



LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ANTE LAS BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA ENSEÑANZA

Judith Pérez-Castro
Universidad Nacional Autónoma de México

Pamela González Osorio
Universidad Nacional Autónoma de México

Área temática: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación y estrategias de inclusión a grupos sociales minoritarios y vulnerables.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.

Resumen:

En esta ponencia analizamos algunas de las barreras y facilitadores que enfrentan un grupo de profesores universitarios, para la inclusión de los alumnos con discapacidad. Partimos de que la educación y la educación inclusiva son un derecho y que para garantizarlo, parte del compromiso que deben asumir las instituciones educativas es desmontar las barreras y promover el desarrollo de facilitadores. Las entrevistas realizadas a los maestros mostraron que las principales dificultades para la enseñanza se originan por la falta de información previa sobre los estudiantes, la escasez de bibliografía en formato accesible, la poca accesibilidad de las instalaciones y las formas de evaluación. No obstante, a la vez, nos permitieron ver los facilitadores implementados, como el uso de lecturas complementarias, la realización de ajustes a las clases y a la evaluación, el diálogo entre maestros y alumnos y la co-creación de estrategias de aprendizaje. En general, los profesores se mostraron comprometidos con la inclusión, aunque, reconocieron que ésta debe ser una responsabilidad compartida y que la institución necesita desarrollar medidas que permitan la consolidación de las acciones de inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, educación superior, barreras y facilitadores.

Introducción

La inclusión de las personas con discapacidad es una tarea que han empezado a asumir las universidades como parte de su compromiso de educar con base en los principios de justicia, respeto a los derechos humanos e independencia establecidos en nuestra Constitución Política y para cumplir con lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por nuestro país, en donde se establece que la educación inclusiva es un derecho que deben garantizar todos los Estados.

En este contexto, el análisis de las prácticas docentes ha ocupado un lugar cada vez más importante en la investigación educativa, no sólo por los impactos que tiene en la formación de los futuros profesionales, sino también por lo que aporta al desarrollo de culturas inclusivas. Esto, sin embargo, ha planteado nuevos retos a las universidades y a sus académicos. En primer lugar, por la diversidad de los perfiles profesionales de los profesores universitarios (Clark, 1991), a lo que se suman las diferencias en las trayectorias laborales. En segundo, por los principios de libertad académica y sus implicaciones en la investigación y la docencia (Altbach, 2011; Van Alstyne, 1993). En tercer lugar, la formación para la inclusión y la diversidad, que tiene cada vez más relevancia en las políticas educativas, pero, cuyos programas aún son insuficientes (Moriña y Carballo, 2018).

Por supuesto, existen otros factores que intervienen en el desarrollo de prácticas docentes inclusivas, a nivel individual, como las creencias y actitudes de los profesores, y a nivel institucional, como la normatividad, los planes de estudio y la infraestructura. En suma, ésta no es una tarea sencilla, aunque en la investigación se han hecho varios esfuerzos por identificar rasgos y prácticas que han logrado buenos resultados en otros contextos educativos.

Al respecto, Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2010) sostienen que para construir condiciones que permitan mejorar el trabajo entre profesores y estudiantes, se deben considerar los siguientes aspectos:

- Desarrollar relaciones auténticas, que incluyen la consideración positiva de todos los alumnos mediante la comunicación, la coherencia y la justicia, situando las aulas como espacios para ensayar y asumir riesgos
- Establecer límites y expectativas respecto a los estudiantes, que promuevan la estima, la disciplina, la consistencia y la flexibilidad
- Planificar para enseñar de maneras diferentes, configurar un aula para fomentar la participación y responder a ella.
- Diversificar el repertorio de estrategias de enseñanza y reflexionar sobre él.
- Fomentar la colaboración pedagógica entre docentes mediante el diálogo y el análisis de las estrategias de enseñanza, los esquemas de trabajo y la observación en el aula.

Para Moriña y Carballo (2018), otros aspectos que contribuyen a una docencia inclusiva son la sensibilización y formación continua en temas inclusión, disponer de información previa sobre los estudiantes, así como

de la normatividad y los servicios institucionales en materia de discapacidad, y contar con pautas claras sobre los ajustes que pueden hacerse al currículum, el plan docente, las actividades en el aula, las formas de exposición y las estrategias de evaluación.

El propósito de esta ponencia es analizar algunas de las barreras y facilitadores identificados por un grupo de profesores universitarios para incluir a los estudiantes con discapacidad. Los resultados nos muestran que la inclusión es un proceso en el que debemos participar todos, estudiantes, profesores y directivos, y que los cambios requeridos implican movilizar recursos tanto a nivel institucional, como a nivel de las prácticas.

Barreras para la enseñanza y el aprendizaje inclusivos

Las barreras para la inclusión comprenden todas aquellas condiciones estructurales, ambientales y actitudinales, que impiden o restringen el desarrollo y la participación plena de las personas (French, 2017). En el ámbito educativo, pueden encontrarse distintos tipos de barreras: de legislación y normatividad, organizativas o de gestión, pedagógicas, técnicas y actitudinales. Particularmente, las de tipo pedagógico incluyen aspectos como: la estructura de los planes de estudio, los métodos y materiales didácticos, las estrategias de evaluación, la formación de profesores y la disponibilidad de personal de apoyo (OMS, 2011). Es decir, ponderar las condiciones y los factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

Las barreras no son un atributo inherente a las cosas o a las personas, sino que surgen de la interacción entre las capacidades de los individuos y el contexto (ONU, 2006); todos en algún momento de nuestras vidas, podemos enfrentar algún obstáculo que limite nuestras actividades o restrinja nuestra participación. Pero, si reconocemos que las barreras son el resultado acumulado de nuestras acciones e ideas colectivas, entonces, las podemos cambiar para convertirlas en facilitadores.

Las dificultades que afrontan las personas con discapacidad han sido documentadas por la investigación educativa. Algunas de las más importantes tienen que ver con la accesibilidad física, la escasez de información sobre la oferta académica accesible, los ambientes de aprendizaje, la disponibilidad de recursos pedagógico-didácticos, la autoidentificación (*disclosure*) y la transición entre los diferentes niveles educativos (Wray, 2011). Pero, se trata de investigaciones en donde el principal interés no ha sido propiamente las barreras y los facilitadores, sino que éstos son abordados como aspectos colaterales de otros problemas de estudio.

En el rubro de las barreras pedagógicas, uno de los trabajos pioneros es el de Fuller, Healy, Bradley y Hall (2004), realizado con estudiantes de licenciatura de una universidad del Reino Unido. Los resultados mostraron que para los alumnos con discapacidad múltiple, la principal barrera era la toma de notas, especialmente cuando tenían que escuchar al profesor y copiar del pizarrón, los que tenían discapacidad auditiva tuvieron problemas para entender a los docentes que hablaban muy rápido y, finalmente, para los alumnos con discapacidad visual, la barrera más importante era el tiempo que requerían para leer las notas de la clase, especialmente cuando se usaban diapositivas o transparencias.

Los hallazgos fueron recurrentes independientemente de la modalidad utilizada por los profesores, ya fuesen clases expositivas, seminarios, presentaciones orales o prácticas de laboratorio. En el trabajo por

equipos, los grupo de discusión y la sesiones de preguntas y respuestas, los alumnos además tuvieron dificultades para seguir el ritmo de la clase, escuchar o ver a los docentes y a sus compañeros (Fuller, Healy, Bradley & Hall, 2004).

En este tipo de barreras intervienen tres factores fundamentales: el tipo de discapacidad, que marca diferencias en las necesidades de los estudiantes, los recursos didácticos y el personal de apoyo disponibles, y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes. Sobre esto último, Wray (2011) ha señalado que el conocimiento y la sensibilización de los profesores son muy importantes, cuando se trata de incluir a todos los estudiantes. Una actitud propicia hacia la diversidad es un facilitador que permite hacer ajustes que, inicialmente pueden parecer pequeños, pero que en conjunto tienen enormes beneficios. Por ejemplo, dirigirse directamente al alumno que tiene una discapacidad auditiva, hablar pausadamente y dar tiempo para tomar notas.

No obstante, la dinámica áulica no sólo puede verse afectada por las barreras pedagógicas; las actitudes negativas por parte de los maestros o compañeros pueden tener un efecto equivalente o más grande. Las bajas expectativas sobre sus capacidades, el uso de materiales no accesibles, la negativa a que graben sus clases y la resistencia a hacer ajustes a sus planes de trabajo son algunos de los problemas reportados por los estudiantes con discapacidad (Fuller, Healy, Bradley & Hall, 2017; Gorard, Smith, May, Thomas, Adnett & Slack, 2006; Moriña y Cotán, 2017).

Por si esto fuera poco, maestros y estudiantes tienen que hacer frente a las barreras ambientales, ya que, en general, las instituciones de educación superior son espacios poco accesibles. De este modo, se han reportado múltiples dificultades en la materia; como problemas de movilidad en el campus, de acceso a los salones, laboratorios, auditorios, y bibliotecas, la poca disponibilidad de tecnología de apoyo y mobiliario adecuado (Getzel, 2008, Holloway, 2001, OMS, 2011) y de transporte adaptado para desplazarse de los hogares al campus universitario (Red2Red, 2013). Finalmente, están las barreras de accesibilidad de la información, en particular para los alumnos con discapacidad visual (López y Moriña, 2015)

Metodología

Los resultados que aquí presentamos se desprenden de una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, realizada con profesores de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trató de un estudio de casos cualitativo que comprendió la observación de clases, el análisis de documentos y la realización de entrevistas a profundidad.

Para estas últimas, elaboramos un guión organizado en cuatro dimensiones: 1) Formación docente, 2) Campo laboral, 3) Experiencias con estudiantes con discapacidad y 4) Reflexión sobre su práctica docente con estos alumnos.

Se concretaron 11 entrevistas a docentes que habían impartido clase a estudiantes con discapacidad motriz y visual, 4 de los entrevistados eran mujeres y 7 hombres, 10 eran profesores de asignatura tipo "A" y

uno era profesor adjunto. Los años de experiencia docente estaban en un rango de los 2 a los 35 años. Las carreras en las que impartían clases eran Pedagogía y Economía, mientras que sus propias carreras de origen eran Economía, Derecho, Pedagogía, Comunicación y Periodismo y Psicología. Una profesora contaba con doctorado, seis docentes tenían el grado de maestros, cuatro había concluido sólo los créditos de la maestría y, por último, cinco tenían especialidad.

Las prácticas docentes ante las barreras para la inclusión

Ejercer la docencia en contextos sociales en los que interactúan personas con diferencias culturales, económicas, físicas y sensoriales, implica configurar estrategias para atender a la diversidad y desmontar las diferentes barreras, sobre todo, cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad (Gairín, 2015).

En nuestra investigación, los profesores reiteraron dos condiciones que circunscribían su práctica: la escasez de recursos y la responsabilidad de incluir a los estudiantes, muchas veces sin contar con el apoyo institucional. Estas condiciones acotaban la actuación de los maestros porque: 1) sentían que no contaban con un acervo de estrategias didácticas para atender a los alumnos con discapacidad, 2) consideraban que necesitaban más formación en los temas de diversidad, discapacidad y prácticas inclusivas, 3) desconocían los servicios disponibles en la universidad, 4) la formación docente era voluntaria y 5) no siempre podían tomar los cursos de formación o acceder a otras actividades por la carga laboral (Getzel, 2008; Wray, 2011; Moriña y Carballo, 2018).

En las entrevistas, encontramos que, al inicio del curso, cuando los profesores se enteraban de que en su clase había un estudiante con discapacidad, invariablemente se preguntaban:

Y ahora, ¿cómo le hago? Porque no tengo como... las herramientas para adecuarme a esto... Entonces eso sí fue complicado... porque mi estructura de clase ya la había hecho para seguir con la secuencia semestre con semestre ¿no? y no me había puesto a pensar que en cualquier momento podía haber un estudiante que tuviera algún problema y cómo tendría yo que acomodarlo. (E10H)

Este cuestionamiento, en muchos casos, fue recurrente a lo largo del curso. Además, aunque este profesor, en su discurso, inicialmente situó a la discapacidad en lo individual al decir que tuvo un estudiante 'con algún problema', adoptó una actitud abierta que le permitió ver que la barrera estaba en la estructura de su clase y en la falta de herramientas.

Tomar conciencia de ello permite identificar las barreras pedagógicas, para, después, buscar estrategias que permitan superarlas (Getzel, 2008). En este sentido, algunos de los profesores entrevistados optaron por preguntar directamente al estudiante con discapacidad cómo proceder para co-crear estrategias, utilizando el conocimiento que el alumno tenía sobre su condición, retomar los ajustes que habían sido útiles en su trayectoria escolar previa, aprovechar las herramientas que tenían en ese momento y las que podían implementar durante el curso (Yuknis y Bernstein, 2017).

Yo, que lo tuve en historia, sobre todo era que no se le podían dejar las copias en un formato específico, como fotográfico. Fotografar las copias y convertirlo a PDF, eso no podía hacerlo, entonces, lo que se tenía que hacer era realizar una lectura complementaria que estuviera en el formato establecido de PDF para que lo pudiera hacer. (E10-H)

Aquí, el profesor comprendió que había dos barreras, una era que la biblioteca no disponía del servicio de digitalización en formato accesible y otra que el lector de pantalla que usaba el alumno requería un formato específico en PDF. Esto lo llevó a implementar un facilitador, buscar una lectura que cumpliera con el contenido de la clase.

El uso de las herramientas tecnológicas para acceder a la información es un elemento importante para la docencia inclusiva (Moriña *et. al*, 2015), aunque su aplicación en el aula también tiene límites, como lo señala una profesora:

Herramientas para dar clase... creo que es entender que también el software tiene limitaciones y de las limitaciones que tiene es que, en las lecturas, las gráficas no [las lee]. (E9M)

Además, la comunicación entre los profesores y los estudiantes es una valiosa fuente de conocimiento sobre las necesidades estos últimos y los límites de los apoyos tecnológicos:

Yo siempre soy de la idea de que la primera clase, trato, al final cuando todos se fueron, de platicar con él y decirle: ¿Por qué te gustó economía?, ¿qué esperas de economía?, ¿en dónde quisieras trabajar? Para yo más o menos saber cuáles son sus intereses y en algún momento canalizarlos, y siempre, al final de las clases tener ese, como, platicar: Oye, E. cómo ves ¿vamos bien?, ¿Te mando otra lectura de complemento?, entonces siempre he tenido eso de dedicarles diez minutos, para yo poder interactuar con ellos. (E6M)

En este testimonio, podemos observar un facilitador en acción: ajustar la duración de la clase para tener una relación más cercana con los alumnos y evaluar los ajustes que se están haciendo, lo que a su vez nos muestra una de las características de los facilitadores, a saber, que tienen que ser co-construidos y que su implementación debe ser flexible y modificable en comunicación con el estudiante (Yuknis y Bernstein, 2017). El acercamiento, el contacto y la pregunta forman parte de las actitudes de apertura que deben tener los profesores hacia la diversidad y que constituyen un facilitador actitudinal (Ainscow, 2010).

Pero, esto es insuficiente si no existen estrategias institucionales que ayuden a los estudiantes y profesores. Uno de los entrevistados, por ejemplo, explica las dificultades de incluir a todos los alumnos, sin contar con el apoyo de la universidad.

"[...] un chico, con discapacidad, usaba muletas, el semestre pasado me pidió...tuve una salida, no pudo ir él. No asistió a la actividad porque no había quién lo llevara. Sentí feo porque mi carro no circuló ese día y yo lo iba

a llevar...sí sentí feo de que no pudiese participar por eso, y fue una actividad que yo tuve que poner menos énfasis, en esa actividad por él. Porque si no, es traer...sentí que iba a ser algo fuerte para él traer lo que se había hecho en la actividad, cómo la habían vivido, la experiencia y todo, y que él no la pudiera vivir, eso no se me hacía saludable para él [...]” (E1H)

Participar en experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula es muy importante para la trayectoria de todos los estudiantes. En este caso, había una barrera de accesibilidad física, debido al transporte, que hizo que el alumno no tomara parte en la actividad planeada para todo el grupo (French, 2017). Sin embargo, insistimos, las instituciones necesitan emprender acciones que no sólo permitan el acceso a las personas con discapacidad, sino que además garanticen la permanencia y conclusión de sus estudios (Moriña y Cotán, 2017). Los profesores pueden contribuir a que esto ocurra, pero no pueden asumir toda la responsabilidad.

Otro de los entrevistados dio cuenta de una estrategia que implementó para mediar entre el ritmo de la clase y el del estudiante, por no disponer de personal de apoyo en las clases:

...y entre los dos era: bueno, y ahora, vemos cómo le hacemos ¿no? pero siempre era jugar a eso... yo tengo regularmente gente de servicio social que me apoya, y siempre o sea: sabes qué, yo te requiero porque yo quiero estés tú ahí con E. ¿no? entonces tú vas a... o sea él lo va a hacer, pero tú tienes que estar ahí al pendiente para que él se vaya desarrollando bien y de esa manera, tú me apoyas y también yo ya estoy un poco con los otros, y tú también estás ahí con él y de esa manera lo hacemos partícipe.”(E3H)

Aquí, el profesor desarrolló sus propios facilitadores, ayudándose de otros estudiantes, a quienes les dio la indicación de no hacer las cosas por el alumno con discapacidad, sino apoyarlo. El desarrollo de estrategias de autodeterminación es otra característica de los facilitadores que, dicho sea de paso, afianza la premisa de que todos necesitamos distintos de apoyos (Getzel, 2008; Milić y Dowling, 2015).

Por otra parte, una de las barreras pedagógicas más recurrentes es las formas de evaluación, dado que están sujetas a las disposiciones del orden institucional (Escudero, 2016; Wray, 2011). Los facilitadores que suelen implementar los profesores son: brindar opciones diversas de participación a los estudiantes, ser flexibles con los períodos asignados a las actividades, así como modificar el formato de la evaluación y el tiempo para hacer los exámenes escritos o entregar el trabajo final. Al respecto, un profesor recuerda el comentario de una alumna con discapacidad visual:

...de ahí me empezaba a quedar con ella, este, terminaba quince, veinte minutos antes, me quedaba con ella y los chavos ahí comiendo, echando su desmadre. Y una vez me dice: ‘es que solamente el maestro E y usted [...] son los únicos que me ‘cajetean’, que me dicen estás mal, o sea, ¡todos me dicen que estoy bien!, todos me dan diez y me siento una parásita que todo me regalan.’ (E8H)

La retroalimentación, los criterios explícitos de evaluación, la coherencia y la crítica constructiva, aunados al desarrollo de facilitadores, son cuestiones apreciadas por los estudiantes durante la evaluación, porque favorecen la comunicación y el trato equitativo, sin caer en la lástima o paternalismo (Milić y Dowling, 2015).

Por último, un profesor reflexiona sobre su acercamiento hacia los estudiantes con discapacidad, la forma de gestionar el tiempo e integrar los facilitadores que hemos mencionado, para desmontar las barreras actitudinales y pedagógicas:

Pues, teniéndoles más tiempos, más acercamiento con ellos, unas instrucciones personalizadas, más en contacto con ellos. Simplemente, ellos me decían: 'Oiga maestro ¿cómo es esto?, ¿cómo es aquello?'. Entonces, yo les explicaba a los demás y, luego, ya me daba tiempo de estar con él, me acercaba y ya empezábamos a platicar, y yo fui abriendo mi mente para ver la comunicación o cómo le iba a hacer yo. Siempre yo lo que tengo es tratar de ver una manera de que la gente me entienda y si no me entiendes de una manera yo le busco otra, mi cerebro trabaja para buscar alternativas y esas alternativas, yo creo, que son infinitas.

Conclusiones

Las barreras para la inclusión son una problemática recurrente en el trabajo cotidiano de los profesores y estudiantes, pero, poco discutida en la literatura especializada. El derecho a la educación debe trascender la acción individual y convocar a la labor concertada entre el Estado, las instituciones educativas y los sujetos; parte de lo que nos corresponde hacer es justamente desmontar las barreras que impiden que todos tengamos acceso a una educación inclusiva y de calidad, desde el nivel básico hasta el superior.

Los resultados de la investigación nos permitieron observar varios de los factores que intervienen en el binomio barreras-facilitadores, como la comunicación que debe haber entre profesores y estudiantes, la importancia de los ajustes y apoyos para la clase, la necesidad de contar con acciones institucionales, así como los beneficios que los facilitadores pueden tener en la autodeterminación de los alumnos con discapacidad.

Una cuestión particularmente relevante es la co-creación de los facilitadores, porque pone en el centro a las personas con discapacidad y reconoce el conocimiento experto que tienen sobre su condición, además de favorecer el trabajo colaborativo entre ellos y sus maestros.

Conocer las barreras y los facilitadores puede contribuir al desarrollo de políticas educativas, que redistribuyan las responsabilidades y recursos institucionales, de manera que las acciones de inclusión no recaigan únicamente en los docentes y alumnos. Finalmente, recalcar, que las barreras y los facilitadores nos atañen a todos y que la construcción de instituciones inclusivas requiere de la convergencia entre las estrategias institucionales y las prácticas de los estudiantes, profesores y directivos.

Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2010). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Altbach, P. (2011). Patterns of higher education development. En P. Altbach, R. O. Berdahl & P. Gumport (Eds.), *American higher education in the Twenty-First Century. Social, political, and economic challenges* (pp. 15-36). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27-76). Valencia: NAU Libres.
- French, Sally (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Londres: Routledge.
- Fuller, M., Healy, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29 (3), 303-318.
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutorías y retención de estudiantes en educación superior*. Madrid: Wolters Klower.
- Getzel, 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), 207-219.
- Gorard, S., Smith, E., May, H., Thomas, L., Adnett, N. & Slack, Kim (2006). *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. York: Higher Education Funding Council for England.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), pp. 597-615.
- López, R. & Moriña, Anabel (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International journal of inclusive education*, 19 (4), 365-378.
- Milić, M. & Dowling, Monica (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), 614-619.
- Moriña, I. & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología escolar e educacional, número especial*, 87-95.
- Moriña, A. & Cotán, Almudena (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista digital de investigación en docencia*, 11 (1), 19-35.
- Moriña, A., Molina V., Melero N. & Carballo, R. (2015). La necesidad de formación del profesorado universitario en tecnología para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad. En J. Sánchez, J. Ruiz & E. Sánchez (Coords.), *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia* (pp. 1-9). Málaga: Universidad de Málaga.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: OMS – BM.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Red2Red (2013). *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral*. Madrid: Red2Red Consultores.
- Van Alstyne, W. (1993). Academic freedom and the First Amendment in the Supreme Court of the United States: An unhurried historical review. En W. Van Alstyne (Ed.), *Freedom and tenure in the academy* (pp. 79-154). Durham: Duke University Press.
- Wray, M. (2011). *Disabled learners and barriers to higher education*. Warwick: Coventry and Warwickshire Aimhigher.
- Yuknis, Ch. & Bernstein, R. (2017). Supporting students with non-disclosed disabilities: A collective and humanizing approach. En E. Kim & K. Aquino (Eds.), *Disability as diversity in higher education. Policies and practices to enhance student success* (pp. 3-18). Londres: Routledge.