



# Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual

Karime V. Wong<sup>a</sup>  
Catalina Ortiz Macía<sup>b</sup>

## Como citar este artículo:

Velázquez Wong, K., & Ortiz Macías, C. G. Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(12). Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/243>

## Recibido:

27 de septiembre de 2023

## Aprobado:

21 de noviembre de 2023

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0637-6821>

Universidad de Cádiz, Cádiz, España.

Doctorante en Investigación y Práctica Educativa por la Universidad de Cádiz, Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional por la Universidad de Cádiz, Maestría en Dirección y Supervisión Escolar por la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica por la Universidad de Durango, Certificación de Formación de Formadores por la Junta de Andalucía. Asesor Técnico Pedagógico en la Jefatura de Supervisión Escolar Sector 4 de Educación Primaria. Correo electrónico: [karime.velazquezwong@alum.uca.es](mailto:karime.velazquezwong@alum.uca.es)

<sup>b</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-4708>

Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Baja California, México.

Doctora en Ciencias sociales con especialidad en Estudios Regionales por el Colegio de la Frontera Norte, Maestría en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana, Licenciatura en Ciencias Humanas. Actual Directora de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y de la Red Normalista de Investigación Educativa. Ha participado como ponente y panelista en congresos nacionales e internacionales de educación. [c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx](mailto:c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx)

## **Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual**

### **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo identificar las barreras de inclusión que experimenta el estudiantado con discapacidad visual (DV) en educación superior en México. Se utilizó un método cualitativo, a través de la entrevista a profundidad para explorar las perspectivas e ideas del alumnado, como una fuente necesaria de información que aporte a la comprensión y generación de procesos más inclusivos en educación superior (ES). Participaron diez estudiantes de diversas carreras y semestres, de ocho universidades de México. A partir de los datos analizados se organizaron las respuestas por temáticas centradas en indagar los antecedentes educativos y las barreras de inclusión existentes en ES y cómo el alumnado con discapacidad visual las afronta. Los resultados apuntan a una mejora en la infraestructura para mayor accesibilidad y movilidad en los espacios comunes de interacción social, mayores apoyos tiftotecnológicos y tiftotécnicos para el acceso al aprendizaje, así como a la formación y capacitación docente en metodologías de enseñanza, ajustes razonables y diversificación del contenido. Se concluye con la reconsideración de los aspectos que obstaculizan la inclusión del alumnado con DV y se hacen algunas recomendaciones que contribuyen a la eliminación

de las barreras en su trayecto educativo universitario.

**Palabras clave:** Accesibilidad; barreras de inclusión; discapacidad visual; educación superior; participación

### **Inclusion needs in higher education in Mexico, from the student's voice with visual disability**

#### **Abstract**

This research has as objective identify the inclusion barriers experienced by students with visual disabilities (VD) in higher education in Mexico. A qualitative method was used, through in-depth interviews to explore the perspectives and ideas of the students, as a necessary source of information that contributes to the understanding and generation of more inclusive processes in higher education (HE). Ten students from various degrees and semesters from eight universities in Mexico participated. From de data analyzed, the responses were organized by themes focused on investigating the educational background and inclusion barriers existing in HE and how the students with visual disabilities face them. The results suggest to an improvement in the infrastructure for greater accessibility and mobility in common spaces of social interaction, greater typhlotechnological and typhogenic support to the learning access, as well as teacher training and teacher qualification in teaching methodologies, reasonable adjustments and diversification of content. It concludes with the reconsideration of the aspects that hinder the

inclusion of students with VD and some recommendations are made that contribute to the elimination of barriers in their university educational journey.

**Keywords:** Accessibility; higher education; inclusion barriers; participation; visual impairment

## Introducción

La inclusión educativa de personas con discapacidad sigue siendo un problema actual, como sostiene Konur (2006) “al estudiantado con discapacidad, desde hace tiempo, se les ha quitado la oportunidad de cursar estudios superiores en todo el mundo” (p.351), afirma que es necesaria una labor de intervención para que pueda existir un cambio en las condiciones de exclusión. Para Gairín (2015) la educación inclusiva en las instituciones superiores es entendida como una tarea de diversidad, calidad y equidad; sin embargo, los sistemas actuales no fueron planeados, ni establecidos para dar respuesta equitativa a la diversidad del alumnado en el ámbito de las universidades. Puede encontrarse una serie de barreras para la asistencia, participación activa y éxito del estudiantado con discapacidad, o en situación de vulnerabilidad que generan inequidad (Sandoval Mena et al., 2020). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) las principales dificultades que afrontan las personas con discapacidad en la educación superior tienen que ver con: el elitismo y la escasa obligatoriedad de este nivel, los variados requisitos que los solicitantes tienen que acreditar, la pesantez que tienen las habilidades y los conocimientos, el poco interés de las instituciones por modificar las políticas públicas y hacer programas más diversificados y flexibles.

Particularmente en México, la inclusión educativa ha sido un reto complicado desde sus inicios en la enseñanza básica y avanzando al nivel superior se vuelve aún más difícil. Las personas con discapacidad están presentes siempre en las discursivas acerca del compromiso,

la responsabilidad social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), han sido mayormente una referencia para aludir a los grupos poblacionales que se destinan medidas concretas de inclusión (Didou, 2021). Sin embargo, el índice de personas con discapacidad que ingresan, se matriculan, egresan y se titulan en las universidades es muy bajo. Según el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior (ANUIES), ciclo escolar 2021-2022, de un total de 15,512 estudiantes con discapacidad que ingresaron a las universidades de México, solamente 3,717 obtuvieron su título, alrededor de una cuarta parte.

En el caso específico del alumnado con discapacidad visual (DV), que constituyen un tema a tratar en el informe del ANUIES (2023), han estado subrepresentados en las escuelas de educación superior; en México constituyen el 0.12% (ANUIES, 2023) de la matrícula total en el país. De acuerdo con Hutcheon y Wolbring (2012), este problema es resultado de la disertación y de los conocimientos dominantes que han venido invisibilizando la discapacidad visual.

En la actualidad, la inclusión de la juventud con DV que asiste a la universidad se ve mermada por barreras relevantes relacionadas con el profesorado, con los modelos pedagógicos utilizados y con el acceso a recursos tecnológicos. Entre las más habituales figuran la falta de conocimiento del profesorado acerca de la normatividad que establece los derechos del estudiantado con discapacidad (Moriña y López-Gavira, 2015; Perera-Rodríguez, et al., 2015), así como su falta de formación para la elaboración de estrategias y apoyos requeridos (Bilbao León, 2010); en vez de esto, predominan los apoyos visuales, el exceso de clases expositivas y el empleo de evaluaciones estandarizadas (Salinas Alarcón et al., 2013). En cuanto a los modelos pedagógicos, se mantienen poco flexibles lo que dificulta la realización de ajustes curriculares necesarios (Brandt, 2011). Aunado a lo anterior, la escasa accesibilidad del alumnado con DV a tecnologías, recursos y materiales de aprendizaje y su poca participación en el diseño de medidas de atención al problema así como las actitudes del profesorado, dirección, estudiantado y progenitores hacia la inclusión educativa (Siniatecki, et al., 2015), no han permitido responder al alumnado con DV en la educación superior.

En México, en la vida diaria de las instituciones de educación superior (ES), existe una falta de conocimiento de aspectos importantes acerca de cómo se realizan los procesos inclusivos, debido a que las instituciones tienden a generalizar las disposiciones (Eckes & Ochoa, 2005) y muestran poca visibilización del estudiantado con DV. Atender este problema implica comenzar por escuchar a quienes viven día a día esta situación, centrar la mirada en sus protagonistas y darles voz (Hutcheon & Wolbring, 2012) para recoger ese variado repertorio de experiencias educativas que alienten la reflexión, el análisis, la discusión, el diálogo y la acción del estudiantado en las universidades. No se trata solamente de ofrecer la oportunidad para que puedan expresar sus opiniones e ideas, sino de reconocer el importante papel que tienen en el impulso y el trabajo requerido para lograr los cambios educativos deseados (Susinos, 2009). Es necesario pensar en ¿cómo están experimentando la inclusión en educación superior esas “voces invisibles”? ¿cómo se pretende fomentar la participación significativa del alumnado con DV tras reconocerlos como actores sociales? (Ainscow, 2012). ¿Cuáles son los aportes del alumnado con DV en lo que respecta a sus experiencias, sus avances en los aprendizajes, su percepción acerca del contexto educativo?

Por otra parte, existen pocas investigaciones en México acerca de las expectativas del estudiantado con DV en su proceso de inclusión en educación superior (Pérez- Castro, 2019; Cortaza López et al., 2018; Vadillo y Alvarado, 2017; Aquino Zuñiga et al., 2016; Aquino Zuñiga et al., 2014), muchos autores concuerdan en que el alumnado con DV excluido, son “voces perdidas”, que deben escucharse y que forman un valioso material de información para el desarrollo de iniciativas, políticas y programas que tengan impacto directo en su calidad de vida (Perera Rodríguez et al., 2012). A partir de estos planteamientos, con la presente investigación se busca contribuir a la recuperación de esas voces; indagar cómo vive el estudiantado con DV las barreras de inclusión en educación superior, teniendo en cuenta sus experiencias, y cuáles son sus propuestas para el cambio. De esta forma el trabajo pretende aportar a la generación de conocimiento sobre las necesidades de inclusión del alumnado con discapacidad visual en las instituciones de educación superior en México.

## **Metodología**

La investigación realizada descansa en una metodología cualitativa, que facilitó y brindó herramientas para describir, identificar, detectar, interpretar, entender y comprender fenómenos, por medio de las perspectivas y significados producidos por las vivencias de los participantes, así como para que el investigador formara sus creencias acerca del fenómeno estudiado (Sampieri, 2018). La técnica utilizada para obtener la información fue la entrevista en profundidad que supone escuchar a la persona con el objetivo de comprender lo mejor posible su singularidad y contexto, donde no es necesaria una validación o formalización (Kvale, 2012). Para el diseño de la entrevista se estableció como objetivo identificar cómo vive el alumnado con DV las barreras de inclusión en las instituciones de educación superior teniendo en cuenta sus experiencias, fue necesario definir temáticas generales y de manera gradual ampliar y profundizar sobre las mismas, con ayuda de preguntas orientadoras.

Posteriormente, para la realización de la entrevista se contactó al alumnado a través de correo electrónico, WhatsApp y vía telefónica. Se hizo una muestra selectiva compuesta por diez estudiantes con DV de diversas universidades mexicanas públicas y privadas de ocho estados de la república. La participación de estos fue voluntaria acogiendo los protocolos vigentes para validar el consentimiento informado. Debido a sus particularidades, se les explicó de manera oral y escrita los objetivos del estudio, en qué consistía y su participación, también la posibilidad de negarse a responder o retirarse, y la exclusividad de la información para fines de la investigación educativa.

Las entrevistas en profundidad fueron llevadas a cabo de forma online a través de una videollamada, en el tiempo establecido por ambas partes, en común acuerdo, las cuales tuvieron una duración de 40 a 60 minutos y fueron grabadas para su posterior transcripción. Se registraron las entrevistas de los participantes con los siguientes códigos: para las mujeres Em1, Em3, Em4, Em7, Em8 y Em10 y para los hombres Eh2, Eh5, Eh6 y Eh9.

## 2.1 Participantes

El estudio está centrado en una muestra de diez estudiantes con DV, seis mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilan entre los veinte y los veintitrés años. Todos ellos identificados con ceguera total, provenientes de ocho estados de la República Mexicana, que cursan diversas carreras y semestres en distintas universidades, como se puede ver en la Tabla 1. El primer criterio de selección de la muestra se definió tomando en cuenta que todo el alumnado tuviera DV, el segundo criterio de selección hace referencia a la variedad de universidades del sector público y privado que cuentan con una educación inclusiva y que se encuentran construyendo conocimientos y estrategias para el alumnado con discapacidad y sin discapacidad.

Tabla 1. Datos de los participantes en el estudio

NOMBRE	EDAD	SEXO	CARRERA QUE CURSA	Semestre/ trimestre/ cuatrimestre	ESTADO DE LA REPÚBLICA
ENTREVISTADA 1 (Em1)	21	M	Ingeniería en software y tecnologías emergentes	7mo. Semestre	Baja California
ENTREVISTADO 2 (Eh2)	20	H	Licenciatura en informática y ciencias exactas	4to. Semestre	Aguascalientes
ENTREVISTADA 3 (Em3)	23	M	Licenciatura en Psicología	12vo. Cuatrimestre	Edo. De México
ENTREVISTADA 4 (Em4)	20	M	Licenciatura en Derecho	4to. Semestre	Sinaloa
ENTREVISTADO 5 (Eh5)	23	H	Desarrollo de Negocios e Innovación en Mercadotecnia	9no. Cuatrimestre	Nuevo León
ENTREVISTADO 6 (Eh6)	23	H	Licenciatura en Administración de Empresas	8vo. Semestre	Coahuila
ENTREVISTADA 7 (Em7)	21	M	Licenciatura en psicología	6to. Semestre	Coahuila
ENTREVISTADA 8 (Em8)	22	M	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Proceso de titulación	Chihuahua

---

ENTREVISTADO 9 (Eh9)	21	H	Asesoría en psicopedagogía	7mo. Semestre	Baja California
ENTREVISTADA 10 (Em10)	21	M	Licenciatura en lenguas modernas	7mo. Semestre	Yucatán

---

Fuente: Elaboración propia

## **2.2 Procedimiento de análisis de los datos obtenidos**

De acuerdo con Kvale (2012) el análisis estuvo centrado en los procedimientos que permiten entender y organizar los datos para obtener conclusiones y comprender de manera general el objeto de estudio. Se inició con la transcripción de las entrevistas, enseguida se realizó la organización y análisis de la información atendiendo a las siguientes categorías temáticas, contempladas previamente en la etapa de diseño de la entrevista: experiencias relevantes en educación básica, experiencias de relevancia en ES, dificultades y retos enfrentados en el contexto de ES. El análisis se centró de manera especial en los antecedentes educativos y las barreras u obstáculos que bloquean la posibilidad de inclusión en ES y en cómo el alumnado con discapacidad visual las afronta; finalmente se procedió a la reducción de datos para obtener los resultados y conclusiones.

## **Resultados**

Los participantes entrevistados señalaron múltiples aspectos relacionados con el proceso de formación en educación superior que aportan al conocimiento de las barreras que están condicionando e imposibilitando su inclusión. A continuación, se describen las temáticas abordadas y sus resultados:

### **3.1 Experiencias relevantes durante la trayectoria en educación básica**

Los participantes manifestaron que durante la educación básica tenían la necesidad de participar de manera independiente y autónoma para adquirir herramientas y utilizarlas en el desenvolvimiento cotidiano que se instalaba en primer plano. Señalaron que en las



escuelas de educación infantil no los querían admitir, lo que obligó a la familia a entrar en una labor titánica para conseguir que sus hijos e hijas, tuvieran los medios para poder estudiar, las escuelas no contaban con la infraestructura, recursos suficientes o especialistas requeridos y el profesorado de aula carecía de conocimiento y herramientas para trabajar con ellos; aunque por otra parte, algunos alumnos y alumnas que lograron entrar a un preescolar regular, fueron apoyados por el profesorado desde su escasez de información y conocimiento, creando estrategias en la medida de sus posibilidades. Como comenta el participante en su entrevista:

[...] Cuando mi madre me empezó a buscar escuela se enfrentó a la problemática mexicana de “no estamos preparados, no sabemos trabajar con un niño ciego”, etc..., que se traduce en no lo queremos aquí, si lo tenemos va a estar de oyente, hasta que dimos con una escuela de ranchito, cuando llegamos eran dos maestras y el conserje y ahí se acababa el preescolar, la maestra que me iba a dar clases era a su vez la directora, mi mamá le dijo a la maestra “cómo ve, se puede”, la maestra: “claro que se puede, aquí le vamos a ayudar y a enseñar”, una maestra viejita, viejita, me empezó a enseñar lo que se le enseña a un niño común y normal y de todo, pero con sus adecuaciones dentro de lo que la maestra podía. (Eh6)

En relación con la educación primaria, algunos alumnos y alumnas valoran mucho las experiencias educativas aportadas por el profesorado, consideran que estaban capacitados para enseñarles los contenidos de las asignaturas, complementadas con actividades extraescolares, lo que contribuyó a una mejor intervención pedagógica con ellos. También reconocen los esfuerzos de algunos docentes, porque fueron capaces de apoyarlos para que no perdieran su educación a pesar de las carencias de la escuela. Sin embargo, otros estudiantes se sintieron excluidos porque solamente los tenían de oyentes y nos les ponían atención, los pasaban de año para no tener dificultades, recuerdan no haber aprendido mucho.

[...] en la primaria pues tuve una excelente profesora que fue la que me enseñó, tanto las cosas de Braille, y lo que venían en los libros regulares de la primaria, en su momento me sentí muy cómodo con todas herramientas y con todas las actividades que se me brindaron para poder comprender los contenidos básicos de las asignaturas. (Eh9)

Recuerdo que en primer grado de primaria estuve muy pocas veces en mi salón porque la directora de la escuela era muy recia, era muy estricta y ella dijo “si esta niña va a estar en esta escuela tiene que aprender a leer y a escribir y si nadie más le va a enseñar, le voy a enseñar yo”, ella aprendió a leer y escribir braille y ella me enseñó a mí, fue como un gran acto de bondad, de nobleza, no me imaginaria yo a los 60 años aprender braille. (Em7)

El no tener acceso a los apoyos suficientes afectó a los participantes, sobre todo en secundaria y bachillerato, donde la enseñanza aparece como un periodo determinante para la consecución y progreso hacia la autonomía e independencia, y requiere una mayor comprensión por los cambios físicos y psicológicos que van ligados a la aceptación y definición de la personalidad. El alumnado en su totalidad señala que el profesorado demostró una actitud negativa hacia ellos, a su forma de trabajo y aprendizaje, lo que les hizo sentir rechazo y una falta de sensibilización y capacitación respecto a la discapacidad visual:

[...] había estudiado mucho, entregué todos mis trabajos y estaba muy contenta y a la hora de mi calificación final pues tenía un 6, entonces decía ¿pero porque si en el examen me fue bien? y al momento de cuestionar a la maestra me dijo “porque me caes mal”. (Em8).

El maestro de matemáticas no se prestaba para hacer un poco más accesible su clase. Y era de estos profesores hechos a la antigua. Él decía que no podía darme clases porque no estaba capacitado. (Eh5)

[...] me dio un golpe muy duro de realidad una maestra, desde que entré a la secundaria empecé a batallar porque hacía mis trabajos en braille con mi máquina y regleta, y la maestra me dijo: “yo no sé leer eso”, le contesté “es mi manera de escribir”, un día me dijo, te voy a dar un consejo, que se me quedó para toda mi vida, me dijo: “nosotros no nos vamos a adaptar a ti, tú te tienes que adaptar a nosotros”. (Eh6)

Otro factor que señalaron fue la falta de ayuda y desconocimiento de estrategias didácticas específicas para atender la discapacidad visual por parte del profesorado de apoyo y de educación especial; sintieron que no les facilitaron su trayecto escolar, sino por el contrario,

les generaron presión al no saber cómo ayudarlos. Como comenta la entrevistada:

Pues la verdad es que de profesorado de apoyo no tenía mucho, porque ni siquiera se me acercaban, sólo me ayudaban a leerme el examen y a someterme a una presión bastante extrema, por ejemplo, un examen de matemáticas en el que estaba segura de la respuesta, me cuestionaban “¿y por qué?” “¿explícame esto?” y ni siquiera sabía cómo explicarles, tenía una idea clara de cómo hacer el procedimiento y ellos me presionaban, yo pensaba “no me ayudas en lo absoluto, para que estas haciendo lo que haces”, no entendía porque meterme en presión en lugar de ayudarme. (Em4)

### **3.2 Dificultades y retos enfrentados en el contexto de educación superior**

En lo que respecta a las experiencias en ES, es importante señalar la motivación del alumnado para seguir estudiando una carrera profesional, muchos señalan la motivación intrínseca y la autodeterminación como factor decisivo que les ayudó en el proceso de transición, ajuste y permanencia en la universidad, ya que tomaron la decisión de manera autónoma, impulsados por sus metas y ambiciones personales. Al respecto los participantes comentaron:

[...] yo sabía que si no estudiaba, no iba a lograr nada en la vida, que si no hacía actividades que me permitieran avanzar en mi desarrollo, iba a terminar siendo una estadística más que se quedó en el camino, entonces siempre fue ese incentivo de yo quiero mejorar, yo quiero crecer, yo quiero un trabajo así, yo sueño con una vida así, entonces siempre fue eso. (Em1)

Mi motivación fue que la carrera me gusto y el decir “sí, tengo una discapacidad” pero tengo que ir más allá, no me puedo quedar sin hacer nada, sentadita esperando que la vida me tire algo del cielo y no va a ser así, entonces aquí estoy a punto de terminar una carrera universitaria. (Em3)

Otra parte del alumnado señala a la familia como el motor de impulso para seguir estudiando, son proveedores de oportunidades necesarias para conocer el mundo que los rodea, dándoles seguridad, fomentando su autonomía para un autoconcepto positivo, promoviendo su participación en todos los ámbitos que ofrece el entorno

de la familia, adquiriendo hábitos, habilidades y conductas que los acompañaran a lo largo de su vida:

Yo siempre tuve el apoyo y el impulso de mi familia para salir adelante, siempre quise estudiar, me veía en la universidad que estudio ahora. (Eh2)

El principal impulso que me ha motivado salir adelante es mi familia, ellos me animan cuando yo he pensado en rendirme, me dicen “tú puedes y me levantan”. (Em4)

En su mayoría afirman haber tenido una buena experiencia con sus compañeras y compañeros de clase que les ha sido de gran apoyo para su inclusión en el aula porque, gracias a ello, pudieron superar obstáculos para el acceso físico y social en la escuela. Comentan que las actitudes positivas hacia su persona han beneficiado su aprendizaje, contribuido a la aceptación y facilitado la relación socio-personal:

Cuando entré a la universidad, el primer día, todos mis compañeras y compañeros se sorprendieron: “que hace una persona ciega aquí, cómo se trata, cómo le hacemos”, y ya se me fueron acercando, me preguntaban, hice muy buenos amigos y amigas, nos apoyábamos mucho, fortaleciendo el trabajo en equipo. (Em7)

Mis compañeras y compañeros en la universidad tenían dudas en cuanto a cómo me desarrollaba y aprendía, y les explicaba todo lo que podía hacer, y las cosas que más se me dificultaban y necesitaba más apoyo, siempre he estado incluido en los equipos, tengo mi grupo de amigos. (Eh9)

Por otro lado, están las experiencias adquiridas con el profesorado, donde comentan que existen extremos, algunos tienen mucho interés en trabajar con ellos y otros que no se esfuerzan y los pasan de curso para evitarse problemas, sin importar si aprendieron o no:

En la universidad existen los dos extremos, en el extremo donde yo estoy “atínale a ver que maestro o maestra quiere trabajar contigo” y el otro extremo donde tienes discapacidad visual te voy a pasar con 100 o con 90 porque no quiero que me demandes, porque ya he tenido demandas, porque “pobrecita o pobrecito” te tenemos que ayudar y hacer todo. (Em1)

Las experiencias por la pandemia de COVID 19 fueron un momento crucial donde a pesar de que las universidades realizaron esfuerzos por responder a la contingencia

sanitaria, a través de diferentes medidas, hicieron falta estrategias para dar respuesta a las necesidades del alumnado con DV, llevándolos a enfrentar obstáculos como falta de información accesible, escasa participación en clases, desconocimiento del profesorado sobre el alumnado con DV, escasez de apoyos y ajustes, disminución de oportunidades de aprendizaje, material inaccesible para realizar tareas:

Durante la pandemia fueron una dificultad las explicaciones del profesorado, estoy muy acostumbrado a acercarme a ellos cuando no entiendo o se me hace difícil un tema, y en la pandemia fue vía mensajes y eso no era suficiente y mi educación no era viable. (Eh6)

Las constantes fallas en la línea de Internet causaron que tuviera demasiadas inasistencias y que la primera entrega de calificaciones no fuera lo que esperaba. (Em10)

Los participantes señalan que la experiencia universitaria está relacionado con el desarrollo de intereses ocupacionales y profesionales, donde algunos participantes rompen estereotipos y prejuicios de las carreras profesionales que pueden estudiar las personas con DV, cursando carreras como ingeniería en software y tecnologías emergentes, licenciatura en informática y ciencias exactas, desarrollo de negocios e innovación en mercadotecnia, licenciatura en administración de empresas, entre otras, contribuyendo a eliminar la restricción de accesibilidad al conocimiento por los métodos de representación usados en las universidades.

Hice mi proceso como cualquier alumna regular, saqué la ficha y apliqué en comunicación porque me dijeron que no había personas capacitadas para ingeniería y que no se podía, me comentó la psicóloga “tú tienes súper buena habilidad matemática”, “te quedo muchísimo tiempo”, me preguntó ¿de verdad quieres comunicación?, le dije, yo venía por ingeniería y le expliqué el contexto, me cambió la ficha para ingeniería y apliqué para el examen de admisión. (Em1)

También indican que durante el ingreso a la universidad el personal docente y administrativo tenían muy pocas nociones de cómo aplicarles el examen, otros más realizaron el examen en línea donde tuvieron dificultades con la conectividad y la falta de conocimiento en el uso de las plataformas:

[...] pregunté si era posible que se me aplicara el examen de manera oral y “oh, sorpresa ahí me topé con pared” y básicamente dijeron, “no, es que es muy complicado, hay muchos aspirantes y no podemos aplicar un examen aparte”. (Em3)

Asimismo, afirman que una vez que ingresan a la escuela, el profesorado no tiene idea que tienen un alumno con discapacidad visual porque no se les informa, se llevan la sorpresa cuando inician las clases, lo que lleva al alumnado a acercarse a ellos y explicar su discapacidad y forma de trabajo:

[...] la maestra o maestro se tiene que dar cuenta que tiene una alumna ciega porque no les dicen, cada fin de semestre o inicio de otro es mandar correos a dirección para que les avisen que voy a estar en su clase, porque su contenido y planificación incluyen cosas con textos, generalmente hacen cosas en el pizarrón, te quedas en blanco, les preguntas y no saben. (Em1)

Todo el alumnado entrevistado hizo referencia también a las barreras en infraestructura que son necesarias remover para su movilidad en el interior de la universidad, se acentúa la necesidad de guías podotáctiles, pisos nivelados, buen diseño de rampas y barandales para una mayor accesibilidad a los diferentes espacios de la escuela de todas las personas, con y sin discapacidad, que asisten a la universidad. También se resalta la importancia de la señalética en las superficies de la escuela, ya sea en Braille o con señales de identificación, para una mejor orientación y fluidez en el desplazamiento.

Es triste decir que la universidad dice mucho ser humanista, inclusiva y adaptada a todos, pero la realidad es que no es así y no sólo para personas con discapacidad visual, sino para cualquier discapacidad, el terreno es muy poco amigable a la silla de ruedas, no hay líneas podotáctiles, tampoco hay Braille. (Eh2)

En estructura le faltan muchas rampas, muchos barandales, líneas podotáctiles, no hay señalamientos en braille en los salones, en los edificios, en las facultades, en los baños; como la universidad es bastante grande con tantos edificios y con tantos pasillos, es muy fácil que te desorientes. Aparte, las computadoras no tienen lectores ni una sola, tampoco en biblioteca, no hay materiales en braille. (Eh9)

Por otra parte, comentan la falta de tflotecnología referente a navegadores de internet parlantes, magnificadores de pantalla, reconocimiento de textos impresos OCR parlantes, programas no específicos adaptados, conversores braille y plataformas accesibles. Esto ha obligado a los participantes a llevar sus propios equipos adaptados, la computadora, el celular y el teclado adaptable a cualquier dispositivo; señalan algunos participantes que les supone un problema cuando se les descomponen los equipos y no tienen dinero para arreglarlos. También consideran que es necesario actualizar los programas de servicio social en la web porque no están adaptados y no saben dónde hacer las prácticas profesionales. Otros más comentan que su universidad tiene tflotecnología y que ha ido avanzando en lo que respecta al material adaptado.

Creo que mi principal barrera fue la tecnología, los programas no cuentan con la accesibilidad, pero para nada, si se batalla mucho, y un problema fue que media carrera la hice virtual, porque se vino la pandemia, entonces fue como “¡Ay diosito que voy a hacer aquí! “. (Em7)

Creo que es necesario actualizar los programas de servicio social en la web, porque ninguno está adaptado para la DV, no sabemos los lugares donde hay que ir a hacer prácticas, tendrían que hacer un ajuste general. (Eh9)

[...] también hay un área donde nos enseñan lo último en tecnologías adaptadas, está muy bien la verdad, también en la biblioteca hay libros en braille, se está trabajando para que lleguen más libros y podamos acceder a todo, porque a veces lo digital se nos complica un poquito, lo que se me hace muy bien por parte de la universidad. (Em4)

Algunos alumnos entrevistados aprecian que en sus universidades existan grupos de ayuda o departamentos para personas con discapacidad porque les ha servido de apoyo y orientación en su paso por la carrera. Otros más desearían que existiera un departamento de inclusión para poder acercarse y que les sirva de ayuda para continuar sus aprendizajes y participación social.

La universidad tiene un grupo de todas las facultades donde somos puras personas con discapacidad, no nada más visual sino de todos los tipos que

hay y nos apoyamos mucho, tenemos reuniones una o dos veces al mes, y si tenemos dudas nos podemos apoyar entre nosotros, eso es lo que hay de apoyo. (Em8)

Fue el departamento de inclusión el que me ayudó a orientarme y no desubicarme, porque está enfocado en atender exclusivamente a personas con discapacidad o cualquier necesidad especial, y la verdad ellos desde que llegué en todo momento me han apoyado, ha sido algo que me ha motivado mucho. (Em4)

No existe ningún departamento de apoyo que oriente al alumnado y tampoco brindan sugerencias al profesorado para tener algunas herramientas que les ayuden a realizar adaptaciones curriculares y tratar con alumnos con discapacidad en general. (Eh2)

En lo que se refiere a las barreras didácticas, el alumnado entrevistado hace referencia a la carencia de ajustes curriculares para facilitarles las asignaturas sobre todo las que tienen que ver con el área matemática y de percepción visual, mencionan que algunos maestros no tienen la disponibilidad para adaptar el contenido que imparten en sus clases y no los toman en cuenta, lo que les dificulta su aprendizaje o se vuelve inaccesible:

El profesorado, con todo respeto, no digo que todos, pero hay algunos y algunas que te dicen “yo no voy a trabajar hazle como quieras y búscale como puedas”, yo creo que es una lucha constante, “a ver quién me toca este semestre, será que sí, será que no, cuántos quieren trabajar y cuántos no”, hay que estar haciendo un sondeo desde el primer día de clases. (Em1)

El semestre pasado tomé la asignatura que se llama literalmente “programación visual”, es hacer bastantes gráficas y no fue muy grato saber que iba a tomarla, fue muy complicado, la pasé porque la maestra se portó muy bien conmigo, nunca tuve complicación, pero no aprendí nada, creo que es una buena representación de que no me toman en cuenta como estudiante con DV. (Eh2)

Llevo una asignatura que se llama psicometría, y es más de dibujo y de observación, de calcular el tiempo, los resultados buenos o negativos que vaya teniendo, pero en cuanto a la observación tal vez se les olvida adaptarlo. Recuerdo cuando llevé la materia por primera vez, la maestra me dijo “es que están en digital, yo no te



lo puedo pasar porque estaría faltando a la ética profesional”, pero luego se está olvidando del aprendizaje de un alumno. (Em7)

Otro punto que destaca la mayoría de los participantes, es la falta de capacitación y sensibilización del personal docente, señalan que requieren involucrarse activamente, mostrando interés por sus necesidades y con disposición para flexibilizar sus metodologías de enseñanza, que les provean de herramientas para enfrentar el reto, otros afirman que las capacitaciones también deberían de darse al personal administrativo para ampliar su conocimiento y abrirles otro panorama con respecto a la DV:

Va a sonar mal lo que voy a decir, pero creo que el reto más duro al que me he enfrentado es el desconocimiento del personal docente, tanto en instituciones superiores como en la secretaría de educación, porque no hay preparación del profesorado regular desde que están estudiando la universidad o normal, no tienen herramientas de cómo tratar a una persona con discapacidad entonces se bloquean y la mayoría no tenía idea. (Eh2)

Dice la universidad que es inclusiva, pero es inclusiva por admitir a personas con discapacidad; sin embargo, creo que necesita tener personal docente y administrativo con capacitaciones continuas para atender a las personas con discapacidad. Una cosa es ocupar un lugar en la plantilla estudiantil y otra es que el profesorado tenga las herramientas, disponibilidad y el apoyo necesario para realizar los trabajos, para adaptar los contenidos de las asignaturas. (Eh9)

También indican algunos entrevistados y entrevistadas que es necesario que la comunidad educativa rompa paradigmas y esquemas con respecto a la DV para avanzar en su inclusión como lo expresa la participante:

Creo que el mayor reto fue romper paradigmas y esquemas “está cieguito, le falta un piecito, pobrecito” eso es algo que me choca, yo soy muy terca y a mí, cuando me dicen que “no”, entonces pienso, “tú me dice que no, vemos si ganas tú o gano yo”. En mi vida me he enfrentado a retos desde desplazarme sola de un lugar a otro, hasta retos como entrar a la universidad; también enfrentarme a la gente que te dice “¿cómo es posible que estés estudiando? ¿cómo haces

eso si eres ciega?” entonces es más que nada, romper esos paradigmas sociales.  
 (Em3)

## Discusión

En este estudio se tomó en cuenta, como un *referente importante*, las experiencias que narran los entrevistados respecto a su educación básica. En sus comentarios dejan claro que éstas pueden repercutir de manera positiva o negativa en el alumnado con DV, marcando su vida y determinando su futuro académico y personal. A manera de síntesis (como se muestra en la Tabla 2) las principales barreras u obstáculos que enfrentaron en la trayectoria de educación básica estuvieron relacionados con la dificultad de acceso a la educación, el desconocimiento, falta de capacitación, empatía y apoyo del profesorado en la atención al alumnado con DV.

Tabla 2. Barreras u obstáculos detectados en la trayectoria de educación básica

Preescolar	Primaria	Secundaria y Bachillerato
Rechazo por parte de los centros de educación infantil, por no contar con infraestructura, recursos suficientes o especialistas requeridos.	Exclusión y falta de atención por parte del profesorado.	Falta de empatía y apoyo al alumnado con DV.
Falta de conocimiento y herramientas por parte del profesorado para la atención de alumnado con DV.	Pasarlos de año escolar sin tener los conocimientos, para no generar conflictos en la escuela.  Nota: cabe destacar que en esta etapa escolar, algunos estudiantes concuerdan que el profesorado les apoyó y realizó adaptaciones curriculares a pesar de la carencia en las escuelas.	Actitud negativa del profesorado hacia la forma de trabajo y aprendizaje del alumnado con DV.  Falta de sensibilización y capacitación de las escuelas acerca de la DV.

Fuente: Elaboración propia

Dichas barreras previas a la educación superior ya pueden ir descartándolas como posibilidad en la mente de ese niño, niña o adolescente con DV, o al menos limitando sus alternativas. La falta de un profesorado empático, capacitado, así como de materiales didácticos adaptados a su necesidad, por ejemplo, los “materiales de representación externa” que constituyen las maquetas, dibujos en relieve, etc., de acuerdo con Núñez y López (2020), habrán limitado de manera importante el que desarrolle ciertas representaciones cognitivas y habilidades que se requieren para optar por determinados tipos de carreras profesionales.

En el caso de los participantes, las barreras y obstáculos que se les iban presentando, los fueron asumiendo como retos. De manera que, en lugar de derrumbarlos en su intento de continuar, los impulsaron a esforzarse en desarrollar habilidades, actitudes y competencias que fortalecieron la motivación intrínseca y autodeterminación, así como la búsqueda de más desafíos. La experiencia de sentirse competentes, de ir superando las etapas hasta llegar a la universidad, les ha permitido continuar, siempre contando con el apoyo de la familia como uno de los principales motores para su éxito.

En la Educación Superior, en su papel de estudiantes universitarios, las barreras o dificultades que han y en algunos casos continúan condicionando o restringiendo su inclusión, se pueden resumir en tres grupos (Ver Tabla 3): las barreras *normativas*, referidas a la accesibilidad, ingreso y permanencia en la institución; las barreras *arquitectónicas*, que involucran la infraestructura y servicios; y las barreras *didácticas*, referentes a la metodología y adaptaciones curriculares utilizadas por el personal docente, así como también materiales educativos, acceso a la información y tecnología, además de capacitaciones y sensibilización a la comunidad educativa.

Tabla 3. Barreras de inclusión en el contexto de educación superior

Normativas	Arquitectónicas	Didácticas
El sistema de ingreso a la universidad, es una vía poco equitativa, no cuentan con personal capacitado para aplicar los exámenes, ni plataformas adaptadas para su fácil manejo.	Infraestructura poco adaptada donde no se puede hacer uso y disfrute con equidad, confort y la mayor autonomía posible, para mejora de la movilidad y orientación de las personas con DV.	Profesorado y personal administrativo poco formado para brindar atención al alumnado con DV.
No hay sistemas de registro y seguimiento para las personas con DV que ingresan a las universidades.	Escasa o nula señalética en Braille, planos en relieve, líneas podotáctiles, maquetas, bibliotecas digitales, pisos nivelados, entre otras cosas.	Dificultades en el uso de la tecnología, es poco accesible para las personas con DV donde el profesorado hace uso frecuente de ella en sus clases o para complementar las actividades presenciales.
Difícil acceso a las diversas carreras profesionales que ofrecen las universidades.		Falta de diseño y adaptación de las asignaturas impartidas por el profesorado requeridas por el alumnado con DV.
		Sistemas externos de representación para comprender los contenidos poco accesibles.
		Falta de material adaptado y la utilización de elementos visuales, ya sea el pizarrón, gráficas, dibujos o imágenes, presentaciones digitales, entre otras cosas que supone una gran dificultad en el aprendizaje del alumnado con DV.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las *barreras normativas*, a pesar de las dificultades que han presentado los estudiantes entrevistados para ingresar a la universidad, ha logrado obtener un lugar y matricularse, en su mayoría en las carreras profesionales de su preferencia a pesar de la resistencia de algunos actores educativos. Por otra parte, la falta de un sistema de registro e información del estudiantado con DV al momento de inscribirse, hace que exista una comunicación poco eficaz y oportuna para informar al personal docente y administrativo de las necesidades que requieren y poder brindar el apoyo adecuado durante el ingreso y matrícula.

Atendiendo a las *barreras arquitectónicas* con que cuentan las universidades, las adaptaciones que se han realizado no son suficientes, lo que dificulta la movilidad y accesibilidad que se traduce en una pérdida de oportunidades de interacción social y acceso a los espacios comunes para el alumnado con DV (Southcott & Opie , 2016). En algunos casos ponen en riesgo hasta su permanencia en la escuela, por no sentirse seguros para desplazarse dentro y fuera del aula.

En cuanto a las *barreras didácticas*, una propuesta generalizada de los participantes es la capacitación del personal docente universitario desde su formación inicial y continua, en metodologías, materiales y tecnologías adaptadas, ya que es donde existe una mayor carencia y se hace evidente en asignaturas que no cuentan con las condiciones para atender las necesidades del alumnado con DV, lo que ya se ha tratado en estudios anteriores (Lorenzo Lledó et al.,2020). Por otra parte, el alumnado demanda la noción de “ajustes razonables”, esto es, las modificaciones y adaptaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada (ONU, 2006) para facilitar su enseñanza y aprendizaje.

## Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio denotan que a pesar de las iniciativas y cambios que se han llevado a cabo en las instituciones de educación superior para incluir al alumnado con DV, no han sido suficientes y siguen existiendo barreras u obstáculos que limitan su aprendizaje y participación. Igualmente, llama la atención sobre la importancia

de la *trayectoria en educación básica*, porque desde ahí ya se van abriendo o cerrando las posibilidades de estudiar una carrera universitaria.

La atención a las *dificultades y retos en educación superior para la inclusión del estudiantado con DV* es imprescindible para que se sigan revisando las normativas y protocolos de educación superior, ya que son mecanismos que podrían ofrecer respuestas puntuales para mejorar la accesibilidad y atender las necesidades específicas del alumnado con DV. Igualmente, para que continúen los esfuerzos en las adaptaciones arquitectónicas necesarias con base a diseños que faciliten el acceso y permanencia para todo el alumnado, especialmente para el alumnado con DV, porque una escuela adaptada propicia tranquilidad y seguridad.

Es necesario reconsiderar las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado en su labor cotidiana, para favorecer la construcción del conocimiento, la realización de contenidos inclusivos, tiflotecnología y la generación de representaciones compartidas en las comunidades de aprendizaje. Así como la flexibilización de la enseñanza teniendo en consideración las particularidades y necesidades del alumnado con DV. Porque no es suficiente con la buena intención del profesorado, sino que debe disponer de conocimientos y herramientas adecuadas para la atención a la diversidad.

El enfoque metodológico desde el cual se abordó esta investigación permitió conocer a través de la propia voz del alumnado con DV, la manera en que viven la inclusión y su perspectiva acerca de las barreras u obstáculos a los que se enfrentan en el ingreso, matriculación y permanencia en diversas universidades de México. Lo que constituye un aporte valioso a la comprensión del problema y a la construcción de una sociedad más empática e inclusiva. También, este estudio podrá servir como un referente para posteriores investigaciones donde se podría profundizar en otros aspectos que no fueron abordados, como la resiliencia, discriminación, autoexclusión, los departamentos de apoyo para la inclusión, entre otros, con el fin de analizar los contextos y factores para propiciar el fortalecimiento de la inclusión de las personas con DV en las instituciones de educación superior.

## Recomendaciones

Algunas recomendaciones que es posible derivar de este estudio para contribuir a la eliminación de las barreras de inclusión de los estudiantes con DV tanto en su trayecto por la educación básica y, principalmente, en el contexto de la educación superior en donde actualmente participan como estudiantes, son las siguientes:

Recomendaciones para la inclusión del alumnado con DV en la *educación básica*:

- Que el profesorado perciba el acceso a la educación para la niñez y la juventud con DV, no como una ayuda que se les brinda, sino como un derecho aplicable.
- Dejar de centrar la mirada en el déficit y centrarla en lo que el alumnado con DV puede alcanzar.

Recomendaciones para la inclusión del alumnado con DV en la educación superior:

Para superar las barreras normativas

- La creación de un sistema de registro de ingreso y matriculación del alumnado con discapacidad, ya que puede constituir un recurso de estadística y de apoyo al seguimiento de los mismos, permitiendo establecer algunas acciones preventivas en caso de que lo requieran, además, como un referente para cuando tienen que hacer sus prácticas profesionales, saber a qué lugar es propicio enviarlos o a donde se tienen que dirigir.
- Un cambio en la política institucional para que exista un mayor acceso a las diferentes carreras y no sólo a las que por estereotipo tienen que estudiar las personas con DV.
- Una transformación de las normativas institucionales para garantizar el acceso, permanencia y egreso del alumnado con DV, además de asegurar el desarrollo de prácticas y culturas inclusivas, con el objetivo de ser reconocidos y que participen plenamente en la comunidad educativa, “que tengan voz”.

Para superar las barreras arquitectónicas

- Un rediseño a consciencia y planificado con mejoras concretas de las condiciones arquitectónicas en algunas instituciones de educación superior que permitan una mayor accesibilidad y movilidad del alumnado con DV, propiciando así el desarrollo

de las actividades escolares y de interacción social de la mejor manera posible, dentro y fuera del aula.

Para superar las barreras didácticas

- Que el personal docente tenga conocimiento de los aspectos evolutivos y educativos de las personas con DV, puesto que en la medida que conozcan, se sentirán más preparados y seguros para poder diseñar y adaptar los contenidos de sus asignaturas, de manera que satisfagan las necesidades de aprendizaje del alumnado con DV ([Sandoval Mena et al., 2020](#)).
- El desarrollo de programas de formación para docentes, que les posibiliten el diseño de clases accesibles bajo la propuesta del diseño universal para el aprendizaje (DUA), además de la planificación de sus asignaturas tomando en cuenta la diversidad del alumnado, sin dejar de lado algunas condiciones como la reducción de la cantidad de alumnado por aula y participación activa de la familia e incremento de apoyos en la escuela ([Aguilera Cano et al., 2018](#)).
- La “diversificación del conocimiento” proporcionado por diversos sistemas externos de representación para que todo el alumnado pueda tener acceso a los contenidos ([Perera-Rodríguez et al., 2012](#))
- El desarrollo de entornos y recursos digitales adaptados (tiflotecnología) para que puedan ser utilizados en condiciones de comodidad, igualdad y seguridad por el alumnado con DV ([López, et al., 2015](#)), permitiendo también el acceso a estrategias metodológicas alternativas, facilitando la práctica y procesos pedagógicos.
- Utilización de herramientas sencillas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr una mayor participación activa, fortaleciendo su capacidad de acceso, reproducción, procesamiento y transformación de la información recibida en conocimientos, con procesos orientados al desarrollo de la autonomía.
- La sensibilización y capacitación de los equipos administrativos y de gestión educativa, para que puedan tener conocimiento de las necesidades y requerimientos del estudiantado con DV.



## Trabajos citados

- Aguilera Cano, C., Castaño Blazquez, C., y Pérez Ballesta, A. (2018). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad visual* [EOEP Específico de Deficientes Visuales B Murcia]. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/SENSORIAL/VISUAL/Intervencion%20educativa%20en%20alumnos%20con%20discapacidad%20visual%20-%20-%20-%20Cano%20y%20otros%20-%20articulo.pdf>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Inclusive education journal* 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- ANUIES. (2023). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aquino Zuñiga, S. P., García Martínez, V., e Izquierdo Sandoval, M. d. J. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. *Apertura*, 6(1), 32-45. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68831999004.pdf>
- Aquino Zuñiga, S. P., Izquierdo Sandoval, J., García Martínez, V., y Valdés Cuervo, Á. A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura*, 8(1). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802016000200001&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802016000200001&script=sci_abstract)
- Bilbao León, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 4(2), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276325>
- Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 58(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2011.570494>
- Cortaza López, N. G., Aquino Zuñiga, S. P., García Martínez, V., y De la Cruz Villegas, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y ciencia*, 7(49), 14. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/>

[article/view/447](#)

- Didou Aupetit, S. A. (2021). Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020: ¿imperativo moral u objeto de planificación? *RAES*, 13, 87-103. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes22\\_dos6.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_dos6.pdf)
- Eckes, S., & Ochoa, T. (2005, Summer). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20. <https://www.jstor.org/stable/i40047535>
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (1ª ed.). Wolters Kluwer España. [https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2015/132953/ACCEDES\\_2014.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf)
- Hutcheon, E., & Wolbrig, G. (2012). Voices of “disables” post-secondary students: examining higher education “disability” policy using an ableism lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 39-49. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1256142>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo Martín & C. Blanco Castellano, Trans.). Ediciones Morata. [https://www.google.es/books/edition/Las\\_entrevistas\\_en\\_Investigaci%C3%B3n\\_Cualit/xZtyAgAAQBAJ?hl=es&gbpv=1](https://www.google.es/books/edition/Las_entrevistas_en_Investigaci%C3%B3n_Cualit/xZtyAgAAQBAJ?hl=es&gbpv=1)
- Konur, O. (2006). *Teaching disabled students in higher education* (11th ed., Vol. 3). Teaching in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- López, A. B., Restrepo Bustamante, F. A., y Preciado Mesa, Y. P. (2015). *Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI*. Editorial Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~cafvir2015/documentos/LibroActasCAFVIR2015.pdf>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 228, 175-182. <http://dx.doi.org/10.10167j.sbspro.2016.07.026>
- Moriña, A., & López-Gavira, R. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(84), 365-378. [https://www.researchgate.net/publication/265395929\\_Hidden\\_voices\\_in\\_Higher\\_Education\\_inclusive\\_policies\\_and\\_practices\\_in\\_Social\\_Science\\_and\\_Law\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/265395929_Hidden_voices_in_Higher_Education_inclusive_policies_and_practices_in_Social_Science_and_Law_Classrooms)
- Nuñez, Á., y López, M. (2020, diciembre). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo.

- Calidad en educación*, (53). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Perera Rodríguez, V. H., Moriña Diez, A., Cortés Vega, M. D., y Molina Romo, V. M. (2012). Educación superior. Innovación y calidad en la docencia [La universidad como espacio educativo inclusivo. Voces del alumnado con discapacidad]. In *VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza Superior, Innovación y Calidad en la docencia*. Centro de investigación e intervención educativa. <https://idus.us.es/handle/11441/53906>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19(79), 145-170. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf>
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. S., y Hojas Loret, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de los estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a05.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., Márquez Vázquez, C., y Sánchez Fuentes, S. (2020). *Celebrando la diversidad: Un recurso que enriquece la educación superior: Orientaciones para el profesorado universitario*. Ibuks de Papel. <http://hdl.handle.net/10486/691485>
- Siniatecki, J. L., Perry, H. B., & Sell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>
- Southcott, J., & Opie, J. (2016). Establishing equity and quality: The experience of schooling from the perspective of a student with vision impairment. *International Journal of whole schooling*, 12(2), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118091.pdf>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en un proyecto

de escuela inclusiva. *Revista de educación*, (349), 119-136. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d5dcf9f2-9ab6-407a-9006-935ade71b750/re34906-pdf.pdf>

Vadillo, R. C., y Alvarado, M. Á. C. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000100037&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000100037&script=sci_abstract)