

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

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

Karime Velázquez Wong, Catalina Guadalupe Ortiz Macías

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7093>

Enviado en: 2023-09-28

Postado en: 2023-10-19 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

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

Inclusion needs in higher education in Mexico, from the students voice with visual disability

Necessidades de inclusão no ensino superior no México, a partir da voz de estudantes com deficiência visual

Karime Velázquez Wong
Universidad de Cádiz
Cádiz, España

Karime.velazquezwong@alum.uca.es
<https://orcid.org/0000-0002-0637-6821>

Catalina G. Ortiz Macías
Escuela Normal Fronteriza Tijuana
Baja California, México

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8865-4708>

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 tiflotecnológicos y tiflotécnicos 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 construcción del conocimiento y el aprendizaje del alumnado con DV y que son indispensables para su inclusión en las instituciones de educación superior.

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

Summary

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 the 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 typhlotecnological 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 difficult the construction of knowledge and learning of students with VD and that are essential for their inclusion in higher education institutions.

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

Resumo

Esta investigação tem como objetivo identificar as barreiras à inclusão sentidas pelos estudantes com deficiência visual (DV) no ensino superior no México. Foi utilizado um método qualitativo, através de entrevistas em profundidade para explorar as perspectivas e ideias dos alunos, como fonte necessária de informação que contribui para a compreensão e geração de processos mais inclusivos no ensino superior (ES). Participaram dez estudantes de diferentes cursos e semestres de oito universidades do México. A partir da análise dos dados, as respostas foram organizadas por temas centrados no contexto educativo e nas barreiras à inclusão que existem no ensino superior e na forma como os estudantes com deficiência visual lidam com elas. Os resultados apontam para uma melhoria das infra-estruturas para uma maior acessibilidade e mobilidade nos espaços comuns de interação social, um maior apoio tiflotécnico e tiflotécnico para o acesso à aprendizagem, bem como para a educação e formação de professores em metodologias de ensino, acomodações razoáveis e diversificação de conteúdos. Conclui-se com a reconsideração dos aspectos que dificultam a construção do conhecimento e da aprendizagem dos estudantes com DV e que são indispensáveis para a sua inclusão nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: *Acessibilidade; barreiras à inclusão; deficiência visual; ensino superior; participação*

1. 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 de alumnado en el ámbito

de las universidades. Pueden 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 al que se destinan medidas concretas de inclusión ([Didou, 2021](#)). En la actualidad, es muy bajo el índice de personas con discapacidad que ingresan, se matriculan, egresan y se titulan en las universidades. 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. 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, existe una falta de conocimiento sobre algunos aspectos acerca de cómo se realizan los procesos inclusivos en la educación superior (ES), debido a que tienden a generalizar las disposiciones ([Eckes & Ochoa, 2005](#)), 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 de las actitudes del contexto educativo, entre otros aspectos?

Por otra parte, existen pocas investigaciones en México acerca de las perspectivas 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.

2. 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 definió una muestra selectiva compuesta por diez estudiantes con DV de diversas universidades mexicanas públicas y privadas de ocho estados de la república. 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.

En la primera entrevista se investigaron los datos generales y del contexto en el que viven los participantes, en la segunda entrevista se indagó sobre las experiencias relevantes en educación básica y en ES, así como las dificultades y retos que enfrentan en el contexto de ES. El alumnado se contactó a través de correo electrónico, WhatsApp y vía telefónica. La participación de los mismos fue voluntaria y con 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	SEMES/TRI MES/ CUATRIMES	ESTADO DE LA REPÚBLICA
ENTREVISTAD A 1 (Em1)	21	M	Ingeniería en software y tecnologías emergentes	7mo. Semestre	Baja California
ENTREVISTAD O 2 (Eh2)	20	H	Licenciatura en informática y ciencias exactas	4to. Semestre	Aguascalientes
ENTREVISTAD A 3 (Em3)	23	M	Licenciatura en Psicología	12vo. Cuatrimestre	Edo. De México
ENTREVISTAD A 4 (Em4)	20	M	Licenciatura en Derecho	4to. Semestre	Sinaloa
ENTREVISTAD O 5 (Eh5)	23	H	Desarrollo de Negocios e Innovación en Mercadotecnia	9no. Cuatrimestre	Nuevo León
ENTREVISTAD O 6 (Eh6)	23	H	Licenciatura en Administración de Empresas	8vo. Semestre	Coahuila
ENTREVISTAD A 7 (Em7)	21	M	Licenciatura en psicología	6to. Semestre	Coahuila
ENTREVISTAD A 8 (Em8)	22	M	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Proceso de titulación	Chihuahua
ENTREVISTAD O 9 (Eh9)	21	H	Asesoría en psicopedagogía	7mo. Semestre	Baja California
ENTREVISTAD A 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 realizadas y se construyó a partir de la organización de las respuestas por temáticas previas a cuando se realizaron las preguntas. Las temáticas establecidas fueron las siguientes: experiencias relevantes en educación básica, experiencias de relevancia en ES y las dificultades y retos enfrentados en el contexto de ES. El análisis se centró en indagar los antecedentes educativos y las barreras de inclusión que existen en ES y cómo el alumnado con discapacidad visual las afronta, finalmente se procedió a la reducción de datos para obtener los resultados y conclusiones.

3. Resultados

Los participantes entrevistados señalaron múltiples aspectos relacionados con el proceso de formación en educación superior, lo que permitió determinar las barreras que condicionan e imposibilitan 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 a 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 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 imaginaría 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 apoyo y desconocimiento de estrategias didácticas específicas para atender la discapacidad visual por parte del profesorado de apoyo y de educación especial, sintieron que no fueron de ayuda, 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 Experiencias de relevancia en 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 “tu puedes y me levantan”. (Em4)

Comentan en su mayoría haber tenido una buena experiencia con sus compañeras y compañeros de clase, han sido de gran apoyo para su inclusión en el aula, les han ayudado a superar obstáculos para el acceso físico y social en la escuela, las actitudes hacia ellos han sido positivas y beneficiosas para su aprendizaje, contribuyendo a la aceptación y compartiendo aspectos de relación socio-personal. Como comentan algunos participantes:

“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 como 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. Como comenta la participante:

“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)

3.3 Dificultades y retos enfrentados en el contexto de educación superior

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 aplique 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 indispensables 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 y 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, lo que 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 y 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 las adaptaciones curriculares para facilitarles las asignaturas sobre todo las que tienen que ver con el área matemática y de percepción visual, mencionan que algunos maestros y maestras 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 pase 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 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 mi cuando me dicen que "no" entonces, "tú me dice que no, vemos si ganas tu 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)

4. Discusión y conclusiones

Los participantes entrevistados señalaron diversos aspectos en relación con el proceso de formación que condicionan o restringen su acceso a la educación. Esto permitió detectar las barreras de inclusión para el aprendizaje y la participación. Se tomaron en cuenta las experiencias en educación básica como referente, porque pueden repercutir de manera positiva o negativa en el alumnado con DV, marcando su vida, y determinando su futuro académico y personal. En el caso de los participantes a pesar de las barreras y obstáculos presentados en la educación básica, éstos contribuyeron al logro y desarrollo de habilidades, actitudes y competencias que fortalecieron la motivación intrínseca y autodeterminación, así como a la búsqueda de desafíos y la experiencia de sentirse competentes derivado de escoger propósitos razonables de manera autónoma para seguir estudiando una carrera universitaria, siempre contando con el apoyo de la familia como uno de los principales motores para su éxito.

En cuanto a la ES los participantes pudieron informar las barreras que consideran ejes fundamentales que condicionan e imposibilitan su inclusión, identificándose en tres grupos: *normativas*, referidas a la accesibilidad, ingreso y permanencia en la institución; *estructurales*, que involucran la infraestructura, tecnología y servicios; y

didácticas, referentes a la metodología y adaptaciones curriculares utilizadas por el personal docente, así como también materiales educativos y acceso a la información, además de capacitaciones y sensibilización a la comunidad educativa.

En primer lugar, el sistema de ingreso a la universidad, les supone a los participantes una vía poco equitativa, no cuentan con personal capacitado para aplicar los exámenes, ni plataformas adaptadas para su fácil manejo, lo que conlleva a una modificación en los sistemas de ingreso representando un avance en este aspecto. También es indispensable un cambio en la política institucional que exista un mayor acceso a las diferentes carreras y no sólo a las que por estereotipo tienen que estudiar las personas con DV. Los hallazgos de [Núñez y López \(2020\)](#) sugieren la existencia de una relación entre el acceso a la representación de los sistemas externos durante la educación básica y las prioridades ocupacionales, que van delimitando la educación superior, porque esta falta de representaciones características de una disciplina actúan como obstáculo en la definición de prioridades académicas por carreras asociadas a ella.

En otro sentido, es necesaria la creación de un sistema de registro e información del estudiantado en situación de discapacidad al momento de inscribirse, para comunicar de manera eficaz y oportuna al personal docente y administrativo sus necesidades y poder brindar el apoyo adecuado durante el examen de ingreso y matrícula. Por otro lado, este sistema de registro puede constituir un recurso de estadística y de apoyo al seguimiento del alumnado con discapacidad, 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.

Una vez dentro de las universidades, el alumnado participante identificó múltiples obstáculos relativos a la infraestructura poco adaptada y a pesar de que las universidades cuentan con algunas adaptaciones, estas no son suficientes. Otro punto de partida a considerar entonces, serían las condiciones arquitectónicas, donde exista accesibilidad para poder hacer uso y disfrute con equidad, confort y con la mayor autonomía posible, mejorando su movilidad y orientación, utilizando señalética en Braille, planos en relieve, líneas podotáctiles, maquetas, bibliotecas digitales, pisos nivelados, entre otras cosas, lo que implica una renovación a consciencia y planificada en algunas instituciones de educación superior para que promuevan y propicien el desarrollo de las actividades de la mejor manera posible. En este punto [Southcott &](#)

[Opie \(2016\)](#) señalan que frecuentemente, las estrategias de adaptación utilizadas por el estudiantado para el acceso a los espacios comunes, implica una pérdida de oportunidades de interacción social.

En esta línea otro hallazgo muestra que el alumnado tiene dificultades en el uso de la tecnología porque es poco accesible para las personas con DV, y los docentes cada vez con más frecuencia, utilizan recursos y entornos virtuales en sus clases o para complementar las actividades presenciales, por lo que, es necesario en adelantar en 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](#)).

Por otra parte, una demanda generalizada de los participantes es referente a la capacitación del personal docente universitario desde su formación inicial y continua, en metodologías y materiales y tecnologías adaptadas, ya que es donde existe una mayor carencia. Los docentes están poco formados para brindar atención al alumnado con discapacidad, lo que se hace evidente en asignaturas que no cuentan con las condiciones para sus necesidades ([Lorenzo Lledó et al.,2020](#)). [Salinas Alarcón et al. \(2013\)](#) proponen una estrategia de capacitación y formación de los docentes basada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), necesaria para el proceso de inclusión, de ahí la importancia que tengan el conocimiento de los aspectos evolutivos y educativos de la DV. Resulta indispensable para el personal docente conocer estas necesidades 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](#)).

En este sentido, el estudiantado requiere que los docentes utilicen 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, por otro lado, también requieren el uso de tiflotecnología y material tiflotécnico para permitir el acceso a estrategias metodológicas alternativas, facilitando la práctica y procesos pedagógicos. Es decir, lo que el alumnado demanda es la noción de “ajustes razonables”, esto es, las modificaciones y adaptaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada ([ONU, 2006](#)). Una de las problemáticas que también indican es 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](#)), señalando que la falta de material adaptado y la utilización de elementos visuales, ya sea el pizarrón, gráficas, dibujos o imágenes, presentaciones digitales, entre otras cosas, que muchas veces no pueden convertir texto o poner en relieve, supone una gran dificultad en su aprendizaje.

Con los resultados arrojados en este estudio, las conclusiones son las siguientes: en lo que respecta a la educación básica, es necesario 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, asimismo, que dejen de centrar su mirada en el déficit y la centren en lo que el alumnado con DV puede alcanzar. En estos tiempos no es suficiente con la buena intención del profesorado, sino que debe disponer de conocimientos y herramientas adecuadas para la atención a la diversidad.

En lo que respecta a la ES se considera relevante 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](#)). En este sentido, es importante también 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.

Otro aspecto sería, un cambio en 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”. Por lo que, la modificación de creencias, prejuicios y discursos discriminatorios en relación a la discapacidad, desde el punto de vista de la igualdad y equidad, es un trabajo que involucra a toda la sociedad.

Finalmente, es conveniente indagar los aspectos que favorecen o dificultan el acceso a los espacios físicos y al currículo escolar de las personas con DV, para realizar un rediseño y mejoras concretas. Es importante también hacer una reconsideración de las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado en su labor cotidiana, para favorecer la construcción del conocimiento, la realización de

contenidos inclusivos y la generación de representaciones compartidas en las comunidades de aprendizaje.

Agradecimientos

Nuestra gratitud a todo el alumnado participante para que esta investigación fuera posible, que con emoción y voluntariamente accedieron a ser entrevistados y entrevistadas con la intención de que sus voces sean escuchadas.

Conflicto de intereses

Se declara la inexistencia de conflicto de interés.

Contribución de los autores

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **K.V.W.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos, apoyo tecnológico y al desarrollo de la investigación. **C.G.O.M.** contribuyó en la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos, apoyo tecnológico de la investigación y al desarrollo de la investigación.

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-%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
- 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>
- Cruz Vadillo, R., y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- 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
- 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/lilibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.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

- 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/~cafvr2015/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
- Núñez, 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/tcccconvs.pdf>
- Perera Rodríguez, V. H., Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina, V. M. (2015). La universidad como espacio educativo inclusivo. Voces del alumnado con discapacidad. In *Conference: VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza Superior, Innovación y Calidad en la docencia*.
https://www.researchgate.net/publication/283546429_La_universidad_como_espacio_educativo_inclusivo_Voces_del_alumnado_con_discapacidad
- 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

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

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.