

ESTRATEGIAS DE AUTODETERMINACIÓN, AUTODEFENSORÍA Y AUTOGESTIÓN EN LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

JUDITH PÉREZ-CASTRO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

PAMELA GONZÁLEZ OSORIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

En esta ponencia, analizamos la importancia de las estrategias y habilidades de autodeterminación, autodefensoría y autogestión en la trayectoria que las personas con discapacidad tienen en la universidad. Nos basamos en la propuesta de Evans, Thoma, Briel y Kregel, quienes diseñaron un modelo de atención para estos estudiantes en la Universidad Commonwealth de Virginia, en los Estados Unidos de Norteamérica. Los resultados hasta el momento indican que ingresar a una carrera universitaria fue una meta alcanzada por ellos y por las redes de relaciones familiares y de amistad que habían construido. Asimismo, hacer uso de los recursos disponibles en la universidad implicó aprender a conocer sus capacidades y dificultades, expresar sus necesidades, solicitar los servicios más adecuados y desarrollar su autonomía académica, mediante la autogestión de sus actividades. En general, analizar estas estrategias y habilidades, planteadas en el modelo propuesto por estos autores, resultó muy fructífero para poder observar otros aspectos de la vida universitaria de estos alumnos.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación superior, discapacidad, estrategias, logro académico.

Introducción

Los orígenes de la inclusión se remontan a finales de los años 50 como resultado de la discusión en torno al concepto de 'normalización', introducido en los países nórdicos, con el cual se buscaba que las personas con discapacidad, tuvieran un forma de vida lo más normal posible (Irimia, 2006). Específicamente, en el ámbito educativo, la inclusión se convirtió en un tema relevante en el análisis internacional hacia la década de los 90. Esto por la influencia que tuvo el Informe Warnock

(1978) en las declaraciones y convenciones emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como por los movimientos y reformas integradoras emprendidas en los Estados Unidos y Gran Bretaña en las décadas de los 70 y 80. Pero, fue con la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) en donde se generalizaron las nociones de necesidades educativas especiales y de educación inclusiva.

Hasta los años 90, las acciones de inclusión se enfocaban fundamentalmente en la educación básica. No obstante, las personas con discapacidad han logrado llegar paulatinamente a la educación superior. En algunos países desarrollados, como Gran Bretaña, Noruega, Estados Unidos y España, éstas empezaron a formar parte de la demanda a principios de ésta década (OCDE, 2003). En los países emergentes, en particular los de América Latina, este proceso se da hasta el siglo XXI (Moreno, 2005). Aunque en ambos casos este sector de la población continúa subrepresentado.

Lo que a continuación presentamos es parte de los avances de una investigación, financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación Tecnológica (PAPIIT-UNAM), que tiene como objetivo analizar las posibilidades y obstáculos que las personas con discapacidad enfrentan para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. El trabajo empírico se está desarrollando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). En esta ponencia, el análisis se centrará en las estrategias que despliegan estos estudiantes a lo largo de su trayectoria y el impacto que tienen en su desempeño académico así como en su desarrollo personal y social.

La inclusión en la educación superior en México

De acuerdo con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, el Estado Mexicano tiene la obligación de "...Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa" (DOF, 2005:12). Asimismo, en la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad en las Universidades (UNAM, 2008), las instituciones educativas se comprometieron a desarrollar las medidas necesarias para ampliar el acceso de esta población a la formación terciaria. A pesar de ello, las oportunidades de este colectivo continúan siendo muy reducidas, hasta el 2015, se estimaba que sólo el 5.6 %, de los 7, 751, 000 mexicanos con discapacidad, habían llegado a la educación superior (INEGI, 2015).

Un avance relevante en nuestro país fue la publicación Manual de Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) que, aunque no tuvo un carácter vinculante, abarcó las diferentes funciones institucionales de investigación, docencia y extensión, así como los

distintos ámbitos administrativos, organizacionales y académicos. Este documento también ayudó a situar el tema de la inclusión en la agenda de sus miembros.

De las acciones realizadas hasta la fecha, existen pocos elementos para valorar sus alcances, debido a que las universidades no siempre cuentan con información sistematizada sobre ellas y la difusión que se hace es escasa. En esta investigación, hicimos una búsqueda de las estrategias que llevan a cabo las universidades públicas mexicanas en materia de inclusión. De las 43 universidades, tanto federales como estatales, sólo 9 tenían información, entre ellas: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Veracruzana (UV), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). A esto agregamos 2 universidades privadas, la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe y el Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), sobre las cuales también se encontraron algunos informes.

Las principales estrategias encontradas, ordenadas de mayor a menor presencia, se dividen en: 1) accesibilidad física y de información, 2) otras medidas y servicios, 3) normatividad y políticas institucionales, y 4) apoyos académicos y económicos (Pérez-Castro, 2016).

En el primer rubro, las 11 universidades aquí consideradas han realizado algún tipo de adecuación en sus instalaciones, aunque en materia de accesibilidad de la información, hay todavía muy pocos esfuerzos, de hecho, la UNAM y la UAEM son las únicas que brindan este tipo de apoyo.

En el segundo rubro, de otras medidas y servicios, encontramos iniciativas muy diversas, entre ellas, la organización de congresos, jornadas, talleres, cursos de formación continua, diplomados y cine-debates sobre inclusión educativa o discapacidad, con el propósito de sensibilizar a la comunidad institucional. Las 11 universidades han realizado una o varias de estas actividades.

Otro aspecto en el que se han visto avances es en la información estadística sobre los estudiantes con discapacidad, aunque no todas las instituciones tienen registros actualizados, ni con la misma periodicidad o unidades de medición comparables. Aquí una vez más, sólo la UAEM y la UNAM han levantado su propio censo sobre la población estudiantil con discapacidad.

En el tercer rubro de normatividad y políticas institucionales, las dos principales estrategias han sido: 1) la elaboración de lineamientos y/o programas para la atención de los estudiantes con discapacidad. Aquí, se encuentran la UAEM, la UAT, UdeG y la UNAM. 2) La creación de unidades u oficinas de atención a este sector de la población, como en la UABC, la UANL, la UIA, la UV, el ITESM, la UAEM, la UAT y la UdeG.

En el cuarto rubro, la UAT y la UdeG tienen becas dirigidas exclusivamente para los estudiantes con discapacidad. Con respecto a los apoyos académicos, la UJAT tiene un programa de

asesorías a cargo de alumnos de los semestres avanzados, mientras que la UdeG y la UADY poseen programas de formación en línea para los estudiantes con discapacidad.

Estrategias y habilidades de las personas con discapacidad en la vida universitaria

Como hemos señalado, en esta ponencia analizaremos las estrategias y habilidades que despliegan los alumnos con discapacidad en las diferentes etapas de la educación universitaria, ingreso, permanencia y egreso, así como el impacto que éstas tienen en los ámbitos académico, personal y social. Para ello, nos basamos fundamentalmente en los trabajos de Evans, Thoma, Briel y Kregel, quienes diseñaron un modelo de atención para estos estudiantes en la Universidad Commonwealth de Virginia, en los Estados Unidos de Norteamérica (Evans, Briel y Kregel, 2000; Evans, 2008; Evans y Thoma, 2008).

El principal cuestionamiento que orienta esta propuesta es en qué medida los servicios institucionales contribuyen o no a la resolución de los problemas académicos y a la disminución de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, ya que por lo general se da por sentado que el acceso a los servicios, por sí mismo, mejora las condiciones de estos alumnos. El supuesto del que parten es que los estudiantes universitarios son responsables de ejercer sus derechos y solicitar el cumplimiento de los servicios, ya que se trata de personas que tienen la mayoría de edad, han cursado otros niveles educativos y cuentan con un cierto bagaje de conocimientos. Sin embargo, en las personas con discapacidad, esto apunta a los propios contextos discapacitantes del entorno institucional, ya que implica lograr una articulación entre sus necesidades, los apoyos que requieren y el conocimiento de aquellos que están disponibles (Evans, 2008).

Desde esta perspectiva, los autores proponen 5 elementos de apoyos y servicios que ayudan al acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad, éstos son: las habilidades de autodeterminación, las habilidades de autogestión, la exploración tecnológica, las pasantías o prácticas profesionales y otras experiencias laborales relacionadas con la carrera elegida. (Evans, 2008; Evans & Thoma, 2008)

En nuestra investigación, tomamos únicamente las estrategias y habilidades planteadas por Evans (2008), específicamente las categorías de autodeterminación y autogestión. La primera comprende al conjunto de habilidades y estrategias personales e interpersonales que van desde el conocimiento y la aceptación de la discapacidad, hasta sus implicaciones en el aprendizaje. Esto conlleva revelar la discapacidad surgida de la interacción entre una limitación y los factores del entorno, es decir, significa que los estudiantes aprendan a explicar cuáles son sus necesidades, qué es lo que pueden hacer de manera autónoma y en qué circunstancias requieren la asistencia de otros, así como los apoyos requeridos de la institución (Evans, 2008). Abarcan el autoconocimiento, la autoevaluación, la autodefensoría de los derechos y la autoeficacia, es decir, confiar en que se es capaz

de realizar una tarea determinada, el grado de independencia para realizar tareas, tomar decisiones y ajustar las metas (Evans, 2008).

Para los propósitos de nuestra investigación, hicimos una distinción en esta primera categoría, separando las estrategias y habilidades de autodefensoría de las estrategias y habilidades de autodeterminación. Esto porque consideramos que el conocimiento y ejercicio de los derechos constituye por sí misma una dimensión que nos ayuda a comprender los obstáculos y posibilidades que enfrentan los estudiantes con discapacidad; además de fortalecer el vínculo entre el ámbito legal y el institucional, como sustento de sus exigencias. En esta categoría estamos considerando: el conocimiento de la legislación internacional, nacional e institucional y las instancias a las que pueden recurrir en caso de incumplimiento o vulneración, dentro y fuera de la universidad.

Finalmente, la autogestión consiste en el conjunto de estrategias y habilidades cuyo fin es el logro de la autonomía académica de los estudiantes con discapacidad. Incluyen la gestión del tiempo, las habilidades organizativas, de estudio y para la definición de metas (Evans, 2008). Estas estrategias y habilidades difieren de las de autodeterminación en el sentido de que están orientadas fundamentalmente al desempeño académico.

Metodología

La investigación es de tipo exploratorio-descriptivo y su enfoque metodológico es cuantitativo. Para la parte cuantitativa, hemos analizado información de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, así como de las estadísticas institucionales de la UNAM y la UJAT.

Para la parte cualitativa, elaboramos un guion de entrevista, el cual se organizó las siguientes dimensiones: 1. Social, 2. Física, 3. Económica, 4. Técnica, 5. Institucional, 6. Cultural y 7. Natural. Éstas fueron retomadas del enfoque social de la vulnerabilidad, que es la perspectiva teórica en la que se fundamenta la investigación.

Hasta ahora, hemos realizado 17 entrevistas a profundidad a estudiantes universitarios con discapacidad de los cuales 8 son mujeres y 9 hombres. 6 personas estaban entre los 20 y los 23 años de edad, 4 tenían entre 24 y 26 años, 3 estaban entre los 27 y los 30 años, 1 tenía entre 30 y 33 años, 1 estaba entre los 31 y 33 años y 2 tenían los 37 y los 40 años. En cuanto al tipo de discapacidad, predomina la discapacidad visual total (6 entrevistados) y la discapacidad motriz (6), le seguían la discapacidad visual parcial (3), la discapacidad auditiva (1) y la discapacidad múltiple (1).

Finalmente, respecto a la institución de adscripción, 9 eran de la UJAT y 8 de la UNAM. 13 estaban cursando la licenciatura y 4 habían egresado. 7 estudiantes habían recibido una beca durante la carrera, mientras que el resto habían tenido que recurrir a los activos familiares.

Estrategias y habilidades de los estudiantes con discapacidad y su impacto en la trayectoria universitaria

Ingresar a la educación superior suele ser un paso muy importante para la mayoría de los jóvenes, aunque eso no los exenta de ciertos problemas. Algunos de los más importantes tienen que ver con el cumplimiento de las exigencias académicas, el establecimiento de relaciones sociales con sus compañeros y el incremento de los costos de inversión en la educación (Tinto, 1987; De Garay, 2001). En los estudiantes con discapacidad, las fuentes de incertidumbre pueden ser mayores, pues, a las ya señaladas, se suman el desconocimiento de las circunstancias institucionales, es decir, si éstas disponen o no de las condiciones apropiadas para recibirlos, así como los prejuicios causados por experiencias anteriores, en particular para aquellos que fueron objeto de discriminación o exclusión en los otros niveles educativos (Avendaño y Díaz, 2014).

Para todos nuestros entrevistados, llegar a la educación superior fue un éxito de ellos y de sus familias. Varios señalaron que, aunque hubo momentos de incertidumbre, siempre se habían planteado la meta de cursar una carrera universitaria y en todos los casos, de una u otra manera, tuvieron que enfrentar diversas dificultades para lograrlo.

No, no tuve ningún apoyo para entrar a la universidad... Yo habría necesitado un profesor o una asesoría para realizar todo, para que me pudieran ayudar en las cosas que se me iban dificultando. (E5-H)

...yo, al salir de la prepa, sí tenía ese entusiasmo y el deseo de seguir estudiando y, la verdad, es que soy una persona con muchos retos. (E4-M)

Un factor que favoreció su ingreso fue la red de relaciones familiares y de amistad que algunos de los entrevistados construyeron previamente, dentro y fuera del sistema escolar. Esto es algo que se ha encontrado en otras investigaciones sobre personas con discapacidad, así como de otros colectivos en situación de vulnerabilidad, en las que los estudiantes han reiterado el papel fundamental que estos dos grupos de contención, la familia y los amigos, han ocupado no sólo en los momentos de crisis, sino también en el establecimiento de metas, orientación, ayuda y comprensión (Evans & Thoma, 2008).

Por lo general, siempre me han ayudado mis compañeros, en la primaria y la secundaria, siempre hubo por lo menos un compañero a mi lado. Tuve también un amigo, al que consideré mi hermano, siempre estuvo conmigo en la secundaria y en el CCH, y siempre me ayudó. (E13-H)

Todo influyó, mi familia que tuvo el interés de que yo estudiara a la universidad (sic) [...] hubo el esfuerzo, por parte de mi familia, porque si no, no creo que hubiera llegado. (E3-H).

Para poder hacer uso de estos recursos y redes de apoyo, las personas deben aprender a conocer sus capacidades y dificultades, a expresar sus necesidades y a solicitar los servicios más adecuados. En su trabajo con estudiantes con discapacidad, Evans & Thoma (2008) describen el proceso de 'educación sobre sí mismos' que siguieron estas personas desde su ingreso a la universidad, y que conllevó el desarrollo de habilidades críticas y de comunicación, así como para la toma de decisiones, la autoconsciencia y la perseverancia. Estos autores consideran además que son los propios sujetos con discapacidad y no las personas que las rodean –familiares, cuidadores, personal de salud, amigos, orientadores-, quienes mejor comprenden sus posibilidades y necesidades.

Nuestros sujetos de estudio señalaron este tema en diversas ocasiones, particularmente, cuando se trataron cuestiones relacionadas con el desempeño académico. Las formas de trabajo, sus requerimientos en el aula, la participación en clases y las tareas por equipo, fueron asuntos que ellos tuvieron que negociar con sus profesores y compañeros.

Sí, yo en ese sentido, hablaba mucho con los maestros y les explicaba mi situación de discapacidad y las dificultades que tenía, mi problema con la espalda. Sí, porque en cierta forma, era hacer conciencia [...] a veces que se les olvidaba, pero, al momento de preguntar o de decirles, las cosas podían quedar más claras (E12-H).

Pues, con mis compañeros creo que era mutuo el aprendizaje, o sea, tanto yo podía enseñarles a como estar con alguien con alguna discapacidad visual, sin que lo viéramos teóricamente. (E10-M).

Otras estrategias y habilidades que influyen en el logro educativo de estas personas son las de autogestión que, como hemos dicho, están orientadas al desarrollo de la autonomía académica. En otras investigaciones, se ha señalado que la organización personalizada de los horarios, el establecimiento de agendas de trabajo y el aprovechamiento de los tiempos libres entre clase han sido estrategias muy útiles para el desempeño académico de estas personas (Evans, 2008; Evans & Thoma, 2008). Al respecto, uno de los entrevistados, comenta lo siguiente:

[...] pues, sí se me hace fácil porque básicamente yo armo mi horario, o sea, me apoya mi tutora, aunque, no siempre me siento cómodo, pero, yo hago mi estrategia de cómo llevar las materias, y eso y lo otro, y ellos ya me dice qué sí o qué no (E1-H).

Con respecto a los aprendizajes, se han destacado: las estrategias de toma de nota, la diversificación de las técnicas de estudio, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, como las computadoras personales y los sistemas ortótico-cognitivos, el desarrollo de acciones

compensatorias para los aprendizajes y otros dispositivos de ayuda tecnológica (Evans, Briel & Kregel, 2000).

Especialmente, para los estudiantes con discapacidad visual, el uso de lectores de pantalla se ha convertido en una herramienta muy útil, que les ha permitido ahorrar costos, en comparación con el sistema Braille.

Actualmente escribo notas en Braille, este... grabo y escribo en una computadora parlante. Esa es la que, hoy por hoy, ya ha suplido todo lo anterior que le he dicho. La computadora hoy es la herramienta más eficaz para mí y es la más necesaria y la vital para mis estudios. (E2-H).

Otros estudiantes intentan hacer mapas conceptuales y buscar ejemplos, que les permitan una mejor comprensión de los contenidos de clase.

Me dije a mí misma: tienes que fijarte en las estructuras. ¿Cómo le hago?, con un ejemplito. Bueno, entonces, cuando estudiaba el tiempo presente, buscaba un ejemplo para entender el presente y así sucesivamente, hasta que lograba entender. (E9-M).

Al respecto, Jiménez (1997) sostiene que el proceso de aprendizaje implica la interacción de diversos estados internos en los alumnos, en donde las estrategias constituyen uno de los medios más útiles para orientar los esfuerzos individuales, seleccionar información, recopilarla y poder disponer de ella.

Finalmente, están las estrategias de autodefensoría. Aquí, a diferencia de lo que sucede en otros países, como Estados Unidos y Gran Bretaña, en donde las instituciones educativas están obligadas a informar a los estudiantes sobre sus derechos civiles y educativos; en México, éste es un aprendizaje que los estudiantes y sus familias tiene que construir por su propia cuenta, a veces como resultado de la exclusión o discriminación que enfrentan a lo largo del sistema escolar.

Por otra parte, el conocimiento de los derechos y los servicios institucionales también implica una actitud más proactiva de los estudiantes. La mayoría de nuestros entrevistados dijo desconocer la existencia de departamentos o unidades de apoyo para los alumnos con discapacidad. Sin embargo, en algunos casos, las experiencias de otros compañeros se han convertido en un precedente importante para el ejercicio de sus derechos. Uno de los estudiantes comentó:

Otro chavito igual con otra discapacidad entró y se las estaba viendo negras, hasta que se acercó a mí [...] y yo le dije solamente dos cosas: que todo en esta vida, de lo malo y de lo bueno, siempre saques lo positivo y que siempre lo que tengas en tu mente, todo se puede lograr a base fe, esfuerzo y amor. Y otra cosa, le digo, que estés ahí picando, picando de la forma que sea posible, con los medios, con derechos humanos, tú busca y toca puertas hasta que te escuchen y te puedan ayudar. Y sólo así, también a él lo apoyaron, porque ya hubo un... este... precedente. (E1-H).

Conclusiones

En esta ponencia nuestro interés fue abordar las estrategias y habilidades de los estudiantes con discapacidad. Consideramos que éstas pueden ser un camino para comprender las experiencias que tienen durante la universidad, sin embargo esto no lo soluciona todo. Paralelamente las instituciones tienen que brindar los apoyos y realizar los ajustes necesarios para que estos alumnos puedan ser incluidos plenamente. Asimismo, se necesita construir contextos inclusivos en los que se involucren todos los miembros de la comunidad, directivos, profesores, estudiantes y personal de apoyo.

En nuestros sujetos de estudio, las estrategias y habilidades de autodeterminación y autogestión influyeron positivamente en la mayoría, aunque en algunos casos se requiere fortalecer la autodefensoría. Esto podría lograrse con el trabajo conjunto entre las universidades, las instancias gubernamentales, las familias y los estudiantes con discapacidad, a través de jornadas de información, cursos de orientación y oficinas de atención especializadas. Estas acciones que ya han sido implementadas en otros países y en algunas instituciones mexicanas, pero necesitan ser difundidas y replicadas.

Referencias

- ANUIES (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES.
- Avendaño, C. & Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, XL (2), pp. 45-64. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf> 28 de abril de 2017.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DOF (2005). Ley general de las personas con discapacidad. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516& fecha=30/05/2011 (1 de mayo de 2017).
- Evans, E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality: A special education journal*, 16 (4), pp. 207-219.
- Evans, E., Briel, L. & Kregel, J. (2000). Comprehensive career planning: The VCU careers connections program. *Work* (14), pp. 41-49.

- Evans, E. & Thoma, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, 3 (2), pp. 77-84.
- INEGI (2015). Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad. México: INEGI.
- Irimia, P. (2006). *Superando la soledad: la educación de la persona con discapacidad intelectual*. Madrid: Fundamentos.
- Jiménez, M. (1997). Teoría cognitiva del aprendizaje: implicaciones para la didáctica de lenguas extranjeras. En: Universidad de Murcia. *Estudios de lingüística aplicada y literatura*. (pp. 139 – 154), Murcia: Departamento de Filología Inglesa – Universidad de Murcia.
- Moreno, María (2005). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. UNESCO – IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina* (pp.144 – 155). Caracas: UNESCO – IESALC.
- OCDE (2003). *Disability in higher education*. Paris: OCDE.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641> (1 de mayo de 2017).
- Tinto, V. (2004). Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students. Conferencia presentada en la 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, el 1 de noviembre de 2008, Seattle, Washington. <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Council-of-Independent-Colleges-2008-Keynote.pdf> (25 de abril de 2017).
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- UNAM (2008). *Declaración de Yucatán*. México: UNAM. Recuperado de https://www.ddu.unam.mx/publicaciones/DeclaraciónYucatan_2008.pdf (29 de abril de 2017).
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.