



**TRABAJO ARBITRADO**

[Cierre de edición: 30 de diciembre, 2020]

Sección: Artículos de Investigación: Polyphōnias Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 1, enero-julio 2021, págs.44-64

ISSN: 0719-7438

**Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**  
**Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile**

Fecha de envío: 10 de octubre, 2020

Fecha primera revisión: 28 de octubre, 2020

Fecha segunda revisión: 14 de noviembre, 2020

Fecha tercera revisión: 26 de noviembre, 2020

Fecha de aceptación: 12 de diciembre, 2020

Publicada: 02 de enero, 2021

## Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual<sup>1</sup>

**Elveri Figueroa Escudero**

Universidad Popular de La Chontalpa, México

Maestro en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

E-mail: [elveri.figueroa@gmail.com](mailto:elveri.figueroa@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3376-1626>

**Guadalupe Palmeros y Ávila**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de

Barcelona, España

E-mail: [gpalmeros@hotmail.com](mailto:gpalmeros@hotmail.com)

 <http://orcid.org/0000/0001-5202-5427>

**Judith Pérez-Castro**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctora en Sociología por El Colegio de México, México

E-mail: [pkjudith33@yahoo.com](mailto:pkjudith33@yahoo.com)

 <http://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

<sup>1</sup> Aportes de la tesis doctoral en proceso: “El desempeño académico y las experiencias personales de los egresados universitarios con discapacidad visual, desde el enfoque de la inclusión educativa”, en la Línea de investigación: Actores y procesos socioeducativos emergentes del Doctorado en Educación, incorporado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que se imparte en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

## Resumen

En el proceso de inclusión en la educación superior, han influido distintas variables, entre ellas las barreras, que son aquellas que impiden o inhiben la participación de los alumnos y los facilitadores, es decir, los factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. El objetivo de este artículo es ofrecer un acercamiento a los procesos de inclusión y exclusión de las personas con discapacidad desde el enfoque específico de las barreras y facilitadores que han enfrentado a lo largo de sus estudios universitarios cuatro egresados con discapacidad visual, que cursaron las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Idiomas y Comunicación en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en Tabasco, México. La investigación fue de corte cualitativo y el método fue el de relatos de vida, porque se buscaba conocer de viva voz su historia y sus subjetividades, la información se recopiló a través de la entrevista en profundidad. Entre los resultados principales se observa que, aunque se tienen avances significativos en cuanto a los facilitadores, aún persisten barreras estructurales, ambientales y actitudinales. De las primeras, mencionan la falta de adecuaciones curriculares en los planes y programas de estudio y en la evaluación de los aprendizajes; de las segundas, la falta de accesibilidad física y de recursos técnicos, en específico los asistentes de lectura o escritura en braille, mientras que, de las terceras, las acciones negativas de interacción por parte de algunos profesores, compañeros de clase y personal administrativo. En conclusión, se tiene que si bien es importante que la institución educativa genere las condiciones para eliminar las barreras y garantizar una educación inclusiva a los estudiantes de educación superior, también resultan trascendentales la incorporación de políticas sociales como el financiamiento, la infraestructura o la capacitación de profesores para que los alumnos puedan acceder, permanecer y egresar en igualdad de condiciones que los estudiantes sin discapacidad.

**Palabras clave:** *Educación Superior; inclusión educativa; discapacidad visual; barreras; facilitadores.*

## **Institutional barriers and facilitators in the academic training of graduates with visual impairment**

### Abstract

In the process of inclusion in higher education, different variables have influenced, including barriers, which are those that prevent or inhibit the participation of students and facilitators, in other words, the factors in a person's environment that, when they are present or absent, improve functioning and reduce disability. The aim of this article is to offer an approach to the processes of inclusion and exclusion of people with disabilities from the specific approach of the barriers and facilitators that four graduates with visual disabilities who have studied undergraduate degrees have faced throughout their university studies. Sciences of Education, Languages and Communication in the Academic Division of Education and Arts of the Juárez Autonomous University of Tabasco, in Tabasco, Mexico. The research was qualitative, using life stories as a method, since what was sought was to know their history and their subjectivities firsthand, collecting the information through in-depth interviews. Among the main results, it is observed that, although there have been significant advances in terms of facilitators, structural, environmental and

attitudinal barriers still persist. Of the first, they mention the lack of curricular adjustments in the study plans and programs and in the evaluation of learning; of the second, the lack of physical accessibility and technical resources, specifically the braille reading or writing assistants, while, of the third, negative interaction actions by some teachers, classmates and administrative personnel. In conclusion, it is necessary that, although it is important that the educational institution creates the conditions to eliminate barriers and guarantee an inclusive education for higher education students, the incorporation of social policies such as financing, infrastructure or education is also transcendental. teacher training so that students can access, stay and graduate under the same conditions as students without disabilities.

**Keywords:** *higher education, inclusive education, visual impairment, barriers, facilitators.*

## Introducción

La inclusión ha cobrado un papel cada vez más importante en el ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) la sitúa como un medio y una oportunidad para el logro de sociedades más justas y equitativas. Entre las diversas perspectivas que se han asumido respecto a la inclusión se encuentra la de Barton (2009, p. 1) quien sostiene que “la lucha por la inclusividad entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía”. Por su parte, Krotzsch (2012, p. 110), menciona que “la inclusión se sustenta en la cada vez más férrea convicción de que la diferencia o la diversidad es lo que nos enriquece y le da, a la vida, un sentido profundamente humano”.

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2020) señala que la inclusión es un proceso que conlleva el desarrollo de acciones y prácticas para atender la diversidad, construir un sentido de pertenencia y reconocer el valor y dignidad de cada una de las personas. Es una tarea que compete a todos los actores educativos, estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, y que está dirigida a todos los educandos, independientemente de su condición social, características individuales, situación económica, creencias y prácticas.

No obstante, la inclusión educativa también se ha convertido en un concepto complejo, con distintos significados y múltiples caras (Echeita, 2013). Su concreción plantea importantes retos a los sistemas educativos, en primer lugar, porque sus instituciones no necesariamente fueron pensadas para responder a la diversidad y, en segundo, porque, a pesar de los avances en la ciencia, la tecnología, los derechos y la educación, persisten enormes desigualdades económicas, sociales, de género, de acceso a los servicios y respeto a los derechos humanos, tanto entre los países, como entre los individuos. Estas desigualdades acompañan a muchas personas desde su nacimiento, inciden en sus oportunidades y definen su libertad.

En la educación básica<sup>2</sup> en México, (SEP, 2018) la inclusión educativa se ha desarrollado de manera paulatina<sup>3</sup>. Hasta la década de los ochenta del siglo pasado,

---

<sup>2</sup> En México, la educación básica es obligatoria y abarca tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

prevaleció la distinción entre sistema regular y sistema especial, no obstante, en la década de los noventa, se empezaron a generar importantes reformas para incluir a los alumnos con discapacidad en la enseñanza regular, así como para lograr la cobertura universal. Con el tiempo, el enfoque de la inclusión se consolidó, en nuestros días se entiende como:

[...] un proceso que tiene como objetivo encontrar formas efectivas de responder a la diversidad e identificar y eliminar las barreras de presencia, participación y logro, con especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Al mismo tiempo, la inclusión busca eliminar los procesos excluyentes de la educación y las actitudes o respuestas negativas a la diversidad en relación con la raza, el estatus económico, la clase social, la orientación sexual, la etnia, la religión, el género, el idioma y el rendimiento, así como con respecto a las discapacidades (Ainscow, 2015; Messiou et al., 2016; UNESCO, 2009) (Azorín-Abellán, 2018, p. 41). [Traducción propia]

En educación superior, la inclusión educativa ha tomado más tiempo, en principio porque no había estudiantes que cursaran este nivel y segundo, por la falta de prácticas inclusivas, sin embargo, poco a poco se han realizado lineamientos, políticas y normativas (UNESCO-IESALC, 2007). En América Latina, empieza a cobrar mayor fuerza en la década de los 90<sup>a</sup>, si bien, durante el período de explosión de la matrícula, se amplió la participación de algunos sectores de la población que habían sido excluidos, como las mujeres y las personas de los pueblos originarios, es hasta finales del siglo XX, cuando este enfoque, como lo entendemos en nuestros días, comienza a hacerse presente en los cursos de acción institucionales (Moreno, 2007, Ocampo, 2012), sin embargo, a pesar de este esfuerzo, la inclusión aún es uno de los grandes retos, tal y como lo mencionan McLaren & Kincheloe (2007, p. 26), al especificar que “tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición a diversos grupos sociales y culturales o a posibles grupos emergentes en esta materia, contribuyendo a des-actualizar su campo de trabajo y relación”.

En tal sentido, es justo reconocer que todavía quedan varios asuntos pendientes sobre la exclusión-inclusión en la educación, dado que muchos estudiantes aún enfrentan múltiples barreras para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior, así como para lograr aprendizajes significativos, tomar parte de las diferentes actividades institucionales, ser escuchados en sus necesidades o demandas y tener experiencias valiosas a lo largo de su trayectoria en la universidad.

Por otra parte, Slee (2012) argumenta que, las ideas otorgadas y los conocimientos e intereses profesionales son dos mecanismos en la construcción de exclusión e inclusión, debido a que, la exclusión y la inclusión son procesos basados en decisiones y acciones que determinan la capacidad para actuar. El mensaje para las personas con discapacidad es que, son menos valiosos en comparación con los niños ordinarios, porque al parecer, el proceso educativo se observa desequilibrado por la presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela ordinaria. Además de que, existen condiciones para la ubicación de alumnos con discapacidad dentro de la escuela. Por ejemplo: a) dónde tendrá lugar su proceso de instrucción, b) quién realizará el proceso de enseñanza, c) qué tiempo será el proceso de

---

<sup>3</sup> Los trabajos tuvieron un desarrollo gradual por diversos motivos, entre ellos el hecho de que al principio los profesores no conocían el significado del trabajo inclusivo en las escuelas regulares, asimismo, las autoridades educativas no destinaban recursos para el programa de la inclusión educativa, por lo que, no se daba importancia a los procesos de sensibilización docente para el desarrollo de prácticas educativas con rasgos inclusivos y tampoco se contaba con materiales didácticos y otros tipos de recursos que permitiese dar atención a la diversidad de estudiantes (García, Fletcher y Romero, 2014).

escolarización y d) cuáles son los recursos didácticos que requerirá la persona que aprende. Con seguridad, estas son barreras o efectos estigmatizadores para el desarrollo de procesos educativos con inclusión.

Problematizar sobre las barreras que enfrentan los estudiantes ha sido uno de los aportes de la inclusión educativa; este enfoque ha permitido cambiar la mirada de las carencias de las personas, a las condiciones del medio. Las barreras son un concepto que nos permite pensar en los alcances que la carencia de recursos, los currículos restrictivos, los métodos de enseñanza transmisivos, la poca formación del profesorado, la compartimentalización de las instituciones y las ideas poco inclusivas sobre la educación, tienen en la presencia, la participación y los aprendizajes de los alumnos (Echeita y Ainscow, 2011), en especial aquellos más vulnerables.

Existen varias propuestas para analizar las barreras educativas, Milic y Dowling (2015) las clasifican en barreras para la accesibilidad física, barreras educativas y barreras económicas. Gairín y Suárez (2012) diferencian entre barreras económicas, barreras educativas y barreras intangibles, mientras que Darrow (2009) hace referencia a las barreras organizacionales, actitudinales y de conocimiento. Borland y James (1999), enfatizan las barreras de accesibilidad física y las relacionadas con el acceso al currículo que dificultan la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la formación universitaria.

A su vez, López (2011), concibe tres tipos de barreras: 1. Políticas, que corresponden a las leyes y normativas contradictorias. 2. Culturales, en las que se considera la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado, es decir, el etiquetaje y 3. Didácticas que incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las propuestas son diversas y, aunque tienen coincidencias, cada una le otorga un peso distinto a los diferentes factores y dimensiones de la dinámica institucional. En este artículo, optamos por la tipología de French (2017) que distingue entre barreras estructurales, que comprenden las ideas, normas y costumbres institucionales, sustentadas en la noción de normalidad; las barreras ambientales que abarcan los obstáculos físicos, la falta de acceso a la información, las formas de hacer y tiempos destinados a los procesos institucionales; y las barreras actitudinales, que, como su nombre lo indica, incluyen los comportamientos y actitudes negativas hacia la discapacidad y las personas con esta condición de vida.

La otra cara de las barreras son los facilitadores, entendidos como

[...] todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como que el ambiente físico sea accesible, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida. También la ausencia de un factor puede ser un facilitador, por ejemplo, la ausencia de estigma o actitudes negativas entre la población. (OMS, 2001, p. 208)

Cabe señalar que las normas, operaciones, actitudes y cosas no constituyen por sí mismas barreras o facilitadores, sino que son consideradas como tales a partir de la interacción entre las condiciones del contexto y las capacidades de las personas (Pérez-Castro, 2019).

Para los propósitos de este artículo, retomamos el trabajo de Pivik, McComas y Laflamme (2002), quienes proponen tres tipos de adecuaciones para propiciar el desarrollo de facilitadores:

- Modificaciones ambientales, donde es esencial la disponibilidad de recursos tecnológicos y que la infraestructura educativa atienda las necesidades de los estudiantes vulnerables.
- Cambios sociales o de políticas, que implican la sensibilización de los actores educativos, profesores, directivos y estudiantes, así como la realización de ajustes curriculares.
- Arreglos institucionales, que comprenden la formación del personal académico, así como de todos aquellos que colaboran en las prácticas de enseñanza, y la disponibilidad de materiales y equipos académicos para el desarrollo de las actividades educativas.

Con respecto a esto último, es necesario entonces ofrecer un panorama más oportuno tanto de las barreras como de los facilitadores para que las instituciones educativas generen los cambios necesarios a fin de lograr la inclusión educativa.

A diferencia de las barreras que han sido analizadas en forma amplia, los facilitadores han sido menos estudiados, dos posibles razones son, por una parte, la mayor proporción de experiencias educativas poco favorables en las personas con discapacidad y, por otra, el desarrollo más modesto de esta línea de investigación en las instituciones educativas (Wray 2011, citado en Pérez-Castro, 2019).

De este modo, una de las metas de la educación inclusiva es centrar la mirada en las barreras del contexto y no en lo que carecen las personas, como en términos usuales hacen los enfoques deficitarios. Al superar las barreras en las instituciones educativas, ampliamos las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad, al tiempo que reconocemos el valor de la diversidad humana. Desde este enfoque, los establecimientos educativos deben reorientar sus políticas y prácticas que permitan crear una cultura de equidad, en donde todos tengan oportunidades de aprender, desarrollar sus potencialidades y ser parte de la comunidad académica.

Por ello, hablar de educación inclusiva significa incluir a estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones que los demás estudiantes y en este sentido, la discapacidad ha sido objeto de estudio en el campo de la investigación inclusiva. Barton<sup>4</sup> (2011) establece que, en los objetivos investigativos es necesario determinar la identidad, la comprensión y crítica sobre la complejidad de las barreras que se dan en la sociedad y, en específico, en la educación. A su vez, Ferrante (2008) menciona que la persona con discapacidad es limitada por las estructuras sociales. Estas personas sienten que se les quita libertad, dado que se siente preso del otro y de sí mismo.

---

<sup>4</sup> Es un estudioso de la discapacidad desde el ámbito de la Sociología. Con esta disciplina, los estudios se han centrado en las barreras sociales, culturales e históricas que viven las personas en situación de discapacidad (Giddens, 2010).

## Método

En este artículo, se presentan los primeros resultados de una investigación más amplia, y tiene como objetivo ofrecer un acercamiento a los procesos de inclusión y exclusión de las personas con discapacidad, desde el enfoque específico de las barreras y facilitadores que han enfrentado a lo largo de sus estudios universitarios cuatro egresados con discapacidad visual que cursaron las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Idiomas y Comunicación en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en Tabasco, México. El trabajo se acoge al enfoque metodológico cualitativo, el cual se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual, se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (Pérez, 1994, p. 16). El método empleado fue el de relatos de vida, que de acuerdo con Pujadas (2012) en los procesos de investigación nos permiten “tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social” (p. 62). Se decidió utilizar este método porque los sujetos le dan significado y sentido a lo más esencial de sus vivencias a través de sus propios testimonios. En el campo, este proceso habilita la construcción de los relatos de vida al detallar las particularidades de las trayectorias reales que se estudian (Pujadas, 2010).

Los relatos de vida permitieron el diálogo sobre el desempeño académico en la formación universitaria y estar atentos al significado de las barreras y facilitadores en la vida personal y académica de los egresados con discapacidad visual. Este método contribuyó a un acercamiento a las vivencias más significativas de la trayectoria que se estudia.

## Instrumento de investigación

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad, la cual de acuerdo con Taylor y Bodgan (1990, p. 101) está definida como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

En específico, nos interesaba acceder a los significados individuales que los estudiantes con discapacidad visual tienen con respecto a las barreras y facilitadores para la inclusión en la educación superior. Cabe destacar que las barreras están presentes por distintas condiciones, dado que la cultura escolar, en la mayoría de las veces, las asienta y las fortalece (Echeita, 2013), mientras que, los facilitadores permiten superar las barreras que se presentan en los procesos de inclusión educativa (Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

Para acercarnos a los sujetos de estudio, recurrimos al guion de entrevista, conformado por 56 preguntas abiertas, el cual estuvo organizado en cinco categorías de análisis: a) Información familiar y personal, b) Desempeño académico, c) Experiencias personales en el ámbito escolar, d) Habilidades de autodeterminación y e) Apoyos institucionales. De estas categorías se extrajo la información relacionada con barreras y facilitadores que se desarrollan durante el ingreso, la permanencia y el egreso de los procesos formativos en las instituciones regulares (Echeita, 2013; Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

Este instrumento fue validado por expertos en el tema y a partir de sus observaciones y recomendaciones se eliminaron las preguntas que no eran relevantes para la investigación y se ajustaron aquellas que no estaban bien definidas.

Para la realización de las entrevistas, se contactó a los participantes y de manera conjunta se planificaron y acordaron las fechas con cada uno de ellos, además de solicitarles su autorización para la grabación en audio, garantizándoles también la confidencialidad de la información<sup>5</sup>, la cual es utilizada únicamente con fines de investigación. Por otra parte, para asegurar la fiabilidad en la conducción de la entrevista, todas ellas fueron realizadas por la misma persona.

Una vez obtenida la entrevista, se procedió a la transcripción de la información, así como su posterior codificación.

El análisis y procesamiento de los datos, se realizó con base en cinco categorías analíticas —que hemos explicado con anterioridad—. Para esto, se identificaron las semejanzas y diferencias a fin de narrar las particularidades contadas por los sujetos de investigación.

### **El contexto y los sujetos de estudio**

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se ubica en el sureste de México, tiene una estructura organizativa en Divisiones Académicas y de acuerdo con el último informe presentado, la matrícula de estudiantes era de 32,865 (UJAT, 2019, p. 32) así como una planta académica de 2,518 de profesores (p. 252).

Es una institución que, desde hace varios años, realiza su trabajo en aras de la inclusión educativa, encontrándose en sus aulas alumnos que se hallan en situación de vulnerabilidad, ya sea por tener un bajo índice de desarrollo humano, pertenecer a un grupo indígena, alumnos que estudian y trabajan, ser madre soltera o tener alguna discapacidad.

Por las características de las licenciaturas que ofrece, es la División Académica de Educación y Artes en la que más alumnos con discapacidad, ya sea motriz o sensorial, se encuentran inscritos o han egresado. Continuar con este proceso implica que desde su Plan de Desarrollo Institucional (PDI), en la UJAT (2016) se incorporen políticas dirigidas a la calidad educativa y se establezcan sus compromisos para: “Fomentar las prácticas de inclusión educativa, particularmente respecto a la cobertura equitativa, así como a la adecuación de espacios educativos y materiales didácticos para la atención de estudiantes con discapacidad” (p. 59).

De acuerdo con lo anterior, los estudios sobre las personas con discapacidad son un asunto esencial y este hecho es el desencadenante del trabajo que a continuación se presenta, cuyo objetivo principal es identificar las barreras y facilitadores estructurales, ambientales y actitudinales percibidos por egresados con discapacidad visual durante su formación académica en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

---

<sup>5</sup> La carta de consentimiento informado es el compromiso entre el investigador y los participantes de que, la información sobre la experiencias personal y académica de la trayectoria universitaria que fue proporcionada es analizada con fines académicos.

La población objeto de estudio eran egresados universitarios con discapacidad visual. En concreto, los participantes fueron seleccionados a través del muestreo con informantes clave y su elección obedeció a tres criterios básicos: 1) tener discapacidad visual permanente, 2) haber cursado estudios en alguna de las carreras del campo disciplinario de las Ciencias Sociales o en Humanidades y 3) que los estudios fuesen realizados en forma presencial en una IES con procesos académicos regulares.

De este modo, la muestra estuvo conformada por 4 egresados, de los cuales una era del sexo femenino y tres del masculino, sus edades oscilaban entre los 24 y 40 años y con la finalidad de resguardar la identidad de los participantes, se optó por cambiar los nombres de cada uno de ellos, asignándoles un código estructurado en dos partes, el primero corresponde a la E, de egresado con un número asignado de identificación y el segundo son las tres primeras letras de la carrera cursada.

### **Análisis de la información**

Los datos empíricos fueron ordenados y sistematizados a través del software Atlas.ti, versión 8. Echevarría (2011) especifica que, desde el plano cualitativo, con este software es posible estimar todos los elementos analíticos de una unidad hermenéutica. Por ello, con el discurso de los egresados con discapacidad visual se identificaron patrones regulares y fueron disgregados en las categorías de análisis definidas y explicados desde las aportaciones del enfoque de la inclusión educativa.

### **Resultados**

Al igual que ocurre en otros ámbitos de la vida social, las instituciones educativas operan bajo una serie de normativas, procedimientos y condiciones que favorecen poco a la diversidad, como resultado de la idea de “normalidad” con la que fueron diseñadas. Si bien todas las personas somos diferentes y tenemos distintas capacidades y habilidades, aquellas que tienen una discapacidad requieren de apoyos específicos, de manera que, cuando ingresan al sistema educativo suelen enfrentar múltiples barreras para poder incorporarse a la dinámica institucional. Sin embargo, las barreras son un concepto cambiante, porque surgen de la interacción entre las características del medio y las capacidades de las personas (ONU, 2006), lo que significa que pueden modificarse y convertirse en facilitadores. En los apartados siguientes, presentamos las barreras y facilitadores señalados por los egresados de la UJAT a partir de la distinción que hace French, entre barreras estructurales, ambientales y actitudinales.

#### **Barreras y facilitadores estructurales en estudiantes universitarios con discapacidad visual**

Como se mencionó antes, las barreras estructurales se refieren a las normas, costumbres o ideologías (French, 2017) que inciden en el desarrollo de las políticas y prácticas inclusivas en la educación universitaria. En el caso de los egresados de la UJAT, las barreras más señaladas fueron la estructura de los planes y programas de estudio y la evaluación.

En el nivel superior, los ajustes curriculares pueden apuntar a diferentes cuestiones, ya sean los objetivos del curso y los contenidos curriculares, o bien, aspectos más prácticos como la realización de los ejercicios en clases, la asignación de tareas u otras actividades. De esa manera, “las adecuaciones curriculares servirán de base para determinar la medición

y valoración de los aprendizajes” (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2004, p. 54). Pero, cuando se pasan por alto las necesidades de los estudiantes, se refuerzan las barreras para que todos alcancen los aprendizajes esperados.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España [CIDE] (2001) menciona que las adecuaciones curriculares comprenden el acceso al currículo, así como el acceso a los elementos curriculares. Las primeras son “aquellas que nos permiten poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando el acceso al currículo sin realizar modificaciones en el mismo” (p. 17), como, por ejemplo, adaptaciones en elementos personales, espaciales, materiales, organizativos y temporales, mientras que las segundas “pueden realizarse en uno o varios elementos y que pueden afectar de manera sustancial o no a la consecución de las capacidades de la etapa en que nos encontramos” (p. 18). Estas adaptaciones las clasifican según su grado de significatividad en adaptaciones curriculares no significativas y curriculares significativas.

Con respecto a esto último, y de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, a lo largo de su formación universitaria, en esencia, requirieron de adaptaciones significativas, es decir, ajustes relacionados con los contenidos, objetivos y criterios de evaluación (CIDE, 2001). Al respecto, uno de los egresados comentó:

*Hubo algunas asignaturas que no tenían adecuación curricular, por ejemplo, en la asignatura de Fonética y Fonología, el contenido era demasiado visual y no se realizaron adecuaciones para mi discapacidad. E2-IDI*

Otro entrevistado hizo énfasis en la importancia de valorar los contenidos de algunas materias y buscar alternativas para incluir a los estudiantes con discapacidad:

*Hay materias que sencillamente, no le van a servir a la persona con discapacidad visual porque la persona para que quiere diseño gráfico, fotografía, si no le sirve como cuestión profesional... Y hay materias que definitivamente son gráficas. Es lo que le digo: no le funcionan... No es tan complicado entenderlo y encontrar la solución porque otras universidades ya lo han hecho». E3-COM*

Con este tipo de asignaturas deben diseñarse estrategias que consideren las características de los alumnos con discapacidad, en este caso, con discapacidad visual. Sin embargo, esto no siempre es posible, ya sea por las condiciones institucionales o por la falta de formación del profesorado.

*Durante mi formación en Ciencias de la Educación, los maestros no hicieron adaptaciones y tuve dificultades para diseñar diapositivas, carteles o animaciones en las páginas Webs o para algún curso o foro en la asignatura de Tecnología de la Información y Comunicación. E1-EDU*

Este testimonio da cuenta de la carencia de un enfoque inclusivo en el trabajo institucional, lo que se concreta en múltiples dificultades a lo largo de la trayectoria académica. La planeación del currículum debe “aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no sólo el alumno al sistema” (Casanova, 2014, p. 38), es decir, se debe considerar la diversidad humana y las formas de aprendizaje de los estudiantes, así como potenciar los principios de participación y socialización entre todos los alumnos, con o sin discapacidad.

Pero, lo anterior no es una práctica presente ni en la planeación institucional, ni en el trabajo de los profesores, tal como comentó un entrevistado.

*Los programas de las asignaturas que cursé no estuvieron adaptados a los procesos de aprendizaje de personas que tienen el mismo tipo de discapacidad. E1-EDU*

Este comentario coincide con un estudio realizado por Gallego, Otero y Solís (2020) quienes al preguntar a los docentes cuáles eran las dificultades para lograr la educación inclusiva, manifiestan principalmente la falta de personal especializado, la falta de recursos y la falta de adaptación curricular.

Otra barrera señalada por los egresados fue la evaluación. La falta de ajustes repercute tanto en la acreditación, como en la trayectoria de los jóvenes con discapacidad, porque muchas veces no alcanzan los aprendizajes esperados o, aunque lo hagan, no logran adecuarse a las estrategias de evaluación a las que comúnmente recurren los docentes. En consecuencia, las probabilidades de que reprobén y se rezaguen en relación con sus demás compañeros, se incrementan.

*Al igual que mis compañeros de clases, cumplí a nivel curricular como todo alumno, hubo materias que se me dificultaron porque los profesores no hicieron las adecuaciones curriculares pertinentes. Algunas materias las reprobé y tuve que cursarlas nuevamente y aprobarlas en la segunda ocasión que las cursé. E4-COM*

Éste es un tema particularmente delicado, porque en él entran en juego tanto las disposiciones institucionales, entre las que están los tiempos establecidos para la evaluación, la escala de calificaciones y los requisitos formales para que los alumnos sean o no aprobados, como el perfil y la formación de cada uno de los profesores, respecto a las estrategias que pueden utilizar, los posibles ajustes y, sobre todo, el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes (Pérez-Castro, 2019). La evaluación pedagógica, como parte de un sistema de calidad requiere que los maestros tengan una buena información acerca de las características y logros de sus estudiantes, sobre todo deben saber en qué se diferencia un estudiante de otro. Este tipo de evaluación, por un lado, se considera el diseño curricular y, por el otro, el proceso de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el tipo de currículo que utiliza la institución. El objetivo es obtener información valiosa sobre el desempeño académico de los alumnos con el fin de tomar decisiones educativas (UNESCO, 2004).

Para la UNESCO (2008), el desarrollo de los procesos de inclusión educativa debe acogerse a la diversidad como característica esencial de las personas, a fin de fortalecer sus aprendizajes, en todos los niveles educativos, donde está incluido el superior. La diversidad no debe verse como un obstáculo para la labor de las instituciones educativas, sino como algo que las enriquece en sus funciones y en las relaciones entre los sujetos que las conforman.

Hasta aquí hemos hablado de las barreras estructurales, no obstante, los contenidos curriculares también pueden convertirse en facilitadores en la medida en que se hagan los ajustes necesarios y, en especial, en la medida en que se trabaje en colaboración con los propios estudiantes con discapacidad.

*Algunos maestros nos sugirieron grabar las sesiones de clases, «otros... nos ponían en pareja para que nosotros pudiéramos desarrollar el trabajo o la tarea» y también, los profesores se esforzaban por aplicar otras formas de enseñanza. E3-COM*

El audio se convirtió en una estrategia muy utilizada por los profesores, pero también por los alumnos como estrategia de aprendizaje.

«Los docentes me facilitaban el material, la bibliografía... [o] videos con audio». E1-EDU

La labor docente es fundamental para el logro de la enseñanza inclusiva, por ello, se necesita que los profesores estén informados, formados, convencidos y comprometidos con el desarrollo de buenas prácticas para el aprendizaje de todos los estudiantes, con o sin discapacidad (Casanova, 2014).

Al respecto, uno de los entrevistados destacó el trabajo de una de sus profesoras que, al enterarse de su presencia en sus clases, buscó darle los recursos para que pudiera cursar la asignatura que le impartía.

*Lo que ella hizo es que, el libro que... usaba,... lo grabó en audio. ¡¡¡Leyendo el libro para mí!!! En resumidas cuentas, el libro yo lo tenía en un audio, pues, así yo podía leer. Tuve también, el libro en físico porque yo se lo pedí [...]. E2-IDI*

Este es un buen ejemplo de los diversos ajustes que se pueden hacer y que no requieren de grandes recursos por parte de los docentes o de las instituciones. Otra estrategia es la diversificación de los materiales didácticos.

*En una ocasión, una maestra de Diseño adecuó algunas ilustraciones en relieve para... que nosotros [que tenemos discapacidad visual] pudiéramos darnos ciertas ideas. E3-COM*

O el uso de libros en braille,

*Una profesora que impartió la materia de inglés, me proporcionó un libro en braille y con este material hice sus ejercicios. E4-COM*

Con estas acciones, los profesores reconocen la diversidad de los estudiantes y tratan de responder a ella (Pérez, 2017), al adaptar sus estrategias pedagógicas o cuando crean nuevas. Por ende, una de las vías para que las instituciones desarrollen procesos educativos inclusivos es la formación continua de los académicos. Se necesita “una adecuada formación del profesorado”, (Casanova, 2014, p. 42) de forma permanente, para que se genere un cambio en las actitudes y se definan roles acordes con los espacios en “donde tienen lugar los hechos educativos” (p. 43) con la diversidad estudiantil.

Otro facilitador apunta hacia las acciones de sensibilización que la UJAT ha realizado con y para el personal académico y administrativo. Desde el proyecto ACCEDES —El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica— (Gairín, Rodríguez Gómez y Castro, 2012), se expresa la necesidad de que las instituciones cuenten con un plan o programa dirigido a la comunidad universitaria con el objeto de

[...] concienciarla sobre la situación y las dificultades con las que se encuentran en la sociedad las personas con discapacidad y las barreras existentes. Se trata así de contribuir a conseguir un mundo sin barreras y en igualdad, porque conociendo y comprendiendo las circunstancias que rodean a personas diferentes, se puede formar una sociedad más igualitaria y madura, de aceptación activa de la diversidad y con disposición a la acción (Palmeros et al, 2014, p. 18).

La sensibilización debe comprender a toda la comunidad educativa, estudiantes sin discapacidad, profesores y personal administrativo a través de diferentes acciones, como los cursos, talleres, el diálogo abierto con los alumnos con discapacidad y organización de

actividades de socialización. En el caso de los profesores, y de acuerdo a la percepción de uno de los entrevistados, comentó:

Cada semestre, a los profesores los sensibilizaban con el objetivo de que desarrollaran procesos académicos y facilitaran herramientas para los aprendizajes de las personas con discapacidad visual que se encuentran en procesos de formación regular. *E4-COM*

La sensibilización también se observa en el trato hacia las personas, y en relación a los administrativos, un egresado mencionó lo siguiente:

Cuando necesité realizar algún trámite administrativo fui al área correspondiente y me proporcionaron la información que necesitaba. *E1-EDU*

### **Barreras y facilitadores ambientales en estudiantes universitarios con discapacidad visual**

Para French (2017), estas barreras se remiten a la accesibilidad física y a la falta de recursos técnicos, como por ejemplo, los asistentes de lectura o escritura en braille, o de intérpretes de lengua de señas.

La accesibilidad física y a la información ha cobrado una mayor visibilidad a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en su artículo 9º, establece que los Estados miembros deben identificar y eliminar estas barreras para que las personas con discapacidad,

[...] puedan acceder, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (p.20).

En el caso de la UJAT, aunque se tienen avances significativos en relación con la accesibilidad física, el acceso a las instalaciones, a los equipos y al material bibliográfico fueron barreras ambientales que estuvieron presentes durante la formación académica de los egresados. En relación con el acceso a los edificios y otros espacios institucionales, manifestaron lo siguiente:

*No existen rampas en algunos lugares de la división y las rampas permanentes que se han diseñado, «no están hechas con los lineamientos necesarios, son espacios muy irregulares. Hay brechas, drenajes y terrenos demasiados altos». E1-EDU*

Dada la irregularidad del terreno de la universidad, otro egresado hizo énfasis en la necesidad de construir rampas para todo tipo de discapacidad:

*En las instalaciones existían rampas que fueron construidas para el uso de «personas con discapacidad motriz», no fueron diseñadas pensadas en el beneficio de «personas ciegas, además de que, en cada parte de la UJAT, el suelo es muy disparejo y es un riesgo caminar por aquí». E2-IDI*

De igual forma, de acuerdo con lo expresado por ellos, en una inspección visual realizada a la institución, se aprecia que no existen caminos, puentes o banquetas accesibles, tampoco vías hacia los salones de clases, ni hacia otros espacios como las oficinas administrativas o las cafeterías, además, existen edificios de dos o tres niveles que no

cuentan con elevador. Al interior de las instalaciones, con frecuencia, se encuentran obstáculos que bloquean el paso, como los vehículos que se estacionan en las rampas de acceso o en los mismos pasos peatonales y que impiden el libre tránsito de las personas, independientemente si tienen discapacidad o no. Tampoco, se disponen de señales acústicas para que las personas con discapacidad visual identifiquen el lugar donde se encuentran y estén en posibilidad de caminar sin riesgos.

Ahora bien, respecto a la accesibilidad de los equipos y materiales bibliográficos, los egresados explican la carencia de recursos institucionales, especialmente con respecto a los equipos de cómputo y a los libros de la biblioteca, ya sea en braille, en impresión convencional o digitalizados.

*No pude usar los libros ni las computadoras que estaban en la biblioteca, porque los contenidos en los libros «no están en braille» y las computadoras «no tienen programas para leer textos en audio». E1-EDU*

El braille es “un sistema vivo, flexible, práctico; capaz de resolver los problemas de comunicación de los ciegos, de su acceso a la cultura e instrumento eficaz para la educación” (Fernández, 2001, p. 22). Es un medio de comunicación didáctico que permite la expresión de sentimientos e ideas a través de códigos visual y táctil en el campo de distintas disciplinas (Fernández, 2001). Por medio del sentido del tacto, las personas con este tipo de discapacidad tienen la oportunidad de acceder a los conocimientos y aprendizajes en la profesión en la que se forman.

*En varias ocasiones fui a la biblioteca con mis compañeros de clases para investigar algunos temas que debían analizar, pero no había materiales en braille o tecnologías adaptadas». E3-COM*

Como vemos, la falta de computadoras fue un problema persistente en la universidad. Para “garantizar una inclusión plena en el entorno universitario, se debe tener en cuenta la accesibilidad a los servicios y contenidos que se ofrecen a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)” (González-Perea, 2019, p. 85). Otro de los entrevistados abundó:

*Se necesita que haya libros, libros en braille, y otros tipos de recursos que contribuyan en los aprendizajes de una persona con discapacidad visual. E4-COM*

El hecho de que no existieran libros en braille también fue comentado por otro egresado.

*Bueno, si hablamos de manera individual... muy poco pedí libros. La verdad... porque no hay lectura en braille. Salvo que alguien me leyera y eso es muy difícil. E2-IDI*

No obstante, a pesar de las distintas barreras señaladas, los entrevistados también indicaron algunos facilitadores que les ayudaron en su formación, por ejemplo, los equipos de cómputo que utilizaban en sus clases y que les permitió acceder al material educativo y realizar las actividades que se requerían para las diferentes asignaturas que cursaban.

*Durante mis últimos semestres de la carrera, en la División Académica me prestaron «una computadora» y esto, me permitió encontrar elementos teóricos que me ayudaron en las asignaturas que cursaba y en las que debía participar. En ocasiones, también, usé “el celular...”. E4-COM*

Las ayudas técnicas y tecnologías de apoyo “facilitan múltiples formatos para el desarrollo de contenidos y la realización de actividades, la comunicación e interacción, potencian la demostración de habilidades o competencias adquiridas que evidencian el

aprendizaje alcanzado, promueven la autonomía y autodeterminación” (UNESCO, 2018, p. 32). En verdad, el apoyo a los estudiantes se distingue porque se “toma en cuenta la singularidad, va en línea con un trabajo individualizado, busca atender necesidades específicas de aprendizaje o equiparar oportunidades” (p. 29). Por estos motivos, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016) señala que, las personas que tienen una discapacidad son uno de los grupos vulnerables que necesitan tecnologías de apoyo para realizar las actividades que se proponen. En específico, los recursos o materiales tecnológicos se materializan en pantallas, lectores de pantalla, impresora en formato braille, dispositivos celulares, libros en formatos accesibles (en braille) y equipos de escritura en sistema braille.

En los contextos de aprendizaje, los recursos son “materiales en forma digital que se ofrecen de manera gratuita y abierta para educadores, estudiantes y autodidactas para su uso y re-uso en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (Sicilia, 2007, p. 27).

*La computadora y el Internet fueron recursos tecnológicos esenciales durante mi formación universitaria. En realidad, me servían “para apuntar en mis propios cuadernos o mis carpetas, para dividir las por materias y meter en cada una de ellas lo que le correspondía...”. E3-COM*

*De la misma forma, la computadora resultó un material de apoyo imprescindible “para hacer mis tareas, tomaba apuntes”. E1-EDU*

La disponibilidad de estos recursos es importante para la inclusión porque facilita el desarrollo de saberes y habilidades que también son relevantes para el desarrollo personal y social de los individuos. Además “cuando los estudiantes con discapacidad tienen oportunidades de compensar sus limitaciones a través de aparatos, aditamentos, programas o procedimientos basados en las nuevas tecnologías, estos avanzan al mismo tiempo que sus pares sin discapacidad” (Sánchez, Reyes y Zapata, 2017, p. 238).

Las barreras y facilitadores señalados en este apartado, por un lado, nos permiten acercarnos a las experiencias educativas de los alumnos con discapacidad y, por otro, conocer los recursos con los que cuenta la universidad, así como las áreas que necesitan mejorarse para lograr una mejor accesibilidad para todos los estudiantes.

## **Barreras y facilitadores actitudinales en estudiantes universitarios con discapacidad visual**

Las barreras actitudinales comprenden las ideas, actitudes y acciones hostiles hacia las personas con discapacidad (French, 2017), como los prejuicios, el rechazo, las burlas y la violencia física o verbal, los cuales impiden su reconocimiento y limitan el ejercicio pleno de sus derechos.

En este aspecto, las principales barreras expuestas por los egresados hacen referencia a algunas actitudes por parte de los profesores, compañeros de clase y personal administrativo.

Entre los profesores, se pueden observar barreras en la interacción de algunos profesores con sus alumnos, como, por ejemplo:

*De los profesores que me impartieron clases, hubo “quienes eran muy apáticos”. E1-EDU*

*La relación con algunos de mis profesores se dio: “de sólo soy tu maestro y tú eres mi alumno. Y, punto, nada más”. E2-IDI*

También con las actitudes negativas de sus propios compañeros de estudio, principalmente en lo que se refiere al trabajo en equipo, que es una estrategia muy utilizada en clases. Su realización requiere de un clima social que propicie el crecimiento inclusivo.

*Con mis compañeros, “batallaba mucho para integrarme porque yo no era muy sociable porque toda mi formación académica fue en Educación Especial y llegar a la universidad, haga de cuenta el choque de dos mundos... fue un choque muy fuerte. Yo no sabía muchas cosas de cómo se trabajaba con la gente que ve, ...”. E2-IDI*

El trabajo en equipo no sólo debe centrarse en el desempeño, sino también en la participación de todos. Para ello, es indispensable “fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad” (ONU, 2006, p. 9).

*Las actividades que requerían la colaboración de mis compañeros, en ocasiones fue muy difícil para mí. Unos se encargaban de la parte de diseño y otros de aspectos visuales e imágenes. E1-EDU*

Por último, la barrera de actitud de algún personal administrativo, sobre todo de respuesta ante la petición de una documentación, como se muestra en este testimonio:

*«... cuando pedí informe de mi título... porque la página no te mostraba si ya estaba. Siempre que entraba era 50 por ciento... y nunca avanzaba de ahí... Tuve que llamar y le digo: buenos días, quiero saber si ya está mi título. ‘Sí ya está’, pero así. Un tono un poquito fuerte». E2-IDI*

Ahora bien, como facilitadores actitudinales podemos encontrar actitudes positivas por los profesores.

*Algunos maestros iban con nosotros conociendo como impartirnos clases. Recuerdo que en alguna ocasión un profesor me preguntó: ¿Cómo te vamos hacer los exámenes? A lo que yo le dije por escrito no puedo, pero en examen oral sí y me hicieron el examen oral. E4-COM*

*Hubo maestros que me trataron como persona igual, ... cuando yo le decía maestro, ellos me comentaban: Tú búscame, aunque no seas de mi clase y si tengo tiempo, yo te apoyo. Tuve esa satisfacción con la mayoría de los maestros». E4-COM*

Con estos comentarios se nota que, si el profesor no estaba preparado o no tenía la capacitación, tuvo una actitud favorable hacia el aprendizaje de los estudiantes, aunque en ese momento no le impartiera clases.

La comunicación, el acceso a la información y la participación en eventos académicos fueron un facilitador positivo en el caso de la labor académica en algunos profesores y del aprendizaje en estudiantes.

*«... algunos maestros me daban su número y me decían cualquier cosa que necesites, ya sabes o alguna cosa que te pueda ayudar en la materia. Fue una relación, quizás con la mayoría bonita, cordial, algo que estoy agradecida... Era una relación igual, muy cordial, muy de respeto, la verdad que sí». E2-IDI*

Para el fortalecimiento de los procesos formativos con inclusión, se hace necesaria la práctica de políticas institucionales que, dentro del contexto escolar universitario asegure la participación en los procesos de educación y se observen la aceptación y valoración de las características de diversidad en la comunidad estudiantil.

## Conclusiones

Como hemos podido observar a través de estas líneas, la inclusión en la educación superior es un fenómeno complejo y tiene sus límites, sobre todo porque existen muchas barreras que persisten y que impiden o dificultan garantizar “una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 20).

Si bien los establecimientos educativos han tratado de responder a través de diversas medidas, algunas de ellas que se han mencionado en el desarrollo de este trabajo, aún se presentan barreras para la presencia, la participación, el aprendizaje y el egreso académico de personas con discapacidad, como lo pudimos observar en los testimonios de los estudiantes con quienes se realizó esta investigación. En ellos, se reconoce la presencia de las barreras con mayor fuerza y significado, durante la permanencia académica, sobre todo las estructurales, es decir, las relacionadas con el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio y en el proceso de evaluación sobre el desempeño académico. De igual forma, se identifican también las ambientales, como, por ejemplo, el acceso a edificios y demás espacios institucionales, las que estribaron en carencias para la accesibilidad a los equipos de cómputo y de material bibliográfico en braille para el desarrollo de aprendizajes. Por último, se mencionan las barreras actitudinales, las que conciernen a comportamientos, actitudes e insensibilidad reflexiva de algunos profesores que participaron en el proceso de formación de los estudiantes, así como las que tuvieron con los compañeros de estudio y con el personal administrativo.

Todo esto se traduce en formas de inclusión excluyente (Gentili, 2011). De manera que, aunque los estudiantes estén físicamente en la universidad, enfrentan una serie de barreras que inciden en su presencia, participación y aprendizajes a lo largo de la universidad. En este trabajo se han señalado algunas barreras, así como los facilitadores que inciden en la formación de los estudiantes universitarios con discapacidad.

En específico, en la UJAT, las estrategias implementadas hasta ahora han tenido resultados importantes, pero bastante delimitados. Se requiere, entonces, diseñar políticas integrales que permitan superar las barreras y fortalecer las acciones que han sido exitosas. De manera especial, se necesita identificar las prácticas que obstaculizan la inclusión plena de todos los estudiantes y que producen formas de inclusión excluyente.

En definitiva, resulta fundamental que en este proceso participen todos los miembros de la comunidad universitaria, pero, sobre todo las personas con discapacidad, alumnos, profesores y administrativos.

## Referencias bibliográficas

- Azorín-Abellán, C. (2018). The journey towards inclusion: exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista colombiana de educación*, (75), 39-58.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 63-76.

- Borland, J. & James, S. (1999). *The learning experience of students with disabilities in higher education. Disability & Society*, 14, 1, 85-101
- Casanova, M. A. (2014). “El currículum y la organización para la escuela inclusiva”; en: Casanova, M. A. & Rodríguez, H. J. (Coords). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. (pp. 11-46). Madrid, España: La muralla.
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2004). *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Costa Rica: Editorama.
- Darrow, A. A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 3, 29-31
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11, (2), pp. 100-118.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (11), 26-46.
- Echevarría, H. D. (2011). *Diseño y plan de análisis en investigación cualitativa*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández, J. E. (2001). *Desafíos didácticos de la lectura Braille*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO5148/desafios\\_didacticos\\_lectura\\_braille.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO5148/desafios_didacticos_lectura_braille.pdf)
- Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: Una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 2, no. 1, 173-185.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Londres: Routledge.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior; en: J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (Comps.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (pp. 40-62). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (Comps.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Gallego, G., Otero, L. M., & Solís, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, no. 1, 47-70.
- García, I., Fletcher, T. & Romero, S. (2014). Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica; en: Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (Coords). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. (pp. 225-272). Madrid, España: La Muralla.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*, 6ª edición. Madrid, España: Alianza.
- González-Perea, L. (2019). Accesibilidad de los servicios y contenidos digitales en la universidad; en: Márquez, C. (Comp.). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. (pp. 85-98). Madrid, España: Dykinson.
- Krotsch, L. (2012). El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios; en: Kaplan, C. V., Krotsch, L. y Orce, V. *Con ojos de joven: Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. (pp. 79-111). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, no. 21, 35-54.
- McLaren, P. & Kincheloe, P. (2007). *Pedagogía crítica. ¿De qué hablamos?, ¿hacia dónde vamos?* Barcelona, España: Graó.

- Milic, M. y Dowling, M. (2015). *Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia*. *Disability & society*, 30 (4), 614-629.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España [CIDE] (2001). *Unidades adaptadas del área de ciencias Sociales (ESO). Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte CIDE.
- Moreno, M. T. (2007). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior; en: UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 144-155). Caracas: UNESCO/ IESALC.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 6, no. 2, 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC] (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Recuperado de [https://www.ses.unam.mx/cursos2013/pdf/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](https://www.ses.unam.mx/cursos2013/pdf/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. 48ª reunión*. Ginebra, Suiza. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/C\\_ONFINTEED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTEED_48-3_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Educación. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018). *Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de la RIINEE*. UNESCO-RIINEE: Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/4240-2018-Pilar-Samaniego-Estado-Arte-Servicios-Apoyo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education all means all*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de [https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif\\_2001.pdf](https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf)
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2016). *Lista de ayudas técnicas prioritarias. Mejora del acceso a las tecnologías de apoyo para todos, en cualquier lugar*. OMS: Franche. Recuperado de

- [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207697/WHO\\_EMP\\_PHI\\_2016.01\\_spa.pdf;jsessionid=5CE9B45BA751F12055B019A67E8FE9C7?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207697/WHO_EMP_PHI_2016.01_spa.pdf;jsessionid=5CE9B45BA751F12055B019A67E8FE9C7?sequence=1)
- Palmeros, G., Brito, J. M., Corea, N. C., Barrales, A., Coeto, I. A., Ferreira, Y. & Tolsana, C. (2014). Opúsculo IV Discapacitados; en: Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez, D. (Coords.). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad*. (pp. 1-42). España: Santillana del Pacífico.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 53, 1-22.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. España: La Muralla.
- Pérez, M. E. (2017). *Aulas inclusivas: experiencias prácticas*. España: Altaria.
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents*. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107.
- Pujadas, J. J. (2010). Trayectorias sociales e historias de vida; en: Pujadas, J. J., Comas, Dolores y Roca, J. (Coords). *Etnografía*. (pp. 227-244). Barcelona, España: UOC.
- Pujadas, J. J. (2012). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Sánchez, P. A., Reyes, W. R. & Zapata, A. (2017). Capítulo XIII: Las tecnologías de asistencia educativa para estudiantes con discapacidad; en: Mortis, S. V., Muñoz, J. y Zapata, A. (Coords). *Reducción de brecha digital e inclusión educativa: Experiencias en el Norte, Centro y Sur de México*. (pp. 229-240). Estado de México: Rosa María Porrúa Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Recuperado de [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- Sicilia, M. Á. (2007). Más allá de los contenidos: Compartiendo el diseño de los recursos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 4, no. 1, 26-35.
- Slee, R. (2012). *La escuela ordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] (2016). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (2016-2020)*. Centro, Tabasco, México: UJAT. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/PDI\\_FINAL2020.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/PDI_FINAL2020.pdf)
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] (2019). *4to. Informe de Actividades 2019*. Centro, Tabasco, México: UJAT. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2020/rectoria/4to-Informe/CuartoInformeActividades2019.pdf>

## Cómo citar este trabajo

Figueroa, E., Palmeros y Ávila, G. & Pérez-Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Polyphónía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 44-64. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/326>

## Perfil académico

**Elveri Figueroa Escudero.** Licenciado en Comercio y Finanzas Internacionales por la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH). Licenciado en Ciencias de la Educación, Maestro en Educación y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Profesor adscrito a la División de Ciencias Económico-Administrativo (DESCSA) de la UPCH.

**Dra. Guadalupe Palmeros y Ávila.** Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona, España; Maestra en Administración Educativa por la Universidad Veracruzana y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Profesora-Investigadora Titular “B” en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México en donde imparte clases en los programas educativos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Gestión Educativa y en el Doctorado en Educación. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación “Estudios y análisis sobre la educación y la cultura” y responsable institucional de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Red Age. Su campo de investigación se centra en la inclusión educativa y la atención a los grupos vulnerables. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados tanto internos como externos cuyos resultados han sido publicados en artículos y capítulos de libros, además de la participación en congresos institucionales, nacionales e internacionales.

**Dra. Judith Pérez Castro.** Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora del Posgrado en Pedagogía, en la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus líneas de investigación son: Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas, Ética profesional y valores profesionales. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Entre sus publicaciones recientes están: Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la educación*, 5 (10), 59-74. Iturbide, P. y Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 11 (e1007), 1-21. Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis de las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de educación superior (RIES)*, 12 (33), 138-157.