



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Las capacidades de resiliencia en los egresados con discapacidad visual para el desempeño académico en la universidad regular

Elveri Figueroa Escudero.

Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH)
elveri.figueroa@gmail.com

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Inclusión y diversidad en educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

El objetivo fue estudiar, desde el enfoque cualitativo, las estrategias de resiliencia que los egresados con discapacidad visual de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), efectuaron durante los distintos momentos de su trayectoria universitaria, con el propósito de analizar el impacto que éstas tienen en el desempeño académico. Los resultados muestran que, las personas con discapacidad visual no cuentan con apoyos institucionales para la aplicación del examen de ingreso. Por ello, cada aspirante se relacionó con otras personas que estuvieron dispuestas a dar su apoyo durante el examen. Las habilidades resilientes se construyeron en un proceso de interacción. Del mismo modo, se dieron barreras en el diseño curricular con los programas de estudios de las asignaturas que se cursaron. La capacidad de resiliencia se observó cuando los egresados, durante sus estudios, se ajustaron a los ambientes de aprendizajes en los que participaban. Además, realizar las tareas y otras actividades de aprendizaje fue en un contexto adverso, donde no se contaba con libros en Braille, ni computadoras que permitiesen lectura de textos. La resiliencia se dio cuando los egresados tomaron la decisión de participar en forma activa y estar conscientes que los cambios forman parte de la vida. También se vivieron barreras en las relaciones con los compañeros de estudio. Los egresados tenían en cuenta que, la resiliencia es un proceso que significa acciones responsables con sus deberes para el logro de aprendizajes, pues, la resiliencia se aprende con la experiencia.

Palabras clave: Educación Superior, Inclusión Educativa, discapacidad visual, barreras, resiliencia.

Introducción

La Inclusión Educativa (IE) como medio de prevención de los procesos de exclusión o de marginación, se remonta a las últimas décadas del siglo XX. Desde entonces, las diferencias en las características de las personas, significan aprendizaje en las prácticas escolares. Por consiguiente, la estrategia esencial del enfoque de la inclusión es la Educación para Todos (EpT) (UNESCO, 2000). Esta es la razón, por la que están considerados los colectivos vulnerables: los indígenas (minorías étnicas), las personas adultas mayores, los habitantes de zonas rurales o urbanas marginales, los jornaleros agrícolas migrantes, las personas en situación de rezago escolar, los niños en las calles, las personas con altas capacidades, la población privada de su libertad (PPL) y las personas en condición de discapacidad.

Con la IE, debe estarse atento en los diversos niveles de formación (en la educación inicial, en el preescolar, en la educación básica, media superior, superior y de posgrado). En específico, los procesos de inclusión son básicos en la educación superior, a fin de que los estudiantes con discapacidad o aquéllos que se encuentran en situaciones desfavorable, tengan mayor presencia en la educación formal (UNESCO, 2010). De acuerdo con la fracción X del artículo 3º de la Constitución, en México, la educación superior es obligatoria. Para ello, el Estado Mexicano, las autoridades federales y locales tienen la tarea de establecer políticas focalizadas que fomenten y aseguren la inclusión, la permanencia y continuidad en el proceso de aprendizajes (DOF, 2019a). En verdad, es la primera vez que el Estado garantiza la educación superior con obligatoriedad en México y con carácter universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019b). Entonces, la facultad y la responsabilidad de “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía,... [es] educar, investigar y difundir la cultura...” (DOF, 2020, p. 8).

Es interesante observar que las personas con diversidad funcional están consideradas dentro de las prácticas inclusivas. Con este fin, Barton (1998) argumenta que, “las personas son discapacitadas no debido a sus insuficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas” (p. 163). Cabe señalar que, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Conadis (2011) detalla que, la discapacidad “resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 41). La característica esencial del modelo social es que, la discapacidad se ve como el resultado del medio, de las barreras que existen en los contextos que son discapacitantes. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017), solo el 6.7 % concluye la educación superior. Estas estadísticas indican que las personas con discapacidad visual es uno de los colectivos que más llegan a la educación superior. Desde el punto de vista de Gairín y Suárez (2013), en el nivel universitario, la discapacidad es “una condición de vida y, por lo tanto, el contexto no debe ser el que limite el desempeño e impida su acceso, permanencia y egreso” (p. 7). El Conadis (2011) afirma que la discapacidad visual es:

La deficiencia del sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él. Es una alteración de la agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, visión de los colores o profundidad, que determinan una deficiencia de la agudeza visual, y se clasifica de acuerdo a su grado. (p. 13).

Cierto es que, la Organización Mundial de la Salud, OMS (2014) clasifica a la función visual en cuatro niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera. A su vez, la discapacidad visual por ceguera puede ser de tipo genético, de forma adquirida/accidentales o congénita (INEGI, 2000). Con los estudios realizados por la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE (2011) comunica que, la discapacidad congénita/heredada se genera en la etapa prenatal, debido a que la madre tiene alguna enfermedad durante el embarazo. Esto es, que se adquiere en el nacimiento.

El trabajo empírico se llevó a cabo con egresados con discapacidad visual en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), dependencia pública en el Estado de Tabasco, México. En este contexto, se observó que el poco compromiso para la atención de la diversidad, provoca barreras en el desempeño académico en las personas con discapacidad visual. Por esto, en la acción educativa existen barreras que tensionan, delimitan y condicionan la presencia, la participación y la adquisición de aprendizajes.

La conversación con los sujetos de investigación fueron con estos ítems: ¿Qué barreras enfrentaste en el proceso de admisión a la universidad?, ¿cuáles fueron las barreras que se te presentaron con los programas de los cursos?, ¿qué estrategias de enseñanza implementaron tus profesores, para que realizaras las actividades que señala el programa de estudios?, ¿cómo fueron las relaciones con los compañeros de estudio?

El objetivo fue estudiar las estrategias de resiliencia que los egresados con discapacidad visual efectuaron durante los distintos momentos de su trayectoria universitaria, con el propósito de analizar el impacto que éstas tienen en el desempeño académico, dentro de una institución educativa regular. El supuesto que da respuesta a estos cuestionamientos sostiene que, en las universidades regulares, a las personas con discapacidad visual se les presentan barreras que son ocasionadas por los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo

La IE es un enfoque teórico que permite el acercamiento a las condiciones de estudio del colectivo vulnerable y, en concreto, de las personas con discapacidad, durante la formación formal. La IE consiste en un proceso con el que se da prioridad al proceso de enseñanza y aprendizaje de la diversidad, donde están involucrados las convicciones, la cultura y los valores de los sujetos, con la intención de abordar las características de la diversidad de manera directa para dar respuesta a sus manifestaciones en la comunidad educativa. Echeita (2006) sostiene que, la inclusión consiste en juicios de valor y de actitud personal, que guía el proceso didáctico

de atención en las distintas necesidades de los estudiantes que aprenden. De lo que se comprende que la IE, siempre, es un camino que persigue el objetivo de que los alumnos estén presentes, participen, pertenezcan y logren aprendizajes y desarrollen habilidades.

El enfoque cualitativo nos sirvió de apoyo para observar las barreras que se crean en el contexto institucional y que condicionan el proceso de participación en la educación. De este modo, Ispizua y Lavia (2016) reconocen que, “la investigación cualitativa deriva de una visión de la realidad social que acentúa los significados subjetivos de las acciones y, en consecuencia, la característica distintiva de que la realidad social es socialmente construida” (p. 25). Razón por la que, el estudio está ubicado dentro del modelo social para los procesos de inclusión, perspectiva analítica con las que se observan las barreras sociales que se alzan en el contexto educativo para las personas con discapacidad y que restringen su participación. Fue con la entrevista semiestructurada que se recuperaron datos cualitativos, con los que se realizó un proceso de inferencias empíricas de la muestra pequeña con la que se trabajó. (Véase la tabla 1.).

Tabla 1: características de los egresados universitarios con discapacidad visual en la UJAT

Código de identificación	Género	Edad	Tipo de discapacidad	Formación profesional	Modalidad de titulación
E1-EDU	Hombre	26	Discapacidad visual permanente. Glaucoma congénita, fue adquirida por su madre.	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Titulado por examen CENEVAL (obtuvo mención sobresaliente).
E2-IDI	Mujer	32	Discapacidad visual permanente. Ciega de nacimiento por cataratas congénitas provocadas por la protoplasmosis del virus del gato.	Licenciatura en Idiomas	Titulada por Tesis: “Inclusión Educativa y social de estudiantes con discapacidad visual en las aulas de Inglés de la DAEA”.
E3-COM	Hombre	29	Discapacidad visual permanente. Glaucoma congénita, fue adquirida por su madre.	Licenciatura en Comunicación	Titulado con la Memoria de trabajo, que trata sobre: “La experiencia como instructor de Braille y con las tecnologías adaptadas”.
E4-COM	Hombre	42	Discapacidad visual permanente. Glaucoma congénita.	Licenciatura en Comunicación	Titulado con el artículo científico: “Personas con discapacidad en el ámbito laboral en las organizaciones”.

Fuente: basado con datos proporcionados en las entrevistas.

La identificación de este grupo de personas en la UJAT fue a través del muestreo con informantes clave (López, 2002). Por consiguiente, se definieron tres criterios primordiales: a) ser egresado ciego congénito (ciego total), b) con estudios realizados en alguna de las divisiones académicas o multidisciplinarias de la UJAT y c) contar con experiencia del fenómeno que se investiga, con el fin de compartir explicaciones sobre las características de las normas sociales en las que se participaba. Con los relatos de vida, se narran los detalles de las barreras en el contexto educativo universitario. Sobre esto, Pujadas (2012) manifiesta que, con los relatos de vida se “... [obtienen] visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social” (p. 62).

En la educación superior, con frecuencia, los estudiantes con discapacidad visual se enfrentan a barreras que son ocasionadas por las mismas instituciones educativas, que hacen esfuerzos mínimos por construir una cultura de inclusión y que, por lo tanto, no cuentan con las condiciones para atender la diversidad que toman los aprendizajes. Esta situación hace necesario que los alumnos demuestren sus capacidades de resiliencia, con el fin de conseguir sus objetivos y ser capaz de hacerle frente a las barreras que están presentes en su desempeño académico. Ahora bien, este reporte analítico se centra en el proceso de admisión, en los rasgos del currículum escolar, en el desarrollo de las clases y en la relación con los compañeros de estudio. En estos procesos es esencial observar lo que está detrás del desarrollo de la trayectoria universitaria.

En el ámbito universitario, las familias tienen menos presencia porque se trata de estudiantes adultos, quienes deben ser autónomos e independientes y con otras habilidades personales desarrolladas. La asistencia a la universidad fue un esfuerzo realizado por los egresados con discapacidad visual y por su familias, quienes se hacían cargo de la atención personal y del apoyo académico en las actividades de aprendizajes. Sin embargo, entre las barreras institucionales vividas por los entrevistados de este estudio, estuvieron desde el proceso de ingreso. *E1-EDU* nos cuenta que no tuvo apoyo especial para su admisión en la carrera que quería estudiar. A su vez, *E2-IDI* opinó: “Cuando tu haces tu admisión, te dicen: ten tu guía, el examen es tal día. Y tú dices: Y, ¿cómo le hago?”. Asimismo, *E3-COM* explicó que el trámite se realizó como los otros aspirantes escolares, no hubo ninguna distinción. Y, *E4-COM* comentó que buscó un lector y “fungió como la persona que me leía el examen y yo contestaba y ella respondía las opciones que yo le marcaba. Y si las preguntas eran abiertas, esa persona las escribía”.

Es evidente que para el ingreso de personas con discapacidad visual en las carreras profesionales en la UJAT, no existe un trato especial para este grupo social, pues, cada estudiante aplicó sus propios esfuerzos para conseguir un apoyo en el examen de ingreso. Un elemento que favoreció en el proceso de admisión de estos alumnos fueron las estrategias de resiliencia, entendida como la “capacidad de creer al enfrentarnos a circunstancias difíciles” (Vanistendael, 2013, p. 11), donde la toma de decisiones contribuye a mantener el equilibrio, al encontrarse la mejor solución a las barreras que se presentan en el contexto (Madariaga, Novella y Arribillaga, 2016). Por esto, la conducta resiliente es reforzada por cuatro factores: a) personales, b) psicosociales de la familia y c) socioculturales (Cardozo, 2019). Por este motivo, Uriarte (2014) considera que el enfoque de la resiliencia se encuentra “en las variables naturales del entorno inmediato” (p. 16). Lo que en palabras de Rutter (1993) significa que la resiliencia es una capacidad construida en la interacción del sujeto y el contexto.

En términos de la resiliencia, otras barreras se vivieron con el currículum escolar. Los comentarios de:

E1-EDU explican que el contenido de ciertas asignaturas le parecían complicado. Recordó que fue difícil “... diseñar diapositivas,... carteles o... animaciones para una página Web,...” en la materia de *Tecnología de la Información y Comunicación*.

E2-IDI indica que “fue difícil realizar diagramas de árbol” en la materia de *Desarrollo Personal y Morfosintaxis del Inglés*. En *Inglés* “se me complicó el aprendizaje de este idioma porque no podía practicarlo”. En *Fonética y Fonología* “era confuso el aprendizaje sobre la descripción fonética (sonido) de las palabras y la comprensión acerca de la utilidad de los símbolos que indican la pronunciación de un término determinado del idioma inglés”. Los elementos del currículum no estaban ajustados, por eso fue difícil desarrollar procesos de enseñanza para una persona con discapacidad visual, dentro de una institución regular.

E3-COM especifica que en la materia de *Diseño de Proyectos* fue difícil plantear los aspectos metodológicos en los proyectos de investigación.

E4-COM narra que, en la asignatura de *Herramientas de Computación* “fueron tareas complicadas elaborar gráficas, el manejo de celdas, signos y valoraciones en Excel. En word, se me complicaba realizar mapas, corchetes, cuadros sinópticos y demás gráficos. En *Metodología de la Investigación* fueron los contenidos gráficos que hicieron inaccesible comprender los conocimientos básicos de la asignatura”.

En efecto, la resiliencia se desarrolla dentro de un aprendizaje constante. Por este motivo, durante sus estudios en la educación superior, los egresados mostraron su capacidad de resiliencia al ajustarse a los procesos de enseñanza en las aulas regulares y, en algunos momentos, a sus compañeros de estudio les pedían el tipo de ayuda que necesitaban para realizar sus tareas, trabajos e investigaciones y demás actividades de aprendizajes en las asignaturas que cursaban. Con estas capacidades resilientes, hacían que las barreras disminuyeran o se convirtieran en facilitadores. De manera que, la capacidad de resiliencia tuvo influencia en su desempeño académico. Por ende, son los profesores quienes deben acompañar a los estudiantes para que por sí mismos conozcan sus fortalezas personales y factores resilientes y sean capaz de evaluar las condiciones que, en realidad, sean difíciles a fin de hacer cambios que ayuden en el proceso de formación escolar (Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017).

Al respecto conviene decir que, la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, UNISDR (2015) sostiene que en el diseño curricular debe incluirse “temáticas de seguridad, resiliencia y cohesión social” (p. 17). Con este fin, la enseñanza de la resiliencia implica que las instituciones educativas desarrollen “planes educativos direccionados a la resiliencia...” (p. 14), porque el aprendizaje de la resiliencia proporciona virtudes o valores en las personas. Bernard (1997), reflexiona en cuatro niveles de desarrollo e influencia de esta competencia: a) el individual, b) la familia, el hogar y la escuela, c) la comunidad y los servicios sociales y d) los valores culturales.

Para que en la DAEA-UJAT, se promueva la enseñanza y el aprendizaje de la resiliencia es necesario un cambio a nivel curricular, con el propósito de que los estudiantes se sientan seguros y responsables en un ambiente institucional que presente facilitadores para el proceso de aprendizajes. Por lo que, las universidades deben

ser instituciones resilientes proactivas, que sean capaz de acompañar a los alumnos con discapacidad visual con un currículo flexible, dinámico e inclusivo que atienda y responda a los procesos de la diversidad, desde una forma proyectiva.

Otro grupo de barreras fue identificado en el desarrollo de las clases:

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).

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).

En Fonética y Fonología, el contenido era demasiado visual y no se realizaron adecuaciones para mi discapacidad (E2-IDI).

“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 (E3-COM).

“No había materiales en Braille o tecnologías adaptadas” (E4-COM).

Es necesario decir que, los rasgos de la resiliencia se caracterizan por ser relativos, dinámicos y están influidos por un ámbito determinado. Este es el motivo por el que, la resiliencia no es una cualidad innata, más bien, esta capacidad se aprende, adquiere y se logra con la experiencia en contextos que “promueven altas expectativas, entornos positivos de aprendizaje, una fuerte comunidad social de apoyo y unas relaciones entre pares que sean de apoyo también” (Day & Gu, 2015, p. 46). Esto nos lleva a decir que, un sistema resiliente se caracteriza por cuatro reglas que ajustan las decisiones y las acciones entre las personas: a) contar con la capacidad de identificar cambios que puedan suponer una barrera, b) relacionar la detección con una respuesta, c) actuar por reacción en forma positiva a los efectos de un estímulo por algún cambio y d) terminar con la reacción cuando la barrera haya desaparecido (Ecclestone & Lewis, 2014 citados por Day & Gu, 2015). Con sinceridad, la resiliencia implica un proceso interactivo entre las personas y su medio.

Y, en las relaciones con los compañeros de estudio estuvieron presentes ciertas barreras para el desarrollo de los aprendizajes:

“A mí me costaba un poco..., entablar amistades en primera instancia, porque ellos [los compañeros de grupo] no saben cómo referirse o comunicarse con uno,... o temen que puedan causar una ofensa en uno” (E3-COM).

En los primeros semestres de los estudios universitarios, “se me dificultó un poquito” el aprendizaje” (E4-COM).

Con la resiliencia, se aprende el progreso de capacidades personales para permanecer íntegro frente a situaciones que presenten inconvenientes y, en términos positivos, el desarrollo de la persona, pese a ciertas dificultades que se vivan. La persona o un determinado grupo social resiliente tiene la capacidad para enfrentarse en forma apropiada a las barreras sociales (Vanistendael, 1995). La resiliencia es una cualidad que se adquiere a través de la experiencia. En el campo educativo debe cultivarse, por lo que debe enseñarse a ver las barreras con equilibrio. Esto implica aprender a actuar de una mejor forma, con la intención de enfrentarse a las circunstancias desfavorables, en vez de ser la víctima. Pues, el objetivo es que la misma persona que está ante una barrera, la evite o la disminuya. Con esto quiere decirse que, el desarrollo protector de la resiliencia se da cuando la persona con discapacidad visual desarrolla sus destrezas y habilidades de ajuste, para estar protegida de las barreras que provocan las adversidades o inconvenientes. Por consiguiente, existen personas que, se sienten satisfechas y motivadas para sus aprendizajes en marcos educativos regulares.

Conclusiones

Las barreras se ocasionan con las actitudes de las personas. Esta forma de actuar inhibe la participación de los estudiantes. En realidad, el círculo familiar y el ámbito educativo son el núcleo para la práctica de aprendizajes sobre la resiliencia. Por esta razón, en la educación superior es fundamental el desarrollo de proyectos institucionales que se basen en procesos que enseñen resiliencia, con el propósito de que se generen contextos resilientes y los sujetos seamos capaces de vivir en situaciones, que por alguna razón social, presenten ciertas barreras.

Es justo decir que, se alzaron barreras con las que se presentaron situaciones en las que se vulneraron los derechos de los egresados con discapacidad visual, durante los estudios de una profesión. Con los testimonios narrados, puede afirmarse que en la práctica educativa de la DAEA-UJAT, no se identifican los rasgos básicos que caracterizan a la IE. Un programa estratégico es una de las líneas de acción que la UJAT podría realizar para mejorar las condiciones para la inclusión de los grupos vulnerables y de las personas con discapacidad. El objetivo consiste en atender las distintas necesidades de aprendizajes de los estudiantes y saber que las diferencias son fuentes de aprendizajes.

Referencias

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bernard, B. (1997). *Fostering Resiliency in Urban Schools*, en Williams, B. (1997). *Closing the Achievement Gap*, Alexandria, The Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D C.
- Cardozo, G. (2019). *Adolescencia: riesgo y resiliencia*, en Barrón, M. (Compiladora) (2016). *Inequidad sociocultural: riesgo y resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Brujas.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Conadis (2011). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Gobierno del Estado. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/96268/glosario_discapacidad.pdf
- Day, Ch. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, España: Narcea.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2019a). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México: DOF. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2019b). *Ley General de Educación*. México: DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, 3ª edición. Madrid, España: Narcea.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2013). *La vulnerabilidad en educación superior*, en J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (Coordinadores) (2013). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid, España: Wolters Kluwer. Recuperado de <https://edo.uab.cat/es/content/%C3%A9xito-acad%C3%A9mico-de-colectivos-vulnerables-en-entornos-de-riesgo-en-latinoam%C3%A9rica>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). *Perceived Social Support, School Engagement, and Satisfaction with School*, *Revista de Psicodidáctica*, 22 (2), 111-117. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática, INEGI (2000). *Clasificación de tipo de discapacidad-histórica*. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf
- Ispizua, M. y Lavía, C. (2016). *La investigación como proceso. Planificación y desarrollo*. Madrid, España: Dextra.
- López, P. L. (2002). *Población, muestra y muestreo*. *Revista Punto Cero*, no. 8, 69-74. Recuperado de <https://vdocuments.mx/poblacion-y-muestra-revista-punto-cero-2002pdf.html>
- Madariaga, J. M., Novella, I. y Arribillaga, A. (2016). *Resiliencia y funcionalidad familiar*, en Cyrulnik, B. y Anaut, M. (Coords.) (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona, España: Gedisa.

- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, UNISDR (2015). Iniciativa Mundial para Escuelas Seguras. "En el 2030 toda escuela será segura". UNESCO: Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/iniciativa-mundial-para-escuelas-seguras.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). Conclusiones de la Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social". París: UNESCO. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2014). Ceguera y discapacidad visual. Nota descriptiva no. 282. Recuperado de <http://files.sld.cu/bajavision/files/2015/08/ceguera-y-discapacidad-visual.pdf>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE (2011). Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación. Madrid, España: ONCE. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap_visual.pdf
- Pujadas, J. J. (2012). El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health* 14 (8). Recovered from: <https://psycnet.apa.org/record/1994-25460-001>
- Uriarte, J. D. (2014). Escritos de resiliencia. La resiliencia individual y comunitaria. Bilbao, España: URILAN. Serie Libros.
- Vanistendael, S. (1995). ¿Cómo crecer superando los percances? Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cuadernos del BICE. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional Católica de la Infancia.
- Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida nos sonríe. Reflexiones sobre el humor, la resiliencia y la espiritualidad, en Vanistendael, S., et-al (2013). Resiliencia y humor. Barcelona, España: Gedisa.