

Barreras y Facilitadores para el Ingreso y la Permanencia de Estudiantes Universitarios con Discapacidad

Barriers and Enablers During Entrance and Permanence of University Students with Disabilities

JUDITH PÉREZ-CASTRO* | GUADALUPE PALMEROS Y ÁVILA**

► RESUMEN

En este artículo presentamos las barreras y facilitadores identificados por estudiantes con discapacidad de dos universidades públicas. En el ingreso, el mayor obstáculo es la falta de apoyo académico para el examen de admisión. Mientras que, en la permanencia, los más señalados son la extensión y la complejidad de los contenidos, los tiempos para entregar los trabajos, la carga de materias semestrales y la inaccesibilidad de las estrategias de evaluación. Concluimos que las instituciones deben continuar trabajando en la erradicación de estas barreras, para que los alumnos tengan las condiciones de ejercer plenamente su derecho a la educación inclusiva.

Palabras clave: *Barreras | Facilitadores | Educación superior | Estudiantes | Discapacidad.*

► ABSTRACT

In this paper, we analyze some of the barriers and enablers faced by a group of students with disabilities, from two public universities. During entrance, the greatest obstacle was the lack of support to prepare the exam. While on permanence, the most frequent are the extent and complexity of subject contents, the timing to deliver the assignments, the number of subjects per semester, and inaccessible evaluation strategies. We conclude that institutions must continue working to overcome these barriers, so that students have the conditions to fully exercise their right to inclusive education.

Keywords: *Barriers | Enablers | Higher education | Students | Disability.*

* Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx

** Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: gpalmeros@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito en este artículo es analizar las barreras y facilitadores que enfrentan los estudiantes con discapacidad durante su formación universitaria. El trabajo se desprende de la investigación Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El marco teórico se fundamenta tanto en el modelo social de la discapacidad como en el enfoque de la inclusión educativa, mientras que el trabajo empírico se desarrolló en dos universidades públicas del sureste del país. Los resultados evidencian la presencia de diferentes obstáculos a lo largo de la trayectoria estudiantil, que inciden en el éxito académico de los alumnos con discapacidad.

SOBRE LAS BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el debate sobre la inclusión educativa, se ha vuelto común hacer referencia a las barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad. Su uso se ha extendido de tal manera que cualquier investigación, política o programa de intervención que se precie de tener una perspectiva incluyente, tendrá el cuidado de hacer referencia a las diferentes barreras existentes en el medio. Sin embargo, es justo decir que su presencia en el campo de la inclusión educativa es relativamente reciente. Este concepto, cuando menos en el sentido que ahora le damos, es producto del cuestionamiento que el modelo social hizo a las formas tradicionales utilizadas para explicar la discapacidad, especialmente al modelo médico (Barnes y Mercer, 2013).

De acuerdo con Shakespeare (2013), el modelo social de discapacidad está organizado a partir de tres grandes dicotomías, la primera es que deficiencia y discapacidad no son equivalentes; la segunda es que la discapacidad es consecuencia de la relación entre la sociedad discapacitante y las personas con deficiencias; y la tercera es que las personas con discapacidad son un grupo oprimido, mientras que las personas sin discapacidad, directa o indirectamente, contribuyen a mantener dicha opresión. En estos pares dicotómicos, las barreras son una constante, ya que uno de los objetivos del modelo social es justamente su eliminación o superación, de ahí que también se le conozca como el “enfoque de las barreras” (French, 2017, p. 7).

Este concepto comprende todos los objetos, condiciones o situaciones estructurales, ambientales y actitudinales que, al interactuar con los individuos, generan la discapacidad e impiden su inclusión en los distintos ámbitos de la vida social (French, 2017). Su contraparte son los facilitadores, entendidos como “todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad” (OMS, 2001, p. 208). Un objeto, norma, procedimiento o actitud pueden convertirse en una barrera o facilitador no sólo para los que tienen una discapacidad, sino para cualquier persona, porque bajo ciertas circunstancias pueden limitar o negar su desarrollo individual y social.

Al igual que ocurre con otros factores de exclusión, las barreras tienen consecuencias acumulativas. Una barrera por sí sola puede tener un efecto moderado, pero al cruzarse con otras se refuerzan mutuamente, lo que incrementa sus alcances (Pérez-Castro, 2019). Por ejemplo, no contar con una ruta accesible entre los hogares y las instituciones educativas no sólo acrecienta la inversión de tiempo y esfuerzo para los alumnos con discapacidad y sus familias, sino también los costos directos de la educación, porque tienen que gastar en medios de transporte más caros o, incluso, adquirir un vehículo propio. Esto, a la postre, interviene en sus probabilidades de continuar o abandonar los estudios.

Para Echeita y Ainscow (2011), superar las barreras conlleva asumir el compromiso de confrontar las ideas que están en la base de los sistemas educativos y cambiar las explicaciones que usualmente esgrimimos en torno al fracaso escolar. De este modo, necesitamos preguntarnos:

¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Quién experimenta las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Cómo se pueden reducir las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación? ¿De qué manera se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación? (Booth y Ainscow, 2002, p. 6). [Traducción propia.]

En la educación superior, algunas de las barreras más señaladas apuntan al currículum, las condiciones físicas, las actitudes e ideas negativas hacia la discapacidad, la organización y estructura institucionales (Morgado, Cortés-Vega, López-Gavira, Álvarez y Moriña, 2016). De los diferentes obstáculos que pueden encontrarse en la literatura, para los fines de este artículo, destacamos los siguientes:

a) Barreras normativo-organizacionales. Incluyen aquellos obstáculos generados por la carencia de legislación y estrategias para la inclusión. Entre ellas:

- La falta de normativas, lineamientos y protocolos institucionales para la atención de los alumnos con discapacidad, la ausencia de medidas cualitativas para concretarlos o su poca claridad, así como el predominio de una visión asistencialista (Gairín, 2012; OECD, 2011).
- La escasez de programas, unidades, departamentos o servicios de apoyo para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de este sector de la población estudiantil (Broyna y Rosales, 2013; Gairín, 2012).
- La desarticulación entre las acciones de la administración central universitaria y las que se realizan a nivel de las facultades, escuelas o institutos, producto de la insuficiente comunicación, prácticas de gestión bloqueadas o medidas discrecionales (Lašáková, Bajžíková y Dedze, 2017; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Roberts, 2009).
- La carencia de una visión integral y de largo plazo que permita consolidar las acciones que están funcionando, así como el limitado seguimiento y difusión de la información entre la comunidad institucional (AHEAD, 2018b; Wray y Houghton, 2019).

b) Barreras pedagógicas. Comprenden todos aquellos factores que concurren en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, como:

- La existencia de modelos educativos tradicionales, planes de estudio y currículos poco flexibles, sin salidas intermedias y con limitadas posibilidades para que los alumnos se reincorporen o construyan trayectorias adecuadas a sus necesidades (AHEAD, 2018a; Bunbury, 2018).
- La carencia de formación docente en temas relacionados con la diversidad, el uso de estrategias pedagógicas y formas de evaluación poco incluyentes y centradas en el profesor, así como la falta de material didáctico y de equipos accesibles (Bunbury, 2018; Kendall, 2016; Moriña, Aguirre y Doménech, 2019).
- La escasez de apoyos académicos para los profesores, grupos numerosos que dificultan la interacción entre ellos y los educandos, la falta de intérpretes de lengua de señas con el perfil adecuado, la carencia de servicios de lectores, tomadores de notas y otros asistentes profesionalizados (Fuller y Healy, 2009; Kendall, 2016; Red2Red, 2013).

c) Barreras técnico-financieras. Estos obstáculos apuntan tanto a cuestiones económicas, como a las normas operativas de las instituciones; comprenden:

- La falta de financiamiento para concretar las políticas y programas de inclusión, conservar el funcionamiento de las unidades de atención a los estudiantes, así como para dar mantenimiento a las instalaciones físicas o adquirir materiales, equipos, *software* u otros recursos adaptados. (OECD, 2011; Roberts, 2009).
- La poca flexibilidad de las normas institucionales o la demora en los procesos, lo que obstaculiza la distribución de apoyos académicos y la implementación de ajustes pedagógicos (ECHEI, 2012). Aquí también se incluyen los criterios para la distribución y asignación de becas.
- La ausencia de lineamientos claros para la realización de los trámites institucionales, lo que acota los posibles beneficios de los servicios y apoyos (AHEAD, 2018b; Morgado *et al.*, 2016).

d) Barreras físicas y de información:

- Las barreras físicas comprenden la falta de acceso a los edificios, aulas, auditorios, laboratorios y otros espacios institucionales, la mala habilitación de rampas, pasillos y vías internas, instalaciones sanitarias inaccesibles, la carencia de elevadores, mobiliario, equipos de cómputo y transporte universitario adaptado, así como la inaccesibilidad de los trayectos entre la institución y los hogares de los educandos (Red2Red, 2013; Spassiani *et al.*, 2017; Wray, 2011).
- Las barreras para la información abarcan, entre otras cosas, la escasez de libros en braille o adaptados para lectores de pantalla, textos audibles o en macrotipos, la falta de señalética y del servicio de intérprete de lengua de señas (Brognia y Rosales, 2013; Gairín y Sanahuja, 2019; Wray, 2011).

e) Barreras actitudinales y sociales:

- Las barreras actitudinales incluyen las ideas negativas hacia la discapacidad, así como las prácticas y comportamientos en los que éstas se traducen, ya sea violencia verbal, a través de burlas o atribución de etiquetas y apodos; la violencia física, como el maltrato o castigos corporales; y la violencia psicológica, como el aislamiento, las amenazas o la desatención hacia los alumnos con discapacidad o, en el otro extremo, la sobreprotección, conmisericordia o infantilización. (OMS, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013).

- Las barreras sociales se refieren a las bajas expectativas hacia las personas con discapacidad, ya sea por la creencia de que no tienen el perfil para estar en la educación superior o que nunca podrán tener un desempeño equiparable al resto de sus compañeros. Abarcan también la falta de sensibilización entre los miembros de la comunidad institucional y las ideas en torno al mercado laboral, que evitan que estos estudiantes cursen carreras de su elección (Red2Red, 2013; Wray, 2011).

Estas barreras pueden determinar las oportunidades de aprendizaje y el éxito académico de todos los estudiantes, con o sin discapacidad; no obstante, en los primeros los efectos pueden ser más profundos, porque requieren de apoyos más específicos y porque tanto ellos como sus familias tienen que invertir más tiempo, esfuerzo y recursos para superarlas (Hewett, Douglas, McLinden y Keil, 2017; Moriña y Cotán, 2017).

Ahora bien, vale la pena señalar que las barreras y los facilitadores tienen que verse en el contexto más amplio del proceso de inclusión y exclusión. Es decir, su relevancia radica en lo que aportan u obstaculizan a la construcción de contextos educativos incluyentes, en este caso, de los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, porque el acceso de estas personas a los sistemas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el superior, es un derecho que los estados deben asegurar sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación (ONU, 2006). En segundo, porque la ampliación de su presencia en las instituciones educativas no sólo favorece a su desarrollo y participación plena en la vida social, sino que a la par contribuye a crear sistemas más equitativos e incluyentes. Y, en tercer lugar, porque, como sostiene Nussbaum (2020), en un escenario de conflictos sociales y grandes desigualdades como el que vivimos actualmente, necesitamos de una educación que aporte al reconocimiento de todas y cada una de las personas, en donde aprendamos a ver a los otros como fines en sí mismos y a interesarnos por su bienestar, porque es también el nuestro y el del mundo que todos compartimos.

BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior ha sido reciente y, aunque su presencia se ha incrementado en la matrícula global, este proceso ha tenido avances y retrocesos. En el ciclo escolar 2015-2016, en el subsistema de educación universitaria y tecnológica, había un total de 26,455 alumnos con esta condición de vida (ANUIES, 2016); para el

siguiente año 2016-2017, la cifra disminuyó para quedar en 23,464 (ANUIES, 2017). En 2017-2018, la proporción volvió a incrementarse y llegó a los 31,985 educandos (ANUIES, 2018); esta tendencia se mantuvo para el ciclo 2018-2019, alcanzado la cifra de 36,487 (ANUIES, 2019). Finalmente, en 2019-2020, nuevamente hubo un decremento y la matrícula quedó en 30,667 alumnos (ANUIES, 2020). A lo largo de estos cinco años, el porcentaje de los estudiantes con discapacidad respecto al total de estudiantes pasó de 0.72% a 0.92%.

El papel de las instituciones mexicanas en el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad ha sido diferencial, lo cual se refleja en la diversidad de compromisos y medidas para la inclusión, así como en la persistencia de múltiples barreras. En nuestro país, la inclusión de este sector de la población en el nivel superior es relativamente reciente. Entre otras cosas porque, hasta los años 90, la educación especial era opción formativa dominante, lo que reducía sus posibilidades de continuar con los estudios universitarios. Esta situación empieza a cambiar paulatinamente a partir de la primera década del 2000, debido a la relevancia que cobró este tema en el ámbito internacional, así como al trabajo de la comunidad académica y de las organizaciones a favor de los derechos de estas personas (Cruz, 2019).

Sin embargo, la inclusión aún continúa siendo un compromiso pendiente para todo el sistema educativo. En especial, en el nivel superior, en donde la proporción de alumnos con discapacidad continúa siendo bastante baja. Adicionalmente, la investigación sobre inclusión es aún incipiente y enfocada en ciertas universidades; fundamentalmente, se trata de estudios de tipo cualitativo, en donde se exploran las condiciones y retos a los que se enfrentan instituciones, profesores y estudiantes. Para los fines de este artículo, nos interesa recuperar las barreras y facilitadores identificados en estas investigaciones.

Una de ellas es la realizada por López (2013), en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde se destaca la importancia de diseñar políticas institucionales que reconozcan las necesidades de estos educandos y contribuyan a derribar las barreras físicas, arquitectónicas, de transporte, comunicación y actitudinales. A la par, se reconoce el esfuerzo que ha hecho la institución por establecer las bases normativas para la inclusión, la distribución de apoyos académicos y sobre todo la adecuación de los espacios físicos.

Un segundo trabajo es del Brogna y Rosales (2013), también desarrollado en la UNAM, que muestra la trayectoria que la universidad tiene en esta materia. Para los autores, una de las fortalezas ha sido la conformación del marco normativo institucional; sin embargo, también advierten sobre

el poco conocimiento que los actores educativos tienen al respecto, lo cual mengua la posibilidad de desarrollar programas integrales y de largo plazo. Algunos de los apoyos más recurrentes se centran en las adaptaciones físicas y la adquisición de materiales accesibles, mientras que las barreras más significativas se ubican en el ingreso a determinadas carreras, el acceso a las becas y otros servicios de apoyo académico, así como la participación en las actividades de difusión.

Por su parte, Cruz (2019), en un estudio realizado en una universidad privada de la ciudad de Puebla, analiza el tipo de relaciones que construyen los profesores en el proceso de inclusión. Encuentra que el origen de las barreras que afrontan los estudiantes está principalmente en la capacidad de la institución para brindar los apoyos, que permitan a los docentes hacer ajustes o diseñar acciones para la inclusión. Los profesores entrevistados manifestaban que, hasta ese momento, había muy pocas estrategias e insuficientes espacios formativos a nivel de la universidad, a lo que se añadía la persistencia de las barreras físicas. Todo esto se reflejaba en las condiciones para la formación profesional de estos alumnos.

Otra investigación es la de Cíntora, Vargas y González (2019), efectuada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en la que se identifican seis tipos de barreras: físicas y arquitectónicas, en los procesos de selección, de comunicación, metodológicas y didácticas, actitudinales y las relacionadas con la tutoría. En el otro extremo, los facilitadores se clasificaron en personales, como el esfuerzo y la dedicación del estudiante; familiares, en donde se destaca el papel tanto de la familia nuclear como de la extendida; y escolares, referidos a la disposición y flexibilidad de los profesores en los métodos pedagógicos y la evaluación. Las autoras reconocen los avances, pero concluyen que es indispensable que la institución visibilice y escuche a los estudiantes con discapacidad, para hacerlos partícipes de las decisiones que se toman sobre ellos.

En este mismo sentido se pronuncia Márquez-Ramírez (2015), quien se acerca a las experiencias de un grupo de educandos con discapacidad visual de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sostiene que, si bien la institución ha contribuido a ampliar sus conocimientos y relaciones sociales, aún persisten muchas barreras, especialmente en las estrategias pedagógicas, el acceso a la bibliografía y la información especializada, así como en las actitudes de los docentes. La investigación subraya el esfuerzo y voluntad de estas personas para cursar la educación superior e insiste en la importancia de que la universidad desarrolle estrategias para apoyarlos a lo largo de su trayectoria.

Finalmente, está el trabajo de Cruz-Vadillo y Casillas-Alvarado (2016), que también parte del análisis de las experiencias de los alumnos, sólo que en

este caso de la Universidad Veracruzana. Las principales barreras identificadas fueron arquitectónicas, de acceso, curriculares y contextuales. Estas últimas incluyen las ideas y actitudes del profesorado, quienes por falta de sensibilidad o por desconocimiento, a veces terminan por excluir a los estudiantes con discapacidad. Los autores subrayan el compromiso que la institución debe asumir con estos educandos, ya que, para la mayoría, la universidad pública es su única opción; sin embargo, sus expectativas de formarse profesionalmente pueden verse coartadas ante la falta de normativas que garanticen su derecho a la educación superior.

METODOLOGÍA

Los resultados que aquí presentamos se derivan de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio-descriptiva, desarrollada a partir de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2003). La indagación comprendió tres fases. En la primera, hicimos una revisión de las políticas de equidad e inclusión educativa implementadas en México en las últimas dos décadas. También, consideramos las convenciones, los tratados y marcos de acción elaborados desde los organismos internacionales para ver su impacto en la normativa mexicana.

La segunda fase consistió en la delimitación del caso. Para tal propósito y siguiendo los planteamientos de Stake (2003), definimos cinco líneas temáticas: 1) Antecedentes institucionales sobre la inclusión; 2) Condiciones actuales para la inclusión; 3) Información estadística sobre los estudiantes con discapacidad; 4) Diversidad de la oferta académica de pregrado y posgrado, así como los servicios institucionales para la población estudiantil con discapacidad; y 5) Presencia y participación de las personas con discapacidad. A partir de estas líneas, seleccionamos dos universidades públicas del sureste de México, cuyas condiciones respecto a la inclusión eran equiparables.

La tercera fase fue la realización de entrevistas a profundidad a los estudiantes con discapacidad de las instituciones seleccionadas. Para ello, elaboramos un guion organizado en las siguientes dimensiones: Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural, que corresponden a las siete dimensiones de la interacción humana, definidas por el enfoque social de la vulnerabilidad (Wilches-Chaux, 1993). Éstas se cruzaron con los tres ejes de la inclusión educativa: presencia, participación y aprendizajes (Echeita y Ainscow, 2011).

De la diversidad de resultados de la investigación, en este artículo nos interesa destacar las barreras y facilitadores que los estudiantes enfrentan en

dos momentos de su trayectoria: el ingreso y la permanencia. Esto porque, en la inclusión educativa, el concepto de barreras y facilitadores es un importante indicador de las condiciones que las instituciones ofrecen para la presencia, participación y aprendizaje de las personas con discapacidad. Se trata de dos cuestiones estrechamente relacionadas, pero también claramente distintas.

Como hemos dicho, las barreras y facilitadores son todos aquellos objetos, condiciones, actitudes y formas de hacer que, bajo determinadas circunstancias, favorecen o inhiben el desarrollo individual y social de las personas. Por su parte, la tríada presencia, participación y aprendizaje se refiere al proceso de inclusión de todos los estudiantes, en particular de los más vulnerables, visto de manera amplia (Echeita y Ainscow, 2011). Es decir, no sólo desde su asistencia a las instituciones educativas o de su proporción en la matrícula escolar, sino especialmente a partir de los conocimientos, relaciones y experiencias que tienen en ellas, así como de los alcances que todo esto tiene en su bienestar.

Los sujetos de estudio

La selección de los sujetos fue intencional, a través de la técnica de redes o avalancha (Goetz y LeCompte, 1988). Entrevistamos a 22 estudiantes, 7 mujeres y 15 hombres. La mayoría (13) hizo sus estudios previos en instituciones de educación regular y 2 lo hicieron en el sistema regular, pero en la modalidad abierta. En contraste, 7 cursaron una parte en instituciones de enseñanza especial y otra en escuelas de educación regular (Ver Tabla 1).

Con respecto al tipo de discapacidad, 9 de los entrevistados tenían discapacidad visual, 9 discapacidad motriz, 3 tenían dislalia y el último, discapacidad auditiva (Ver Tabla 1).

Sistematización y análisis de la información

Para esta etapa, en primer lugar, se transcribieron las entrevistas. Posteriormente, construimos las categorías de análisis con base en las dimensiones del guion, señaladas anteriormente. Por ejemplo, para la dimensión institucional, definimos las categorías de ingreso, permanencia y egreso de la universidad, así como la de barreras y facilitadores, entre otras.

Como tercer paso, analizamos cada entrevista, separando y organizando los fragmentos correspondientes a cada categoría, con el apoyo del programa Excel. Finalmente, comparamos los resultados entre las entrevistas y también

TABLA 1
Características generales de los entrevistados

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	GÉNERO	EDAD	ESTUDIOS PREVIOS	TIPO DE DISCAPACIDAD
E1-M-M	Masculino	24	Especial / regular	Motriz
E2-M-V	Masculino	22	Especial / regular	Visual
E3-M-V	Masculino	21	Especial / regular	Visual
E4-F-M	Femenino	22	Regular	Motriz
E5-M-A	Masculino	21	Especial / regular	Auditiva
E6-M-V	Masculino	20	Regular	Visual
E7-M-V	Masculino	27	Especial	Visual
E8-F-V	Femenino	20	Especial / regular	Visual
E9-F-V	Femenino	26	Especial	Visual
E10-F-D	Femenino	20	Regular	Dislalia
E11-F-M	Femenino	23	Regular	Motriz
E12-F-M	Femenino	32	Regular	Motriz
E13-F-M	Femenino	28	Regular sistema abierto	Motriz
E14-M-M	Masculino	27	Regular	Motriz
E15-M-M	Masculino	20	Regular	Motriz
E16-M-M	Masculino	22	Regular	Motriz
E17-M-V	Masculino	20	Regular	Visual
E18-M-D	Masculino	19	Regular	Disfemia
E19-M-V	Masculino	34	Regular sistema abierto	Visual
E20-M-M	Masculino	38	Regular	Motriz
E21-M-D	Masculino	18	Regular	Dislalia
E22-M-V	Masculino	18	Regular	Visual

Fuente: Elaboración propia.

entre instituciones, para identificar regularidades o patrones, diferencias y temas emergentes señalados por los participantes.

RESULTADOS

Barreras y facilitadores para el ingreso

Para ingresar a la universidad, los postulantes deben cumplir con una serie de requisitos y trámites, entre ellos, registrarse, ya sea de manera presencial o en línea, pagar el derecho de admisión, entregar la documentación correspondiente y presentar el examen de ingreso. Para la mayoría, lo anterior no representa mayores problemas, no obstante, tratándose de alumnos con

discapacidad pueden surgir algunas barreras. Al preguntarles a las personas de nuestro estudio cuáles habían sido las más recurrentes en esta etapa, señalaron las siguientes:

- Ausencia de apoyos económicos y académicos que los prepararan para presentar el examen de admisión (17 entrevistados).
- Falta de ajustes en el formato de la prueba de acuerdo con su discapacidad (12).
- Carencia del servicio de asistentes de lectura para contestar el examen (4).
- Infraestructura institucional inaccesible (4).

Las barreras en el proceso de admisión son comunes, tanto en las universidades mexicanas, como en las de otros países (Borland y James 1999; Brogna y Rosales, 2013; Cíntora *et al.*, 2019; Wray, 2011), debido a la falta de estrategias para atender a los estudiantes con discapacidad. Sobre el prerregistro en la universidad, uno de los entrevistados apuntó:

Pues, primero, no alcancé la inscripción en línea. Posteriormente, tuve que ir a la rectoría de la universidad para pedir ayuda y, entonces, me dijeron cuándo iba yo a regresar para la inscripción y el pago (E14-M-M).

Con respecto a la preparación para el examen, todos los alumnos dijeron haber estudiado por su cuenta y con sus propios medios y, aunque la mayoría recibió una guía de estudio, ésta no estaba adaptada para los estudiantes con discapacidad visual.

[...] ya ves que nos dan una guía para estudiar, entonces, la guía que deberíamos de tener nosotros, porque no es igual que alguien nos lea, sino que nosotros leamos, entonces, esta guía debió ser una guía en braille (E7-M-V).

La ausencia de ajustes para las personas con discapacidad visual se replica a lo largo del ingreso, especialmente, a la hora de presentar el examen, porque no se dispone de impresiones en braille o del servicio de asistentes de lectura. Dos entrevistados comentaron:

Las dificultades fueron en física, química y matemáticas, porque eran preguntas así como “mira la siguiente foto o la siguiente figura

y nota en qué movimiento está” y cosas así que tienen que yo la verdad ahí sí no podía (E2-M-V).

Mi mamá me dijo: “si no consigues a alguien, yo te ayudo”, pero yo le dije: “no te preocupes, pero de todos modos acompáñame y, si no conseguimos a algún profesor que me lea [el examen], ya me ayudas” (E8-F-V).

En México, cada vez más personas con discapacidad aspiran a la educación superior, sin embargo, cuando no se trabaja en superar las barreras, terminan por reforzarse las prácticas y condiciones de exclusión. En el caso de las universidades de nuestro estudio, ambas ofrecen algunos servicios para estos educandos, pero esta información no siempre llega a ellos, o bien, en las medidas no se consideran las necesidades específicas de los alumnos, ni la capacitación del personal que los apoyará.

A todos los postulantes se les brindan las mismas condiciones; presentan el examen en el mismo espacio y con los mismos tiempos. No siempre se dispone de mobiliario adaptado y, aunque se han hecho modificaciones, gran parte de las instalaciones universitarias fue construida hace varias décadas, sin un enfoque incluyente o de diseño universal, lo que hace que las instituciones sean poco accesibles. Sobre esto, los siguientes testimonios:

Mi experiencia en el examen no fue muy buena, en el aspecto de que no había mesas o pupitres, solamente una silla y una tabla pisapapel que me dificultó un poco el contestar el examen (E17-M-V).

[...] cuando yo llegué, sí estaba el acceso a las rampas, pero están mal hechas en el sentido de que algunas están muy inclinadas y eso también me perjudicaba (E4-F-M).

En cuanto a los facilitadores para el ingreso, los alumnos señalaron: apoyos para realizar los trámites (11) y la disposición de un espacio separado para contestar la prueba de admisión (1). El acompañamiento del personal administrativo fue particularmente valorado por los entrevistados, porque recibieron la orientación sin disminuir su autonomía.

La accesibilidad de las personas que me atendieron, de facilitarme el asunto del papeleo, no para saltarlo, sino para guiarme. Estar muy pendiente, eso es muy importante para la persona con discapacidad porque sí requerimos de un apoyo (E19-M-V).

La ayuda no sólo consistió en la recepción de los documentos, sino también en brindarles un lugar preferente en la fila.

[...] sí me favorecieron en el aspecto de que, por ejemplo, no me pusieron a hacer fila y me pasaron directamente a los departamentos con los que tenía que acudir y pues se me otorgó la ficha sin problemas (E2-M-V).

Finalmente, sobre los facilitadores para presentar el examen, un estudiante abundó:

En mi caso, los chicos de logística me facilitaron una mesa, más o menos de este tamaño, y ya pude contestar cómodamente lo que era el examen (E1-M-M).

Barreras y facilitadores para la permanencia

La permanencia es la etapa en la que se pueden ver más claramente los efectos que las barreras y los facilitadores tienen en la inclusión educativa. De acuerdo con diferentes autores (Bunbury, 2018; Gairín y Sanahuja, 2019; Moriña, Aguirre y Doménech, 2019), la organización de los planes de estudio, los contenidos curriculares, las estrategias didácticas, la formación y actitudes del profesorado hacia la inclusión, así como la accesibilidad física, a la información y a los recursos institucionales son algunas de las dificultades más frecuentes.

En nuestra investigación, los principales obstáculos mencionados por los estudiantes apuntaron a tres grandes rubros. En primer lugar, a las barreras pedagógicas, principalmente, la extensión y poca accesibilidad de los contenidos de los programas de estudio (8 alumnos), así como los formatos y tiempos para la realización de las tareas y trabajos (8). Sobre ello, los siguientes testimonios:

A mí se me complican las materias que son muy teóricas, demasiado amplias [...] creo que puedo realizar más ese tipo de trabajos de práctica, que retener mucha teoría (E2-M-V).

Está muy difícil seguir estudiando así, porque a veces [los maestros] te piden cosas que tú no puedes darle por la manera en que lo piden, no puedo leer como ellos quieren, por mi discapacidad (E18-M-D).

Otras barreras son la carga de asignaturas por semestre (7 estudiantes) y el uso de formas de evaluación inaccesibles (7).

La carga de materias, son muchas [sic], a veces te dejan mucha tarea y se te amontona (E21-M-D).

Sobre las estrategias de evaluación, un alumno explicó:

Desde que entré a la universidad todo ha sido oral, nunca ha habido un examen escrito y yo le tengo que leer las respuestas al maestro. Al igual que, si ya se terminó el tiempo y me falta escribir una respuesta, ya ni modo, no tengo más tiempo (E3-M-V).

Finalmente, como parte de las barreras pedagógicas, los entrevistados señalaron la poca formación de los profesores para trabajar con personas con discapacidad (5 alumnos).

No sé, creo que estaría bien que los maestros tuvieran más capacitación, por ejemplo, que les dieran estrategias para enseñarnos (E6-M-V).

El segundo tipo de barreras para la permanencia fueron las físicas y de información. Aquí, los entrevistados destacaron la poca accesibilidad a las aulas, oficinas, auditorios y áreas comunes (14 estudiantes), y la limitada disponibilidad de libros y materiales académicos en braille, macrotipos o digitalizados (11). Una alumna hizo la siguiente recomendación:

Que tomaran en cuenta a las personas con discapacidad, que nos den salones en planta baja y no en planta alta, porque yo creo que eso no lo toman en cuenta [...] También que haya otros transportes que sean accesibles (E12-F-M).

Llama la atención que esta persona se haya referido a la falta de transporte accesible, algo que pocas veces las instituciones consideran como parte de su ámbito de actuación (OMS, 2011), pero en lo que sí pueden incidir, ya sea proporcionando el transporte o gestionando este servicio ante las instancias correspondientes. Otros problemas fueron las largas distancias entre los diferentes puntos del campus, la falta de mantenimiento a las vías internas y la poca conciencia de algunas personas que obstruyen las rampas,

los barandales y el acceso a las aulas; aunque en esto último se articulan barreras actitudinales con las físicas.

Con respecto a las barreras para la información, una entrevistada manifestó:

Aquí casi no hay material que una persona que no ve pueda consultar. He tenido que estar buscando libros o equipo para mí, porque de esa parte no hay (E9-F-V).

En las universidades mexicanas, la accesibilidad suele asociarse con las adecuaciones físicas, pero pocas veces, se piensa en los libros, revistas y materiales hemerográficos en formatos que respondan a las demandas de los alumnos con discapacidad. Esta situación también se presenta en sistemas educativos consolidados, no obstante, sus impactos en los aprendizajes y en las experiencias de los alumnos han sido poco explorados (Wray, 2011).

El tercer tipo de barreras para la permanencia se situó en la dimensión técnico-financiera. Aquí, los entrevistados mencionaron las dificultades para obtener una beca (10 estudiantes) y los obstáculos para realizar los trámites universitarios (5).

Creo que, a veces, se exagera un poco en la cantidad de requisitos que piden para la beca, el papeleo y los trámites que tienes que hacer y también la atención que recibes en donde se tienen que entregar estos papeles, muchas son difícil (E17-M-V).

Para los estudiantes con discapacidad, la obtención de una beca puede contribuir a disminuir el riesgo de deserción, dado que los costos directos de su educación suelen incrementarse (UN, 2013), por los diferentes gastos que tienen que asumir, desde impresiones en braille hasta el pago de transporte adaptado.

Con respecto a los trámites, una estudiante afirmó:

Algunos sí son un poquito tediosos porque a veces, como ahorita, voy a hacer servicio social, sí me hicieron dar muchas vueltas; papeleo, tienes que ir a buscarlos, ir a dejarlos y a veces están mal y te los hacen corregir y vuelta, y así (E11-F-M).

Una última barrera técnico-financiera es la ausencia de un departamento para la atención de alumnos con discapacidad, situación que fue señalada por 6 de los entrevistados, mientras que otros 5 dijeron no tener ninguna información al respecto.

En cuanto a los facilitadores para la permanencia, los más mencionados fueron los del ámbito pedagógico, como el trabajo por equipo (5 estudiantes), el programa de tutorías (4), la actitud favorable de los docentes (4) y el apoyo de los compañeros de clase (3). Sobre el trabajo por equipo, un alumno relató:

[...] básicamente a mí me pasa al revés, a mí los chavos o las chavas me buscan para hacer equipo y me invitan a trabajar y a participar con ellos dentro y fuera del salón (E1-M-M).

A la par de lo anterior están los tutores que, en muchos casos, fungen como enlace entre la institución y los estudiantes.

Ella [la tutora] siempre nos ha apoyado desde primer semestre [...] nos ha explicado como qué materias nos conviene meter, qué horarios se nos harán más fáciles, cosas así (E6-M-V).

Finalmente, respecto a los facilitadores técnicos-financieros, 7 de los entrevistados comentaron haber recibido ayuda de sus tutores para realizar algunos trámites institucionales.

CONCLUSIONES

Las barreras son una problemática que nos recuerda que la discapacidad está en las condiciones que el contexto impone a determinadas personas, las cuales, en el caso de las instituciones educativas, limitan su presencia, aprendizajes y participación plena. Pero, como hemos señalado, éstas son resultado acumulado de nuestras acciones, lo que significa que las podemos transformar en facilitadores, si nos comprometemos con ello.

En este artículo, analizamos algunas de las barreras y facilitadores que enfrentan un grupo de educandos con discapacidad durante el ingreso y la permanencia. Encontramos que, en ambas etapas, los obstáculos más importantes están en la dimensión pedagógica. Específicamente, al entrar a la universidad, sin importar el tipo de discapacidad, el asunto más señalado fue la falta de orientación académica para presentar el examen de admisión.

El problema es que la mayoría de las instituciones de nivel superior en nuestro país no tienen estrategias de apoyo académico para el ingreso, más allá de la guía de estudios. Algunas dan cursos de inducción a la vida universitaria, pero no abordan contenidos académicos y están dirigidos a los que ya aprobaron el examen. Un pequeño número de universidades, entre ellas la

UNAM, tiene estrategias de preparación en línea, aunque no siempre están diseñadas para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior se repite en otros sistemas educativos con la idea de que, para valorar objetivamente el mérito, los procedimientos institucionales deben operar de la misma manera para todos. En el caso del proceso de admisión, con base en la ficción meritocrática predominante en nuestras sociedades (Dubet, 2005), hemos construido la imagen de un estudiante plenamente autónomo y altamente competitivo, cuyo lugar en la universidad es producto exclusivo de sus capacidades y esfuerzo individual.

Si bien los resultados de una o un conjunto de pruebas pueden ser un indicador de los conocimientos y habilidades, algunas instituciones han reconocido que no es el único y que, en las personas con discapacidad, pueden intervenir distintos factores académicos y no académicos. De este modo, a la par de los procesos convencionales, han implementado programas para orientar académicamente a estos alumnos y conocer sus necesidades (Wilson, Getzel y Brown, 2000). Otras han desarrollado estrategias para valorar sus habilidades de afrontamiento a las barreras, las cuales, incluso, pueden llegar a tener más peso que las calificaciones académicas (Borland y James, 1999). Estas prácticas incluyentes podrían adoptarse y adaptarse en nuestras universidades.

En lo que respecta a la permanencia, encontramos que las barreras más frecuentes fueron la extensión y la poca accesibilidad de los contenidos de algunos programas, la carga de asignaturas por semestre, los tiempos para la entrega de tareas y trabajos, y las formas de evaluación. Las dos primeras son problemáticas que involucran diferentes actores y niveles institucionales, porque tanto la distribución de las materias como sus contenidos están determinados en los planes de estudio, los cuales son producto del trabajo colegiado de los profesores y han sido aprobados por las instancias universitarias correspondientes. A pesar de esto, se pueden hacer ajustes; de ninguna manera se trata de reducir los contenidos o de acreditar a los estudiantes sin que alcancen los aprendizajes esperados, sino de flexibilizar los planes de estudio para ampliar el acceso y movilidad (AHEAD, 2018b), diseñar junto con los educandos planes individualizados para adecuar el número de materias por semestre (Getzel, McManus y Briel, 2004), e incorporar en la medida de lo posible elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje, apoyándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (AHEAD, 2018a).

Las otras barreras, referidas a las tareas, los trabajos y la evaluación, apuntan a las formas de presentación y a las estrategias didácticas utilizadas por los profesores (Konur, 2006). Aquí hay más posibilidades de brindar facilitadores, codiseñados por profesores y alumnos, por ejemplo, adaptar las fechas de entrega, promover la instrucción entre pares, realizar actividades para

el aprendizaje práctico, elaborar notas estructuradas sobre los contenidos de la clase y fomentar las habilidades para la toma de notas (Scruggs, 2012, citado por Yuknis y Bernstein, 2017). También, es posible diversificar las formas de evaluación, utilizando el portafolio de evidencias, grabaciones de audio o video, y la realización de proyectos. Para ello, es importante desarrollar currículos y prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, en donde, además de la labor comprometida de los docentes, las instituciones garanticen los recursos y condiciones para todos los estudiantes (Bunbury, 2018).

Un tema no menor es el de las barreras físicas y de información, que fue un asunto reiterado por los entrevistados. Sobre las primeras, cabría decir que las universidades tienen que trabajar en la adecuación de sus instalaciones, no sólo por los alumnos con discapacidad, sino porque éstas deben ser accesibles para todos, independientemente de su condición de vida. Con respecto a las barreras para la información, éstas se observan desde el ingreso, ya que las instituciones no siempre disponen del examen y guías de estudio en formatos adecuados para las personas con discapacidad. En la permanencia, los problemas se remiten a la carencia de información y bibliografía especializada accesible. Los alumnos, además, denunciaron la falta de equipo, mobiliario y espacios adaptados. Estas cuestiones no siempre se toman en cuenta, a veces por desconocimiento y otras porque, en aras de evitar los sesgos o privilegios, las instituciones intentan ofrecer las mismas condiciones para todos (Torres, 2014), lo que deja en desventaja a los que no encajan en el modelo del “estudiante promedio”.

A la par de lo señalado, queremos insistir en que el objetivo de identificar las barreras y los facilitadores es fortalecer la presencia, aprendizaje y participación de las personas con discapacidad, así como analizar los factores que incrementan el riesgo de exclusión y que, en última instancia, limitan su derecho a la educación.

Éstos no son un fin en sí mismos, sino que, como hemos dicho, deben verse en el contexto más amplio de la inclusión. Tampoco basta con señalarlos, sino que deben implementarse acciones que contribuyan tanto a la superación de las barreras, como al desarrollo de facilitadores que mejoren la experiencia formativa de los educandos. En ello, es fundamental que profesores, estudiantes y directivos trabajen colegiadamente; las barreras y los facilitadores no aparecen ni desaparecen por decreto, sino a partir del esfuerzo colaborativo de los actores institucionales. Finalmente, es importante considerar que éste siempre será un proceso en construcción, porque no hay recursos que alcancen para tener instituciones libres de todos los obstáculos y porque, además, cada contexto, momento histórico y la propia diversidad humana van planteando necesidades diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEAD (2018a). *Inclusive learning and the provision of reasonable accommodations to students with disabilities in higher education in Ireland*. AHEAD Educational Press.
- AHEAD (2018b). *The role of the disability officer and the disability service in higher education in Ireland*. AHEAD Educational Press.
- ANUIES (2016). *Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior. Ciclo Escolar 2015-2016*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2017). *Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2016-2017*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2018). *Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2017-2018*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2019). *Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2018-2019*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2020). *Anuario Estadístico. Población Escolar en Educación Superior. Ciclo Escolar 2019-2020*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barnes, C. y Mercer, G. (2013). *Exploring disability. A sociological introduction*. Polity.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK University. *Disability & society*, 14(1), 85-101.
- Brogna, P. y Rosales, D. (2013). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México, desde la perspectiva de los derechos humanos*. PUDH / UNAM.
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education — do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International journal of inclusive education*, 24(9), 964-979.
- Cíntora, K. L., Vargas, M. L. y González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-006)
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- Cruz-Vadillo, R. y Casillas-Alvarado, M. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.12>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Ebersold, S. (2012). *Transitions to tertiary education and work for youth with disabilities*. OECD. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/eng.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(1), 26-46.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.

- Fuller, M. y Healy, M. (2009). Assessing disabled students: student and staff experiences of reasonable adjustments. En A. Pollard (Ed.), *Improving disabled students' learning: experiences and outcomes* (pp. 60-77). Routledge.
- Gairín, J. (2012). Diseño y desarrollo del proyecto ACCEDES. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro. (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 18-37). Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Sanahuja, J. (2019). Atención a la discapacidad en la educación superior. En J. Pérez-Castro, y A. López (Coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 103-124). IISUE / UNAM.
- Getzel, E., McManus, S. y Briel, L. (2004). An effective model for college students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders. *Research to practice brief*, 3(1), 1-5.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109. Doi: 10.1080/08856257.2016.1254971
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability. Exploring student experiences. *Cogent education*, (3), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in higher education*, 11(3), 351-363.
- Lašáková, A., Bajžíková, L. y Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002>
- López, A. (2013). Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes. *Revista Digital Universitaria*, 14(12). <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art51/index.html>
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 135-158. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002>
- Morgado, B., Cortés-Vega, M., López-Gavira, R., Álvarez, E. y Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 639-642. Doi: 10.1111/1471-3802.12323
- Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- OECD (2011). *Inclusion of student with disabilities in tertiary education and employment*. OECD.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud*. OMS-OPS-MTAS-IMSERSO.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. OMS-BM.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Red2Red (2013). *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*. Red2Red Consultores.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education. Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge.
- Roberts, H. (2009). Listening to disabled students on teaching, learning and reasonable adjustments. En A. Pollard (Ed.), *Improving disabled students' learning: experiences and outcomes* (pp. 38-59). Routledge.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. En D. Lennard (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 214-221). Routledge.
- Spassiani, N., Murchadha, N., Cline, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F., Cox, L., Daly, E., Daly, O., Middleton, C., McCabe, K., Philips, M., Soraghan, S. y Tully, K. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: the experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society*, 32(6), 892-912. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272>
- Stake, R. (2003). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative* (134-164). Sage.
- Torres, Z. (2014). *Las entidades especializadas en los servicios a los estudiantes con discapacidad en cuatro universidades, un estudio comparativo* [Tesis de maestría]. El Colegio de San Luis.
- UN (2013). *Inequality matters. Report on the world social situation 2013*. United Nations.
- Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En A. Maskrey (Comp.), *Los desastres no son naturales* (pp. 11-44). Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina / Intermediate Technology Development Group.
- Wilson, K., Getzel, E. y Brown, T. (2000). Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 14, 37-50.
- Wray, M. (2011). *Disabled learners and barriers to higher education*. Coventry and Warwickshire Aimhigher. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ahcov-disabled_learners.pdf
- Wray, M. y Houghton, A. (2019) Implementing disability policy in teaching and learning contexts — shop floor constructivism or street level bureaucracy? *Teaching in Higher Education*, 24(4), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491838>
- Yuknis, C. y Bernstein, E. (2017). Supporting students with non-disclosed disabilities: A collective and humanizing approach. En E. Kim y K. Aquino (Eds.), *Disability as diversity in higher education. Policies and practices to enhance student success* (pp. 3-18). Routledge.