, la accesibilidad digital se alinea con los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación (*Amberscript*, 2025).

Además, un diseño accesible a menudo conduce a una mejora en la experiencia del usuario para todos los estudiantes, haciendo que los recursos educativos en línea sean más fáciles de navegar, comprender y utilizar, lo que a su vez puede aumentar su motivación y compromiso (*Voxy*, 2025). La adaptación a las diversas necesidades de aprendizaje es central para una educación efectiva, y la accesibilidad digital desempeña un papel crucial en esta adaptación (*Amberscript*, 2025). Con la creciente dependencia del aprendizaje en línea, las videoconferencias y el

contenido digital en la educación, así como la accesibilidad son primordiales para evitar la exclusión de estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2025). La pandemia de Covid-19 evidenció la urgente necesidad de contar con sistemas de aprendizaje digital inclusivos y accesibles (Redalyc, 2025). En esencia, la accesibilidad digital ya no es una preocupación marginal, sino un elemento central para garantizar una educación de calidad en la era digital (Voxy, 2025).

Los principios fundamentales: entendiendo y aplicando el Marco POUR en contextos educativos

Los cuatro principios fundamentales de la accesibilidad digital son Perceptible, Operable, Comprensible y Robusto (POUR, por sus siglas en inglés) (BID, 2025). Estos principios constituyen un marco de referencia esencial para la creación de contenido e interfaces digitales accesibles, sirviendo como base para las recomendaciones de las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) (Voxy, 2025).

- **Perceptible:** este principio establece que la información y los componentes de la interfaz de usuario deben presentarse a los usuarios de manera que puedan percibirlos (UserWay, 2025). En el ámbito educativo, esto se traduce en la necesidad de considerar las diversas capacidades sensoriales de los estudiantes. Por ejemplo, se debe proporcionar texto alternativo (*texto alt*) para las imágenes, de modo que los lectores de pantalla puedan describir el contenido visual a los estudiantes con discapacidad visual (UserWay, 2025).
- Asimismo, los videos y el contenido de audio deben incluir subtítulos y transcripciones para que sean accesibles a estudiantes con discapacidad auditiva. Es fundamental garantizar un contraste de color suficiente entre el texto y el fondo para facilitar la lectura a personas con baja visión. Además, se deben utilizar fuentes claras y legibles que beneficien no sólo a estudiantes con discapacidad visual, sino también a aquéllos con dificultades de aprendizaje como la dislexia (UserWay, 2025). La aplicación del principio “Perceptible” en la educación se centra en hacer que los materiales de aprendizaje sean accesibles a través de diversos canales sen-

- soriales, atendiendo a las necesidades de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad (ODILO, 2025).
- **Operable:** el principio de “Operable” indica que los componentes de la interfaz de usuario y la navegación puedan usarse sin problema (*Kingscorner, 2025*). Los usuarios deben navegar e interactuar con el contenido de manera efectiva, independientemente de la tecnología que utilicen, ya sea teclado, ratón o comandos de voz. En entornos educativos virtuales, esto implica asegurar que todos los elementos interactivos, como botones, enlaces y formularios, sean accesibles mediante la navegación por teclado, lo cual es crucial para estudiantes con discapacidad motora que no pueden usar el ratón (Universidad de Puerto Rico, 2023). También es importante proporcionar límites de tiempo suficientes para las actividades en línea, permitiendo que los estudiantes con dificultades cognitivas o de procesamiento completen las tareas a su propio ritmo (UNESCO, 2025). Las simulaciones y herramientas interactivas deben ser operables a través de diferentes dispositivos de entrada, ofreciendo flexibilidad a los estudiantes con diversas necesidades (ODILO, 2025). Además, se debe evitar el contenido que pueda causar convulsiones, como luces parpadeantes o destellos rápidos (UNESCO, 2025).
 - **Comprensible:** este principio se refiere a que la información y el funcionamiento de la interfaz de usuario deben ser comprensibles para todos. En el contexto educativo, esto significa utilizar un lenguaje claro y sencillo en las lecciones e instrucciones en línea, evitando la jerga técnica y la terminología compleja que puedan resultar confusas (*UserWay, 2025*). La navegación dentro de las plataformas de aprendizaje en línea debe ser consistente y predecible, facilitando que los estudiantes encuentren la información que necesitan (BID, 2025). Los mensajes de error deben ser claros y fáciles de entender, proporcionando orientación sobre cómo corregir los problemas (ODILO, 2025). La organización lógica del contenido, utilizando encabezados y listas, también contribuye a la comprensibilidad (*UserWay, 2025*). El objetivo es hacer que el contenido de aprendizaje sea accesible a estudiantes con diversas capacidades cognitivas y diferentes orígenes lingüísticos, reduciendo la carga cognitiva y mejorando la efectividad del aprendizaje (ODILO, 2025).

- **Robusto:** el principio de “Robusto” enfatiza que el contenido debe ser lo suficientemente sólido como para poder ser interpretado de forma fiable por una amplia variedad de agentes de usuario, incluyendo las tecnologías de asistencia. En el ámbito educativo, esto asegura que los materiales digitales sean compatibles con diferentes navegadores, dispositivos y tecnologías de apoyo, como lectores de pantalla y *software* de reconocimiento de voz, que son utilizados por estudiantes con discapacidad para acceder al contenido digital (Vóxy, 2025). Para lograr la robustez, es fundamental adherirse a los estándares *web* y utilizar prácticas de codificación limpias (UNESCO, 2025). Las plataformas de aprendizaje en línea deben ser construidas y probadas para garantizar su compatibilidad con las tecnologías de asistencia que utilizan los estudiantes con discapacidad para acceder y navegar por los contenidos digitales (Amberscript, 2025). Esto asegura que todos los estudiantes puedan acceder al contenido educativo de manera confiable, independientemente de la tecnología que utilicen (ODILO, 2025).

Estándares globales para contenido accesible: una visión general de WCAG y los niveles de conformidad para la educación

Las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) proporcionan directrices sobre cómo hacer que el contenido *web* sea más accesible para las personas con discapacidad (UserWay, 2025). Estas pautas, desarrolladas por el Consorcio *World Wide Web* (W3C), se basan en los principios POUR (Kingscorner, 2025). El objetivo de WCAG es asegurar que el contenido digital sea accesible para personas con discapacidades visuales, auditivas, motoras y cognitivas (Vóxy, 2025).

WCAG define tres niveles de conformidad: A, AA y AAA. El Nivel A representa el nivel mínimo de conformidad, abordando los requisitos de accesibilidad más básicos para garantizar que un sitio *web* sea usable por personas con discapacidad. Esto incluye criterios como proporcionar texto alternativo para imágenes no decorativas, asegurar que todos los elementos de navegación sean operables mediante el teclado y garantizar que los videos tengan subtítulos (Redalyc, 2025). El Nivel AA incluye todos los criterios del Nivel A, además de requisitos adicionales que abordan problemas de accesibilidad más comunes y

significativos (*Kingscorner, 2025*). Este nivel está diseñado para ser el estándar mínimo para proyectos que buscan alcanzar una buena accesibilidad *web*, incluyendo criterios como un contraste de color más estricto entre el texto y sus fondos, una navegación más clara y predecible y la compatibilidad con lectores de pantalla. Muchas organizaciones se esfuerzan por cumplir con el Nivel AA. El Nivel AAA representa el grado más alto de accesibilidad *web*, incluyendo los criterios de los niveles A y AA, además de requisitos aún más exigentes que abordan una amplia gama de necesidades especiales y situaciones (*Kingscorner, 2025*). Sin embargo, alcanzar el Nivel AAA en su totalidad no siempre es práctico para todos los contenidos *web* (ODILO, 2025).

Para las instituciones educativas, se recomienda generalmente aspirar al Nivel AA de conformidad como un equilibrio entre el cumplimiento de las necesidades esenciales de accesibilidad y la viabilidad de su implementación (*Voxy, 2025*). Si bien el Nivel A proporciona una base de accesibilidad, el Nivel AA ofrece una experiencia más completa e inclusiva para una gama más amplia de usuarios con discapacidad. El Nivel AA aborda problemas de accesibilidad más comunes, como mejorar el contraste de color y hacer que la navegación sea clara y predecible, sin ser tan exigente como el Nivel AAA (ODILO, 2025). La referencia a WCAG 2.1 AA como estándar internacional (Universidad de Puerto Rico, 2023) sugiere que las instituciones deben aspirar a la última versión de las directrices para maximizar la aplicabilidad futura de sus esfuerzos de accesibilidad (*Kingscorner, 2025*).

Tabla 4. Niveles de conformidad de WCAG

Nivel de conformidad	Descripción	Relevancia para instituciones educativas
Nivel A	El nivel más básico de accesibilidad, que cumple con los requisitos fundamentales para garantizar que el sitio <i>web</i> sea utilizable por personas con discapacidad. Incluye criterios como proporcionar texto alternativo para imágenes no decorativas y asegurar la navegabilidad por teclado.	Proporciona un punto de partida para la accesibilidad, pero a menudo es insuficiente para una experiencia de usuario completa y satisfactoria para todas las personas con discapacidad. Puede ser un requisito mínimo en algunas regulaciones, pero generalmente no es el objetivo recomendado para las instituciones educativas que buscan una inclusión integral.

Nivel AA	Incluye todos los criterios del Nivel A más requisitos adicionales que abordan barreras de accesibilidad más comunes y significativas. Se centra en mejorar la accesibilidad para una gama más amplia de discapacidades, incluyendo visuales, auditivas y cognitivas.	Considerado el estándar mínimo para una buena accesibilidad <i>web</i> y a menudo el objetivo para las instituciones educativas que buscan proporcionar un entorno de aprendizaje en línea inclusivo. Aborda cuestiones clave como el contraste de color, la navegación y la compatibilidad con lectores de pantalla.
Nivel AAA	El nivel más alto de accesibilidad, que cumple con los estándares más exigentes y aborda una amplia gama de necesidades y situaciones especiales.	Si bien representa el contenido más accesible, lograr la conformidad total con el Nivel AAA no siempre es práctico para todo el contenido <i>web</i> . Puede incluir criterios como la interpretación en lengua de señas y guías de pronunciación detalladas, que podrían ser demasiado exigentes para los recursos educativos estándar.

Herramientas para la inclusión: explorando las tecnologías de asistencia para estudiantes y educadores con discapacidad

Una variedad de tecnologías de asistencia están disponibles para apoyar a estudiantes y educadores con discapacidad, permitiéndoles acceder y participar plenamente en la educación, mismas que se enlistan a continuación:

Tecnologías de asistencia comunes utilizadas por estudiantes con discapacidad

- **Lectores de pantalla:** son programas de *software* que leen en voz alta el texto que se muestra en la pantalla, lo que resulta esencial para personas con discapacidad visual (Amberscript, 2025). Algunos ejemplos populares incluyen NVDA, JAWS, *VoiceOver*, *ChromeVox* y *TalkBack* (Amberscript, 2025).
- **Magnificadores de pantalla:** estos programas o dispositivos amplían una porción de la pantalla, lo que ayuda a las personas con baja visión a

- ver el contenido con mayor claridad (Amberscript, 2025). MAGic es un ejemplo de *software* de magnificación de pantalla (Universidad de Puerto Rico, 2023), y los sistemas operativos a menudo tienen funciones de magnificación integradas (BID, 2025).
- **Software de reconocimiento de voz:** también conocido como *software* de dictado o conversión de voz a texto, convierte las palabras habladas en texto escrito. Esto puede ser beneficioso para estudiantes con discapacidad motora o dificultades de aprendizaje como la dislexia (Amberscript, 2025). *Dragon NaturallySpeaking*, la escritura por voz de Google Docs y *Speechify* son algunos ejemplos (Redalyc, 2025).
 - **Teclados y dispositivos de entrada alternativos:** estos incluyen teclados adaptados, teclados en pantalla y otros dispositivos que permiten a las personas con discapacidad motora interactuar con las computadoras (UNESCO, 2025).
 - **Subtítulos y *closed captions*:** son esenciales para que las personas con discapacidad auditiva accedan al contenido de video y audio (Amberscript, 2025). Los subtítulos muestran versiones de texto del contenido de audio en la pantalla.
 - **Descripciones de audio:** proporcionan información auditiva sobre el contenido visual en videos y otros medios, haciéndolos accesibles para personas con discapacidad visual (Amberscript, 2025).
 - **Pantallas y teclados *Braille*:** permiten a las personas ciegas o con baja visión leer texto en *Braille* e ingresar texto usando un teclado con estas características (Amberscript, 2025).
 - **Software de apoyo a la alfabetización:** incluye herramientas como texto a voz para asistencia en la lectura y predicción de palabras para apoyo en la escritura, que benefician a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Redalyc, 2025).
 - **Herramientas de organización:** *software* y dispositivos que ayudan con la memoria, la atención y la organización, apoyando a estudiantes con discapacidad cognitiva o TDAH (BID, 2025).
 - **Ayudas para la movilidad:** dispositivos físicos como sillas de ruedas y andadores que permiten a estudiantes y educadores con discapacidad motora navegar por los entornos de aprendizaje físicos.

Tecnologías de asistencia comunes utilizadas por profesores con discapacidad

Muchos de los tipos de tecnologías utilizadas por los estudiantes también son beneficiosos para los educadores con discapacidad, como lectores de pantalla, magnificadores de pantalla y *software* de reconocimiento de voz (UNESCO, 2025). Además, otras tecnologías de asistencia para educadores pueden incluir equipos ergonómicos, sistemas de amplificación de voz y *software* especializado para crear contenido accesible (Amberscript, 2025).

Tabla 5. Tecnologías de asistencia comunes y sus usos en la educación

Tecnología de asistencia	Uso principal en la educación
Lectores de pantalla	Lee en voz alta el texto y otros elementos de la pantalla, permitiendo el acceso a personas con discapacidad visual
Magnificadores de pantalla	Amplía una parte de la pantalla, ayudando a personas con baja visión a ver el contenido con mayor claridad
<i>Software</i> de reconocimiento de voz	Convierte las palabras habladas en texto, proporcionando un método de entrada alternativo para personas con discapacidad motora o dificultades de aprendizaje como la dislexia
Teclados/Entrada alternativos	Ofrece varios métodos de entrada (<i>p. ej.</i> , teclados adaptados, teclados en pantalla) para personas con discapacidad motora que tienen dificultades para usar teclados y ratones estándar
Subtítulos y <i>Closed Captions</i>	Muestra versiones de texto del contenido de audio en videos y otros medios, esencial para personas con discapacidad auditiva y también beneficioso para estudiantes de idiomas y aquellos en entornos ruidosos
Descripciones de audio	Proporciona narraciones auditivas del contenido visual en videos y otros medios, haciéndolos accesibles para personas con discapacidad visual
Pantallas/Teclados <i>Braille</i>	Permite a las personas ciegas o con baja visión leer texto en <i>Braille</i> e introducir texto utilizando un teclado <i>Braille</i>
<i>Software</i> de apoyo a la alfabetización	Incluye herramientas como texto a voz para asistencia en la lectura y predicción de palabras para apoyo en la escritura. Beneficioso para estudiantes con dificultades de aprendizaje
Herramientas de organización	<i>Software</i> y dispositivos que ayudan con la memoria, la atención y la organización, apoyando a estudiantes con discapacidad cognitiva o TDAH

Ayudas para la movilidad	Dispositivos físicos como sillas de ruedas y andadores que permiten a estudiantes y educadores con discapacidad motora navegar por los entornos de aprendizaje físicos. Si bien no son estrictamente “digitales”, son cruciales para la accesibilidad general en entornos educativos que pueden involucrar componentes presenciales
--------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

Identificación y eliminación de barreras: desafíos comunes de accesibilidad digital en plataformas y recursos educativos

A pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de la accesibilidad digital, existen numerosas barreras comunes en las plataformas y recursos educativos que dificultan la participación plena de estudiantes y profesores con discapacidad, como se puede apreciar a continuación:

- 1. Falta de texto alternativo en imágenes:** una barrera fundamental es la ausencia de texto alternativo descriptivo (texto *alt*) para las imágenes. Sin esta descripción textual, las personas que utilizan lectores de pantalla no pueden comprender el contenido y el propósito de la imagen, lo que resulta en una pérdida de información crucial (*UserWay, 2025*). Es importante destacar que las imágenes decorativas también deben manejarse adecuadamente, ya sea marcándolas como decorativas o utilizando un texto alternativo vacío para que los lectores de pantalla las omitan (*Kingscorner, 2025*). Las imágenes complejas, como las infografías, requieren un texto alternativo detallado o descripciones alternativas para transmitir la información de manera efectiva (*UserWay, 2025*).
- 2. Navegación sólo con teclado imposible en aulas virtuales:** muchas aulas virtuales y plataformas en línea presentan barreras significativas para las personas con discapacidad motora que no pueden utilizar un ratón, ya que no permiten la navegación completa mediante el teclado (*Universidad de Puerto Rico, 2023*). Todos los elementos interactivos, incluyendo botones, enlaces y campos de formulario, deben ser navegables y operables utilizando

únicamente el teclado (Universidad de Puerto Rico, 2023). La ausencia de indicadores de foco visibles también puede dificultar la navegación para los usuarios de teclado, ya que no pueden determinar qué elemento está seleccionado (*UserWay*, 2025).

3. **Contraste de color insuficiente en materiales de estudio:** un contraste de color bajo entre el texto y el fondo puede dificultar o imposibilitar la lectura para personas con baja visión o daltonismo (*Amberscript*, 2025). Las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) especifican ratios de contraste mínimos para diferentes tamaños de texto (ODILO, 2025). Además, el color no debe ser el único medio para transmitir información importante, ya que esto excluiría a las personas con daltonismo (*UserWay*, 2025).

Otras barreras comunes mencionadas

- Falta de subtítulos y transcripciones para contenido multimedia (*Amberscript*, 2025)
- Documentos inaccesibles (por ejemplo, archivos PDF que no están etiquetados correctamente) (Universidad de Puerto Rico, 2023)
- Diseños y navegación complejos que dificultan la comprensión y el uso (Universidad de Puerto Rico, 2023)
- Medios basados en el tiempo sin controles adecuados (por ejemplo, sin botón de pausa) (UNESCO, 2025)
- Uso de contenido parpadeante o con efecto estroboscópico que puede provocar convulsiones (ODILO, 2025)
- Dependencia exclusiva del audio sin alternativas visuales (*UserWay*, 2025)
- Uso de jerga y lenguaje complejo que dificulta la comprensión (*Amberscript*, 2025)
- Navegación de sitios web inconsistente o impredecible (ODILO, 2025)
- Formularios que no están etiquetados correctamente o que no son accesibles para lectores de pantalla (Universidad de Puerto Rico, 2023)

Empoderando a los educadores: abordando la brecha de conocimiento en la creación de contenido académico accesible

Un obstáculo significativo para la creación de contenido académico accesible es la brecha de conocimiento existente entre muchos miembros del cuerpo docente (*Amberscript, 2025*). Muchos profesores carecen de las habilidades y el conocimiento necesarios para diseñar materiales de aprendizaje digital que sean accesibles para todos los estudiantes. Existe una creciente preocupación entre los docentes con respecto a la inclusión educativa en entornos virtuales, lo que sugiere una conciencia del problema, pero posiblemente una falta de experiencia en cómo abordarlo de manera efectiva (*Samoo E-Learning, 2025*). La pandemia resaltó aún más la necesidad de que los profesores utilicen recursos tecnológicos y reciban capacitación en alfabetización digital, incluyendo la accesibilidad digital (*ODILO, 2025*).

Esta brecha de conocimiento puede atribuirse a varias razones. En primer lugar, a menudo faltan oportunidades adecuadas de capacitación y desarrollo profesional para los educadores en el área de accesibilidad digital (*Amberscript, 2025*). En muchos casos, la accesibilidad no está integrada en los programas de formación docente (*Redalyc, 2025*). Además, los rápidos avances en la tecnología y los estándares de accesibilidad requieren un aprendizaje continuo, lo que puede resultar desafiante para los educadores ocupados (*Amberscript, 2025*). También existe la posibilidad de que algunos perciban la accesibilidad como una carga adicional o como un tema técnicamente complejo (*Accesibilidad Digital, 2025*).

Para abordar esta brecha de conocimiento, es crucial implementar varias estrategias. Se deben proporcionar programas integrales de capacitación y desarrollo profesional sobre accesibilidad digital para el profesorado y el personal (*Amberscript, 2025*). Estos programas deben cubrir las directrices WCAG, los principios POUR, las tecnologías de asistencia y las técnicas prácticas para crear contenido accesible. También es importante integrar la accesibilidad en el plan de estudios de los programas de formación docente para garantizar que los nuevos educadores ingresen al campo con estas habilidades esenciales (*Redalyc, 2025*). Ofrecer recursos, guías y herramientas para ayudar a los educadores a crear materiales accesibles es fundamental (*Amberscript, 2025*). El estable-

cimiento de comunidades de práctica y redes de apoyo entre pares donde los educadores puedan compartir conocimientos y mejores prácticas relacionadas con la accesibilidad también puede ser muy beneficioso. Finalmente, destacar los beneficios de la accesibilidad para todos los estudiantes puede fomentar la aceptación y la motivación entre los educadores (Voxy, 2025).

Construyendo para el futuro: estrategias para el mantenimiento a largo plazo de entornos virtuales universitarios accesibles

Mantener la accesibilidad de los entornos virtuales universitarios a largo plazo presenta desafíos únicos. Los rápidos avances tecnológicos y la necesidad de actualizaciones continuas de las plataformas y el contenido son barreras importantes (Amberscript, 2025). La falta de financiación y recursos sostenidos para las iniciativas de accesibilidad también puede dificultar los esfuerzos a largo plazo (Accesibilidad Digital, 2025). La alta rotación de profesores y personal puede llevar a la pérdida de experiencia en accesibilidad (Redalyc, 2025). Además, la evolución constante de los estándares y directrices de accesibilidad, como las actualizaciones de WCAG, requiere una adaptación continua. Finalmente, garantizar una accesibilidad constante en todas las plataformas, herramientas y contenido creado por diversas personas puede ser un desafío significativo (*Samoo E-Learning*, 2025).

Para mantener entornos virtuales accesibles a largo plazo, las instituciones deben adoptar un enfoque proactivo y sistemático. Esto incluye el desarrollo e implementación de políticas y directrices institucionales claras sobre accesibilidad digital (*UserWay*, 2025). El establecimiento de equipos o roles dedicados a la accesibilidad con la responsabilidad de monitorear y mantener la accesibilidad es fundamental (Redalyc, 2025). Se debe proporcionar capacitación y apoyo continuo para el profesorado y el personal sobre la creación y el mantenimiento de contenido accesible. La integración de verificaciones y pruebas de accesibilidad en los procesos de creación de contenido y desarrollo de plataformas es esencial. La utilización de herramientas y plataformas de gestión de la accesibilidad puede optimizar el proceso de mantenimiento (*UserWay*, 2025). Las

auditorías periódicas de los entornos virtuales para verificar el cumplimiento de la accesibilidad y la resolución de cualquier problema identificado son cruciales (Universidad de Puerto Rico, 2023). Finalmente, buscar la retroalimentación de estudiantes y educadores con discapacidad para identificar y abordar los desafíos de accesibilidad en curso es de gran valor (Voxy, 2025).

Navegando por el espacio de aprendizaje digital: desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación remota

Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a diversas dificultades al participar en la educación remota. En las videoconferencias, las personas con discapacidad visual pueden tener dificultades para ver las pantallas compartidas, las presentaciones y las señales no verbales (BID, 2025). Las personas con discapacidad auditiva pueden tener problemas para comprender la comunicación hablada, incluso con subtítulos, especialmente si la calidad del audio es deficiente o si varias personas hablan a la vez (BID, 2025). La falta de transcripción en tiempo real o interpretación en lengua de señas puede excluir a los estudiantes con discapacidad auditiva. Las discapacidades cognitivas pueden dificultar el seguimiento de debates rápidos o el procesamiento de información presentada rápidamente (*Amberscript*, 2025). Las dificultades técnicas para acceder a la plataforma o utilizar las funciones de accesibilidad pueden generar frustración (*Samoo E-Learning*, 2025).

El acceso a dispositivos electrónicos también puede ser un desafío. Los estudiantes con discapacidad visual pueden tener problemas con dispositivos que tienen interfaces inaccesibles o que carecen de compatibilidad con lectores de pantalla. Las discapacidades motoras pueden dificultar el uso de pantallas táctiles, teclados o ratones, lo que requiere métodos de entrada alternativos. Las discapacidades cognitivas pueden afectar la capacidad de navegar por configuraciones complejas de dispositivos o comprender instrucciones (*Amberscript*, 2025). Las barreras económicas pueden impedir que los estudiantes posean o accedan a las tecnologías de asistencia necesarias o a dispositivos compatibles (*Accesibilidad Digital*, 2025).

La disponibilidad de suficiente ancho de banda es otra dificultad importante. Los estudiantes en áreas rurales o de bajos ingresos pueden carecer de acceso a internet confiable y de alta velocidad, lo que dificulta su capacidad para participar en videoconferencias en vivo, transmitir videos educativos o descargar archivos grandes (Universidad de Puerto Rico, 2023). Un ancho de banda insuficiente puede provocar interrupciones en la conexión, mala calidad de audio y video y retrasos en el acceso a los materiales de aprendizaje (*Kingscorner*, 2025). Esta brecha digital afecta de manera desproporcionada a los estudiantes de comunidades marginadas y puede exacerbar las desigualdades existentes (Redalyc, 2025).

Los beneficios de la accesibilidad: creando un ecosistema educativo más inclusivo y efectivo para todos

La implementación de la accesibilidad digital en el ámbito escolar y universitario genera una amplia gama de beneficios para estudiantes, profesores y la institución en general.

- **Beneficios para los estudiantes:** la accesibilidad digital garantiza que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades para acceder al contenido educativo y participar en las actividades de aprendizaje que sus compañeros sin discapacidad, fomentando la inclusión y la diversidad (*Voxy*, 2025). Los materiales accesibles, como aquellos con subtítulos, transcripciones y un formato claro, pueden mejorar la comprensión y la retención de la información para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con dificultades de aprendizaje o que no son hablantes nativos (*Amberscript*, 2025). Un diseño accesible a menudo conduce a interfaces más fáciles de usar e intuitivas, lo que beneficia a todos los estudiantes al hacer que los recursos digitales sean más fáciles de navegar y utilizar. Cuando los materiales de aprendizaje son accesibles y atienden a sus necesidades, las personas con discapacidad son más propensas a sentirse incluidas y motivadas para interactuar con el contenido (*Voxy*, 2025). Finalmente, la interacción con tecnologías y plataformas accesibles puede ayudar a los estudiantes con discapacidad a desarrollar valiosas habilidades de alfabetización digital (Redalyc, 2025).

- **Beneficios para los profesores:** el contenido accesible permite a los profesores enseñar y apoyar de manera efectiva a una población estudiantil más diversa, incluyendo a aquellos con discapacidad (ODILO, 2025). Proporcionar materiales accesibles puede conducir a una mejor comunicación con los estudiantes y a un mayor compromiso con el contenido del curso (Voxxy, 2025). La creación proactiva de contenido accesible puede reducir la necesidad de adaptaciones individuales para estudiantes con discapacidad, lo que agiliza el proceso de enseñanza (Samoo E-Learning, 2025). El proceso de diseño de materiales accesibles puede alentar a los profesores a pensar de manera más crítica sobre su pedagogía y crear experiencias de aprendizaje más efectivas para todos los estudiantes (Universidad de Puerto Rico, 2023). Finalmente, garantizar la accesibilidad ayuda a los profesores e instituciones a cumplir con los requisitos legales y éticos relacionados con la inclusión de la discapacidad (Voxxy, 2025).
- **Beneficios para la institución en general:** las instituciones que priorizan la accesibilidad digital demuestran un compromiso con la inclusión y la responsabilidad social, lo que mejora su reputación. El cumplimiento de los estándares de accesibilidad ayuda a las instituciones a evitar posibles desafíos legales y sanciones financieras. La creación de un entorno accesible y acogedor puede atraer a un cuerpo estudiantil más diverso y mejorar las tasas de retención (Universidad de Puerto Rico, 2023). Al centrarse en la accesibilidad, las instituciones a menudo mejoran la calidad y la usabilidad de sus recursos digitales para todos los estudiantes y profesores (Voxxy, 2025). La implementación de la accesibilidad digital se alinea con los principios más amplios del diseño universal, creando un entorno de aprendizaje más equitativo y efectivo para todos (UserWay, 2025).

Las implicaciones más amplias: comprendiendo el impacto de la brecha tecnológica en todos los estudiantes en la educación

La brecha tecnológica tiene un impacto significativo en los estudiantes que no tienen discapacidad. Aquellos sin acceso confiable a internet o dispositivos

apropiados se encuentran en desventaja para acceder a materiales educativos en línea, colaborar con sus compañeros y recibir retroalimentación de los instructores (Universidad de Puerto Rico, 2023). Esto crea una “brecha de tareas” (Amberscript, 2025). La falta de acceso a la tecnología limita las oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen habilidades esenciales de alfabetización digital necesarias para el empleo futuro y la participación en la sociedad digital (Redalyc, 2025). La tecnología puede facilitar experiencias de aprendizaje personalizadas, pero los estudiantes sin acceso se pierden estas oportunidades (Voxy, 2025). La brecha digital afecta de manera desproporcionada a los estudiantes de entornos de bajos ingresos, áreas rurales y comunidades marginadas, ampliando las disparidades sociales y económicas existentes (Redalyc, 2025). Los estudios han demostrado una correlación entre el acceso a internet y mejores resultados académicos. La falta de acceso puede conducir a calificaciones más bajas y a una reducción de las posibilidades de éxito académico (Universidad de Puerto Rico, 2023). La incapacidad para participar en actividades de aprendizaje en línea y acceder a herramientas de comunicación digital puede llevar al aislamiento social y la exclusión de los estudiantes sin acceso a la tecnología (Universidad de Puerto Rico, 2023).

La brecha digital impacta directamente el desarrollo de habilidades digitales, que son cada vez más importantes para el éxito académico, el empleo futuro y la participación plena en la sociedad (Redalyc, 2025). Los estudiantes sin acceso a la tecnología tienen menos oportunidades para practicar y desarrollar estas habilidades. La equidad en el acceso a la información es fundamental para la educación. La brecha digital crea una disparidad significativa, con algunos estudiantes teniendo un acceso fluido a una gran cantidad de recursos en línea, mientras que otros están limitados por su falta de conectividad o dispositivos (Universidad de Puerto Rico, 2023). Esto socava el principio de igualdad de oportunidades educativas. Abordar la brecha digital requiere un enfoque multifacético que incluya proporcionar acceso a internet asequible, distribuir dispositivos, ofrecer capacitación en alfabetización digital y crear contenido digital accesible que se pueda utilizar en diversos dispositivos y con diferentes niveles de ancho de banda (Universidad de Puerto Rico, 2023). El desarrollo de habilidades digitales y el acceso equitativo a la información están entrelazados y son cruciales para todos los estudiantes. La brecha digital crea un círculo vicioso

donde la falta de acceso dificulta el desarrollo de habilidades, lo que a su vez limita las oportunidades futuras. Reducir esta brecha es esencial para promover la movilidad social y garantizar que todos los estudiantes estén preparados para las demandas del siglo XXI.

Conclusión: hacia un entorno de aprendizaje digital universalmente accesible

La accesibilidad digital es un componente esencial de la educación moderna. Su implementación no sólo beneficia a los estudiantes y docentes con discapacidad, sino que también mejora la calidad de la educación para todos y todas. Al adherirse a los principios de POUR, cumplir con los estándares WCAG y utilizar tecnologías de asistencia, las instituciones educativas pueden crear entornos de aprendizaje en línea más inclusivos y equitativos. Abordar la brecha de conocimiento entre los educadores y superar las barreras técnicas y económicas que enfrentan los estudiantes son pasos cruciales hacia la realización de un entorno de aprendizaje digital universalmente accesible. La inversión en accesibilidad digital no es solo una obligación legal y ética, sino también una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa y preparar a todos los estudiantes para un futuro digital.

Concientización de la inclusión educativa en educación superior

La inclusión educativa en la educación superior ha emergido como una necesidad ineludible en las últimas décadas, a medida que las instituciones buscan garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, culturales, físicas, sensoriales o cognitivas. En el contexto latinoamericano y del Caribe, y particularmente en México, el debate sobre la inclusión en la educación superior ha cobrado fuerza a partir de políticas públicas, programas institucionales y movilizaciones sociales que exigen una universidad abierta a la diversidad.

El contexto latinoamericano y el caribeño

En América Latina y el Caribe, organismos regionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA) han impulsado la inclusión como un eje estratégico en las agendas educativas. Los marcos normativos y las declaraciones regionales han promovido reformas curriculares, políticas de acción afirmativa, accesibilidad y programas de apoyo académico. Estas medidas han sido clave para visibilizar a estudiantes históricamente excluidos: personas con discapacidad, pueblos originarios, estudiantes de sectores populares y personas migrantes.

Colombia, por ejemplo, ha desarrollado marcos políticos como la Política Nacional de Educación Inclusiva y ha promovido investigaciones como la de Arizabaleta y Ochoa (2016), quienes reflexionan sobre cómo transformar las universidades en espacios socialmente responsables y pedagógicamente inclusivos. Asimismo, instituciones como la Universidad de la República (Uruguay), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad de Chile han impulsado programas de cultura inclusiva y sensibilización. Estos incluyen campañas institucionales para visibilizar la diversidad, actividades de formación continua en género, discapacidad y derechos humanos, así como protocolos de actuación ante situaciones de discriminación.

México: avances y desafíos

Estrategias de sensibilización para estudiantado, personal docente y administrativo

Las estrategias de sensibilización se han constituido como un pilar fundamental para la promoción de la cultura inclusiva en las instituciones de educación superior. Estas estrategias incluyen campañas de concientización sobre la diversidad, jornadas de reflexión, ciclos de conferencias, actividades artísticas y culturales con enfoque inclusivo, así como programas de formación continua. En el caso de la Universidad Veracruzana, estas estrategias se han implementado a

través de talleres y seminarios que abordan temáticas como discapacidad, interculturalidad, equidad de género, derechos humanos y respeto por las diversidades sexuales. Estas acciones buscan fomentar un entorno educativo respetuoso y libre de discriminación, promoviendo la corresponsabilidad entre todos los actores de la comunidad universitaria.

Asimismo, universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) han desarrollado materiales didácticos, protocolos de atención y espacios de diálogo intercultural con el objetivo de facilitar la inclusión educativa desde un enfoque institucional integral. Estas experiencias demuestran que la sensibilización no es una acción puntual, sino un proceso constante que requiere voluntad política, recursos y compromiso ético por parte de las instituciones educativas.

El impacto de estas acciones ha sido significativo en varios niveles. Se ha incrementado la visibilidad y la participación de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos, se han fortalecido los vínculos institucionales con las comunidades, y se ha mejorado la convivencia en los espacios universitarios. Asimismo, muchas universidades han comenzado a integrar la perspectiva inclusiva en sus modelos educativos, reglamentos internos y procesos de evaluación institucional. Estas transformaciones han contribuido a generar entornos más equitativos, solidarios y responsables socialmente, impulsando una educación superior que reconoce y valora la diversidad como un eje estructural.

Según datos recabados por la ANUIES y algunas universidades que han implementado acciones inclusivas, se ha observado un incremento sostenido de la matrícula de estudiantes con discapacidad en educación superior. Por ejemplo, la Universidad Veracruzana reportó que entre 2012 y 2022 el número de estudiantes con discapacidad aumentó en un 200%, mientras que la Universidad Autónoma de Sinaloa ha registrado más de 300 egresos de estudiantes con distintas discapacidades desde la creación del programa ADI-UAS.

Además, una encuesta aplicada en 2020 por la Red Iberoamericana sobre Discapacidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina, mostró que el 72% de las universidades participantes contaban con al menos un programa de sensibilización para su comunidad universitaria, y que el 65 % habían incorporado protocolos de atención y adecuaciones curriculares para estudiantes en situación de discapacidad.

En México, diversas universidades han implementado proyectos orientados a la cultura inclusiva. Destaca el Programa Universitario de Educación Inclusiva de la Universidad Veracruzana, que trabaja en estrategias de sensibilización dirigidas al estudiantado, personal docente y administrativo, así como en la formación de redes de apoyo. Este enfoque reconoce que la inclusión no sólo se resuelve con accesibilidad física, sino que requiere una transformación de actitudes, prácticas y estructuras, en sintonía con lo anterior expuesto la Universidad Autónoma de Sinaloa que por más de 15 años ha trabajado la concientización para la atención de los grupos vulnerables incluyendo las personas con discapacidad que desde el 2004 están presentes de manera constante y exponencial en las aulas universitarias, pero para llegar a esto, se tuvieron que realizar campañas constantes de concientización sobre la discapacidad a través de conferencias, diplomados, seminarios, talleres, cursos, jornadas extensas en cada unidad académica en donde se capacitan a todos los actores involucrados en el proceso educativo. Desde el 2011 se adjuntó al reglamento del programa de tutorías la figura del tutor de apoyo especial, del asesor par especial y reglamentos que tienen que ver con la intervención y apoyo para aquellos que presentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación, en el 2013 se creó el programa de Atención a la Diversidad ADI-UAS como parte de la normativa institucional, así como lineamientos y códigos de ética; desde entonces, cientos de jóvenes con distintas condiciones de discapacidad han pasado por sus aulas, hoy se cuenta con un Modelo Educativo Humanista e inclusivo que garantiza el reconocimiento y los apoyos a todo el alumnado que presenta características y necesidades específicas a partir de su condición y posición por razón de género, etnia, descendencia, edad, nivel socioeconómico, embarazo, identidad sexo-genérica, salud, discapacidades y otras problemáticas que impactan en las formas, espacios y tiempos en que se lleva a cabo el aprendizaje y que, en consecuencia, requieren de medidas compensatorias y ajustes razonables en el currículo y las estrategias de enseñanza, así como de acompañamiento desde su solicitud de ingreso, a lo largo de su trayectoria escolar y la culminación de sus estudios y egreso (Madueña: 54).

La Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) desarrolla un Programa de Inclusión sustentado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), enfocado en la inclusión de personas con discapacidad y el respeto a la interculturalidad. Este programa contempla acciones de sensibilización, forma-

ción docente, y la implementación de medidas que garanticen el acceso equitativo y la participación activa de todas las personas en la vida universitaria.

Cruz y Casillas (2017) señalan que las universidades del país han comenzado a transitar hacia modelos inclusivos, pero enfrentan tensiones entre los discursos institucionales y las prácticas reales. A menudo, las políticas inclusivas son percibidas como “proyectos añadidos” y no como componentes estructurales del quehacer universitario. Esta brecha se traduce en barreras de acceso, permanencia y egreso para grupos vulnerados.

Gráfica 1. Comparativa de universidades con programas inclusivos por país



Fuente: elaboración propia con base en datos comparativos de políticas inclusivas en instituciones latinoamericanas.

Programas de acompañamiento estudiantil en la educación superior en México, América Latina y el Caribe

El acompañamiento estudiantil se ha convertido en una herramienta clave para mejorar la permanencia y el egreso en la educación superior en América Latina y el Caribe. Frente a las persistentes desigualdades sociales, económicas y culturales,

este tipo de iniciativas –que incluyen tutorías académicas, apoyo psicoemocional y orientación profesional– buscan crear condiciones más equitativas para el desarrollo integral del estudiantado. Diversas experiencias en países como México, Colombia, Chile, Ecuador y Perú muestran cómo los programas de acompañamiento, adaptados a contextos específicos, pueden incidir positivamente en el rendimiento académico, la inclusión y el bienestar de los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad.

No obstante, estos programas enfrentan retos importantes como la fragmentación institucional, la falta de recursos y la necesidad de contar con indicadores que permitan evaluar su impacto real. A pesar de ello, existen oportunidades para fortalecer e institucionalizar el acompañamiento como parte esencial de la vida universitaria, aprovechando herramientas digitales y promoviendo una cultura educativa más inclusiva. En este sentido, el abordaje de esta categoría diagnóstica expone como el acompañamiento no solo apoya el aprendizaje, sino que también fomenta valores, habilidades y vínculos que preparan a los estudiantes para afrontar los desafíos sociales contemporáneos, avanzando hacia una educación superior más justa, democrática y humanizante.

El acompañamiento estudiantil en la educación superior: una herramienta clave para la permanencia y el egreso en América Latina y el Caribe

La educación superior enfrenta en América Latina y el Caribe el gran desafío de garantizar no sólo el acceso, sino también la permanencia y el egreso efectivo de sus estudiantes. En este contexto, los programas de acompañamiento estudiantil se han consolidado como estrategias fundamentales para atender las múltiples barreras que enfrentan las y los jóvenes en sus trayectorias académicas. Estas acciones, que van desde tutorías académicas hasta apoyo psicoemocional y orientación profesional, buscan promover condiciones más equitativas dentro de sistemas educativos marcados por profundas desigualdades sociales, económicas y culturales.

Particularmente en México, se han impulsado diversos programas institucionales enfocados en fortalecer el acompañamiento, tanto desde políticas

federales como desde las propias universidades públicas y autónomas. A nivel regional, iniciativas promovidas por organismos como la UNESCO y redes como la Red de Apoyo a la Inclusión en la Educación Superior (RAIES) han contribuido a visibilizar y sistematizar estas experiencias, reconociendo el papel central del acompañamiento en una educación más inclusiva y con justicia social.

Este apartado analiza los distintos tipos de programas de acompañamiento estudiantil implementados en el nivel superior en México y América Latina, destacando sus aportes, retos y perspectivas de mejora, con el fin de comprender su papel en la construcción de trayectorias escolares más inclusivas y sostenidas.

El acompañamiento estudiantil como política y práctica en la educación superior latinoamericana

En las últimas décadas, las universidades de América Latina y el Caribe han implementado diversas estrategias de acompañamiento estudiantil como respuesta a los altos índices de deserción, rezago académico y desigualdad en el acceso a recursos. Estas políticas han sido reconocidas como herramientas clave para garantizar la permanencia, el egreso y el bienestar integral del estudiantado.

De acuerdo con Sastre y Montenegro (*s.f.*), el acompañamiento debe entenderse como un proceso dinámico, institucionalizado e interdisciplinario, que busca “generar condiciones favorables para el desarrollo académico, personal y social del estudiante”. Las autoras subrayan la necesidad de construir indicadores de impacto que permitan evaluar objetivamente los resultados de estos programas, destacando dimensiones como la mejora del rendimiento académico, la disminución de la deserción y la satisfacción estudiantil.

Por su parte, Prados (2023) analiza cómo la virtualización forzada durante la pandemia de Covid-19 en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) puso en evidencia la necesidad de adaptar los dispositivos de acompañamiento a nuevos formatos digitales. Su estudio resalta el valor de las tutorías virtuales, las redes de contención entre pares y la flexibilización de las prácticas docentes como medidas esenciales para sostener las trayectorias estudiantiles en contextos de crisis. La autora también enfatiza que el acompañamiento no debe

limitarse al ámbito académico, sino considerar también factores emocionales, económicos y sociales.

En el caso mexicano, el libro coordinado por Sánchez y Fonz (2021) compila experiencias y estrategias de acompañamiento integral en instituciones de educación superior, especialmente desde una perspectiva situada. Se destacan acciones como el seguimiento personalizado, los centros de apoyo psicológico, y los programas de mentoría entre pares como elementos clave de una cultura de acompañamiento que promueve la equidad y la inclusión. Los autores argumentan que el acompañamiento debe ser transversal a toda la vida universitaria y contar con el compromiso institucional, formación del personal docente, y evaluación constante.

Diversidad de enfoques y modelos de acompañamiento en América Latina

Los programas de acompañamiento estudiantil en la región no son homogéneos, sino que responden a contextos institucionales y nacionales específicos. Sin embargo, comparten un objetivo común: promover el desarrollo integral del estudiante mediante intervenciones que trascienden lo puramente académico.

En Chile, la Universidad de La Serena ha sistematizado sus estrategias a través de la Guía de Programas de Acompañamiento, donde se destaca la articulación entre tutorías, orientación vocacional y apoyo psicoemocional. Se enfatiza la necesidad de construir redes institucionales de apoyo y capacitar al personal encargado del acompañamiento para responder a la diversidad de trayectorias y necesidades estudiantiles.

Desde Colombia, el Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE) de la Universidad Antonio Nariño propone una mirada holística que incluye dimensiones académicas, psicológicas, económicas y familiares. El modelo plantea una ruta de intervención basada en el diagnóstico de factores de riesgo y el seguimiento continuo, con una participación activa de tutores, docentes y unidades de bienestar.

En México, el Programa de Atención a la Diversidad (ADIUAS) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (Kitaoka *et al.*, 2019) representa una experien-

cia valiosa en términos de inclusión. Este programa atiende a estudiantes con discapacidad, de pueblos originarios, migrantes y otros grupos vulnerables, y promueve políticas institucionales de accesibilidad, sensibilización docente y acompañamiento diferenciado.

El estudio de Alarcón, Carrión y Zambrano (2018) en Ecuador resalta cómo el acompañamiento impacta directamente en el rendimiento académico. Las autoras proponen estrategias de intervención temprana, uso de tecnologías para seguimiento, y fortalecimiento del vínculo docente-estudiante como elementos fundamentales para mejorar los resultados educativos.

En la Universidad Veracruzana (México), los procesos de acompañamiento educativo integran un enfoque formativo y de prevención, especialmente en las primeras etapas de la vida universitaria. Se promueve la autoevaluación, la formación de hábitos de estudio y el reconocimiento de factores emocionales que inciden en el desempeño académico.

Desde Perú, la Oficina de la UNESCO en Lima ha resaltado el papel del acompañamiento pedagógico no sólo hacia los estudiantes, sino también como herramienta clave para la formación continua del profesorado. En su documento (2019), se subraya que el acompañamiento docente en servicio puede transformar las prácticas educativas y generar entornos más inclusivos para el estudiantado.

Finalmente, Albarracín y Montoya (Colombia) analizan los programas de intervención para estudiantes con bajo rendimiento académico, destacando la importancia de la neurociencia aplicada, el acompañamiento psicoeducativo, y la personalización de estrategias para mejorar el aprendizaje. Su enfoque plantea que el acompañamiento no debe ser remedial, sino preventivo, centrado en el potencial de cada estudiante.

Retos y oportunidades de los programas de acompañamiento en la educación superior

A pesar de los avances logrados en el diseño e implementación de programas de acompañamiento estudiantil en América Latina y el Caribe, persisten diversos desafíos que limitan su alcance, sostenibilidad e impacto. Estos retos,

sin embargo, también representan oportunidades para consolidar políticas más integrales, inclusivas y adaptadas a las realidades estudiantiles.

Uno de los principales retos identificados en la región es la fragmentación institucional. Muchos programas de acompañamiento funcionan de manera aislada dentro de las universidades, sin una articulación clara entre unidades académicas, servicios de bienestar, departamentos de tutoría o áreas de inclusión. Como señala el Modelo MAIE de la Universidad Antonio Nariño, se requiere una visión sistémica y coordinada para evitar la duplicidad de esfuerzos y asegurar la continuidad del acompañamiento a lo largo de la trayectoria estudiantil.

Otro obstáculo importante es la limitación de recursos humanos y financieros. Programas como el ADI-UAS en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) o los dispositivos virtuales en la Universidad Nacional de Rosario, analizados por Prados (2023), han evidenciado la necesidad de contar con personal capacitado y comprometido, así como con presupuestos estables para garantizar la permanencia de estas iniciativas en el tiempo. La precarización laboral de quienes acompañan –tutores, orientadores, psicólogos– puede afectar la calidad de las intervenciones.

A nivel metodológico, también existe el desafío de evaluar el impacto de los programas. Sastre Cifuentes y Montenegro Mejía proponen la construcción de indicadores claros y contextualizados para medir los resultados del acompañamiento en términos de permanencia, rendimiento y bienestar estudiantil. Sin estos datos, resulta difícil ajustar las estrategias o demostrar su relevancia ante las autoridades universitarias y organismos financiadores.

Asimismo, se debe considerar el reto de atender a la diversidad de trayectorias y necesidades estudiantiles, evitando soluciones homogéneas. Las propuestas como las de la Universidad de La Serena (Chile) y la Universidad Veracruzana (México) destacan la importancia de reconocer a los estudiantes como sujetos diversos, con contextos socioculturales particulares, y de ofrecer acompañamiento diferenciado que no solo remedie dificultades, sino que potencie capacidades.

Sin embargo, estos desafíos también abren un abanico de oportunidades. La expansión de tecnologías digitales permite hoy innovar en las modalidades de acompañamiento, favoreciendo el seguimiento virtual, la tutoría entre pares

y el acceso a recursos desde múltiples plataformas. La experiencia de Rosario durante la pandemia, por ejemplo, demostró que es posible sostener redes de apoyo aún en contextos adversos, si se cuenta con voluntad institucional y herramientas adecuadas.

Otra oportunidad es la institucionalización del acompañamiento como parte de la cultura universitaria. Esto implica pasar de programas aislados a políticas integradas, sustentadas por marcos normativos, formación docente y estructuras permanentes de evaluación. Tal como plantean Sánchez y Fonz (2021), el acompañamiento debe entenderse como una función esencial de la educación superior, no como un complemento ocasional.

En este escenario, América Latina y el Caribe se encuentran ante la posibilidad de profundizar sus políticas de inclusión y equidad educativa, consolidando el acompañamiento estudiantil como eje transversal para garantizar no sólo el acceso, sino el derecho efectivo a una educación superior de calidad para todas y todos, sin exclusión, ni discriminación.

A pesar de los avances, aún las Instituciones educativas cuentan con muchos retos que persisten, como la fragmentación institucional, la escasez de recursos o la falta de indicadores de impacto, se abren oportunidades para innovar y consolidar estas prácticas como parte estructural de las universidades.

Ante esta problemática, las universidades deberían unirse bajo una misma premisa y homogeneidad en sus acciones para atender eficazmente a la población estudiantil que tiene necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, se requiere diseñar políticas, culturas y prácticas inclusivas que impacten en los cuatro saberes: *saber* conocer, *saber* hacer, *saber* convivir y *saber* ser persona, que buscan no sólo formar conocimientos sino también desarrollar actitudes, destrezas, valores para formar individuos capaces de hacer frente a la situación actual y que aspiren a tener una vida digna, funcional y autónoma.

En definitiva, el acompañamiento estudiantil no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece los vínculos institucionales, promueve el sentido de pertenencia y contribuye a una educación superior más democrática, equitativa y humanizante.

Financiamiento en torno a la inclusión educativa

La categoría diagnóstica sobre el financiamiento en torno a la inclusión educativa revela que, a pesar de los compromisos legales y programáticos asumidos en México para fortalecer la inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES), persisten limitaciones significativas derivadas de un financiamiento público insuficiente. Aunque programas como el PíEE ofrecieron recursos adicionales a las IES con proyectos inclusivos, su impacto fue limitado tanto por la escasa participación institucional como por la reducción progresiva de su presupuesto. Esta situación se agrava con un rezago presupuestal estructural ocasionado por factores como la inflación, la cancelación de programas extraordinarios y el crecimiento sostenido de la matrícula y la planta docente, lo que ha llevado a que las familias absorban parte del costo educativo. Tal escenario contradice el principio constitucional de gratuidad y el objetivo de garantizar el derecho humano a una educación superior inclusiva, tal como establece el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024.

Retos del financiamiento público y desafíos para la inclusión educativa en las IES

La Ley General de Educación, en su Título Sexto, *De la concurrencia en el financiamiento*, establece que las universidades e Instituciones de Educación Superior recibirán la asignación de recurso financiero. Sin embargo, en cuanto a inclusión educativa, uno de los principales desafíos en las Instituciones de Educación Superior de todo el mundo ha sido justamente un financiamiento público limitado (Chiwandire & Vincent, 2019).

Particularmente, en México, una de las políticas relacionadas con el financiamiento consistió en brindar recursos adicionales a aquellas IES que contaran con programas o proyectos orientados a la inclusión, por lo que aumentó el número de IES que impulsaron acciones relacionadas con la inclusión educativa (González *et al.*, 2021). Esta asignación de recurso adicional se llevó a cabo mediante el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PíEE) del gobierno federal. Desde su creación, el Programa destinó un promedio de 70 075

958 pesos anuales distribuidos entre las diversas IES públicas que concursaran con proyectos de inclusión (González *et al.*, 2021). Sin embargo, a pesar de este recurso, para el año 2017, sólo 12 IES contaban con un programa o proyecto de inclusión (Vadillo y Casillas, 2017).

Aunado a lo anterior, el presupuesto federal asignado a este programa fue disminuyendo año con año, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6. Ajustes al presupuesto federal de educación superior, 2015-2018

Programa Pesupuestario	2015		2016		2017		2018
	aprobado	ejercicio	aprobado	ejercicio	aprobado	ejercicio	aprobado
U067 Fodo para Elevar la Calidad de la Educación Superior*	1,013.8	717.4	n.a	n.a	n.a	n.a	n.a
S267 Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa	2,656.0	1,092.6	4,021.9	2,465.3	2,556.4	2,556.4	1,862.6
S247- Programa para el Desarrollo Profesional Docente	801.8	781.9	825.1	721.9	625.0	625.0	656.4
U040 Programa de Carrera Docente (UPES)	398.2	397.2	412.1	182.5	372.9	371.9	656.4
U079- Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior	2,524.3	2,477.7	2,612.5	1,447.3	123.0	123.0	0.0
U081 Apoyos para la atención a problemas estructurales de las UPES	2,146.5	2,018.4	2,713.1	2,071.2	600.0	580.3	700.0
C021 Investigación científica y desarrollo tecnológico	270.0	270.0	253.8	70.0	0.0	0.0	00
U080- Apoyos a centros y organizaciones de educación	702.8	525.6	713.0	679.5	437.0	437.0	437.0
5243 Programa Nacional de Becas (Subs, Ed, Sup.)	6,672.3	3,830.9	6,140.1	4,039.5	5,135.3	5,135.3	5,308.0
5244 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	100.0	27.3	80.4	80.4	50.1	50.1	52.5

Fuente: https://www.puces.unam.mx/sapa/dwnf/10/1.Mendoza-Javier_2019_FinanciamientoPublicoDeLaEducacionSuperior.pdf

Esta disminución de recurso resulta contradictoria con el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, donde se establece la siguiente afirmación:

Transitar hacia un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior es un requisito indispensable no sólo para asegurar la viabilidad financiera de las IES y el adecuado cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia, investigación científica, humanística, desarrollo tecnológico, innovación, extensión y difusión de la cultura, sino para hacer efectivo el derecho humano a la ES (PNES, 2023-2024).

El rezago presupuestal como principal desafío para el financiamiento en la educación superior inclusiva

A su vez, el mismo Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 menciona como uno de sus objetivos prioritarios: “Ampliar la cobertura con equidad, inclusión e interculturalidad, para hacer efectivo el derecho humano a la educación superior”, por lo que, evidentemente, se requiere la realización de acciones en cuanto al financiamiento de educación superior las cuales permitan cumplir con este objetivo, así como abonar a la inclusión educativa.

Sin embargo, también deben considerarse otros aspectos relacionados con el financiamiento y el recurso presupuestario de la educación superior. Por ejemplo: el análisis realizado por la ANUIES para el presupuesto de la educación superior 2025, describe la acumulación de un rezago del presupuesto federal por las siguientes causas:

- a) El efecto inflacionario que ha provocado un déficit real durante los últimos seis años.
- b) La cancelación de programas extraordinarios, los cuales a partir del 2019 se han suprimido o reducido el subsidio de los programas que se mantuvieron en 62%, provocando un déficit para las IPES de al menos 19 mil 500 millones de pesos en el periodo.

- c) El Incremento en la matrícula y la planta académica: la matrícula de estudiantes ha crecido en un 11% y por consecuencia la planta académica también, provocando una presión financiera.

Lo anterior ha provocado que, para poder hacer frente a esta problemática, el déficit presupuestario se cargue a las familias del estudiantado, contraponiéndose al mandato constitucional y a las leyes de educación de crear el Fondo Federal para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior (ANUIES, 2024).

Seguimiento a la comunidad educativa

En esta categoría diagnóstica se analizaron las trayectorias escolares en la educación superior desde una perspectiva integral, que articule el marco normativo, las políticas públicas, los procesos institucionales y las experiencias estudiantiles. En un contexto donde las trayectorias dejan de concebirse como recorridos lineales para entenderse como construcciones sociales y complejas, resulta indispensable generar estrategias que promuevan la equidad, la inclusión y la permanencia. A través de un enfoque basado en el seguimiento, el acompañamiento y la mejora continua, se busca aportar elementos para el fortalecimiento institucional y la formulación de políticas educativas que respondan a las realidades del estudiantado.

Encuadre jurisdiccional

El marco normativo que regula la educación superior en México establece principios de equidad, calidad, obligatoriedad y gratuidad progresiva. La Constitución Política de México (Art. 3°) y la Ley General de Educación Superior (2021) promueven el derecho al acceso y la permanencia en este nivel. Sin embargo, las trayectorias escolares no siempre se desarrollan de forma lineal ni continua, lo que plantea desafíos para las instituciones.

Como señalan Nicastro y Greco (2009), las trayectorias son construcciones sociales que se producen en contextos institucionales específicos y no deben en-

tenderse como simples recorridos lineales. En ese mismo sentido, Terigi (2010) introduce el concepto de cronologías del aprendizaje, que visibiliza la diversidad de ritmos y recorridos de los estudiantes.

Marco político-educativo

Las políticas educativas federales han implementado estrategias para fortalecer las trayectorias en la educación superior, como los programas de becas y los lineamientos para la inclusión. Sin embargo, la relación entre el diseño de estas políticas y su implementación efectiva varía según las capacidades institucionales.

Terigi (2014) destaca que el enfoque de trayectorias escolares permite pasar de la mirada individual a una mirada institucional y sistémica, donde las políticas públicas deben abordar los factores estructurales que dificultan la continuidad educativa. Martínez (*s.f.*) refuerza esta idea al analizar indicadores como la eficiencia terminal y la reprobación, que muestran la persistencia de brechas estructurales.

En el estudio de las trayectorias escolares se consideran las dimensiones de tiempo, eficiencia y rendimiento escolar, expuestas en algunos estudios como los de Chaín y Ramírez (1997). Estas mismas dimensiones son retomadas por González (ANUIES), quien menciona que “el conocimiento de estas, permitirá modificar las políticas para la planeación, la evaluación de la educación superior”. Según Chaín y Ramírez (1997), estas dimensiones permiten observar los recorridos escolares desde un enfoque más integral, considerando tanto los aspectos cuantitativos del avance como la calidad del proceso formativo. González Martínez, desde ANUIES, complementa esta visión al señalar que integrar estas variables posibilita una planeación más pertinente y una evaluación centrada en las realidades institucionales y del estudiantado.

Estas dimensiones también pueden conectarse con políticas públicas actuales enfocadas en la retención y el egreso oportuno, ofreciendo indicadores clave para diseñar estrategias institucionales más eficaces.

Acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes

La existencia de tutorías, programas remediales, orientación y acciones socioemocionales se vuelve fundamental. Como plantea Hernández (2021), el seguimiento de trayectorias escolares requiere de metodologías que permitan identificar momentos críticos y ofrecer apoyos específicos, evitando la deserción o el rezago.

El Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles (Res. MEN N° 3944/21) plantea acciones concretas como la articulación curricular, estrategias de permanencia y recursos humanos capacitados para acompañar los recorridos formativos.

Generación de mejoras

La mejora de las trayectorias escolares no sólo implica intervenciones puntuales, sino una transformación institucional basada en el seguimiento sistemático y la toma de decisiones informadas. Ortega *et al.* (2019) proponen una metodología que articula lo cuantitativo y lo cualitativo para diagnosticar, intervenir y evaluar trayectorias.

Asimismo, el PNFP (2015) subraya la importancia de pensar las trayectorias no sólo en términos de rendimiento, sino como expresiones de las condiciones institucionales, sociales y personales en las que transita el sujeto.

Propuestas de mejora desde el enfoque de políticas públicas (INFoD, 2019)

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en Argentina, ha sido una de las instituciones pioneras en sistematizar propuestas para el fortalecimiento de las trayectorias escolares, particularmente en la formación docente inicial. Su enfoque parte de reconocer que los recorridos de los estudiantes son diversos, y que las instituciones deben adaptarse para garantizar condiciones de permanencia, egreso y calidad.

El INFoD no sólo funciona como un organismo de planificación académica, sino que también actúa como generador de datos, promotor de políticas inclusivas, y articulador entre las distintas jurisdicciones educativas. Su trabajo se apoya en líneas estratégicas nacionales que permiten el acompañamiento sistemático a las instituciones formadoras a través de asesoramiento técnico, desarrollo profesional docente, diseño curricular y producción de materiales. Estas políticas fortalecen el carácter federal del sistema y fomentan una mirada inclusiva que trasciende las particularidades locales para consolidar principios comunes de equidad y calidad.

El documento «Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial» (2019) detalla una serie de estrategias estructurales clave:

- **Flexibilización curricular:** permite que los estudiantes puedan avanzar de acuerdo con sus tiempos, necesidades e intereses. Se proponen trayectos formativos con materias optativas, cursos modulares, acreditaciones parciales y combinaciones de formatos presenciales y virtuales. Esta estrategia es clave para estudiantes que trabajan o tienen responsabilidades familiares.
- **Acompañamiento integral:** incluye desde tutorías académicas hasta dispositivos de escucha, orientación vocacional y atención socioemocional. Se busca brindar contención en momentos críticos del recorrido, como el ingreso, los primeros parciales o la elaboración de tesis.
- **Uso de datos:** promueve el desarrollo de sistemas de información que integren variables académicas, socioeconómicas y personales, permitiendo generar alertas tempranas, intervenir oportunamente y planificar desde una gestión basada en evidencia.
- **Inclusión:** Propone el diseño de políticas afirmativas que reconozcan la diversidad sin estigmatizar. Esto implica garantizar accesibilidad académica y edilicia, brindar apoyos específicos a estudiantes con discapacidad o pertenecientes a comunidades marginadas, y fomentar una cultura institucional basada en la equidad.

Estas estrategias están pensadas como parte de una política integral, no como medidas aisladas, y promueven la corresponsabilidad institucional en la construcción de trayectorias educativas más justas y sostenidas en el tiempo.

Implementación de Programas de Trayectorias Escolares en México

Actualmente no existe una cifra única que indique cuántas universidades mexicanas implementan programas específicos de trayectorias escolares, pero diversas instituciones han desarrollado iniciativas significativas:

- **Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS):** cuenta con el Programa de Seguimiento de Indicadores de Trayectorias Escolares de los Estudiantes (PSITEE), orientado al análisis del rendimiento académico y necesidades estudiantiles.
- **Universidad Autónoma Chapingo (UACH):** implementa un Programa de Trayectorias Escolares que busca facilitar la formación profesional desde una mirada integral.
- **Secretaría de Educación Pública (SEP):** ha desarrollado la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas, que orienta a instituciones en el diseño de mecanismos para acompañar de manera continua y completa a los estudiantes en su paso por el sistema educativo.

Estos esfuerzos reflejan la creciente atención institucional hacia la construcción y el acompañamiento de trayectorias escolares como una política educativa prioritaria.

Visualización comparativa

Tabla 7. Comparación de Indicadores Académicos (2023)

Institución	Eficiencia terminal (%)	Tasa de abandono (%)	Tasa de reprobación (%)
UAS	78%	12%	20%
UACh	74%	15%	22%
ITES Tamazunchale	70%	18%	25%

Nota: esta tabla puede incluir datos ficticios como ejemplo para su posterior reemplazo con información real (nota de las personas autoras).

Tabla 8. Comparativa de programas institucionales

Institución	Nombre del programa	Enfoque principal	Año de implementación
UAS	PSITEE	Seguimiento de indicadores académicos	2014-2024
UACh	Programa de Trayectorias Escolares	Acompañamiento y formación integral	2023
ITES Tamazunchale	Metodología de seguimiento de trayectorias escolares	Detección de momentos críticos	2021

Cuadro 1. Aportes de autores relevantes al estudio de las trayectorias escolares

Autor/a	Aportes clave
Nicastro y Greco (2009)	Las trayectorias son construcciones sociales e institucionales, no recorridos lineales.
Terigi (2010, 2014)	Introduce el concepto de “cronologías del aprendizaje”; plantea una mirada institucional y sistémica del problema.
Cedallín Martínez Sánchez (s.f.)	Analiza indicadores como eficiencia terminal y reprobación para evidenciar brechas estructurales.

Chaín y Ramírez (1997)	Proponen dimensiones clave: tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar.
González Martínez (ANUIES)	Reafirma que dichas dimensiones deben usarse para políticas de planeación y evaluación pertinentes.
Hernández de la Cruz (2021)	Propone metodología de seguimiento para detectar momentos críticos y prevenir el rezago/deserción.
Ortega Guerrero <i>et al.</i> (2019)	Metodología mixta para diagnóstico, intervención y evaluación de trayectorias en educación superior.
PNFP (2015)	Las trayectorias expresan condiciones institucionales, sociales y personales; no sólo rendimiento.
INFoD (2019)	Propone estrategias estructurales: flexibilización curricular, acompañamiento integral, uso de datos, inclusión.

Fuente: elaboración propia.

La inclusión de programas institucionales enfocados en el acompañamiento y el seguimiento de trayectorias –como los desarrollados por la UAS, Chapingo o ITES Tamazunchale– muestra avances concretos en la materia, pero también señala la necesidad de fortalecer la articulación entre políticas públicas y prácticas institucionales.

Desde una mirada integradora, se vuelve indispensable diseñar políticas educativas que articulen lo pedagógico, lo curricular, lo organizativo y lo humano. Avanzar en el fortalecimiento de las trayectorias escolares implica no sólo intervenir sobre los indicadores de eficiencia o rendimiento, sino también transformar las culturas institucionales, formar docentes comprometidos con la diversidad de trayectorias y construir sistemas de gestión basados en datos contextualizados.

Perspectiva latinoamericana: trayectorias en América Latina y el Caribe

Según el estudio de Perosa, Benítez y Jarpa (*s.f.*), las trayectorias educativas en América Latina y el Caribe durante el siglo XXI se configuran como itinerarios marcados por la desigualdad, la fragmentación institucional y la rigidez curri-

cular. Las autoras destacan que si bien ha habido avances en la expansión del acceso a la educación superior, persiste una brecha significativa en la calidad de los procesos formativos y en la capacidad de las instituciones para acompañar efectivamente a los estudiantes (Perosa *et al.*, *s.f.*).

Asimismo, se plantea la necesidad de transitar hacia modelos más flexibles, centrados en las necesidades del sujeto que aprende, reconociendo la diversidad de contextos y ritmos de aprendizaje. Esta perspectiva coincide con las propuestas planteadas por Terigi (2010, 2014) y el IESALC-UNESCO (2020), que sugieren reformular el concepto de trayectoria más allá de la linealidad, hacia uno que integre rupturas, retornos y reconfiguraciones constantes en los procesos educativos.

Conclusión comparativa regional

El análisis de las trayectorias escolares en el ámbito de la educación superior en México y América Latina evidencia que, si bien se han desarrollado diversas estrategias para ampliar el acceso y fortalecer la permanencia estudiantil, persisten desafíos estructurales que limitan la efectividad de estas políticas. La revisión de programas institucionales en universidades mexicanas como la UAS, Chapingo o el ITES Tamazunchale muestra esfuerzos concretos por implementar sistemas de seguimiento, acompañamiento integral y detección temprana del rezago, pero aún con impactos heterogéneos y limitados por factores como la infraestructura, la capacidad de gestión y la disponibilidad de datos sistematizados (Ortega Guerrero *et al.*, 2019).

Desde una perspectiva regional, Perosa, Benítez y Jarpa (*s.f.*) sostienen que las trayectorias educativas en América Latina y el Caribe deben ser entendidas como procesos discontinuos, marcados por la desigualdad y la falta de articulación entre niveles educativos. Su propuesta implica reconfigurar el enfoque tradicional de trayectorias lineales hacia modelos más flexibles, que reconozcan la pluralidad de experiencias estudiantiles, los ritmos diversos de aprendizaje y las múltiples entradas y salidas del sistema educativo (Perosa *et al.*, *s.f.*; Terigi, 2014).

En este sentido, tanto las universidades mexicanas como las del resto de la región enfrentan el reto de pasar de una lógica de control académico a una lógica de acompañamiento integral, centrada en el bienestar y desarrollo de los estudiantes.

El fortalecimiento de las trayectorias escolares requiere no sólo de programas institucionales, sino de una transformación profunda de las estructuras curriculares, de los marcos de evaluación y del rol que las políticas públicas desempeñan en garantizar condiciones equitativas de permanencia (INFoD, 2019; Terigi, 2014).

Generación de conocimiento e investigación en torno a la inclusión educativa

En un contexto de creciente producción científica y democratización del acceso al conocimiento, el análisis bibliométrico se ha consolidado como una herramienta metodológica fundamental para examinar la evolución y las tendencias de la investigación académica. En el caso de la inclusión en la educación superior en México, este tipo de análisis permite identificar áreas temáticas prioritarias, redes de colaboración institucional, y patrones de publicación que reflejan el interés sostenido de la comunidad científica. A partir de datos extraídos de bases indexadas como *Scopus* y *ScienceDirect*, y mediante el uso del software *Vos-Viewer*, se analizaron publicaciones del periodo 2015-2025, revelando la centralidad de conceptos como cultura, violencia, género y discapacidad en la producción científica nacional. Estos hallazgos no sólo permiten trazar un mapa del conocimiento generado, sino que también ofrecen insumos relevantes para la formulación de políticas públicas orientadas a una educación superior más inclusiva y socialmente comprometida.

Estudio de la producción de conocimiento sobre inclusión educativa en la educación superior en México

En una era marcada por el crecimiento exponencial de la producción científica y en la que a diferencia de otras épocas, la posibilidad de divulgar el conocimiento científico era más complicado, actualmente el acceso y la cantidad de recursos por parte de los investigadores es más fácil, Hassan y Duarte (2024) sostienen que el uso de análisis bibliométrico representa un instrumento indispensable para entender la cambiante dinámica de los diversos campos de

ciencia. En este sentido, los autores agregan que tanto investigadores como instituciones usan este tipo de análisis para evaluar la productividad, identificar las tendencias emergentes y evaluar el trabajo científico y académico.

Análisis bibliométrico: aspectos básicos para su aplicación en la educación inclusiva

De acuerdo con Hernández (2022), el análisis bibliométrico (AB) “[...] consiste en la aplicación de un método cuantitativo sobre un conjunto de datos documentales, es decir, de la producción académica publicada en revistas científicas, con el fin de explorar y analizar factores particulares” (p 188). Es decir, se trata de realizar una descripción del cúmulo de datos que se dispone para encontrar relaciones y entender un objeto de estudio. De igual forma, resulta en un método que permite obtener una serie de resultados descriptivos a partir de datos cuantitativos principalmente, aunque también es posible generar resultados cualitativos.

En palabras de autores como Benavent *et al.* (2017), Gallegos *et al.* (2020), Moraes y Kafure (2020) la investigación bibliométrica es un método que facilita la descripción de las características de los documentos (publicaciones científicas preferentemente), analizar la producción de los autores, identificar y visualizar las redes de colaboración, las tendencias temáticas, número de citas y el factor de impacto, entre otros elementos. En este sentido, Barboza (2021) señala que la unidad de análisis principal se centra en los artículos científicos al explicar que estos documentos constituyen la forma de comunicación por excelencia en ciencia.

Análisis de tendencias en publicación en revistas indexadas asociada a términos de inclusión y educación superior mexicana en el periodo 2015-2025

Para realizar cualquier avance en la formulación de políticas públicas en educación superior, es necesario tener un estado del arte que permita establecer cuáles han sido las principales tendencias en investigación en los últimos años, que han llamado la atención de las personas investigadoras en México.

Un análisis de esta índole nos debería orientar sobre el camino recorrido y los principales ejes de avance que a la fecha han marcado el interés investigativo y por tanto, la influencia de la investigación en su aplicación para el avance social.

Dado lo anterior, se recurrió a la aplicación *VosViewer*, un *software* que permite construir redes bibliométricas partiendo de información extraída desde bases de datos de publicaciones indexadas. Es una herramienta gratuita¹ desarrollada por Nees Jan van Eck y Ludo Waltman en el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Leiden, en los países bajos.

Para este propósito, se hicieron consultas en dos bases de datos diferentes: *ScienceDirect* y *Scopus*.

Tabla 9. Presentación de la metodología de búsqueda para el análisis de información publicada

BBDD consultada	Rrango	Query de la búsqueda	Documentos analizados
<i>ScienceDirect</i>	Year: 2015-2024	• Title, abstract, keywords: “inclusion” OR “diversity”, “higher education”, “mexico”	116
<i>SCOPUS</i>	Year: 2015-2024	(KEY (“inclusion” OR “diversity” AND “university”) AND AFFILCOUNTRY (méxico)) AND PUBYEAR > 2014	21
<i>SCOPUS</i>	Year: 2015-2024	TITLE-ABS-KEY-AUTH (“inclusion” AND “student” AND “mexico”) AND PUBYEAR > 2014	180
<i>SCOPUS</i>	Year: 2015-2024	TITLE-ABS-KEY-AUTH (“higher education” AND “disability” AND “mexico”) AND PUBYEAR > 2014	28

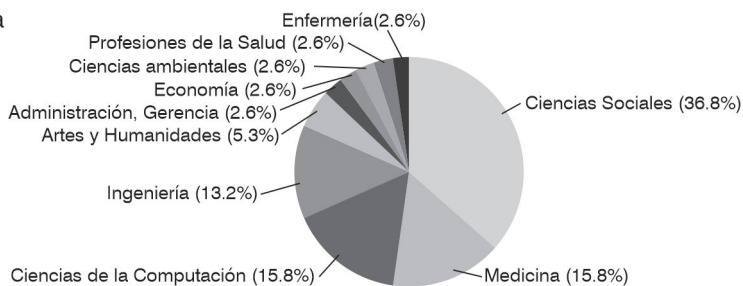
Fuente: elaboración propia.

Entre los principales resultados del análisis de información, llama la atención que la principal área del conocimiento que aporta a la publicación de autores mexicanos al tema de la inclusión y la educación superior mexicana, emerge desde las ciencias sociales (Gráfica 2).

¹ Se descargó desde el sitio <https://www.vosviewer.com/>

Gráfica 2. Áreas del conocimiento que más aportan a la investigación asociada a educación superior e inclusión en la década 2015-2025

Artículos por tema

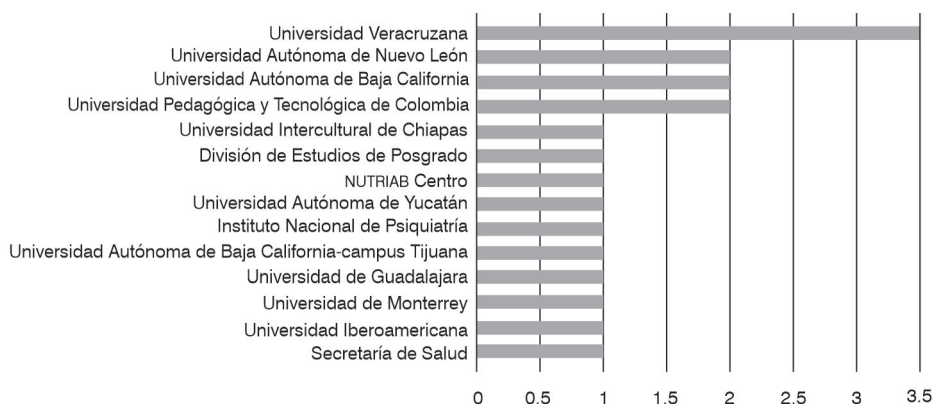


Fuente: análisis *Scopus*.

Por su parte, la gráfica 3 nos muestra la diversidad de instituciones que contribuyen a las publicaciones asociadas a educación superior e inclusión, según los datos de bases de datos indexadas como *Scopus* y *ScienceDirect*, con pertenencia a universidades públicas mexicanas, principalmente.

Gráfica 3. Universidades con investigadores de mayor número de publicaciones asociadas a inclusión y educación superior en la década 2015-2025

Artículos según afiliación de los autores

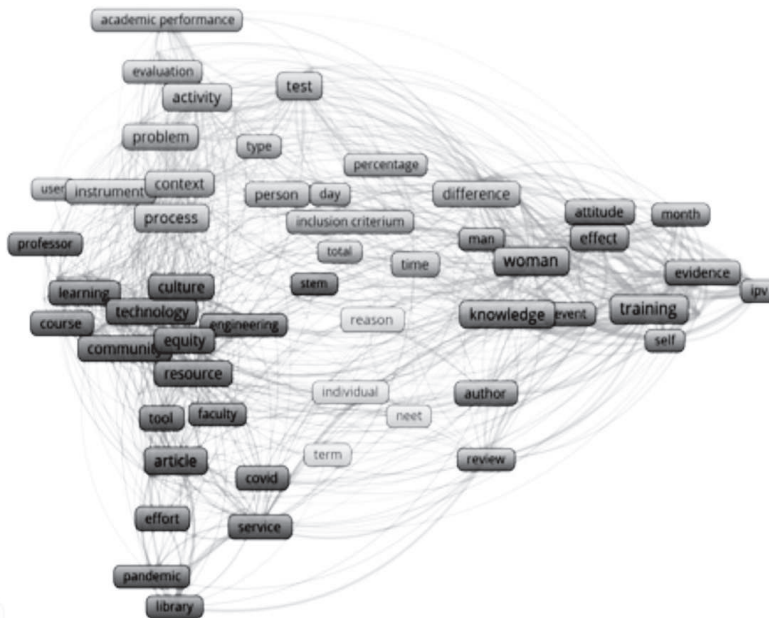


Fuente: análisis *Scopus*.

Para continuar con el análisis, se realizó una depuración en los términos de búsqueda y de los resultados, con el fin de eliminar aquellos términos demasiado generales o que no permitieran profundizar en la temática deseada, como “estudio”, “análisis” o “revisión”.

Con este procedimiento se obtiene el primer resultado que se muestra en la Figura1, a continuación.

Figura 1. Co-ocurrencia y relaciones entre *keywords* asociadas a inclusión y educación superior en la década 2015-2025



Sviewer

Fuente: VosViewer.

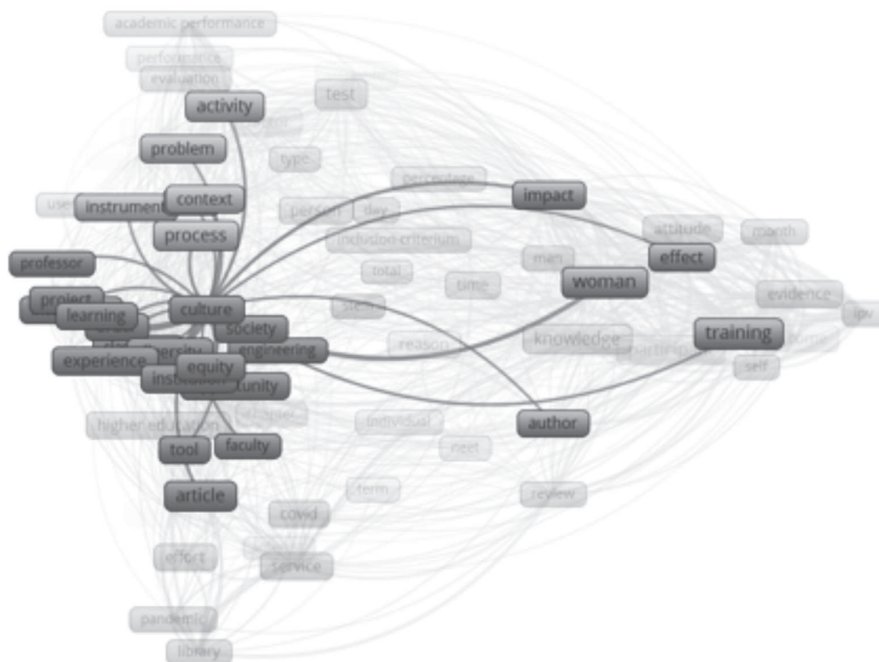
Nota: imagen original compartida en inglés. La calidad de la imagen proviene del archivo original (N. de la E.).

En la figura se aprecian 4 *cluster* de relaciones entre las co-ocurrencias extraídas de los *abstract* de 180 publicaciones.

De la figura 1, como derivada, llama la atención:

1. El rol centralizador del término *cultura* (*culture*) en torno a la inclusión y diversidad en el ámbito de la educación superior mexicana.

Figura 2. Co-ocurrencia y relaciones entre *keywords* con centro en el término *cultura*, en el contexto de la inclusión y la educación superior en la década 2015-2025

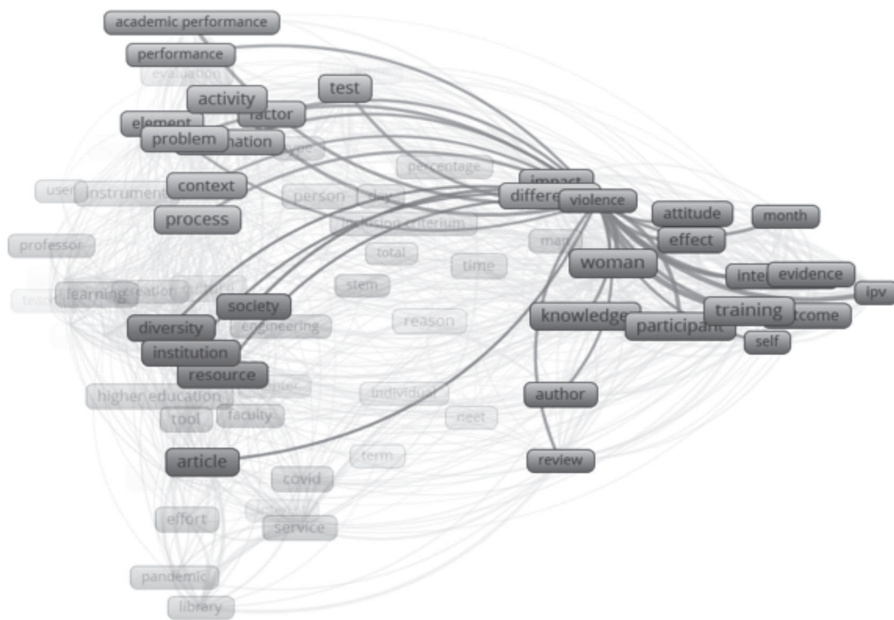


Fuente: análisis de artículos Scopus usando VosViewer.

Nota: imagen original compartida en inglés. La calidad de la imagen proviene del archivo original (N. de la E.).

2. Llama la atención que en este contexto de inclusión y diversidad, el término *violencia* (*violence*) tiene un lugar integrador entre los diferentes *cluster* de relaciones que se encontraron en los artículos analizados, dando a entender que la violencia tiene un lugar de primer interés en las investigaciones y publicaciones asociadas con la inclusión en la educación superior mexicana de los últimos 10 años, vinculando la educación, el desempeño académico, el análisis de contexto, la mujer, y los impactos y consecuencias de este fenómeno (véase figura 3).

Figura 3. Co-ocurrencia y relaciones entre keywords con centro en el término *violencia*, en el contexto de la inclusión y educación superior en la década 2015-2025

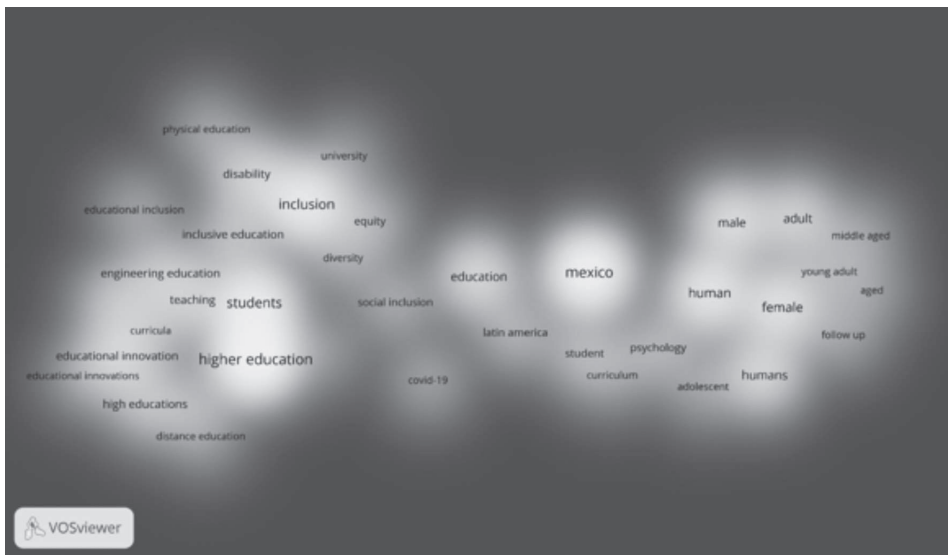


Fuente: análisis de artículos *Scopus* usando *VosViewer*.

Nota: imagen original compartida en inglés. La calidad de la imagen proviene del archivo original (N. de la E.).

3. Al realizar un análisis de densidad en la co-ocurrencia de términos asociados a la investigación en México en los últimos 10 años, vemos en la figura 4 que los conceptos asociados al género (*male-female*) han atraído el interés de los investigadores, así como la relación de la inclusión, la inclusión social y el currículo en la educación superior mexicana. En esta imagen puede verse el incremento en el interés de investigadores por la innovación educativa asociada al *e-learning* y la educación a distancia, en relación con la pandemia y las reflexiones que en su momento generó este fenómeno global.

Figura 4. Análisis de Densidad, según *keywords*, en el contexto de la inclusión y educación superior en la década 2015-2025



Fuente: análisis de artículos *Scopus* usando *VosViewer*.

Nota: imagen original compartida en inglés. La calidad de la imagen proviene del archivo original (N. de la E.).

Por otra parte, al realizar la búsqueda de artículos de investigación publicados, incluyendo el término *disability* (discapacidad), se encuentran 28 documentos publicados especializados que al analizarlos muestran elementos interesantes hacia una nueva política en educación superior mexicana desde la perspectiva de educación inclusiva, según puede verse en la figura 5.

Figura 5. Análisis de Co-ocurrencia *keywords* con centro en el término disability, en el contexto de la inclusión y educación superior en la década 2015-2025



Fuente: análisis de artículos *Scopus usando VosViewer*.

Nota: imagen original compartida en inglés. La calidad de la imagen proviene del archivo original (N. de la E.).

De la figura 5 se pueden extraer tres puntos de interés investigativo principalmente:

1. La aparición de conceptos como la *edad* y la *obesidad*, como términos que han llamado al interés en la investigación en la educación superior mexicana, en el contexto de la inclusión y la discapacidad.
2. La presencia de términos asociados con el género, como *masculino* y *femenino* asociados con factores socioeconómicos, en el contexto de la inclusión y discapacidad desde la educación superior.
3. La utilización de términos asociados a *empatía* y *actitud* en el contexto de la discapacidad en la educación superior mexicana.

Referencias

Accesibilidad Digital. (2025). *La accesibilidad digital, una oportunidad para construir una educación inclusiva*. <https://accesibilidad-digital.adc.org.ar/novedades/10-la-accesibilidad-digital-una-oportunidad-para-construir-una-educacion-inclusiva>

ACODESI 2023. *La formación integral y sus dimensiones: Texto Didáctico*. Bogotá, Colombia. www.acodesi.org.co

- Aedo, C. y González, L. (2004): La educación Superior en Chile. *Revista Calidad en la Educación* N° 21. Santiago, 45-60.
- Alarcón Barcia, L. A., Carrión, E., & Zambrano, T. (2018). El acompañamiento estudiantil en el desempeño académico. *Revista SINAPSIS*, 13(2). <https://www.itsup.edu.ec/myjournal>
- Albarracín Rodríguez, Á. P., & Montoya Arenas, D. A. (s.f.). *Programas de intervención para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico*. Universidad Pontificia Bolivariana; Universidad de San Buenaventura.
- Alvarenga, L. G., & Barbosa, M. A. S. (2022). Accesibilidad en Brasil y México: Experiencias educativas, barreras y autonomía en la educación superior. *Revista Educação e Pesquisa*, 48, e248231. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100147
- Amberscript. (2025). Aprendizaje digital accesible: Edición educación superior. 24 de marzo de 2025, de <https://www.amberscript.com/es/blog/aprendizaje-digital-accesible/>
- Appily. (s.f.). *Best colleges for students with disabilities in 2025*. <https://www.appily.com/guidance/articles/finding-your-college/2021-best-colleges-universities-students-with-disabilities>
- Aristegui R.; Bazán, D.; Leiva, J.; Muñoz, B.; y Ruz, Juan (2005): “Hacia una Pedagogía de la Convivencia”. *Revista Psykhe*, Vol. 14, N° 1, mayo de 2005 (pp. 137 - 150). Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arizabaleta, S. L., & Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), Universidad Pedagógica Nacional.
- Aveleyra, R. (2023). *Informe regional : Educación superior en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2006): *Convivencia y Calidad de la Educación*. OEI. Ediciones LOM, Santiago de Chile.
- BID. (2025). Accesibilidad digital: un derecho. “¿Y si hablamos de igualdad?”. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/accesibilidad-digital/>

- Broken Chalk. (2023). *Educational challenges in Mexico: Access to education where inequality and discrimination deepens, and violence floods the social space*. <https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-mexico-access-to-education-where-inequality-and-discrimination-deepens-and-violence-floods-the-social-space/>
- Calbright College. (s.f.). *Seven ways colleges can be more accessible to everyone*. <https://www.calbright.edu/newsroom/blog/seven-ways-colleges-can-be-more-accessible-to-everyone/>
- Cedallín Martínez Sánchez, A. (s.f.). *Trayectorias escolares en el nivel superior: un análisis desde algunos indicadores académicos*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://www.researchgate.net/publication/334102944_Trayectorias_escolares_en_el_nivel_medio_superior_el_caso_de_una_institucion_publica
- Chaín, C., & Ramírez, R. (1997). *Dimensiones de análisis de trayectorias escolares*. ANUIES.
- Chiwandire, D., & Vincent, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability*, 8(0), a336. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336>
- Concept3D. (s.f.). *How accessible is your campus?: A complete checklist*. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://concept3d.com/blog/accessibility/how-accessible-is-your-campus-complete-checklist/>
- Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES.pdf>
- Corresponsables. (2022, 23 de agosto). Es la Ibero la universidad más accesible para personas con discapacidad de México. <https://www.corresponsables.com/mx/actualidad/es-la-ibero-la-universidad-mas-accesible-para-personas-con-discapacidad-de-mexico-0/>
- 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>
- Cruz, R., & Casillas, M. A. (2017). La universidad incluyente en México: entre la retórica y la práctica. En *Inclusión educativa en la educación superior*. ANUIES.

- Glean. (s.f.). *5 reasons why higher education courses should be accessible for all*. Glean. <https://glean.co/blog/higher-education-accessible-for-all>
- Glean. (s.f.). *Access all areas: Exploring accessibility challenges and opportunities in education at Missouri State University*. <https://glean.co/blog/access-all-areas-exploring-accessibility-challenges-and-opportunities-in-education>
- Glean. (s.f.). *Access all areas: Exploring accessibility challenges and opportunities in education*. <https://glean.co/blog/access-all-areas-exploring-accessibility-challenges-and-opportunities-in-education>
- González-González, H., Álvarez-Arregui, E., & Fernández-Cerero, J. (2023). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1–22. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- González Martínez, A. (s.f.). *Indicadores para la planeación y evaluación educativa*. ANUIES.
- Gutiérrez Ramírez, Servando; Jacobo, Zardel y Jelinek Mendelsohn, Raquel (Coords. 2022). *Educación superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia*. México. ANUIES. CRAM. UPN.
- Hernández de la Cruz, M. (2021). Metodología para el seguimiento de trayectoria escolar en el Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1286
- Honor Society. (s.f.). *The vital role of accessibility in university study tools*. <https://www.honorsociety.org/articles/vital-role-accessibility-university-study-tools>
- Hydrocephalus Association. (s.f.). *College programs for academic and accessibility support*. <https://www.hydroassoc.org/college-programs-for-academic-and-accessibility-support/>
- INFoD. (2019). *Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Trayectorias-estudiantiles.pdf>
- Keystone Academic Solutions. (s.f.). *Improving accessibility in higher education*. <https://www.keg.com/news/improving-accessibility-in-higher-education>

- King's College London. (2017). *Dialogues on Disability: Mexico City*. <https://www.kcl.ac.uk/dialogues-on-disability-mexico-city-2017>
- Kingscorner. (2025). La importancia de la accesibilidad digital en los recursos educativos online. <https://development.kingscorner.es/la-importancia-de-la-accesibilidad-digital-en-los-recursos-educativos-online/>
- Kitaoka, E. S., Félix, F. S., & Chávez, J. A. (2019). Programa Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa (ADIUAS). Universidad Autónoma de Sinaloa. http://sau.uas.edu.mx/pdf/programa_ADIUAS_2019.pdf
- Level Access. (s.f.). *ADA compliance in higher education: Updates and insights*. <https://www.levelaccess.com/blog/ada-compliance-in-higher-education/>
- Mexico Business News. (2023). *Numerous challenges limit access to education in Mexico: CONEVAL*. <https://mexicobusiness.news/talent/news/numerous-challenges-limit-access-education-mexico-coneval>
- Mobility International USA (MIUSA). (s.f.). *Accessibility at U.S. colleges and universities*. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://miusa.org/resource/tip-sheets/collegeaccessibility/>
- MORENO, M. (2005): Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005.
- Muñoz, J. D. (2022). *An analysis of policies and practices for the inclusion of students with disabilities in public universities in Mexico* [Tesis de maestría, California State University, San Bernardino]. CSUSB ScholarWorks. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2263&context=etd>
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Trayectorias y formación en el contexto educativo*. Homo Sapiens.
- Norix. (s.f.). *Creating inclusive and accessible learning environments in higher education*. <https://norix.com/creating-inclusive-and-accessible-learning-environments-in-higher-education/>
- North Carolina A&T State University. (s.f.). *Accessibility best practices*. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://www.ncat.edu/about/leadership/chancellor/university-relations/content-management-system-information/accessibility/index.php>
- ODILO. (2025). Accesibilidad en la educación superior: Transformando el aprendizaje con ODILO. <https://www.odilo.es/blog/accesibilidad-en-la-educacion-superior-transformando-el-aprendizaje-con-odilo/>

- Oficina de la UNESCO en Lima. (s.f.). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes, No. 13). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371683>
- Ortega Guerrero, J. C., López González, R., & Alarcón Montiel, E. (Coords.). (2019). *Trayectorias escolares en educación superior: Propuesta metodológica y experiencias en México*. ANUIES.
- Parcel Pending. (n.d.). *The crucial role of accessibility in higher education*. <https://www.parcelpending.com/en-us/blog/accessibility-in-higher-education/>
- Perosa, G., Benítez, P., & Jarpa Sandoval, B. M. (s.f.). *Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Universidad de São Paulo / Universidad de Concepción / Universidad de Barcelona.
- PNFP. (2015). *Material de trabajo - Ciclo de Directivos*. Programa Nacional de Formación Permanente. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Prados, M. L. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzada. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 19(1), 74–93.
- Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), Universidad Veracruzana.
- PubMed Central. (2022). *Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9565787/>
- Purchase College, Office of Disability Resources. (s.f.). *Assistive technology*. <https://www.purchase.edu/offices/disability-resources/assistive-technology/>
- Recite Me. (s.f.). *Importance of accessibility in education*. de <https://reciteme.com/us/news/accessibility-in-education/>
- Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Red Iberoamericana).
- Redalyc. (2025). *Educación inclusiva y accesibilidad digital*. <https://www.redalyc.org/pdf/5635/563579383010.pdf>
- Samoo E-Learning. (2025). *La accesibilidad digital en la educación: Obligación legal y oportunidad para las instituciones educativas*. <https://www.samoo.es/la-accesibilidad-digital-en-la-educacion-obligacion-legal-y-oportunidad-para-las-instituciones-educativas/>

- Sánchez Cuevas, M., & Fonz Cabrera, M. E. (Coords.). (2021). *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Sánchez Leyva, J. L. (2023). Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos. *Voces De La educación*, 8(16), 150–173. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/641>
- Sastre Cifuentes, A. M., & Montenegro Mejía, Y. M. (s.f.). *Indicadores de impacto de programas de acompañamiento estudiantil*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/25820>
- Stanford University, Office of Accessible Education. (s.f.). *Assistive technology for online learning*. <https://oe.stanford.edu/students/remote-learning-coping-during-covid-19/assistive-technology-online-learning>
- StrongGo. (s.f.). *The importance of accessibility in higher education*. TekWay. <https://www.stronggo.com/importance-accessibility-higher-education>
- Sunrise Medical. (2017 agosto). *The best accessible colleges in America | Live Quickie*. <https://www.sunrisemedical.com/livequickie/blog/august-2017/the-best-accessible-colleges-in-america>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia en el Congreso Nacional de Educación, Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, G. (Eds.), *Educación inclusiva. Avances y desafíos en Iberoamérica* (pp. 91–109). Fundación Mapfre y OEI.
- The Ohio State University, Teaching and Learning Resource Center. (s.f.). *Digital accessibility best practices*. <https://teaching.resources.osu.edu/toolsets/carmencanvas/guides/improve-accessibility-carmen-rich/digital-accessibility-best>
- The PIE News. (2022, junio 30). *Mexico ‘must rectify’ access gap & dropout rate*. <https://thepienews.com/mexico-must-rectify-tremendous-coverage-issues-panel/>
- Thrivability Matters. (s.f.). *Accessible campus facilities: Making education more inclusive*. <https://thrivabilitymatters.org/accessible-campus-facilities/>

- TransLoc. (s.f.). *On-demand transportation improves accessibility for disabled students*. <https://transloc.com/blog/on-demand-transportation-improves-accessibility-for-disabled-students/>
- U.S. Government Accountability Office. (2023, julio 18). *For Disability Pride Month— We highlight our work on college campus access issues*. <https://www.gao.gov/blog/disability-pride-month-we-highlight-our-work-college-campus-access-issues>
- UNESCO (2020). *Inclusión y equidad en la educación: Todos y todas sin excepción*.
- UNESCO. (2025). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- UNICEF. (2021, noviembre 10). *Nearly 240 million children with disabilities around the world: UNICEF’s most comprehensive statistical analysis*. <https://www.unicef.org/rosa/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>
- Universidad Anáhuac México. (2020). *2020 Incluye Award for Anahuac University in Mexico City*. <https://www.anahuac.mx/mexico/Internacionalizacion/noticias/2020-incluye-award-anahuac-university-mexico-city>
- Universidad Antonio Nariño. (s.f.). *Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE)*. <https://www.uan.edu.co/images/Institucion/ItemsInstitucionales/documentos/ModeloAtencionIntegralEstudiante-MAIE.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS). *Programa de Inclusión y Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*, p. 54. https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- Universidad de La Serena. (2020). *Guía Programas de Acompañamiento*. https://aprendeuls.userena.cl/wp-content/uploads/2020/04/Nueva_Guia_Programas_de_Acompa%C3%B1amiento.pdf
- Universidad de Puerto Rico. (2023). *Guía básica de accesibilidad digital*. https://adistancia.upr.edu/wp-content/uploads/2023/05/Guia-basica_accesibilidad.pdf
- Universidad de Puerto Rico. (2023). *Guía básica de accesibilidad digital*. https://adistancia.upr.edu/wp-content/uploads/2023/05/Guia-basica_accesibilidad.pdf

- Universidad de Puerto Rico. (2023). Guía básica de accesibilidad digital. https://adistancia.upr.edu/wp-content/uploads/2023/05/Guia-basica_accesibilidad.pdf
- Universidad Iberoamericana. (2023). *IBERO adecua el campus para mejorar la accesibilidad*. <https://ibero.mx/prensa/ibero-adecua-el-campus-para-mejorar-la-accesibilidad>
- Universidad Loyola. (s.f.). *Inclusión y accesibilidad en la educación superior*. <https://universidadloyola.edu.mx/inclusion-y-accesibilidad-en-la-educacion-superior/>
- Universidad Veracruzana. (s.f.). Procesos de acompañamiento educativo. <https://lienzos.uv.mx/pages/public/46937>
- University at Buffalo. (s.f.). *Common issues and barriers to access – Accessibility at UB*. <https://www.buffalo.edu/access/help-and-support/topic2.html> (Consultado el 22 de marzo de 2025)
- University of Mary Washington – Facilities Services. (s.f.). *Accessibility improvements*. <https://adminfinance.umw.edu/facilities/campus-construction/accessibility-improvements/> (Consultado el 22 de marzo de 2025)
- University of Michigan, Services for Students with Disabilities. (s.f.). *Assistive technology resources*. <https://ssd.umich.edu/article/assistive-technology-resources>
- University of Minnesota. (s.f.). *Understanding accessibility | Office for Digital Accessibility (ODA) - Accessible U*. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://accessibility.umn.edu/accessibility-umn/understand-why-accessibility-matters/understanding-accessibility>
- University of North Carolina at Charlotte, Office of Disability Services. (s.f.). *Assistive technology*. <https://ds.charlotte.edu/accessibility-resources/campus-technology/assistive-software/assistive-technology/>
- University of South Carolina. (s.f.). *Best practices by topic – Digital accessibility*. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/digital-accessibility/toolbox/best_practices/index.php
- UserWay. (2025). Accesibilidad web: El camino hacia la inclusión digital. <https://userway.org/es/blog/accesibilidad-web/>
- Virginia Tech, Services for Students with Disabilities. (s.f.). *Assistive technology*. https://ssd.vt.edu/access/assistive_tech.html

- VITAC Corporation. (s.f.). *Make student accessibility a part of your education budget*. <https://vitac.com/make-student-accessibility-a-part-of-your-education-budget/>
- Voxy. (2025). *Accesibilidad digital en la educación corporativa: 6 mejores prácticas*. <https://voxy.com/es/blog/accesibilidad-digital/>
- Wayne State University. (s.f.). *The importance of college resources for students with disabilities: Insights from a Wayne State University student*. <https://studentdisability.wayne.edu/the-importance-of-college-resources-for-students-with-disabilities-domonique-mitchell>
- William & Mary – University Architect. (s.f.). *Accessibility infrastructure projects*. <https://www.wm.edu/offices/architect/design-construction/current-projects/accessibility-improvements.php>

3. Propuestas de mejora para la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES) en los Estados Unidos Mexicanos

1. Política internacional, regional y nacional en torno a la Educación Inclusiva en Educación Superior

Tal y como se mostró en la información sociodemográfica que antecede a la formulación de las presentes “Propuestas de mejora en torno a las políticas públicas educativas en México y las políticas institucionales en las IES en el país”, y teniendo en consideración las “externalidades” (agravación de las desigualdades sociales y económicas, cambio climático, pérdida de biodiversidad, un uso de los recursos que sobrepasa los límites planetarios, el retroceso democrático y las tecnologías de automatización disruptivas, son características de la coyuntura histórica actual y de situaciones pasadas como la pandemia por el Covid19) que inciden de manera directa en los sectores más vulnerados de la población en una sociedad determinada, es que debe enfatizarse de manera firme que a nivel mundial, regional y local, la inclusión y la educación inclusiva son y se configuran como contenidos recurrentes dentro de la agenda global de derechos humanos (UNESCO, 2017), así como del objetivo número 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). En este sentido, ambas definiciones se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos y cada uno de los integrantes del alumnado en un salón de clases

(no sólo físicamente) sino también a nivel social, cultural y emocionalmente (Booth y Ainscow, 2011; Dally *et al.*, 2019; y Subban *et al.*, 2022).

Con base en lo anterior, se reconoce en la actualidad, que la educación inclusiva tiene un enfoque más amplio que no sólo se traduce en una dirección para cambiar la educación del alumnado con algún tipo de discapacidad (véase ONU, 2006, artículo 24), sino también para construir un nuevo modelo educativo, que responda específicamente a las diversas necesidades de las sociedades contemporáneas y sea coherente con los valores democráticos sobre los que se construyen estas sociedades (Artiles *et al.*, 2007; Operti *et al.*, 2014).

A nivel mundial, regional y en países como México, se reconoce que la educación inclusiva se fundamenta en la diversidad y constituye una garantía para la defensa de los derechos humanos; por ello, resulta urgente y estratégico generar conocimiento y fortalecer la capacidad de acción para lograr la inclusión en toda su amplitud (UNESCO, 2021, p. 55). En el ámbito educativo, debe generarse y potenciarse una cultura inclusiva donde la diversidad, la apertura a la pluralidad y el respeto a las diferencias sean los pilares fundamentales para que todas las personas involucradas sean tratadas de forma justa, respetuosa y equitativa (RENADESI-ANUIES, 2023; Sandoval, Simón y Echeita, 2019).

La educación en general, y la educación inclusiva en lo particular, se constituyen en una poderosa fuerza de cambio positivo que, indudablemente, posibilitarán la construcción de un futuro armónico, pacífico, justo y sostenible para todas y todos libre de distinciones, discriminación o exclusión (Gutiérrez, 2025). Es necesario contar con una educación que repare las injusticias, basada en el respeto a los derechos humanos de las personas y considerando siempre los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural, así como fomentar en todo momento, una ética del cuidado, la reciprocidad, la solidaridad y el compromiso social institucional. Lo más indispensable para lograr estas propuestas es garantizar el financiamiento para la IES, específicamente en los rubros planteados.

Establecimiento de una política general para la educación inclusiva tanto en las Políticas Públicas Educativas como en las IES mexicanas

Es importante establecer y unificar conceptos, modelos de intervención, alcances y delimitar las obligaciones, derechos y corresponsabilidades de los diferentes agentes que participan en procesos de inclusión educativa (autoridades, comunidad educativa, personal docente y administrativo, estudiantado perteneciente a los Grupos de Atención Prioritaria –GAP– y sus redes de apoyo), respondiendo a su vez a los siguientes puntos:

- 1.1.1. Políticas institucionales que aseguren el acceso, la permanencia, el egreso y el seguimiento de estudiantes pertenecientes a los grupos de atención prioritaria (personas con discapacidad, comunidades indígenas, afrodescendientes, LGBTQ+, migrantes nacionales e internacionales, adultos mayores, con enfermedades crónico degenerativas, comunidades indígenas) y que apoyen, asimismo, a personas con talentos y aptitudes sobresalientes.
- 1.1.2. Mecanismos y procesos establecidos de apoyo académico, psico-emocional y económico para estudiantes en condiciones de desventaja (Grupos de atención Prioritaria).
- 1.1.3. Normativas internas que prevengan y sancionen prácticas discriminatorias, violentas y/o excluyentes.
- 1.1.4. Establecer una normativa sobre el presupuesto asignado específicamente para el rubro o los rubros que abonen y trabajen la Educación Inclusiva en la Institución de Educación Superior.

1.2 Armonización de las políticas públicas vigentes, incorporando de manera transversal la perspectiva de género, la inclusión y el enfoque de derechos humanos

- 1.2.1. Elaboración de protocolos de atención al alumnado e integrantes de la comunidad educativa-universitaria que formen parte de los Grupos de Atención Prioritaria (GAP).

- 1.2.2 Formulación de políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación, así como las políticas operativas correspondientes.
- 1.2.3 Formulación de políticas transversales para la erradicación de las violencias que pudiesen presentarse en las comunidades de las IES.
- 1.2.4 Formulación o actualización de los códigos de ética en las IES.
- 1.2.5 Incorporación de las temáticas de inclusión, derechos humanos, accesibilidad, cultura de paz, en los reglamentos de estudios superiores en las IES así como en los reglamentos de alumnos respectivos.
- 1.2.6 Garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida (derecho a la educación, establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; Artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). También debe abarcar el derecho a la información, a la cultura, a la ciencia, al arte y al deporte.
- 1.2.7 Proponer y operacionalizar estrategias para resolver las dificultades que provienen de la manera de impartir educación; esto es, fomentar espacios de colaboración que permitan pensar y aportar ideas diferentes sobre los aprendizajes y las relaciones entre las y los alumnos, las y los docentes, la generación del conocimiento y las realidades que se viven en el país, la región latinoamericana y el mundo.
- 1.2.8 Los reglamentos institucionales deben consignar y enfatizar la necesidad de superar (y/o erradicar) la discriminación, la marginación y la exclusión, que permitan garantizar la igualdad de género y los derechos de todas y todos, independientemente de la raza, el origen étnico, la lengua, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, las identidades de géneros, la edad, la ciudadanía o condición de salud. En este mismo reglamento debe dejar explícito que estas situaciones también aplican para espacios virtuales como redes sociales, plataformas de aprendizaje, foros, etc., y desde luego en toda situación presencial dentro de la Institución.

1.3 En torno a los modelos educativos y académicos

- 1.3.1 La pedagogía involucrada en ambos modelos debe encontrarse organizada en torno a los principios de cooperación, colaboración, respeto y solidaridad que permitan fomentar las capacidades intelectuales, sociales y éticas de los alumnos.
- 1.3.2 La evaluación deberá reflejar estos objetivos pedagógicos, de tal modo que se promueva un crecimiento y un aprendizaje significativo para todas y todos.
- 1.3.3 Los planes de estudios deberán seguir enfatizando la relevancia de desarrollar un aprendizaje intercultural, plurilingüístico, *trans*, inter y multidisciplinario que ayude a las y los alumnos a acceder a habilidades y conocimientos, y producirlos, y que fomente al mismo tiempo su capacidad para criticarlos y aplicarlos.
- 1.3.4 En los contenidos, métodos y políticas de educación deben promoverse la ciudadanía activa y la participación democrática.
- 1.3.5 La reflexión, la investigación y la creación de conocimientos y nuevas prácticas pedagógicas deberían ser parte integrante de la enseñanza.
- 1.3.6 Los recintos escolares, particularmente los salones de clases, deben constituirse en espacios seguros y protegidos donde se promueva la inclusión, la equidad, la accesibilidad, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, y el bienestar individual y el colectivo, fundamentados en una cultura de paz.

1.4 La relevancia de la educación inclusiva con fundamento

- 1.4.1 “Nadie puede quedar afuera”, como lema clave de un planeamiento educativo que garantice una educación de calidad a todas las personas.
- 1.4.2 La inclusión como prioridad, de acuerdo a documentos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2016), que establecen el derecho a una educación inclusiva y de calidad.
- 1.4.3 Diseño de políticas educativas desde tres perspectivas clave: una visión a largo plazo que conecte lo local, lo regional y lo global; enfoques flexi-

bles que permitan adaptarse a un mundo en constante cambio; y la interseccionalidad y transversalidad como puente entre actores y sectores para construir soluciones compartidas a partir de perspectivas diversas que permitan enriquecer el diálogo y avanzar hacia un planeamiento educativo que responda a las necesidades del futuro.

- 1.4.4 Acciones didácticas inclusivas y acercamientos pedagógicos. Utilización de distintas estrategias multinivel en el diseño del currículo (Couberges *et al.*, 2017; Tomlinson, 2001). Las estrategias multinivel se desarrollaron en respuesta a la incesante pregunta de cómo los alumnos pueden recibir el apoyo adicional que necesitan, sin ofrecerles de forma constante respuestas educativas diferenciadas (Florian y Black-Hawkins, 2011).
- 1.4.5 Fomentar el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (*Center for Applied Special Technology*, CAST, y Finkelstein *et al.*, 2021). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se considera un enfoque proactivo en el que la respuesta a la diversidad de los estudiantes se planifica desde el principio, independientemente de sus necesidades específicas (Lidner y Schwab, 2020).
- 1.4.6 Manejo y uso de una evaluación inclusiva, definida como «el diseño y uso de métodos y prácticas de evaluación justos y eficaces que permiten a todos los estudiantes demostrar todo su potencial, lo que saben, entienden y pueden hacer» (Hockings, 2010, p. 34). El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2016, p. 9) afirma que «las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos».

2. Educación inclusiva en el currículum

Con base en datos obtenidos en la Comisión de Inclusión para ANUIES y un vasto análisis de las situaciones que se viven en las instituciones de educación superior, se plantea una serie de propuestas para la educación inclusiva en el currículum de este nivel educativo:

- 2.1 Currículos que integren la diversidad cultural, lingüística, de género y el Diseño Universal para el Aprendizaje.
- 2.2 Capacitación docente, constante y actualizada en temas de inclusión, perspectiva de género y atención a las diversidades, evidentemente el estudiantado en las universidades no es homogéneo y tampoco se busca que lo sea.
- 2.3 Flexibilidad en la duración y tiempo de curso de las licenciaturas y programas de estudio para las poblaciones GAP. Es decir, se plantea un cambio total en el paradigma del tiempo de duración de las carreras y programas educativos.
- 2.4 Formación docente en inclusión para una práctica renovada: docentes que traten de gestionar aulas diversas deben estar dotados de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emplear una serie de acciones y prácticas pedagógicas inclusivas.
- 2.5 Conocimientos de los docentes en educación inclusiva. La investigación ha mostrado que la formación debe incluir necesariamente contenidos sobre la legislación en Derechos Humanos que apoya las prácticas de enseñanza inclusiva. En este sentido, es indispensable, desarrollar una terminología compartida que tenga cada vez un enfoque más amplio de la diversidad y la inclusión en las instituciones de educación superior.
- 2.6 Diversificación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, es decir, realizar los ajustes razonables para todo estudiante, abarcando desde las evaluaciones, del acompañamiento en la trayectoria educativa, de los materiales de apoyo y de información, y evidentemente de sus respectivas formas de presentación y accesibilidad. Este punto focaliza para el estudiantado y para el personal docente, es decir, cualquier profesor también puede y debe poder acceder a las informaciones en distintos formatos y formas.
- 2.7 Fortalecer la investigación educativa en “currículo e investigación” en las Instituciones de Educación Superior como eje transversal. Los datos bibliométricos muestran que el currículo aparece como un nodo relevante en relación con la inclusión, lo cual refleja una preocupación por los contenidos formativos. Propuesta: Promover reformas curriculares que incorporen el enfoque de inclusión como eje transversal en todas las carreras universitarias y programas educativos de las Instituciones de Educación Superior.

- 2.8 Diseñar asignaturas, módulos, capacitaciones constantes y/o especializaciones obligatorias sobre diversidad, derechos humanos y accesibilidad, especialmente en programas de formación docente, y para en las personas que están estrechamente en contacto y comunicación con atención a estudiantes, administrativas (os), personal docente etc., dentro de las Instituciones de Educación Superior.
- 2.9 Accesibilidad, Ajustes Razonables y Diseño Universal para el Aprendizaje. La accesibilidad, los ajustes razonables y el DUA (Diseño Universal de Aprendizajes) sigue siendo una tarea pendiente en las IES por lo que sigue existiendo rezagos importantes en su implementación. Propuesta: Establecer lineamientos oficiales, accesibles y públicos sobre la educación inclusiva, y su implementación en las IES mexicanas. Así como de los alcances y limitaciones de las IES en la atención de los GAP, dejando claro que algunas situaciones y problemáticas no le competen a las IES.
- 2.10 Financiar el desarrollo de recursos educativos, abiertos, adaptados a personas con discapacidad para cualquier persona de la comunidad universitaria: personal administrativos y de servicios, directoras (es), docentes, estudiantes, jefas (es) de áreas, coordinadoras (es), gestoras (es), etc.
- 2.11 Capacitación especializada para las discapacidades que puedan existir: Implementar programas de capacitación específicos para el profesorado y el personal en general, sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el contexto mexicano (López, 2020).

3. Accesibilidad física y arquitectónica para una educación inclusiva

La accesibilidad en los entornos físicos de universidades y escuelas es un componente esencial para garantizar la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado. Al eliminar las barreras físicas, las instituciones educativas pueden crear espacios donde cada individuo independientemente de sus capacidades pueda participar plenamente en la vida académica, laboral y social. A continuación, se presenta una serie de propuestas basadas en la inves-

tigación actual para mejorar la accesibilidad en las Instituciones de Educación Superior en México.

3.1 Infraestructura Física

- 3.1.1 Adaptación de edificios existentes: desarrollar un plan de priorización y documento técnico sobre accesibilidad universal para la adaptación de edificios antiguos, comenzando por las áreas de mayor tránsito y uso por parte de los estudiantes. Esto incluye la instalación de rampas con pendientes y pasamanos adecuados, ascensores con dimensiones suficientes y anuncios de audio, y la ampliación de puertas y pasillos (*Thrive Publishing, 2025*).
- 3.1.2 Diseño Universal en Nuevas Construcciones: incorporar los principios del Diseño Universal en todas las nuevas construcciones y renovaciones (*Thrive Publishing, 2025*). Esto asegura que la accesibilidad se considera desde la etapa inicial del diseño, resultando en espacios inherentemente accesibles para una amplia gama de usuarios (*Tek Way by StrongGo, s.f.*).
- 3.1.3 Mejora de espacios exteriores: asegurar que los caminos y pasarelas del campus tengan una anchura suficiente, superficies lisas y pendientes suaves (*Thrive Publishing, 2025*). Instalar rampas de bordillo en las intersecciones para facilitar la transición entre aceras y calzadas.
- 3.1.4 Baños accesibles: garantizar la disponibilidad de baños accesibles en todos los edificios, equipados con barras de apoyo, espacio de maniobra adecuado y lavabos a la altura correcta (*Thrive Publishing, 2025*).
- 3.1.5 Mobiliario adaptable: proporcionar mobiliario adaptable en aulas, bibliotecas y otras áreas de estudio, incluyendo escritorios y mesas de altura ajustable, así como opciones de asiento variadas para diferentes necesidades físicas y estilos de aprendizaje (*Thrive Publishing, 2025*).
- 3.1.6 Señalización accesible: establecer la señalética que se utiliza en las IES, además de considerar las características de la señalética inclusiva (utiliza diversos medios táctiles, visuales, audibles, etc.) estándar que facilite la movilidad de la comunidad entre las IES.
- 3.1.7 Contar con mapas interactivos del campus que destaquen las características de accesibilidad.

- 3.1.8 Contar con alarmas visuales, por ejemplo, en el caso de personas sordas, quienes suelen ser los últimos en salir en casos de sismos; o luces para avisar y llamar la atención en situaciones de emergencia.

3.2 Conocer las necesidades del estudiantado

- 3.2.1 Participación de estudiantes con discapacidad: involucrar activamente a los estudiantes con discapacidad en los procesos de planificación y toma de decisiones relacionadas con la accesibilidad (Norix, *s.f.*). Sus experiencias y perspectivas son fundamentales para identificar barreras y desarrollar soluciones efectivas.
- 3.2.2 Fomentar una cultura de inclusión donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, reconociendo las diversas necesidades y contribuciones de cada individuo (*Recite Me, s.f.*). Es decir, respetar los derechos de confidencialidad, autonomía y autogestión de cada quien.

3.3 Puntos clave para la accesibilidad física y arquitectónica en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México

- 3.3.1 Cumplimiento de la Legislación Mexicana: Asegurar el cumplimiento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Universidad Loyola de América, 2024).
- 3.3.2 Adopción de buenas prácticas: Tomar como modelo las iniciativas exitosas implementadas por universidades mexicanas como la UNAM y la Universidad Iberoamericana (Universidad Loyola de América, 2024).
- 3.3.3 Atención a desafíos específicos: abordar los desafíos particulares identificados en el contexto mexicano, como el conflicto entre la preservación de sitios históricos y la mejora de la accesibilidad (*King's College London, s.f.*), y la necesidad de mejorar el acceso a la educación para grupos vulnerables (*Mexico Business News, 2024*).

- 3.3.4 Desarrollo de criterios de diagnóstico claros: establecer criterios de diagnóstico claros y estandarizados para la evaluación de las necesidades de accesibilidad de los estudiantes (López, 2020).
- 3.3.5 Con base en ajustes razonables, habría que realizar las modificaciones necesarias a las arquitecturas, los espacios, los horarios y grupos suficientes para los alumnos.
- 3.3.6 Infraestructura accesible y recursos tecnológicos e informativos adaptables.

4. Accesibilidad digital y de información para una educación inclusiva

Propuestas para la accesibilidad digital y de información para una Educación Inclusiva en las Instituciones de Educación Superior en México.

4.1 Acceso a la información en las IES

- 4.1.1 Considerar las barreras tecnológicas que enfrentan personas con discapacidad visual, auditiva, motriz o cognitiva.
- 4.1.2 Disponibilidad y adecuación de materiales educativos en formatos accesibles (lectura fácil, subtítulos, intérpretes, introducir la Lengua de Señas Mexicana (LSM), audiodescripciones, *Braille*, etc.).
- 4.1.3 Normativas obligatorias de accesibilidad digital, alineadas con los *Estándares Web* de inclusión.
- 4.1.4 Crear repositorios centralizados o por facultades de contenidos accesibles: documentos, videos, libros, manuales y recursos educativos.
- 4.1.5 Garantizar la traducción de información institucional a Lengua de Señas Mexicana (LSM), lectura fácil, y formatos alternativos (multimedia que integre varios sentidos).
- 4.1.6 Aulas virtuales/aulas adaptadas. Las tecnologías digitales que se implementen o desarrollen en las instituciones educativas deben tener como objetivo apoyar a las escuelas o facultades, y no sustituirlas

- 4.1.7 Se propone que debe garantizarse el derecho a la información, la cultura, la ciencia y la conectividad.

4.2 Tecnologías nuevas y adaptadas

- 4.2.1 Impulsar el uso de tecnología asistiva en aulas: *software* de voz, dispositivos de seguimiento ocular, recursos aumentativos y alternativos de comunicación.
- 4.2.2 Fomentar la inclusión digital en plataformas educativas mediante la interoperabilidad con tecnologías de apoyo.
- 4.2.3 Apoyar el desarrollo de materiales educativos digitales accesibles desde el diseño.
- 4.2.4 Crear un repositorio de señas pertinentes para contenidos universitarios.
- 4.2.5 Incluir la edición de manuales con instrucciones sobre la comunicación inclusiva, donde todo material producido por las IES contemple estos aspectos y no se deje fuera a nadie.

4.3 Estrategias de inclusión digital y educación a distancia

- 4.3.1 Garantizar el acceso a conectividad, *software* y equipos eficientes.
- 4.3.2 Crear y desarrollar un Programa Nacional de Inclusión Digital con enfoque en educación híbrida y/o a distancia, adaptado a necesidades de estudiantes con discapacidad desde una visión interseccional.
- 4.3.3 Incluir criterios de accesibilidad como parte obligatoria en plataformas de educación en línea (*ej.* MéxicoX, Aprende en Casa).
- 4.3.4 Establecer convenios con proveedores tecnológicos y de servicios para la distribución equitativa de dispositivos accesibles para las diversas discapacidades que puedan existir en las Instituciones de Educación Superior (IES).

4.4 Programa de Formación en Competencias Digitales

- 4.4.1 Crear un programa nacional o institucional de capacitación docente en accesibilidad digital e inclusión tecnológica para las diversas áreas de estudio y conocimiento.
- 4.4.2 Incluir módulos en el programa de formación, sobre el uso de tecnología adaptativa, diseño de contenidos accesibles y prácticas pedagógicas inclusivas.
- 4.4.3 Involucrar a personas con discapacidad como capacitadores expertos con experiencia en ámbitos tecnológicos.

5. Concientización de la educación inclusiva en educación superior

Propuestas para generar concientización sobre la educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior en México:

- 5.1 Se propone que dentro del sitio de ANUIES se diseñe un apartado sólo para RENADESI en donde se concentren todas las acciones de inclusión, así como los comunicados, avances, capacitaciones, recursos bibliográficos, logros, entre otros.
- 5.2 A través de una campaña de prevención universal realizar un banco de pequeñas cápsulas de concientización dirigidas a la comunidad universitaria, haciendo partícipes a las personas que viven las barreras para el aprendizaje y la participación (estudiantes, egresados, personal interno). Buscando que estas cápsulas se promuevan a través de redes institucionales, y estén almacenadas y disponibles en el portal de ANUIES-RENADESI para todos y todas.
- 5.3 Diseñar un Diplomado para certificar a la planta académica como “Docente inclusivo” elaborado por ANUIES- RENADESI en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la validación.
- 5.4 Diseñar cursos de concientización dentro de la comunidad universitaria, para todas las áreas que conforman las universidades, se proponen

- que los cursos sean interactivos, con evaluación automatizada y de valor curricular en temas de inclusión y diversidades.
- 5.5 Promover el plurilingüismo, atendiendo las diversidades de lenguas en el mundo (por ejemplo portugués, chino, francés, inglés, ruso, alemán, etc.) y de México (por ejemplo, lenguas originarias como náhuatl, maya, mixteco, zapoteco, otomí, totonaco, chol, mazateco, tzotzil y tzeltal), así como Lengua de Señas Mexicana (LSM), a través de cápsulas donde el propio estudiantado, ya sea de la comunidad sorda, o de pueblos originarios, y/o de otros países, sean los protagonistas, escuchando sus propuestas y opiniones y poniendo en práctica las aportaciones.
 - 5.6 Realizar un encuentro nacional e internacional con el objetivo de que cada Universidad muestre sus avances en el tema de inclusión con la invitación directa a los rectores para enviar a representantes a mostrar su modelo de inclusión.
 - 5.7 Realizar encuentros amistosos regionales y nacionales presenciales o virtuales, con la diversidad de estudiantes que pertenecen a los Grupos de Atención Prioritaria (GAP).

6. Programas de acompañamiento estudiantil para la educación inclusiva

A continuación se presenta un listado de propuestas para el acompañamiento estudiantil para una educación inclusiva, con base en el análisis y resultados obtenidos a partir del diagnóstico en este rubro.

- 6.1 Crear y consolidar programas integrales orientados al bienestar, el reclutamiento, la transición, la permanencia y el éxito académico desde un enfoque inclusivo y de justicia social, que ofrezcan intervención y colaboración desde antes de ingresar a las universidades, y también después de su egreso e inserción sociolaboral.
- 6.2 Construir dentro de las Instituciones de Educación Superior sistemas de acompañamiento articulados, evaluables y centrados en la diversidad del estudiantado, contando para ello con recursos humanos, materiales, tecnológicos, de información y de atención al entorno.

- 6.3 Normatizar en la ANUIES una figura más dentro del Programa Institucional de Tutorías: la del Tutor de Apoyo Especializado para la Inclusión (TAEPI), quien se encargará de dar apoyo, orientación y acompañamiento para eliminar las barreras que se enfrenta el estudiantado perteneciente a GAP durante toda la trayectoria escolar, como parte de los programas de acompañamiento estudiantil. El TAEPI es una persona docente especializada en el programa educativo de la licenciatura o posgrado al que se encuentra adscrito; con vocación docente y de servicio, caracterizado por sus valores, empatía y respeto con las y los estudiantes; dentro de sus cualidades se encuentra: la creatividad, la innovación y cuenta con elementos pedagógicos para diseñar la clase para todas y todos.
- 6.4 Realizar foros de consulta y de buenas prácticas inclusivas, donde estén presentes no solo los docentes e investigadores o directores (as) y coordinadoras (es) del programa, sino también los estudiantes con BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación).
- 6.5 Realizar un reglamento inclusivo, en el cual se exprese claramente la corresponsabilidad entre diversas áreas administrativas, culturales, deportivas, de servicios y de cada persona involucrada en el proceso de inclusión en la comunidad universitaria, abarcando áreas de gestión-administración, atención, servicios de apoyo, direcciones, jefaturas, coordinaciones, departamentos, unidades, etc.

7. Financiamiento de la educación inclusiva en educación superior

De acuerdo con el diagnóstico sobre el financiamiento en torno a la educación inclusiva, se aprecia que los programas de financiamiento para la educación superior han venido a la baja, y la demanda de ingreso se ha incrementado exponencialmente en los últimos años. En el caso de los grupos de atención prioritaria no es la excepción, siendo las personas con discapacidades las más afectadas; sin un recurso etiquetado para hacer frente a su ingreso, permanencia y egreso. En este sentido, se ha vuelto casi imposible que las IES puedan prepararse para su debido reci-

miento y atención digna. Se requiere la creación de condiciones de accesibilidad en los espacios, además de proveer los recursos materiales, tecnológicos, digitales, así como de contar con los recursos humanos que aseguren la accesibilidad a la comunicación, información, a las tecnologías de asistencia y a la currícula escolar, y del personal destinado a ofrecer el seguimiento individual para descartar la deserción.

El logro de lo anterior es imperante si realmente se pretende ofrecer educación inclusiva, equitativa y de calidad de la que habla y se plantea por la UNESCO, en el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, y así mismo, para hacer valer el artículo tercero constitucional mexicano que se refiere a evitar todo tipo de discriminación y asegurar la inclusión en todos los niveles educativos.

Con base en lo anterior, se propone lo siguiente:

- 7.1 Para estudiantes pertenecientes a grupos de atención prioritaria, incrementar considerablemente la inversión por estudiante (por parte de la federación): el logro de esto permitiría proveer los recursos que se requieren para su plena inclusión, además de incentivar a las instituciones a abrir las puertas y ampliar la cobertura para esta diversidad de poblaciones, asegurando de esta manera la accesibilidad al ingreso en la educación superior.
- 7.2 Presupuesto para la accesibilidad: incorporar la accesibilidad como una línea presupuestaria prioritaria en los presupuestos institucionales desde el inicio (VITAC Corporation, *s.f.*).
- 7.3 Búsqueda de financiamiento externo: explorar y solicitar subvenciones federales, estatales y privadas destinadas a mejoras de accesibilidad (The PIE Network, 2024).
- 7.4 Demostración del retorno de la inversión: recopilar datos y comunicar los beneficios de la accesibilidad, como el aumento de la matrícula, la mejora del éxito estudiantil y el fortalecimiento de la reputación e imagen institucional (*Tek Way by StrongGo, s.f.*).
- 7.5 Optimización de recursos: identificar y reasignar los recursos existentes que puedan utilizarse para iniciativas de accesibilidad (The PIE Network, 2024).
- 7.6 Garantizar una financiación pública más que suficiente que permita el logro de los fines y objetivos de inclusión y educación inclusiva.
- 7.7 Para las universidades inclusivas que ya cuentan con programas bien estructurados, dar apoyo y seguimiento a las poblaciones con barreras para

el aprendizaje, la federación puede destinar un “recurso extra etiquetado” para mejorar las condiciones de los centros de atención y los albergues o casas de estudiantes con la finalidad de que puedan albergar a las poblaciones con discapacidad o población indígena que vienen de las comunidades rurales o de otras entidades federativas en donde no existe la inclusión.

- 7.8 Al igual que existe un fondo para la capacitación del personal de nivel medio superior, se propone que se destine un fondo para capacitar y concientizar en las Instituciones de Educación Superior del país en temas de inclusión educativa, diversidades, derechos humanos, discapacidades, nuevo paradigma educativo de inclusión, cultura de paz, visualización y reconocimiento de lenguas y culturas en México y el mundo, prácticas y acciones para inclusión de migrantes, reconocimiento y validación de las personas LGBT+, y en general los temas e investigaciones que hablen de inclusión de cualquier persona.

Presupuesto tentativo: este presupuesto puede ser cubierto parcialmente con recursos del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Acción	Monto Estimado
Adaptación de infraestructura	\$200,000,000 MXN
Plataformas virtuales accesibles	\$50,000,000 MXN
Acompañamiento académico, emocional y social	\$30,000,000 MXN
Capacitación docente	\$10,000,000 MXN
Estímulo y reconocimiento a docentes inclusivos	\$20,000,000 MXN
Becas y apoyos financieros para estudiantes vulnerables	\$100,000,000 MXN
Unidades de atención a grupos vulnerables	\$40,000,000 MXN
Protocolos contra la discriminación	\$15,000,000 MXN
Viajes de estudio e intercambios para estudiantes vulnerables	\$25,000,000 MXN
Total estimado	\$490,000,000 MXN

Matriz de Evaluación

Objetivo Específico	Indicador	Meta	Método de Evaluación
Admisión inclusiva	% de incremento de estudiantes vulnerables admitidos	+20% en 3 años	Datos de admisión
Accesibilidad física, digital, comunicacional y curricular	% de universidades con infraestructura accesible	100% de las universidades públicas	Visitas y encuestas a estudiantes
Acompañamiento integral	Universidades con programas activos	80% con programas funcionales	Reportes institucionales y encuestas a estudiantes
Formación docente	% de docentes capacitados	100% en 5 años	Registros de formación
Estímulo a la labor docente inclusiva	Número de docentes reconocidos o apoyados	10,000 docentes en 5 años	Reportes de convocatorias y seguimiento institucional
Unidades de atención a grupos de atención prioritaria	Número de unidades operativas	100% de universidades públicas	Informes universitarios
Protocolos contra la discriminación	% de universidades con protocolos en funcionamiento	100%	Auditoría institucional
Movilidad y formación integral	Número de estudiantes GAP en intercambios o viajes	30% de participación	Registros de movilidad y testimonios estudiantiles

8. Seguimiento a la comunidad educativa para la educación inclusiva

Propuestas para el mejoramiento de las trayectorias escolares y seguimiento a la comunidad educativa para una inclusión educativa dentro de las Instituciones de Educación Superior en México:

- 8.1 Diseñar modelos de trayectorias flexibles y personalizadas: superar el enfoque lineal y homogéneo para reconocer las múltiples cronologías y realidades del estudiantado. Esto implica adecuar desde las formas de admisión, los tiempos, rutas formativas, y formas de evaluación (Perosa *et al.*, *s.f.*; Terigi, 2014), permitir realizar ajustes razonables a la currícula escolar (flexibilización de la currícula) y el número de materias que deben llevar por semestre o por cuatrimestre, o bien extender el plazo para terminar la carrera, con reglas flexibles para la promoción de grado. Proponer nuevos modelos flexibles que permitan diferentes ritmos y caminos de formación.
- 8.2 Fortalecer el acompañamiento integral del estudiante: incluir en la formación la dimensión cognitiva, ética, comunicativa, afectiva, corporal, estética, política y espiritual (ACODESI 2003), mediante tutorías, consejería, apoyo académico, emocional, de vinculación a las actividades artísticas, deportivas, culturales y para la autonomía personal, e incluso programas de becas que garanticen condiciones de equidad (INFoD, 2019).
- 8.3 Fortalecer la articulación interinstitucional e intergubernamental: impulsar políticas coordinadas entre los distintos niveles educativos y organismos públicos para garantizar transiciones más fluidas entre etapas educativas y reducir las rupturas en el camino formativo (INFoD, 2019), principalmente para las poblaciones con discapacidad y aptitudes sobresalientes que requieren de una intervención anticipada y la preparación de la escuela a la que ingresarán así la flexibilización del currículum.
- 8.4 Incorporar la voz estudiantil en el diseño de políticas de trayectorias: fomentar espacios de participación donde los y las estudiantes puedan expresar sus necesidades, obstáculos y propuestas en torno a su experiencia formativa (Perosa *et al.*, *s.f.*).
- 8.5 Formación técnica y profesionalizante. También se propone que los programas de las carreras se dividan en dos partes, la primera, preparación técnica y la segunda profesionalizante, si existen dos salidas damos la oportunidad a que las poblaciones con mayores barreras para el aprendizaje y la participación pueda tener la posibilidad de sentirse universitario, de seguirse preparando y tener un cierre exitoso con una graduación que llegue hasta donde alcance su capacidad, evitando con

ello las bajas dolorosas y traumatizantes que viven al no poder continuar, quedado emocionalmente dañados.

- 8.6 Institucionalizar los apoyos compensatorios (extra-clase), como medidas compensatorias para la nivelación académica y el desarrollo de competencias blandas, disciplinares y tecnológicas desde su solicitud de ingreso, a lo largo de su trayectoria escolar y la culminación de sus estudios y egreso (Madueña, J., 2022)

9. Generación del conocimiento e investigación en torno a la educación inclusiva en educación superior

Basados en la revisión documental realizada por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), incluir las visiones críticas y epistemológicas: *a)* epistemologías del Sur, *b)* activismos o movimientos sociales; *c)* la función política de la interpelación (discapacidad como función política de interrogación al sistema social, educativo, cultural, político y económico).

A grandes rasgos se puede anteponer dos posturas:

Dar continuidad con la revisión que ha realizado el COMIE sobre los estados del conocimiento en materia de inclusión, diversidad cultura indígena, afromexicana, diversidad sexual y genérica, discapacidad, etnología y perspectiva interseccional.

Mantener una tendencia de trabajo inter y transdisciplinar en la investigación. Así mismo, se propone la sustitución del término de “grupos vulnerables” por “grupos vulnerados”, considerando una visión socio-histórica crítica de la diversidad.

Y para efectos de una Política Pública Federal para una Educación Inclusiva en Educación Superior, y con el sustento en bases de datos y artículos de investigación para el periodo 2015-2025, se obtienen las siguientes propuestas para la generación de conocimiento e investigación:

9.1 Creación de un Observatorio Nacional en Educación Inclusiva

El análisis bibliométrico destaca la relevancia de los conceptos de cultura, violencia, género, diversidad y discapacidad como ejes clave en la investigación reciente. La sistematización de esta información requiere un organismo que consolide y monitoree avances, brechas y buenas prácticas.

- 9.1.1 Establecer un Observatorio, para este propósito, bajo la coordinación desde la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión (RENADESI-ANUIES), desde donde se posibilite un nivel de independencia investigativa y crítica, que haga aportes desde las realidades locales y nacionales
- 9.1.2 El observatorio debe recopilar, analizar y divulgar datos relacionados con inclusión en las instituciones de educación superior públicas y privadas.

9.2 Implementación de programas institucionales para la prevención de la violencia y la discriminación en el ámbito universitario

El análisis muestra la centralidad del término *violencia* en las publicaciones, relacionándola con género, desempeño académico y exclusión.

- 9.2.1 Incentivar a las IES públicas y privadas a contar con protocolos actualizados y efectivos de atención y prevención de las violencias (incluyendo las violencias basadas en género), discriminación, injusticia, exclusión; y de atención a la discapacidad (como uno de los grupos históricamente más vulnerados).
- 9.2.2 Garantizar la financiación y la participación en capacitaciones para docentes y personal administrativo sobre inclusión, cultura de paz y resolución de conflictos.
- 9.2.3 Fortalecer los programas de tutorías entre pares y de servicio social y/o profesional para la suma de recursos humanos en apoyo a la inclusión como asesores, mentores, orientadores, integradores (lo cual desarrollará los valores humanos, la empatía y la cultura de paz en la comunidad estudiantil).

9.3 Financiamiento a investigaciones sobre inclusión-educación inclusiva desde enfoques interseccionales y de transversalidad

El estudio muestra creciente interés en temas vinculados con género, discapacidad, violencia, paz, edad y actitudes.

9.3.1 Incorporar en los fondos concursables de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación una línea específica para proyectos que aborden la inclusión desde una perspectiva interseccional y transversal.

Referencias

- ACODESI (2023). *La formación integral y sus dimensiones: Texto Didáctico*. Bogotá, Colombia. www.acodesi.org.co
- Aedo, C. y González, L. (2004). La educación Superior en Chile. *Revista Calidad en la Educación* N° 21. Santiago, 45-60.
- Aristegui R.; Bazán, D.; Leiva, J.; Muñoz, B.; y Ruz, Juan (2005): “Hacia una Pedagogía de la Convivencia”. *Revista Psykbe*, Vol. 14, N° 1, mayo de 2005 (pp. 137 - 150). Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arizabaleta, S. L., & Ochoa, A. F. (2016). *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*. *Pedagogía y Saberes*, (45), Universidad Pedagógica Nacional.
- Artiles, A., Kozleski, E. B., Dorn, S. y Christensen, C (2007). Learning in inclusive education research: Remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, Núm. 30, pp. 1-30.
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. OEI. Ediciones LOM, Santiago de Chile.
- Booth, T. y Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 3rd edn. Bristol, CSIE.
- Calbright College (2024). *Seven Ways Colleges Can Be More Accessible To Everyone*. <https://www.calbright.edu/newsroom/blog/seven-ways-colleges-can-be-more-accessible-to-everyone/>

- Cedallín Martínez Sánchez, A. (s.f.). *Trayectorias escolares en el nivel superior, un análisis desde algunos indicadores académicos*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Chaín, C., & Ramírez, R. (1997). *Dimensiones de análisis de trayectorias escolares*. ANUIES.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. y Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, Núm. 53, pp. 41-54.
- Concept3D (2024). *How Accessible Is Your Campus?: A Complete Checklist*. <https://concept3d.com/blog/accessibility/how-accessible-is-your-campus-complete-checklist/>
- Corresponsables (2024). *Es la Ibero la universidad más accesible para personas con discapacidad en México*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de: <https://www.corresponsables.com/mx/actualidad/es-la-ibero-la-universidad-mas-accesible-para-personas-con-discapacidad-de-mexico-0/>
- Cruz, R., & Casillas, M. A. (2017). *La universidad incluyente en México: entre la retórica y la práctica. Inclusión educativa en la educación superior*. ANUIES.
- Dally, K. A., Ralston, M. M., Strnadová, I., Dempsey, I., Chambers, D., Foggett, J., Paterson, D., Sharma, U. y Duncan, J (2019). Current issues and future directions in Australian Special and Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 44, Núm. 8. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.4>.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Escudero, J., Cutanda, M., & Trillo, J. (2017). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(3), 88-102.
- 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>
- GAO US Government Accountability Office. (2024). *For Disability Pride Month—We highlight our work on college campus access issues*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://www.gao.gov/blog/disability-pride-month-we-highlight-our-work-college-campus-access-issues>

- Glean. (s.f.). *5 reasons why higher education courses should be accessible for all*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://glean.co/blog/higher-education-accessible-for-all>
- González Martínez, A. (s.f.). *Indicadores para la planeación y evaluación educativa*. ANUIES.
- Gutiérrez Ramírez, S., Jacobo, Z., & Jelinek Mendelsohn, R. (Coords.). (2022). *Educación superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia*. CRAM-ANUIES, UPN.
- Gutiérrez Ramírez, S. (2025). El paradigma de la inclusión en general, y el de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior. En E. Armendáriz Núñez, J. Tarango, M. I. Méndez Mateos, & D. E. Cortes Coss (Eds.), *Inclusión en entornos educativos: Propuestas de incidencia para su impulso* (1a ed., pp. 179-191). Editorial UPNECH.
- Hernández de la Cruz, M. (2021). Metodología para el seguimiento de trayectoria escolar en el Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1286
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.
- Honor Society. (2024). *The vital role of accessibility in university study tools*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://www.honorsociety.org/articles/vital-role-accessibility-university-study-tools>
- IBERO. (2023). *IBERO adecua el campus para mejorar la accesibilidad*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://ibero.mx/prensa/ibero-adecua-el-campus-para-mejorar-la-accesibilidad>
- INFoD. (2019). *Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Trayectorias-estudiantiles.pdf>
- Keystone Education Group. (2023). *Improving accessibility in higher education*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://www.keg.com/news/improving-accessibility-in-higher-education>
- King's College London. (s.f.). *Dialogues on disability: Mexico City (2017)*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de <https://www.kcl.ac.uk/dialogues-on-disability-mexico-city-2017>

- Kitaoka, E. S., Félix, F. S., & Chávez, J. A. (2019). *Programa Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Secretaría Académica Universitaria, UAS. http://sau.uas.edu.mx/pdf/programa_ADIUAS_2019.pdf
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Live Quickie Blog. (2017). *The best accessible colleges in America*. Sunrise Medical. <https://www.sunrisemedical.com/livequickie/blog/august-2017/the-best-accessible-colleges-in-america>
- López, L. (2020). *An analysis of policies and practices for the inclusion of students with disabilities in public universities in México*. [Tesis de maestría, California State University San Bernardino]. CSUSB ScholarWorks. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2263&context=etd>
- Madueña, J. (2022). *Nuevo modelo educativo UAS 2022* (p. 54). Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://sau.uas.edu.mx/normatividad.html>
- Martínez, Y. (2022). *Inclusión educativa desde la universidad* (Pról. de S. Swartz). Editorial Octaedro.
- Mexico Business News. (2024). *Numerous challenges limit access to education in Mexico: CONEVAL*. <https://mexicobusiness.news/talent/news/numerous-challenges-limit-access-education-mexico-coneval>
- Mobility International USA. (s.f.). *Accessibility at U.S. colleges and universities*. <https://miusa.org/resource/tip-sheets/collegeaccessibility/>
- Moreno, M. (2005). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. UNESCO.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Trayectorias y formación en el contexto educativo*. Homo Sapiens.
- Norix. (s.f.). *Creating inclusive and accessible learning environments in higher education*. <https://norix.com/creating-inclusive-and-accessible-learning-environments-in-higher-education/>
- North Carolina A&T State University (s.f.). *Accessibility Best Practices*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de: <https://www.ncat.edu/about/leadership/chancellor/university-relations/content-management-system-information/accessibility/index.php>

- Office of Accessible Education (s.f.). *Assistive Technology for Online Learning*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de: <https://oae.stanford.edu/students/remote-learning-coping-during-covid-19/assistive-technology-online-learning>
- Office of Disability Services (s.f.). *Assistive Technology*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de: <https://ds.charlotte.edu/accessibility-resources/campus-technology/assistive-software/assistive-technology/>
- Opertti, R., Walker, Z. y Zhang, Y (2014). Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (editor), *The SAGE Handbook of Special Education, 2nd edn., Vol. 1*, pp. 149-169. Londres, SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Ortega Guerrero, J. C., López González, R., & Alarcón Montiel, E. (Coords.). (2019). *Trayectorias escolares en educación superior: Propuesta metodológica y experiencias en México*. ANUIES.
- Parcel Pending (2023). *The Crucial Role of Accessibility in Higher Education*. Recuperado el 22 de marzo de 2025 de: <https://www.parcelpending.com/en-us/blog/accessibility-in-higher-education/>
- Perosa, G., Benítez, P., & Jarpa Sandoval, B. M. (s.f.). *Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Universidad de São Paulo / Universidad de Concepción / Universidad de Barcelona.
- PNFP. (2015). *Material de trabajo - Ciclo de Directivos*. Programa Nacional de Formación Permanente. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), Universidad Veracruzana.
- Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Red Iberoamericana). (s.f.).
- Recite Me. (s.f.). *Importance of accessibility in education*. <https://reciteme.com/us/news/accessibility-in-education/>
- RENADESI-ANUIES. (2023). *Documento fundacional de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la ANUIES*.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Services for Students with Disabilities. (s.f.-a). *Assistive technology*. https://ssd.vt.edu/access/assistive_tech.html

- Services for Students with Disabilities. (s.f.-b). *Assistive technology resources*.
<https://ssd.umich.edu/article/assistive-technology-resources>
- Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A., & Woodcock, S. (2022). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632>
- Teaching and Learning Resource Center. (s.f.). *Digital accessibility best practices*.
<https://teaching.resources.osu.edu/toolsets/carmencanvas/guides/improve-accessibility-carmen-rich/digital-accessibility-best>
- TekWay by StrongGo. (s.f.). *The importance of accessibility in higher education*.
<https://www.stronggo.com/importance-accessibility-higher-education>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en el Congreso Nacional de Educación, Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, G. (Eds.), *Educación inclusiva. Avances y desafíos en Iberoamérica* (pp. 91–109). Fundación Mapfre y OEI.
- The PIE Network (2024). *Mexico ‘must rectify’ access gap & dropout rate*.
<https://thepienews.com/mexico-must-rectify-tremendous-coverage-issues-panel/>
- Thrive Publishing (2025). *Accessible Campus Facilities: Making Education More Inclusive*. <https://thrivabilitymatters.org/accessible-campus-facilities/>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. International Bureau of Education.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.gl/PQqnV2>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y equidad en la educación: Todos y todas sin excepción*.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://bit.ly/3HgZx7>
- Universidad Anáhuac. (s.f.). *2020 Incluye Award for Anahuac University in Mexico City*. <https://www.anahuac.mx/mexico/Internacionalizacion/noticias/2020-incluye-award-anahuac-university-mexico-city>
- Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS). (s.f.). *Programa de inclusión y responsabilidad social universitaria (RSU)*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2022). *Modelo Educativo UAS 2022* (p. 54). https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- Universidad Loyola de América. (2024). *Inclusión y accesibilidad en la educación superior*. <https://universidadloyola.edu.mx/inclusion-y-accesibilidad-en-la-educacion-superior/>
- University of Mary Washington. (s.f.). *Accessibility improvements*. <https://adminfinance.umw.edu/facilities/campus-construction/accessibility-improvements/>
- University of South Carolina. (s.f.). *Best practices by topic*. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/digital-accessibility/toolbox/best_practices/index.php
- VITAC Corporation. (s.f.). *Make student accessibility a part of your education budget*. <https://vitac.com/make-student-accessibility-a-part-of-your-education-budget/>
- William & Mary. (s.f.). *University architect: Accessibility infrastructure projects*.

4. Propuesta de Política Pública

A continuación se presenta una Propuesta de Política Pública en torno a la inclusión en Instituciones de Nivel Superior en México. Esta propuesta, deriva de un modelo categórico-analítico sobre el estado actual y las necesidades imperantes en materia de inclusión, articulando estos hallazgos con lo establecido en el marco de la política pública mexicana, específicamente en referencia a la educación inclusiva y la inclusión educativa, así como los ejes generales, transversales, objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2025-2030.

Para asegurar las condiciones que favorezcan al desarrollo, el seguimiento y la evaluación efectiva de la inclusión en las instituciones de educación superior mexicanas, es preciso atender los lineamientos internacionales, nacionales y regionales que dan cuenta de las directrices que favorecen a la inclusión a nivel superior considerando un sustento y ejercicio razonado sobre las políticas y normativas de la educación inclusiva e inclusión educativa evidenciadas en la currícula, la accesibilidad universal, la formación docente, la participación activa de las comunidades universitarias, considerando la diversidad, así como la eliminación de barreras físicas, actitudinales, comunicativas y pedagógicas.

Actualmente, resulta prioritario incorporar mecanismos de inclusión con un enfoque intercultural, de género, discapacidad y diversidad. Esto permitirá visibilizar las necesidades individuales y colectivas, reducir las desigualdades estructurales y garantizar la educación profesional de todas las personas. La inclusión no sólo implica el acceso sino la transformación institucional basada en los derechos humanos, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.

A partir del análisis de las categorías diagnósticas sobre inclusión y educación inclusiva, y de los componentes estratégicos del PND 2025-2030, se presentan a continuación los principales elementos de esta propuesta de política pública:

1. Política internacional, nacional y regional. La educación inclusiva forma parte de la agenda global de derechos humanos (UNESCO, ODS 4) y responde a los compromisos asumidos por México como firmante de convenios internacionales. Se reconoce que la inclusión no sólo se refiere a personas con discapacidad, sino también a la atención de la diversidad cultural, sexual, etaria, migrante e indígena, entre otras. Por tanto, se requiere una política nacional articulada con los marcos internacionales y regionales, que fortalezca las capacidades institucionales para responder a los retos de desigualdad y exclusión desde un enfoque de derechos humanos, interseccionalidad y justicia social. [Alineación PND: Eje General 2 Desarrollo con bienestar y humanismo. Objetivos 2.1 y 2.2. Estrategias asociadas: 2.1.3, 2.2.1, 2.2.2]

2. Inclusión educativa en el currículum. El currículum debe integrar de manera transversal la diversidad, accesibilidad, justicia social y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto implica reformular planes de estudio, capacitar al profesorado y flexibilizar trayectorias educativas. De esta manera se promueve el respeto a las diferencias y el acceso equitativo al conocimiento. Es imperativo que el currículum refleje los valores de la Nueva Escuela Mexicana, con enfoque humanista, científico e intercultural. [Alineación PND: Eje General 2 Desarrollo con bienestar y humanismo. Objetivo 2.3. Estrategias asociadas: 2.3.1 y 2.3.3]

3. Accesibilidad física y arquitectónica. La infraestructura educativa debe garantizar la participación plena de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerados, eliminando barreras arquitectónicas mediante principios de diseño universal, adaptaciones razonables, señalización accesible y mobiliario inclusivo. Esto no sólo cumple con la legislación vigente, sino que asegura la dignidad y la equidad en el acceso a la educación superior. Asimismo, se deberá garantizar que cualquier estudiante sin importar su condición, capacidad y diversidad funcional, tenga la posibilidad de hacer uso de la infraestructura arquitectónica de los servicios escolares, tales como biblioteca, centros de idiomas, laboratorios, centros de cómputo, entre otros [Alineación PND: Eje General 2 Desarrollo con bienestar y humanismo. Objetivo 2.3. Estrategias asociadas: 2.3.2 y 2.3.6]

4. Accesibilidad digital e información. La brecha digital es una forma de exclusión. La política deberá garantizar el acceso equitativo a plataformas

educativas, contenidos digitales accesibles, tecnologías de asistencia y conectividad en todos los contextos. Asimismo, promover el desarrollo de competencias digitales inclusivas para estudiantes y docentes, asegurando el derecho a la información y la participación en la vida académica y profesional. Es necesario generar los mecanismos pertinentes para la adaptación y creación de contenidos accesibles, por tanto, se deberá garantizar que cualquier persona, sin importar sus condiciones o capacidad funcional pueda tener acceso a contenidos académicos, la información publicada a través de los canales digitales y otros medios de comunicación institucional, incluyendo a las personas con dificultades o limitaciones para ver, oír o comprender la información. [Alineación PND: Objetivo T2.3. Estrategia asociada: T2.3.2. Eje Transversal 2 y Objetivo T2.4]

5. Concientización sobre la inclusión en educación superior. Es fundamental transformar la cultura institucional hacia una visión inclusiva. Para tal fin se requiere sensibilizar a toda la comunidad educativa mediante campañas, cápsulas informativas, cursos y diplomados. Con ello se busca visibilizar a estudiantes que forman parte de los Grupos de Atención Prioritaria (GAP) para conocer y contar con sus aportaciones, promoviendo el reconocimiento y respeto a la diversidad en todas sus formas. [Alineación PND: Eje General 2. Objetivo 2.5. Ejes Transversales 1 y 3. Objetivos T1.1 y T3.1]

6. Programas de acompañamiento estudiantil. La inclusión y la educación inclusiva requieren un acompañamiento integral y especializado que contemple no sólo el ingreso y la permanencia, sino también el egreso y la inserción laboral del estudiantado. Propuestas como el Tutor de Apoyo Especializado para la Inclusión (TAEPI), o los sistemas de tutorías inclusivas son clave para eliminar las barreras de aprendizaje y participación, articulando esfuerzos desde la admisión hasta el ámbito sociolaboral. [Alineación PND: Eje General 2. Objetivos 2.3, 2.4 y 3.2. Estrategias 2.3.4, 2.4.1 y 3.2.4]

7. Financiamiento en torno a la inclusión educativa. Sin recursos financieros etiquetados y sostenibles, la inclusión y la educación inclusiva no son viables. Se propone incluir la accesibilidad como línea presupuestaria prioritaria, aumentar la inversión por estudiante GAP, generar incentivos a las universidades inclusivas y crear fondos para capacitación, adecuaciones arquitectónicas y tecnológicas, así como para el desarrollo de mecanismos y dispositivos de acompañamiento integral; la inversión en inclusión y educación inclusiva

tiene un alto retorno social. [Alineación PND: Eje Transversal 3. Objetivo T3.3. Estrategia T3.3.1]

8. Seguimiento a la comunidad educativa. La gestión, el monitoreo y acompañamiento continuo a las trayectorias escolares permite detectar barreras, ajustar planes formativos, prevenir el abandono escolar y garantizar la equidad en el aprendizaje. Se requiere un modelo flexible y adaptativo, con participación estudiantil, enfoque socioemocional y vinculación interinstitucional para transiciones educativas exitosas. [Alineación PND: Eje General 3. Objetivo 3.2. Estrategia 3.2.2]

9. Generación de conocimiento e investigación en torno a la inclusión educativa. La generación de políticas públicas eficaces requiere datos, evidencia y análisis crítico sobre inclusión y educación inclusiva. Por ello, se propone la creación de un Observatorio Nacional en Inclusión Educativa, que contemple un sistema de registro y seguimiento de datos de la comunidad estudiantil en IES que den cuenta de la diversidad que la compone y que garantice la confidencialidad, autonomía y autogestión que se requieren para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso del estudiantado diverso del sistema educativo a nivel superior. El financiamiento de líneas de investigación con enfoque interseccional y el fortalecimiento de la comunidad académica en este campo, contribuirá a una política basada en evidencia, innovadora y contextualizada. [Alineación PND: Eje Transversal 2. Objetivo T2.4. Estrategias T2.4.1, T2.4.2 y T2.4.3]

Se propone la articulación de un eje transversal de Evaluación que provea criterios, mecanismos y parámetros que permitan dar cuenta paulatina de las condiciones de la inclusión y educación inclusiva en México en los entornos de educación superior.

Matriz de alineación entre categorías diagnósticas y la Política Pública (PND 2025-2030)

N°	Categoría de Análisis	Justificación	Alineación con el PND 2025-2030
1	Política internacional, nacional y regional	Integra la inclusión y la educación inclusiva como derecho humano, con base en marcos como la Agenda 2030 (ODS 4) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU). Requiere alineación multinivel para garantizar equidad educativa en contextos diversos.	Eje General 2: Desarrollo con bienestar y humanismo. Objetivos: 2.1, 2.2. Estrategias: 2.1.3, 2.2.1, 2.2.2. Eje Transversal 1: Igualdad sustantiva.
2	Inclusión educativa en el currículum	El currículo debe reflejar la diversidad y la accesibilidad. Se promueven DUA, interculturalidad, flexibilidad en trayectorias y capacitación docente inclusiva.	Eje General 2. Objetivo 2.3. Estrategias: 2.3.1, 2.3.3. Objetivo 2.1: Estrategia 2.1.3.
3	Accesibilidad física y arquitectónica	Elimina barreras de acceso al entorno físico y fomenta entornos seguros, funcionales y adaptados con base en el Diseño Universal.	Objetivo 2.3. Estrategia 2.3.2 (infraestructura educativa). Estrategia 2.3.6 (acceso a cultura y deporte).
4	Accesibilidad digital e información	Impulsa la inclusión digital y tecnológica mediante plataformas accesibles, tecnologías de apoyo, contenidos inclusivos y conectividad universal.	Eje Transversal 2: Innovación pública. Objetivo T2.3: Estrategia T2.3.2. Objetivo T2.4: Estrategias T2.4.1 a T2.4.3. Objetivo 2.6: Estrategia 2.6.2.
5	Concientización de la inclusión educativa	Fomenta una cultura institucional inclusiva mediante acciones de sensibilización, diplomados, campañas, participación estudiantil y plurilingüismo.	Eje General 2: Objetivo 2.5. Eje Transversal 3: Objetivo T3.1. Estrategia T3.1.1.
6	Programas de acompañamiento estudiantil	Promueve permanencia, egreso exitoso e inserción laboral con acompañamiento académico y emocional, incluyendo figuras como el TAEPI.	Objetivo 2.3: Estrategia 2.3.4. Objetivo 2.4: Estrategia 2.4.1. Objetivo 3.2: Estrategia 3.2.4.

7	Financiamiento en torno a la inclusión educativa	Requiere recursos etiquetados para infraestructura, tecnologías, capacitación, servicios de apoyo y becas. Se propone fondo específico para inclusión y la educación inclusiva.	Eje Transversal 3. Objetivo T3.3. Estrategia T3.3.1.
8	Seguimiento a la comunidad educativa	Asegura la calidad y la equidad mediante trayectorias flexibles, evaluación formativa, participación estudiantil y articulación interinstitucional.	Eje General 3: Objetivo 3.2. Estrategia 3.2.2.
9	Generación de conocimiento e investigación	Requiere financiamiento, observatorios y líneas prioritarias de investigación transdisciplinaria, con enfoque interseccional y desde epistemologías críticas.	Eje Transversal 2: Objetivo T2.4. Estrategias: T2.4.1, T2.4.2, T2.4.3.
Eje transversal de evaluación			

Anexo 1. Equipo de trabajo

Integrantes de la Comisión de Inclusión Educativa (CIE-ANUIES)

Nombre	Institución
Adriana Cruz Palafox	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Alicia Angélica López Campos	Universidad Nacional Autónoma de México
Blanca Estela Zardel Jacobo	Universidad Nacional Autónoma de México
Camerina A. Robles Cuéllar	Universidad Nacional Autónoma de México
Elba Sayoko Kitaoka Lizárraga	Universidad Autónoma de Sinaloa
Erslem Armendáriz Núñez	Universidad Autónoma de Chihuahua
Fernando A. Montejo	Universidad Católica de Colombia
Guillermo Hernández Santana	Universidad Autónoma de Baja California
Guillermo Rodríguez Uribe	Universidad Pedagógica Nacional
Joel José Pablo García Llanes	Universidad Autónoma de Baja California
José María Guerra Osorio	Universidad Autónoma de Baja California
Lilia Guadalupe López Arriaga	Universidad Autónoma de Baja California
Luis Enrique Palafox Maestre	Universidad Autónoma de Baja California
Maira Vianey Huerta de la O	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Manuel Valdez Valenzuela	Universidad Autónoma de Sinaloa
Paul Yitzen Ruelas Mexía	Universidad Autónoma de Baja California
Raquel Jelinek Mendelsohn	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Servando Gutiérrez Ramírez	Universidad Autónoma Metropolitana
Stanley Swartz	California State University
Yessica Martínez Soto	Universidad Autónoma de Baja California

Asesoría técnica:

José Luis Cuevas Nava-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

COMISIÓN DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA

Inclusión educativa

se terminó de imprimir en
Litográfica Versant, S.A. de C.V.
en el mes de octubre de 2025.
con un tiraje de 300 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural de 90 g

La composición tipográfica se realizó
con tipografía EB Garamond 12/14 pts.



ANUIES

75 AÑOS

Construimos un futuro
con inclusión e igualdad
para la educación superior



ISBN Obra completa: 978-607-451-260-1

ISBN Volumen 9: 978-607-451-275-5