



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***Trayectorias académicas de personas con discapacidad visual en educación superior: el reto de la inclusión***

Tesis que para obtener el Grado de

**Doctora en Educación**

Presenta

**Norma Alcántara Gómez**

**Tutora**

**Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez**

**A Citlalin Velázquez Alcántara, *in memoriam***

**Tu experiencia como persona con discapacidad,  
siempre significará un aprendizaje para mí y  
fortalecerá lo que me da sentido en la vida.  
Cada una de mis acciones para luchar contra  
la exclusión, la violencia estructural y la  
desigualdad silenciada, será en tu honor.**

**Gracias por todo, hermana.**

Cuando se muere la carne, el alma busca su sitio  
Adentro de una amapola o dentro de un pajarito

Cuando se muere la carne, el alma busca su centro  
En el brillo de una rosa o de un pecesito nuevo

Cuando se muere la carne, el alma busca su diana  
En los misterios del mundo que le ha abierto su ventana

Cuando se muere la carne, el alma va derecho  
A saludar a la luna y de paso al lucerito

¿A dónde se fue su gracia, dónde se fue su dulzura?  
¿Por qué se cae su cuerpo como la fruta madura?  
Cuando se muere la carne, el alma busca en la altura  
La explicación de su vida cortada con tal premura

La explicación de su muerte, prisionera en una tumba  
Cuando se muere la carne, el alma se queda a oscuras

Violeta Parra  
Canción: Rin del angelito

A quienes me han ayudado a resignificar la discapacidad, especialmente a:

**Gabriela Alcántara Gómez**

**Citlalin Velázquez Alcántara**

**María José González Gordillo**

**Gloria E. Ornelas Tvarez**

Por su arrojo, siempre.

## **Agradecimientos**

En primer término, a la Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez por motivarme para continuar con mi formación académica; concluir el Doctorado en Educación; consolidar mi línea de investigación; fortalecer mi desempeño profesional en el ámbito educativo. Por ser mi profesora, asesora, colega y amiga. Sobre todo, por su ejemplo como persona y profesional inteligente, capaz, sensible y comprometida con los mayores esfuerzos por transformar la realidad desde los principios de la educación en y para la diversidad.

Agradezco mucho a quienes colaboraron con la lectura de esta tesis:

A la Dra. María Luisa Murga Meler, por sus valiosas aportaciones a lo largo de mi formación académica, dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo y, sobre todo, durante los seminarios del Doctorado en Educación. Desde luego por ser parte de mi comité tutorial, con sus puntuales observaciones para la construcción de este trabajo recepcional. Por su admirable capacidad analítica, así como sus amplios y abarcadores sustentos teóricos. Por su gran ejemplo como profesional en el ámbito educativo: siempre respetuosa, responsable, congruente y consecuente con sus principios ideológicos.

A la Dra. Gabriela V. Czarny Krischkautzky, por su invaluable acompañamiento a lo largo de la elaboración de este documento; siempre cuestionando la realidad en estudio para encontrar respuestas más precisas y contundentes, encaminadas a la construcción de un conocimiento sólido. En todo momento fue muy puntual para proponer los elementos apropiados, que respondieran a las necesidades teóricas y metodológicas de esta tesis.

Al Dr. Arturo C. Álvarez Balandra, por el tiempo dedicado a la lectura de este trabajo, también el tiempo destinado a comentarme sus observaciones y brindarme valiosas recomendaciones, que me permitieron fortalecer y ampliar los aspectos teórico-

metodológicos. También le agradezco haberme invitado a participar como docente con el equipo de trabajo del Campo de Formación: Educación Inclusiva, coordinado por él, dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Ajusco; esta experiencia enriqueció mi mirada frente a la inclusión como un desafío de la atención educativa en y para la diversidad.

A la Dra. Nelly del Pilar Cervera Cobos por su invaluable esfuerzo para leer el presente documento, aún en medio de las situaciones tan complicadas de salud que tuvo en ese momento. Aprecio mucho sus observaciones y recomendaciones para mejorar la presentación de este trabajo. Le agradezco también permitirme llevar a la praxis los conocimientos derivados de esta tesis, mediante la gestión académica administrativa desempeñada por mí, durante su cargo como responsable de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP).

También mi agradecimiento a quienes me ayudaron y acompañaron

Desde luego, a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Universidad Latina, por la amplia oportunidad en todos los aspectos.

A mis colegas: Mtro. Erik Alberto Ortiz García de la Universidad Latina, Campus Sur y al Mtro. César Javier Jiménez Sánchez, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, quienes hicieron posible la interpretación de una parcela de la realidad, a partir de sus trayectorias académicas como estudiantes y docentes con discapacidad visual, particularmente en la educación superior. Les agradezco además compartir espacios, clases, su experiencia y denuncias contundentes, para dilucidar la situación de las personas con discapacidad. Respeto y admiro su desarrollo tanto personal como profesional, su actitud y su arrojo.

A los profesores Alonso Ramírez Silva y Óscar Velasco, por los valiosos testimonios que me brindaron sobre su práctica docente, particularmente la dirigida a personas con discapacidad visual. Les agradezco el diálogo que entablamos, su formalidad para hacerlo posible y las profundas reflexiones sobre cada tema que abordamos.

A la Mtra. Georgina Ramírez Dorantes, por las bases tanto académicas como profesionales que me ha brindado, primero como mi profesora en la Licenciatura de Pedagogía y, posteriormente, durante su gestión al frente de la Coordinación de la LEIP; le agradezco haberme invitado a ser parte de su equipo de trabajo y compartirme sus amplios conocimientos y experiencia en el ámbito educativo.

A mis estudiantes y asesorados Reymundo Manuel Torres Arcos, de la Licenciatura en Educación e Innovación pedagógica, de la UPN y Luis Daniel Ángeles González, de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Periodismo de la Universidad Latina, Campus Sur, por la oportunidad de brindarles una atención educativa en situaciones de aprendizaje diferenciado y ser parte de su proceso de titulación. Les agradezco ser estudiantes tan sensibles, dedicados, aplicados y comprometidos, así como atender mis propuestas para resignificar su discapacidad. Gracias por su paciencia conmigo, también por compartir en las aulas y otros espacios, tanto su experiencia de vida como su trayectoria académica.

A Víctor Santos Catalán, por invitarme a leer su trabajo recepcional de la Maestría en Desarrollo Educativo y ser parte del sínodo en su examen profesional. Le agradezco ampliar mi mirada a partir de la propuesta metodológica de su tesis, en particular de la observación que llevó a cabo desde su condición de persona ciega, con su aguda inteligencia para afrontar los obstáculos epistemológicos, durante ese proceso.

A mis hermanas, Marisela Alcántara Gómez, Sonia Alcántara Gómez y amigas, Adriana González Gordillo y Beatriz Castillo Ordóñez por su invaluable ayuda con la transcripción de la información empírica y la captura del manuscrito. A Marisela y

Sonia, además les agradezco impulsarme para concretar este trabajo. A Beatriz por la escucha. Y a Adriana, por su colaboración incondicional para atender a quienes tienen necesidades educativas específicas; por darme el ejemplo para concientizar la discapacidad auditiva; por construir una amistad que va más allá de los lazos familiares y por permitirme tener una relación tan cercana con su hija María José.

A María José González Gordillo, por permitirme ser su amiga y abrirme el horizonte al mundo de la discapacidad auditiva, por acercarme a la Lengua de Señas Mexicana, por ponerme mi seña, por acompañarme cada nuevo curso con mis estudiantes, para presentar su trayectoria académica y parte de su historia de vida. Pero, sobre todo, por darme ejemplo de su fe inquebrantable, de su fortaleza y su entereza. Por su valiosa ayuda para resignificar la discapacidad.

A María Piedad Gómez Murguía, por ser tan comprensiva conmigo, por sus sabios consejos, por su confianza en mis capacidades; por respetar y estimular las decisiones que tomo, tanto en mi formación académica como en mi desempeño profesional.

A Maricela Beatriz Moreno Gómez, por su compañía siempre, aún en los momentos más difíciles. Por la escucha, la comprensión y la solidaridad. Gracias por tu sencillez, tu cordialidad y tu bondad.

Y a Gabriela Alcántara Gómez, de manera muy especial, por su acompañamiento y soporte incondicional durante este proceso de mi formación académica. Como siempre, le reitero mi profundo agradecimiento por permitirme compartir tan de cerca con ella, el proceso para resignificar su discapacidad intelectual y autodeterminarse. Gracias por convertir tu discapacidad en una oportunidad, también para mí.

A todas y todos, gracias.

## ÍNDICE

Página

<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Planteamiento del problema y supuestos de partida.....</b>	<b>25</b>
1.1. Problema de investigación.....	25
1.1.1. Preguntas de investigación.....	30
1.1.2. Objetivos de investigación.....	31
1.2. Supuestos de partida.....	33
<b>2. Antecedentes de investigación.....</b>	<b>35</b>
2.1. Universidad y discapacidad visual: bases filosóficas y elementos esenciales.....	36
2.2. Respuesta de la universidad a estudiantes con discapacidad visual.....	37
2.3. La investigación sobre discapacidad y enseñanza superior.....	39
2.4. Libro blanco sobre discapacidad y universidad.....	43
2.5. La integración en personas ciegas y débiles visuales.....	54
2.6. Educación del alumnado con discapacidad visual: de la inclusión formal a la inclusión sustantiva.....	58
2.7. Discapacidad visual, tiflogía y tiflotecnología.....	60
2.8. Debates y perspectivas en torno de la discapacidad.....	61
<b>3. Estrategia metodológica.....</b>	<b>65</b>
3.1. La investigación cualitativa de carácter etnográfico.....	70



3.2.	Las técnicas de investigación.....	74
3.2.1.	La entrevista.....	79
3.2.2.	El estudio de casos.....	88
<b>4.</b>	<b>Resultados. Trayectorias académicas de personas con discapacidad visual en educación superior.....</b>	<b>97</b>
4.1.	Primer momento. El significado de ser estudiante con discapacidad visual.....	97
4.1.1.	Formación académica.....	97
4.1.2.	Necesidades.....	104
4.1.3.	Experiencia y expectativa.....	114
4.2.	Segundo momento. La experiencia docente desde la discapacidad visual.....	123
4.2.1.	Primeras concepciones: la discapacidad como condición personal y las necesidades educativas.....	123
4.2.2.	Concepciones desde la práctica docente.....	134
4.2.3.	Concepciones (filosóficas) sobre inclusión.....	154
<b>5.</b>	<b>Resultados. Experiencias de atención educativa a estudiantes con discapacidad visual en educación superior.....</b>	<b>163</b>
5.1.	Reflexiones iniciales.....	163
5.2.	Formación y experiencia.....	169
5.3.	Inclusión: expectativas y propuestas.....	185

<b>6. Las buenas prácticas universitarias y el reto de la inclusión frente a la discapacidad.....</b>	<b>192</b>
6.1. La discusión sobre la discapacidad.....	210
6.2. La educación superior inclusiva.....	225
6.3. Las buenas prácticas universitarias en torno de la discapacidad visual.....	233
<b>Conclusiones.....</b>	<b>251</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>259</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>271</b>

## Introducción

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior es un asunto pendiente por resolver todavía. Durante siglos, la universidad estaba reservada casi exclusivamente para las élites sociales; a lo largo de ese tiempo su población se conformaba preferentemente por “varones solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales” (Cruz y Casillas, 2017, p. 38). No había cabida en ese espacio para las personas que fueran indígenas, pobres, mujeres, homosexuales, de raza negra o que tuvieran discapacidad.

Actualmente, con la masificación de la universidad y las luchas contra la discriminación entre otras razones, se ha dado una recomposición de las poblaciones universitarias en donde se destaca la feminización, la diversidad de orígenes sociales, la inclusión de personas indígenas, afrodescendientes o con orientación sexual diferenciada, así como de estudiantes en situación de discapacidad (Cruz y Casillas, 2017, p. 38).

A pesar de este cambio, la educación superior sigue siendo inaccesible para las personas con discapacidad quienes quieren estudiar un programa educativo en ese ámbito y ven truncadas sus expectativas académicas (también las personales, profesionales y sociales), porque persiste la presencia de barreras lo cual dificulta su desarrollo pleno (Alcántara y Ornelas, 2018, p.139).

En muchos casos las instituciones de educación superior no reconocen aún la existencia de estudiantes con discapacidad en su entorno, lo que les impide tomar acciones a favor del desarrollo educativo de ese sector de su población. Esta

situación las ha llevado a reproducir la discriminación que ha dado pie a la exclusión de las personas con discapacidad en la educación superior (Cruz y Casillas, 2017, p. 50).

Hace falta mucho trabajo de investigación y de intervención para contrarrestar esas condiciones de exclusión, sin embargo, en el ámbito educativo la inclusión es un proceso que ha recibido mayor atención en el nivel básico, lo cual no sucede en el nivel superior, en donde no se ha logrado integrar este enfoque inclusivo de manera transversal en sus políticas y programas (Pérez-Castro, 2019, p. 146).

Derivado de ello, los estudiantes y los docentes con discapacidad se enfrentan a numerosas barreras para incorporarse a los entornos universitarios, como el carácter occidental históricamente elitista y no obligatorio de la educación superior; los múltiples requisitos del perfil de ingreso y la prioridad que tienen tanto las habilidades como los conocimientos disciplinarios. Además, como se mencionó, las políticas y programas de educación inclusiva están más enfocados a la enseñanza obligatoria (Pérez-Castro, 2019, pp. 149-150).

A este escenario se suma la prevalencia de barreras físicas, actitudinales, económicas y de políticas públicas que agravan la exclusión de las personas con discapacidad en este contexto, provocando que sus trayectorias escolares sean discontinuas y su nivel de aprendizaje disminuya (Pérez-Castro, 2019, p. 154).

Dentro de este performance, se enfrentan otros obstáculos para permanecer en la universidad: la implementación de modelos pedagógicos rígidos, la falta de adaptaciones curriculares apropiadas, de accesibilidad a los recursos didácticos; la impartición de clases y el uso de criterios de evaluación estandarizados; ausencia

de políticas institucionales de educación inclusiva; la escasa formación de los profesores y la poca participación de los estudiantes con discapacidad en la formulación de estrategias y apoyos; las actitudes de los profesores, directivos, estudiantes y los familiares de ellos, hacia la discapacidad y la inclusión (Pérez-Castro, 2019, pp. 157-158).

Los estudiantes con discapacidad que logran su ingreso y su permanencia en la educación superior también encuentran dificultades durante el egreso, en cuanto a los requisitos para cumplir con los créditos del plan de estudio y la elaboración del trabajo recepcional, sobre todo cuando se trata de una tesis (Pérez-Castro, 2019, p. 162).

En general para la mayoría de los aspirantes que desean incorporarse a los estudios de nivel superior es complejo conseguirlo, debido a las responsabilidades académicas, económicas, familiares y laborales que ello implica, las personas con discapacidad se enfrentan con mayores dificultades frente a las exigencias académicas y las barreras que encuentran a lo largo de su estancia en la universidad (Pérez-Castro, 2019, p. 155).

Por lo anteriormente expuesto, los derechos humanos de las personas que tienen discapacidad, les han de otorgar las posibilidades de desarrollarse con dignidad y autonomía para poder llevar a cabo sus planes y proyectos de vida (Victoria, 2013, p. 1094). En este terreno es necesario reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas y respetarlas a fin de que la sociedad pueda ofrecer a cada uno de sus integrantes las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades a fin de contrarrestar la exclusión (Alcántara y Ornelas, 2018, p. 138).

De hecho, la sociedad está cambiando la percepción que tiene de las personas con discapacidad, de personas enfermas quienes debían de adaptarse a las regulaciones sociales mediante tratamiento médico o prestaciones económicas como beneficencia, a la percepción de personas que se encuentran en desventaja porque socialmente se ha construido un entorno preparado para un determinado tipo de personas: sin discapacidad (Victoria, 2013, p. 1094).

El derecho a la equidad en personas con discapacidad ha cobrado relevancia, especialmente en lo tocante al acceso a todos los niveles educativos (Zardel y Cortés, 2017, p. 144). En efecto, este colectivo se ha hecho visible debido a ciertos grupos de la sociedad civil que reconocen su papel como agentes ciudadanos de derecho y portadores del mismo valor. También hay un reconocimiento de las leyes y políticas que han brindado nuevas explicaciones y han formulado teoría acerca de la discapacidad (Cruz y Casillas, 2017, pp. 49-50).

Se reconoce que la evolución conceptual de la discapacidad y el desarrollo en el aspecto educativo para estas personas ha sido positivo, y pareciera el primer paso de aceptación a la diversidad y a la diferencia, aspectos importantes acerca del proceso de integración. De igual forma, se señala la posibilidad de que las instituciones educativas, sean nivel básico, medio o superior, den el paso a la inclusión para poder ofrecer a los estudiantes con discapacidad las oportunidades equitativas de avance y desarrollo en un marco de respeto hacia las diferencias (Parra, 2011, p. 140).

En este sentido, el modelo de atención educativa a las personas con discapacidad se ha transformado a lo largo de la historia. Al respecto, primero se dio una completa exclusión, después se abrió paso a la educación especial, posteriormente al modelo de integración educativa y, más recientemente, al de educación inclusiva basado en la diversidad (Parra, 2011, p. 140). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva representa “las transformaciones de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad” (Parra, 2011, p. 150).

Si bien ha habido cambios significativos en materia de inclusión a la educación superior, actualmente los sistemas educativos están afrontando el reto de la calidad y de la excelencia educativa también en las instituciones formativas del siglo XXI, lo cual implica una formación que ha de ser inclusiva, basada en valores, principios y convicciones tanto democráticas como solidarias. Es necesario considerar que la excelencia depende del grado de inclusión de los alumnos, abarcando a quienes presentan algún tipo de necesidad educativa específica, durante su escolarización. (Leiva, 2013, p. 2).

Se entendería entonces que tanto la calidad como la excelencia académica parten de la equidad y de la atención a la diversidad, en su búsqueda por construir instituciones educativas justas, las cuales realmente brinden igualdad de oportunidades contribuyendo al progreso social. Aún falta mucho por hacer en materia de inclusión a la educación superior y, en el caso específico de las Facultades de Ciencias de la Educación, se ve la necesidad de profundizar en la concepción pedagógica inclusiva no solo de los estudiantes, sino también del resto de la comunidad universitaria (Leiva, 2013, p. 2).

Las universidades han de ser generadoras del cambio educativo y de la transformación de las mentalidades sociales, para lograr mejoras en cuanto al progreso de la sociedad y la construcción del conocimiento que facilite la explicación de la realidad de la educación superior inclusiva (Leiva, 2013, p. 3).

Con ello, sería posible abonar en el avance de la comprensión de la manera en la cual las condiciones históricas, culturales, sociales, económicas, institucionales, curriculares y pedagógicas interactúan con las circunstancias individuales, para emplear este conocimiento en la lucha por el cambio social (Hurst, 1998, p. 120). Por ejemplo, cuando las personas con discapacidad acceden a la educación superior tienen la posibilidad de aumentar sus conocimientos, de desarrollar mejor sus habilidades sociales y de constituirse en objeto de análisis. Posteriormente, al graduarse, ingresarán en el mundo laboral y contribuirán con aportaciones valiosas para resignificar la discapacidad y mejorar tanto sus condiciones personales como de vida (Barton, 1998).

## **Conceptos básicos**

Con la intención de ir perfilando la definición de los principales aspectos del objeto de esta investigación, se ofrece un acercamiento a las principales categorías de análisis propuestas al respecto.

### *Discapacidad*



La discapacidad ha sido conceptualizada principalmente desde dos enfoques: el modelo médico (rehabilitador) y el modelo social. Para el primero, la discapacidad constituye una patología individual que pone de manifiesto cierta restricción o inhabilidad dentro de la persona (CNDH, 2011, p. 6). Su principal objetivo es el tratamiento de la discapacidad; se ocupa de curar, rehabilitar y modificar la conducta de quienes tienen discapacidad, para que logren una mejor adaptación social.

Desde el modelo médico la discapacidad es un problema que se sitúa dentro del individuo, como consecuencia de las limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas originadas por la deficiencia. (Victoria, 2013, p. 1100). En este contexto la definición de la discapacidad representa un riesgo, porque reproduce una lógica y una mirada biologicistas, las cuales provocan múltiples privaciones a aquellas personas cuyas condiciones biológicas son consideradas socialmente inaceptables (Alcántara y Ornelas, 2018, pp. 134; 140).

Por otra parte, el modelo social asume la discapacidad como una construcción social que puede ser modificable; enfatiza que es la sociedad quien debe transformarse y organizarse, para atender las necesidades de las personas con discapacidad a fin de lograr su inclusión plena, equitativa, en los distintos ámbitos de la vida (CNDH, 2011, p. 7). De manera prioritaria, este modelo defiende la dignidad del ser humano y cuestiona que la intervención en este contexto sea únicamente clínica, médica y rehabilitatoria. Propone que esta intervención parta de la investigación social, la actualización de las políticas públicas y la consolidación de los derechos humanos de las personas con discapacidad (Victoria, 2013, pp. 1099-1100).

Al reconocer la construcción social de la discapacidad se pone énfasis en las relaciones entre políticas públicas/derecho y corporalidades/subjetividades, las cuales muestran el común denominador de cualquier conceptualización que sería el conjunto de políticas donde confluyen los usos de la discapacidad por quienes nombran y se nombran a sí mismos. Se procura que el significado de la discapacidad represente la búsqueda de reconocimiento, identidad y redistribución, donde se reflejen las luchas políticas de parte del Estado y en particular de los estados nacionales. (Alcántara y Ornelas, 2018, pp. 134-135)

El Estado juega un papel fundamental en la producción del significado del término, porque a través de sus políticas interviene en los procesos de las personas con discapacidad, también identifica y nombra a los colectivos a los que dirige esas políticas y/o se enfrentan a ellas. Estas políticas ejercen una coerción al alentar algunas capacidades, pero suprimen, marginan, corroen o socavan otras.

Entonces, el significado de discapacidad al igual que el de la edad y el del género termina sacralizado en leyes incrustadas en instituciones, rutinizadas en procedimientos administrativos y simbolizadas en rituales de Estado. Cabe destacar que este concepto entendido así, tiene consecuencias (constitutivas) en la forma en que la gente concibe su identidad, en cómo debe concebirla y en dónde ubica su lugar en el mundo (Alcántara y Ornelas, p. 135)

En esta investigación, la discapacidad no es algo estático sino un estado particular de funcionamiento que se constituye en la relación entre las capacidades del individuo y la estructura de sus entornos personal y social. La calidad de vida como perspectiva hacia la discapacidad incorpora indicadores relacionados con derechos, independencia, intimidad, actividad, entre otros. Implica una visión

transformada de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad con énfasis en la autodeterminación.

Dicha autodeterminación implicaría promover entornos responsables de desarrollar las capacidades y potencialidades, de fortalecer a las personas con discapacidad en habilidades y destrezas necesarias para lograr independencia. Quienes presentan discapacidad han de fortalecerse para tomar mayor control sobre sus propias vidas; han de recibir ayuda para enriquecer sus ambientes y habilitarse en autodirección, solución de problemas, toma de decisiones y elecciones (Saad, 2000, p. 198).

Esta nueva mirada convoca a las instituciones de educación superior a replantearse la forma en que estudian las necesidades, demandas y derechos de la población con discapacidad. (Barreda y Brogna, 2016, p. 4)

### *Trayectorias académicas*

Algunas definiciones sobre trayectorias académicas ponen el acento en los acontecimientos que conforman la vida del estudiante; se han caracterizado como un proceso que da cuenta de los eventos que suceden mientras el alumno permanece en la escuela y en donde su vida cotidiana también forma parte. Otras definiciones enfatizan los problemas por superar, representan el reconocimiento de dichos problemas como un paso para mejorar los procesos de formación estudiantil.

Algunos autores subrayan las dinámicas de comportamiento escolar, como indicadores relacionados con los propósitos educativos, institucionales y sociales por alcanzar; apuntan al estudio de las dinámicas de comportamiento escolar de los

alumnos, ya que es un indicador de eficiencia terminal, de las tendencias de la población estudiantil y su relación con objetivos propuestos, los factores de la permanencia, el egreso y la deserción de los alumnos. Las diferencias en el rendimiento se asocian con la desigualdad de oportunidades educativas y, en consecuencia, con las diferencias sociales en general.

Un ejemplo de esta última postura es la Asociación Nacional de Instituciones Educativas Superiores la cual centra la atención en el alumno, en los factores que ponen en riesgo su desempeño académico; promueven su desarrollo psicosocial, en las condiciones académicas y de vida previas.

Otro enfoque es el que exalta la relación directa de dichas trayectorias escolares con la función social educativa y el proyecto institucional, constituyen una "pauta para esclarecer el papel social de la educación, la flexibilidad que se espera de un proyecto educativo o las aportaciones que van a favorecer o permiten disminuir la desigualdad académica". (Ornelas, 2010, p. 65).

El abordaje antropológico da cuenta de las concepciones estudiantiles que estructuran tanto las prácticas sociales, como las relativas al campo educativo, escolar, y su expresión en los tipos de simbolismo que se encuentran en la vida cotidiana institucional. (Ornelas, 2010, pp. 64-65).

El concepto de trayectoria académica es complejo por las múltiples dimensiones que permite su análisis. "Un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, requiere de considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio". (Guevara y Belell, 2013, p.47).

Se ha detectado que uno de los principales problemas de los estudiantes con discapacidad en la universidad es el seguimiento de las clases, porque regularmente no hay recursos necesarios para favorecer la inclusión de estos estudiantes. Además, los docentes al impartir su clase no utilizan las metodologías apropiadas para que estos estudiantes puedan utilizarlas. Esto provoca que dicho colectivo no esté en igualdad de oportunidades como el resto de sus compañeros.

Nos encontramos frente a un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes. La inclusión de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores requiere un análisis minucioso de sus necesidades (Castellana y Sala, 2006).

### *Educación superior*

La universidad aparece como un conjunto de individuos poseedores de conocimientos especializados que se expresa como un patrimonio propio de sujetos que han incorporado un conjunto de ideas, métodos, experiencias y expresiones prácticas para crearlo, transmitirlo o distribuirlo. Por ello, la acción y la estructura presentes en el centro de la problemática universitaria tienen que partir de reconocer este carácter para replantear los problemas organizativos a los que se enfrentan y, con ello, poder evaluar las iniciativas y resultados (Miranda, 2001, p. 86).

Todo intento que la universidad realice para establecer sistemas de coordinación imperativa, jerarquización, regulación o justificación para organizar su actividad, tiene que considerar su complejidad de este doble atributo del

conocimiento, o sea, debe de conocer la lógica de su construcción plasmada en un patrimonialismo subjetivo de índole epistémica.

Por consiguiente, la organización del conocimiento plantea el problema que los sujetos quieran hacer valer su patrimonio epistémico en las diferencias aéreas de su actividad: como autonomía que exige libertad de pensamiento y creación; como garantía de condiciones adecuadas para el desarrollo de su tarea, como necesidad de disponer de recursos tecnológicos y apoyos financieros para el desarrollo de sus proyectos, y como exigencia de colegialidad y dialogicidad de pares académicos como únicas opciones legítimas de socialización, creación y administración de conocimientos (Miranda, 2001, p. 86).

Es necesario agregar que el patrimonialismo epistémico propio del trabajo académico en las universidades no se expresa en el vacío, sino que se entreteje en el marco de contextos sociales, políticos, económicos y culturales con cierto rango de variabilidad histórica. Se trata obviamente, de espacios históricos que sitúan las características que pueden tener el patrimonialismo epistémico en la organización universitaria, lo cual permite entrever mejor las contradicciones o esquemas funcionales con los que opera en un contexto y en un momento determinado (Miranda, 2001, p. 87).

De acuerdo con esta configuración, la universidad aparece como una forma institucional de control encaminada a la producción y reproducción de un conjunto de estructuras, procesos, resultados y finalidades asociados al conocimiento.

Esto le imprime al conocimiento una dinámica de especialización por cuanto define el ámbito concreto de las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento. En el marco que establece la formación y el ejercicio disciplinario, la

actividad académica constituye y realiza el patrimonialismo epistémico como la tarea de los individuos o grupo que cultiva y se especializa en cierto saber, en su determinado saber-hacer. Aquí se delimita las reglas para la producción, identificación y legitimación del conocimiento. (Miranda, 2001, p. 88).

### **Organización del texto**

El presente estudio se compone de seis capítulos y un apartado de conclusiones. En el primero se explica cómo es entendida la situación problemática del objeto de esta investigación, así como la importancia que reviste llevarla a cabo. También son incorporados los supuestos de partida, así como preguntas de investigación que dieron pauta a las consideraciones teórico-metodológicas de este trabajo.

En el segundo capítulo se incluye los antecedentes de investigación relacionados con el objeto de este estudio, a fin de conocer qué proponen las distintas producciones, qué resuelven, cuáles son las diferencias y las similitudes entre estas investigaciones y la que aquí se presenta. También han permitido distinguir ciertos asuntos que resultó interesante analizar para abonar a la construcción del problema y darle contundencia al apartado de conclusiones.

El tercer capítulo se refiere a la estrategia metodológica, donde se explica cuál es el tipo de investigación que se decidió llevar a cabo, en qué consiste, cuáles son sus propósitos, se describen las técnicas de investigación utilizadas desde el enfoque etnográfico, proceso que se siguió a fin de recabar la información para interpretarla y analizarla.

En los capítulos cuarto y quinto se presenta el asunto de los resultados. Los principales temas que se abordan son los estudios que los docentes con discapacidad entrevistados para este estudio han realizado a lo largo de su vida; la experiencia que han tenido en cuanto a su ingreso y permanencia en la educación superior como estudiantes; su experiencia docente; la discapacidad que tienen así como las características de la misma; las necesidades que han vivido a lo largo de su escolarización y cómo conciben la inclusión educativa, entre otros.

Además, en estos capítulos se aborda la discapacidad como una condición personal en universitarios; la percepción que tienen de sí mismos los profesores universitarios, con y sin discapacidad; así como las concepciones de éstos sobre discapacidad, necesidades educativas especiales e inclusión.

También se habla sobre la práctica docente en torno de la discapacidad en educación superior: la atención educativa en situaciones de aprendizaje diferenciado y el papel de la institución en ese contexto; las propuestas para favorecer la inclusión educativa de personas con discapacidad y la experiencia en cuanto al proceso de enseñanza con personas ciegas y débiles visuales (instrumentación didáctica, la evaluación y los resultados obtenidos).

El sexto capítulo enfocado al planteamiento de algunas recomendaciones aborda la idea de las buenas prácticas universitarias, como parte del reto de la educación superior inclusiva.



## **1. Planteamiento del problema y supuestos de partida**

### **1.1. Problema de investigación**

Esta investigación tiene como propósito dilucidar cuál es el carácter de las trayectorias académicas de personas con discapacidad visual en la educación superior. Se pone énfasis en la atención educativa que estas personas han recibido durante su escolarización, primero como estudiantes y posteriormente como docentes. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos universidades de la Ciudad de México: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y la Universidad Latina, Campus Sur.

Se parte del supuesto de que en la educación superior el tema de la discapacidad no ha sido suficientemente investigado; la mayoría de los estudios sobre educación inclusiva se enfoca a la escolarización de nivel básico. (Pérez Castro, 162-163).

Con base en una extensa investigación que hace Hurst (1998), en el caso de Gran Bretaña el tema de la integración en la universidad se refiere sobre todo a las dificultades físicas impuestas por el entorno, a las dificultades técnicas de acceso al curriculum y a las dificultades extracurriculares como condición de alojamiento y vida social (Barton, 1998, pp. 141-142).

Prácticamente no hay datos que indiquen cuáles son las experiencias vividas de los docentes, así como de los discentes con discapacidad y los existentes se refieren casi por completo a estudiantes. De hecho, los estudios acerca de la educación integradora no cuentan con la noción básica de segregación y provisión diferenciada (Barton, 1998, p. 142). En este contexto, el análisis del carácter de las

trayectorias académicas de las personas con discapacidad, y de sus compañeros, en la enseñanza superior, permitiría identificar las necesidades que tienen ambos para lograr su permanencia en las instituciones educativas y, con ello, favorecer la educación inclusiva.

En el Reino Unido la información sobre la investigación de la discapacidad en la enseñanza superior ha sido escasa en cuanto a los estudiantes, en un estudio realizado en 1974 por el National Innovations Centre (NIC) (Centro Nacional para las Innovaciones) abordaron los siguientes rubros: perfil del alumno (edad, sexo, enseñanza, discapacidad); acceso a la enseñanza superior; vida académica; libros y bibliotecas; exámenes; desplazamiento; alojamiento; salud y bienestar; vida social y trabajos (Hurst, 1998).

En otro estudio publicado en 1987, enfocado solamente al sector público (los politécnicos), en el cual no se analizaron las universidades, no aparecieron datos de las experiencias vividas por los alumnos con discapacidad. Hurst (1998) trató de incorporar esta información en sus trabajos con algunos grupos reducidos de alumnos que tenían discapacidad motora (p. 142).

Además trató de identificar las experiencias de los estudiantes en su contexto de la política (institucional y nacional). Solamente revisaba las circunstancias que afectaban a los alumnos con un tipo de insuficiencia y se centraba sobre todo en el proceso de admisión. “No se analizaba si los alumnos ciegos y los alumnos sordos compartían experiencias similares ni cuál era la experiencia global de la vida del universitario” (p. 142).

Si bien se han beneficiado muchos estudiantes con estas medidas, no se revisaron cuáles problemas enfrentaban las instituciones. A pesar de que se

publicaron trabajos en el cambio de década, encaminados a mejorar el acceso y los índices de participación de ciertos grupos vulnerables, se olvidó al sector de la discapacidad. Al respecto señala Hurst (1998), “a pesar de que algunas universidades, politécnicos y escuelas universitarias estaban desarrollando políticas y sistemas de provisión, la mayoría no hacía nada” (p. 143).

Fue hasta 1992, en Inglaterra, con la Ley de Enseñanza de Grado Medio y Superior, que se introdujo un sistema de control y de financiación unificado para todo el sector. Se presionó al gobierno y el ministro de educación insistió en prestar atención particular para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad. El English Funding Council (Consejo de Financiación Inglés) creó un Advisory Group on Widening Participation (Grupo Asesor para la Ampliación de la Participación) con la intención de apoyar las mejoras a favor de los alumnos con discapacidad. Se asignaron tres millones adicionales de libras como una Iniciativa Especial (Hurst, 1998).

Continuando con la idea de Hurst (1998) en cuanto a la investigación de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad (en Inglaterra), en principio se intenta establecer una definición del alumno con discapacidad; se confirma la falta de datos estadísticos para saber con precisión el número de alumnos que tienen discapacidad y cursan estudios superiores. Antes de 1992 se le solicitaba a los aspirantes para ingresar a la universidad, que indicaran si padecían alguna discapacidad y lo señalaban con una cruz en una casilla; no se les pedía más información al respecto.

Muchos estudiantes pensaban que, si hablaban sobre su discapacidad, se les negaría el acceso a la universidad. Entonces se cambió el sistema para pedir a

todos los solicitantes completar un apartado especial en donde es posible indicar una serie de discapacidades. “En las instrucciones para rellenar el impreso, se insiste en que con esa información se pretende contribuir a que las instituciones dispongan los recursos necesarios antes del inicio del curso”. (Hurst, 1998, p. 147).

A partir de estas respuestas es posible contar además con un número más preciso de solicitantes que tienen discapacidad, así como de sus condiciones. La discapacidad en el contexto de los estudios superiores abarca la dificultad de aprendizaje específica (por ejemplo, dislexia), insuficiencia visual o ceguera, insuficiencia auditiva o sordera, dificultades motoras y necesidad de silla de ruedas, alumnos que necesitan asistencia personal, problemas de salud mental, discapacidades inadvertidas y discapacidades múltiples (Hurst, 1998).

Hasta aquí se ha hablado sobre la situación de estudiantes con discapacidad, pero en el caso de los profesores, cuando quieren conseguir una plaza para dar clases, se considera que estén en buenas condiciones sanitarias y ahí surgen problemas. Lo anterior se debe a que algunas personas con discapacidad se someten a exámenes médicos y al final se reporta que “están en condiciones” para la enseñanza o que no lo están a causa de su discapacidad (Hurst, 1998).

Esto ha generado una preocupación y un área de discriminación en la Royal Association for Disability and Rehabilitation (RADAR) (Real Asociación para la Discapacidad y la Rehabilitación). Se ha intentado modificar el cuestionario que contestan los profesionales con discapacidad para que deje de ser ofensivo e indiscreto; probablemente estas trabas provocan que haya menos profesores especialistas con discapacidad en la enseñanza superior y se invisibilicen (Hurst, 1998).

También la importancia que se le da a la expedición de los títulos y de las acreditaciones ha provocado la falta de oportunidades de trabajo para las personas con discapacidad. No hay datos sobre el número de profesores con discapacidad que laboran en la enseñanza superior. En 1995 el gobierno presentó un proyecto de ley para eliminar la discriminación de las personas con discapacidad (Hurst, 1998).

De acuerdo con Hurst (1998), una solución más constructiva tanto para el profesorado como para los estudiantes, sería “introducir un proceso más activo de concienciación sobre la discapacidad en las instituciones” (p. 145). Para ello sería conveniente revisar a quiénes se debe de implicar como receptores y como proveedores; realmente todas las personas de una institución deberían de participar en los programas de concienciación sobre la discapacidad.

En el caso de Estados Unidos la Universidad de Illinois, se destaca por su política y los recursos que ha asignado a las personas con discapacidad. Así, el enfoque de Sheffield Hallam, desde la idea de independencia, ofrece la posibilidad de emplear una orientación teórica a quienes investigan el tema de discapacidad en la educación superior. Además este tema cobra importancia, sobre todo si se considera su potencial para el cambio

Este movimiento está muy avanzado en el Reino Unido, pero cobraría más fuerza si los estudiantes y el reducido número de profesores con discapacidad trabajaran juntos. Es decir, si se lograra una alianza entre estudiantes y profesores con discapacidad, sería posible reeducar y despertar conciencias a favor de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, especialmente en los entornos universitarios (Hurst, 1998).

### 1.1.1. Preguntas de investigación

- I. ¿Cuál es el carácter de las trayectorias académicas de docentes con discapacidad visual en la Universidad Latina y la Universidad Pedagógica Nacional, de la Ciudad de México, y de qué manera el análisis de esta realidad posibilitaría destacar el significado de la educación superior inclusiva, frente al reto de atender las necesidades educativas y de formación de estos actores?
- II. ¿Cómo se caracteriza la atención educativa que han recibido de parte de estas universidades, los docentes en condición de discapacidad?, ¿con cuáles provisiones cuentan dichas instituciones para llevarla a cabo, qué recursos son necesarios al respecto y qué estrategias han utilizado las personas con discapacidad a fin de ingresar a la educación superior?
- III. ¿Cuál es el significado que reviste tanto la discapacidad como la inclusión para estos actores educativos; qué percepción tienen de ellos mismos en su condición de universitarios, qué necesidades han tenido a lo largo de su trayectoria académica, especialmente durante la educación superior; cómo ha sido su experiencia al respecto y por qué sería importante la participación familiar en este contexto?
- IV. ¿Cuáles son las posibilidades de desenvolvimiento de estas personas con discapacidad visual, así como sus expectativas frente a los estudios de educación superior que realizan? ¿Cómo es la atención que han recibido por parte de los docentes y autoridades de estas universidades, cuál es su opinión sobre la misma, qué proponen para mejorarla y favorecer la inclusión?

- V. ¿Cómo ha sido la participación de los docentes a lo largo de las trayectorias académicas de estas personas en condición de discapacidad visual; de qué manera algunos profesores han brindado atención educativa en situaciones de aprendizaje diferenciado (discapacidad visual) y cuál ha sido el papel de las universidades en este contexto? ¿Cómo ha sido la experiencia de estos docentes en cuanto al proceso de enseñanza con estudiantes que presentan discapacidad, la instrumentación didáctica y los resultados obtenidos?
- VI. ¿Por qué sería importante considerar la propuesta de educación superior inclusiva, frente al reto de generar buenas prácticas universitarias de atención a la diversidad? ¿Qué principios habrá de considerar la concepción de la educación superior inclusiva a fin de favorecer la justicia social y la equidad en términos de atención educativa para los estudiantes y docentes con discapacidad en los entornos universitarios?

### **1.1.2. Objetivos de investigación**

#### **General**

El objetivo de la investigación es dilucidar cuál es el carácter de las trayectorias académicas tanto de estudiantes como de docentes con discapacidad visual, en la Universidad Latina y la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México, destacando el reto que enfrenta la educación superior inclusiva en este contexto.

## **Específicos**

- I. Analizar cuál ha sido el carácter de las trayectorias académicas tanto de estudiantes como de docentes con discapacidad visual en la Universidad Latina y la Universidad Pedagógica Nacional, de la Ciudad de México, con énfasis en su incorporación a la educación superior.
- II. Describir cuáles son las características de las concepciones que tienen estos actores universitarios acerca de la discapacidad, la inclusión y sus propuestas para llevar a cabo esta última en la educación superior.
- III. Conocer la percepción que tienen de sí mismos y de sus compañeros, como universitarios, los estudiantes y docentes con discapacidad de estas instituciones educativas.
- IV. Señalar cuáles son las necesidades y experiencia que han tenido estos universitarios, así como las estrategias utilizadas por ellos, en cuanto a su ingreso y su permanencia en la educación superior, destacando cómo ha sido la participación familiar al respecto.
- V. Identificar cuáles son las posibilidades de desenvolvimiento de estos actores universitarios, así como las expectativas que tienen frente a los estudios de educación superior que realizan.
- VI. Destacar cómo ha sido la participación de los docentes a lo largo de las trayectorias académicas de estas personas con discapacidad visual, especialmente, en el contexto de la educación superior.



## 1.2. Supuestos de partida

- I. La educación inclusiva tiene un mayor sustento en los niveles educativos básicos, que en los entornos universitarios, lo cual disminuye las probabilidades para que las personas con discapacidad realicen estudios superiores.
- II. Cuando las personas con discapacidad acceden a los estudios superiores aumentan sus conocimientos y habilidades sociales, con lo cual mejoran su desarrollo humano.
- III. La Universidad Latina y la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México, son sensibles frente a las demandas de educación superior inclusiva, al favorecer la participación tanto de estudiantes como de docentes en su entorno educativo.
- IV. En estas universidades se han planteado e implementado ciertas medidas socioeducativas, por parte de algunos docentes y autoridades, para favorecer la atención tanto a los estudiantes como a los docentes con discapacidad visual que forman parte de su comunidad.
- V. Los estudiantes y docentes en situación de discapacidad visual que ingresan a estas universidades, no cuentan con una atención fundamentada en los principios de la educación superior inclusiva, para potenciar el desarrollo de sus capacidades en este contexto.
- VI. El profesorado de educación superior que atiende a estudiantes en situación de discapacidad, no recibe capacitación por parte de la institución para desempeñar su práctica docente en este contexto.

- VII. Estos docentes por iniciativa propia realizan adecuaciones curriculares, como parte de la planeación de la enseñanza, para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad que se incorporan a su clase.
- VIII. La participación de la familia favorece la mejora de las condiciones del desarrollo de las trayectorias académicas de las personas con discapacidad, especialmente en la educación superior.

## **2. Antecedentes de investigación**

En este apartado se recupera información en cuanto al conocimiento construido en investigaciones recientes, el cual está relacionado con la atención educativa que se brinda en los entornos universitarios a las personas que tienen discapacidad, principalmente a los estudiantes porque pocos estudios de este tipo se refieren a los docentes.

Asimismo, se describe el aspecto de los antecedentes históricos sobre la temática con toda la condición de las políticas, las estrategias y los programas institucionales, para señalar lo que en términos de sociedad se ha conformado con el fin de atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad en educación superior.

Se revisan los antecedentes históricos y conceptuales tratando de identificar cuál es la postura de las instituciones de educación superior frente a la necesidad de ofrecer mejores condiciones de vida a quien lo requiere, para moverse y desempeñarse como estudiante y/o docente en estos espacios educativos. Además se aborda la situación que enfrentan las personas con discapacidad al ingresar a los estudios de nivel superior.

De esta manera, el presente estado del arte recoge antecedentes conceptuales e históricos, recuperando lo que ya se construyó de conocimiento, así como el avance de la sociedad en materia de reflexión, propuestas y la situación de las universidades frente a la atención de las necesidades educativas de las personas con discapacidad en este ámbito.

## **2.1. Universidad y discapacidad visual: bases filosóficas y elementos esenciales**

Precisamente un estudio relacionado con el objeto de estudio de esta investigación es *Universidad y discapacidad visual: un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales*, del autor Ismael Martínez Liébana (2005), en donde se señala que el fenómeno de la discapacidad cuenta con mayor sensibilidad en el interés de ser abordado por estudiosos, investigadores, terapeutas, tecnólogos y políticos. Considera que la imagen social de este fenómeno ha adquirido más comprensión y aceptación en cuanto a su singularidad, límites y posibilidades.

Con este artículo revisa cuál es la relación que existe entre la discapacidad visual y la integración educativa de los estudiantes universitarios que la presentan. Afirma que en las dos últimas décadas ha cambiado radicalmente tanto la teoría como la práctica educativa acerca de los alumnos con discapacidad visual.

Destaca la importancia de comprender primero las condiciones de la discapacidad visual para entender completamente cuál es la situación educativa de la población universitaria que la presenta. Martínez Liébana reflexiona y analiza estos aspectos desde su propia experiencia de vida.

Cabe señalar la condición personal de Ismael Martínez Liébana quien quedó ciego a los nueve años a causa de una meningitis infantil. Cursó la secundaria en centros educativos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en Pontevedra y Madrid. Estudió Filosofía y Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, cursó un doctorado y en 1988 fue contratado como ayudante de facultad; en 1993 quedó adscrito como profesor

asociado en el Departamento de Filosofía I. En 2002 consiguió la plaza de Profesor Titular de Universidad, convirtiéndose en la primera persona ciega en alcanzar la titularidad de una universidad española.

Su condición de persona ciega lo llevó a entablar una estrecha relación entre la educación y la psicopedagogía de las personas con discapacidad visual, persiguiendo dos objetivos: analizar teórica y empíricamente, a partir de casos y experiencias concretos, la validez de las estrategias fundamentales de la metafísica volitivotáctil; así como establecer las bases filosóficas y metafísicas de la integración socioeducativa de quienes presentan discapacidad visual grave dentro de la sociedad en general y de la escuela (incluida la universidad), en particular.

Otras de sus aportaciones son las referidas a los aspectos más esenciales del sistema Braille, como medio de comunicación y como instrumento singular de pensamiento aprehensión y configuración del mundo. La cual recoge principalmente en los documentos *Guía didáctica para la lectoescritura Braille* (2004) y *El sistema Braille o de la palabra “digital” a la inteligencia táctil. Contribuciones a la fundamentación de una metafísica volitivotáctil* (2006).

Se ha ocupado también de analizar los principales elementos acerca de los conceptos de inclusión, integración, diversidad, discapacidad, entre otros. Es autor y coordinador de *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (1999 y 2000), en donde plantea ideas, prácticas y metodologías relacionadas con la educación y la psicopedagogía de las personas ciegas. Hace aportaciones a favor de los alumnos ciegos en entornos universitarios también en *Universidad y discapacidad visual: fenomenología y perspectivas del futuro* (2005).

## **2.2. Respuesta de la universidad a estudiantes con discapacidad visual**

Otro antecedente de investigación es la ponencia “Respuesta de la universidad a los estudiantes con discapacidad visual” presentada por Felisa Álvarez Gámez<sup>1</sup> (2011), en Madrid, durante las Jornadas sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. “Necesidades y demandas”, en donde se plantea la normativa legal de España sobre la evolución que ha tenido la educación hacia las personas con discapacidad, particularmente en las universidades. Se centra en las posibilidades de que dispone la universidad para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual. Hay una exposición de los recursos utilizados por ellos en función de sus características visuales y las consideraciones didácticas.

Como parte de sus conclusiones Felisa Álvarez (2011) plantea que en la discapacidad visual (ciego total o deficiencia visual grave), cada situación visual es diferente y requiere una atención específica diferenciada. El código básico de lectoescritura es el Braille en el caso de la ceguera o tinta cuando hay resto visual; determina importantes aspectos del proceso formativo de universitarios con discapacidad visual.

En este contexto las adaptaciones del material didáctico (Código Braille, tamaño de letra, recursos sonoros) estarán condicionadas por su forma de acceso a la información. Además, es necesario conocer los medios utilizados por el estudiante (máquina Perkins, Braille hablado, equipo de cómputo con JAWS/Zoomtext, lupa TV) a fin de prever situaciones metodológicas y didácticas en este contexto.

---

<sup>1</sup> Profesional de Referencia de la ONCE para el apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad visual en la Comunidad de Madrid.

En cuanto al procedimiento en las evaluaciones, los exámenes orales son válidos y resultan de gran ayuda siempre que el diseño del propio examen lo permita, que se haya acordado previamente con el estudiante y no sea el único procedimiento para evaluar. Independientemente de la adaptación realizada, siempre habrá que considerar la ampliación del tiempo estimado para la resolución del examen.

### **2.3. La investigación sobre discapacidad y enseñanza superior**

En el caso de la enseñanza superior británica, Alan Hurst (1998) examina algunos temas asociados con la investigación sobre la presencia de las personas que tienen discapacidad. Él considera que la universidad es un espacio social olvidado para estas personas que siguen enfrentándose a la opresión.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes manifiesta tener una dificultad de aprendizaje, la dislexia; para corroborar dicha situación son evaluados por un psicólogo especialista en educación. Si se confirma la dislexia, estos estudiantes pueden solicitar una ayuda económica adicional para cubrir tanto los gastos de equipamiento como los derivados de las recomendaciones del psicólogo (Hurst, 1998).

La posibilidad de obtener más recursos sobre todo para adquirir computadoras, así como de enmascarar una escasa capacidad de estudio, ha incrementado la demanda de los estudiantes para ser evaluados sobre este tipo de dificultad de aprendizaje (dislexia). Esto ha traído como consecuencia una sobrecarga de trabajo para el personal dedicado a atender a los estudiantes con discapacidad en

la educación superior, y una falta de credibilidad por parte de los responsables de las becas en Inglaterra. (Hurst, 1998).

A partir de 1990 en ese país, el gobierno empezó a otorgar préstamos especiales a los estudiantes, quienes se obligaban a devolverlos en cuanto iniciaran su actividad laboral. Asimismo, el gobierno modificó las becas para los estudiantes con discapacidad, pues si ellos recibían una beca de manutención de sus autoridades educativas locales, podían solicitar tres asignaciones adicionales con el fin de cubrir gastos relacionados directamente con la discapacidad: de cualquier equipamiento especial y los de ayuda, no médica, para el estudio. Dichas asignaciones han sido muy valiosas, pero todavía hay asuntos pendientes por atender como la exclusión de los estudiantes a tiempo parcial y la diversidad de procedimientos adoptados por las autoridades educativas locales.

Además, dentro del grupo de estudiantes que tienen discapacidad, existen algunas diferencias; por ejemplo, los estudiantes sordos intentan desarrollar una comunidad propia basada en su cultura y su lenguaje. Otros grupos desean tener mayor participación e integración en la vida estudiantil; sería recomendable que cualquier investigación de este tipo, se ocupara tanto de los intereses principales de todos los alumnos con discapacidad como de los específicos de un grupo determinado (Hurst, 1998).

El proyecto de investigación de la Universidad de Sheffield Hallam, realizado entre 1993 y 1994, impulsó la participación tanto de estudiantes, como de un número reducido de profesores con discapacidad, a fin de realizar una evaluación sistemática de lo que la Universidad disponía para ayudar a los estudiantes con discapacidad y cómo era posible mejorar la provisión mediante un esquema nuevo (Hurst, 1998).



Para lograr lo anterior, Hurst (1998) consideró en primer término el modelo social de la discapacidad y de la opresión social derivada del mismo. En segundo lugar, reconocía la cultura de la discapacidad, su importancia, la autodefinición, la autodeterminación y la autodefensa. Desde estos aspectos se desarrolló un sistema basado en una teoría social de la discapacidad. Se eligió como punto de partida los principios de la vida independiente, identificados por las personas con discapacidad y se aplicaron al contexto de la educación superior. Se buscaba saber en qué medida los estudiantes o las personas con discapacidad, controlan sus propias vidas y son capaces de organizarlas como lo desean.

El proyecto se desarrolló con base en los siguientes principios de la vida independiente:

- ✓ Información y acceso a la misma. En el caso de los alumnos ciegos deberían de contar con materiales en el formato de su preferencia; podría ser en Braille, cintas pregrabadas, impresos con letras grandes (debilidad visual). Para los estudiantes sordos se habría de emplear la Lengua de Señas Británica. El objetivo es que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la información, sobre todo la experiencia como estudiantes y en el formato que quieran.
- ✓ Apoyo de los compañeros. Se intenta compartir las experiencias de otros alumnos con discapacidad, como un beneficio mutuo. Aunque la mayoría de los estudiantes que tienen discapacidad evitan ser identificados y optan por no involucrarse en la exigencia de sus derechos en la universidad. El proyecto de Sheffield Hallam, se esforzó para conseguir la participación de los estudiantes

con discapacidad, incluso diseñó un programa introductorio para impulsar dicha participación desde el ingreso a la universidad.

- ✓ Vivienda. Realmente hay una escasez de alojamientos accesibles y asequibles, cerca de la mayoría de las universidades, para los estudiantes con discapacidad. Se ha buscado contar con alojamientos adaptados, pero el precio es muy caro y los estudiantes con discapacidad no pueden pagar el costo del alquiler. Sheffield Hallam reconoce el derecho a vivir donde cada individuo elija.
- ✓ Ayudas técnicas. Sheffield Hallam afirma el derecho de las personas con discapacidad al equipamiento que necesiten. En algunos casos el dinero de que disponen los alumnos es insuficiente. Por ejemplo, si un estudiante con discapacidad auditiva utiliza un comunicador en clases que cuesta aproximadamente 15 libras por hora, si funciona 10 horas a la semana representa un gasto de 150 libras durante ese periodo o 1,500 al trimestre. Si la dotación para la asistencia personal no médica es de 4,750 libras durante el año escolar, entonces un estudiante sordo emplearía prácticamente el total de su beca en dicha ayuda.
- ✓ El entorno. Para ser independientes, los alumnos con discapacidad tienen derecho a acceder a todas las instalaciones de la universidad. Si bien muchas universidades lo consiguen porque cuentan con un programa gradual de cambios y adaptaciones, existen todavía distintos inconvenientes. A veces se puede acceder a los edificios, pero no siempre por el camino más directo, más conveniente o más utilizado. De hecho, los aspectos geográficos y arquitectónicos suponen barreras en este contexto.

- ✓ Transporte. Sheffield Hallam señala que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a un transporte público en óptimas condiciones. Se destaca la carencia de acceso a los transportes públicos en Gran Bretaña. En 1993 se informó que se había abierto el Metro a más personas con discapacidad, especialmente a los que usan silla de ruedas. Sin embargo, de 270 estaciones solamente 40 eran completamente accesibles. En los autobuses se prestaba mayor atención al acceso de pasajeros ciegos o débiles visuales, pero solamente en casos contados se podía acceder al autobús en silla de ruedas (Hurst, 1998).

#### **2.4. Libro blanco sobre Discapacidad y Universidad**

Un trabajo más que describe y analiza la situación de los estudiantes con discapacidad, en educación superior es el Libro blanco sobre Discapacidad y Universidad, cuya coordinación estuvo a cargo de Antonio Peralta Morales (2007). Entre otras cuestiones identifica las diferencias y debilidades del sistema universitario español, así como las buenas prácticas de este frente a la discapacidad. Además, propone acciones encaminadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad a la universidad.

Con el fin de alcanzar estos objetivos se realizó un trabajo de campo de junio a septiembre de 2005, el cual consistió en enviar cuestionarios a 67 universidades públicas y privadas en España, para ser contestados por servicios y/o programas universitarios de atención a las personas con discapacidad; defensores

universitarios o similares; 4 expertos de las comunidades autónomas de Extremadura, Madrid, Valencia y Cataluña (quienes respondieron el cuestionario Delphi); las asociaciones del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

Se obtuvo una respuesta del 49% donde el alumnado representó el 76.8% de las universidades públicas y el 32.8 de las privadas. Se solicitaron datos tanto estadísticos como cualitativos acerca de los estudiantes con discapacidad, también sobre las características y recursos disponibles en cada universidad. En mayo de 2007 se solicitó nuevamente a estas universidades actualizar los datos que aportaron la primera vez, con ejemplos concretos de buenas prácticas de inclusión de alumnos con discapacidad. Solamente respondieron 22 universidades públicas y tres privadas.

En octubre de 2006, durante el II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad, en Madrid, fue donde se difundió la importancia de elaborar un Libro Blanco sobre este aspecto, con la idea de facilitar el acceso de personas con discapacidad a la educación superior. De esta manera el libro analiza cuál es la situación de los alumnos con discapacidad en la universidad; qué problemas enfrentan para su acceso y su permanencia en este espacio; pero también hay propuestas para garantizar la igualdad de oportunidades de los universitarios con discapacidad.

Al respecto de las propuestas y recomendaciones se plantea tomar acciones para que las universidades establezcan medidas con el fin de asegurar la participación plena y efectiva a su interior; la no discriminación en el acceso; la permanencia y el ejercicio de los derechos académicos; el aumento de cuotas de

reserva en el acceso; el establecimiento de programas o servicios específicos de atención a estudiantes con discapacidad; las adaptaciones de los planes de estudio y la formación del personal docente; las becas y ayudas al estudio; la accesibilidad universal de los entornos universitarios; el desarrollo de planes de accesibilidad; los indicadores de calidad, la legislación sobre el particular, estatal, autonómica y de las propias universidades.

Estos son los aspectos planteados como parte de sus preocupaciones a favor de mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior. El acercamiento que tuvieron para conocer cuáles son las condiciones de esta situación, les reafirma la necesidad de atenderla y mejorarla. Como parte de los primeros resultados detectaron lo siguiente:

Los datos nos estaban diciendo que menos del uno por ciento de la población universitaria tiene alguna discapacidad y es muy alto el porcentaje de la población con discapacidad que quiere acceder a la universidad y no puede por distintas causas, a pesar de los mecanismos que muchas universidades ya han puesto en marcha para favorecer su incorporación. En un mundo como el actual, altamente tecnificado y especializado, la universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo, piedra angular para conseguir la plena incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad (Peralta, 2007, p. 10).

Continuando con la idea de este referente (Peralta, 2007), si bien la sociedad española ha madurado en cuanto a las consideraciones de la discapacidad y el entorno universitario hacen falta nuevos planteamientos y enfoques para consolidar la praxis de un sentido ciudadano que vea la discapacidad no como una desigualdad, sino como un elemento de la diversidad que enriquece al conjunto social. Como lo señala el CERMI uno de los factores de mayor exclusión social, en los más de tres millones y medio de ciudadanos con discapacidad y sus familias, es el escaso nivel de acceso de los primeros, tanto a la educación como a la formación, sobre todo en los niveles educativos superiores.

Las estadísticas son reveladoras: la diferencia entre el número de personas con discapacidad y la población sin discapacidad en el acceso a los estudios superiores es abismal. Menos del 1% de los universitarios son estudiantes con discapacidad. Para poder hacer una justa valoración de esta situación hay que lanzar una mirada hacia otras edades anteriores, pues, fundamentalmente, estos estudiantes con discapacidad llegan a este nivel de formación superior si, habiendo un oportuno diagnóstico precoz, han recibido atención temprana y han contado con el necesario apoyo escolar y familiar. Y si, evidentemente, han invertido un importante esfuerzo personal. (Peralta, 2007).

De hecho, para alcanzar este nivel de formación académica y cultural habrán tenido que superar todo un proceso educativo y de escolarización no exento de dificultades, presentes desde sus primeros años, y que habrán podido salvar gracias a los recursos y apoyos educativos recibidos

durante estas etapas precedentes. Por otra parte, hay que detenerse en otra cuestión fundamental. En muchos casos, los jóvenes con discapacidad cursan sus estudios superiores gracias a la buena voluntad y al apoyo que les prestan algunos profesores, a la colaboración de sus compañeros o a los medios que cada cual se busca y costea para ello. Pero, también, hay otros muchos que, aun estando capacitados para acceder a esta formación, la desechan porque no cuentan con este tipo de apoyos. (Peralta, 2007).

Considerando que los únicos límites de las personas con discapacidad, en cuanto a sus estudios universitarios, deberían de ser los relacionados con sus capacidades y aptitudes y los de su actitud frente al estudio, como en cualquier estudiante universitario, el CERMI lucha por construir una universidad inclusiva para lo cual propone que la atención a la discapacidad “se configure como un eje transversal en la política universitaria y en la acción que desarrollen los equipos de gobierno de las universidades españolas”. (Peralta, 2007).

Después de exponer estos planteamientos en el libro (Peralta, 2007), como una primera conclusión se señala que no hay suficientes datos estadísticos acerca del nivel educativo y el grado de acceso a la educación superior, de la población con discapacidad, lo que impide contar con las apropiadas planificación y asignación de recursos al respecto. Específicamente en el caso de las pruebas de acceso no existe una regulación exhaustiva; hay vacíos normativos y legales para determinar y valorar las necesidades concretas de quienes tienen discapacidad y aspiran a ingresar a los estudios universitarios.

En tanto las adaptaciones curriculares se refieren prácticamente a aspectos generales como la adecuación de fechas, tutorías especializadas; adaptaciones de método, tiempo y forma. Faltan recursos y soportes técnicos, así como una reglamentación para evitar que las medidas de atención dependan de la buena voluntad de las personas que atienden a los estudiantes con discapacidad desde su ingreso hasta la adquisición y evaluación de los contenidos académicos.

En este sentido el Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal significa la posibilidad de dar respuesta a las demandas educativas de usuarios con características diversas. Se asume que “la dimensión humana no puede definirse mediante unas capacidades, medidas o estándares, sino que debe contemplarse de manera más global en la que la diversidad sea la norma y no la excepción”. (Peralta, 2007).

Desde esta perspectiva, hablar de Accesibilidad Universal implica además de la supresión de barreras arquitectónicas, abarcar todo tipo de espacio, productos y servicios. Esta nueva idea de accesibilidad beneficia a todos los ciudadanos, no solamente a quienes tienen discapacidad; por ejemplo, modificar el diseño urbanístico y constructivo; mejorar las condiciones de vida de toda la población, independientemente de las características de cada persona que la conforma.

Partiendo de estas premisas los estudiantes, y aquí se agregaría, así como los docentes con discapacidad, podrán acceder a los estudios universitarios con una amplia accesibilidad a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a las áreas virtuales y a todos los servicios que ofrezca la institución universitaria. Con ello se mejorarían las condiciones de vida de la comunidad universitaria en su conjunto.



Más allá de las aulas será necesario considerar la accesibilidad en espacios comunes como cafeterías, salas de exposiciones, espacios deportivos, de ocio o descanso (miradores, jardines, entre otros). Es necesario atender las diversas barreras y necesidades para que el colectivo heterogéneo, cuente con las mismas oportunidades de acceso que el resto de los alumnos universitarios.

Otro aporte importante en este documento es una nueva definición de accesibilidad como: “el conjunto de características de que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad”. (Peralta, 2007, p. 85). Se pone énfasis en la inaccesibilidad de dos elementos: la altura de los mostradores de atención al público y el acceso e interior de los aseos (encontraron que los suelos deslizantes es otro factor negativo por resolver).

Concluyen que los problemas de accesibilidad se deben más a la falta de conciencia generalizada del objetivo del “Diseño para Todos” que a defectos de la puesta en práctica de la normatividad. Para contrarrestar la presencia de estas barreras surgieron a comienzos de los años 90 iniciativas como las de diversas universidades, que han editado guías de accesibilidad: la Universidad de Valladolid y la Universidad Autónoma de Barcelona, en donde consideran un acceso adecuado en transporte público a sus instalaciones; señalización de aparcamientos, rampas y otros elementos del diseño interior de sus sedes. También, están los semáforos acústicos o las señales acústicas combinadas con las visuales; señalización correcta de los itinerarios para personas con discapacidad visual o auditiva.

Aún así persisten inconvenientes debido a la existencia de transporte anticuado y no adaptado (trenes, autobuses o metro). Además la extensión territorial de algunos campus, semejantes a ciudades, suponen un impedimento añadido a las personas con dificultades de movilidad; hace falta un servicio discrecional y adaptado en este sentido, a fin de que estos alumnos puedan acceder a los diferentes servicios y centros docentes.

También la participación del alumnado con discapacidad en las actividades de extensión universitaria y en las prácticas deportivas es escasa debido a la inexistencia de programas específicos de deporte adaptado. A este respecto la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Jaén y la Universidad Complutense de Madrid contemplan el fomento de las prácticas deportivas en sus estatutos.

En tanto en las universidades de Valencia y Granada disponen de una buena oferta de deporte adaptado para los estudiantes con discapacidad. A pesar de estas medidas, persiste un acceso limitado a algunas de las instalaciones deportivas, por parte del alumnado con discapacidad.

En otros aspectos, en el ámbito de la comunicación se perciben carencias significativas como la falta de participación de más intérpretes de lengua de señas para quienes la usan; recursos técnicos destinados a las personas sordas que se comunican con lengua oral y utilizan prótesis auditiva. En general se desconoce qué ayudas técnicas requieren los alumnos con diferentes discapacidades. Han detectado que los colectivos con mayores dificultades de acceso a la comunicación son los referidos a las personas que presentan discapacidad sensorial (auditiva o visual).

Un dato relevante para superar esta situación es el de la legislación vigente, en especial la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), en donde se propone tomar medidas y dar plazos concretos con la inclusión del Diseño para Todos en los currículos universitarios y la Accesibilidad Universal como principio rector que garantice la equidad.

Cada vez son más los servicios universitarios de apoyo a las personas con discapacidad en las universidades públicas españolas, algunos de ellos consolidados y otros con inestabilidad presupuestaria o de personal. Casi la mitad de las universidades que ofrecen estos servicios de apoyo cuentan con la participación de voluntariado específico, con y sin discapacidad. En este caso es importante el asociacionismo entre los estudiantes, egresados o titulados universitarios con discapacidad, para aumentar la cantidad de atención de dichos servicios y convertirse en un canal de sensibilización e integración en la comunidad universitaria.

Además, como parte de las medidas para fortalecer estos programas de apoyo a las personas con discapacidad, las universidades españolas públicas y privadas han incluido, en títulos oficiales o propios de las universidades, materias relacionadas con múltiples aspectos de la discapacidad. Destacan los asuntos referidos a los trastornos del aprendizaje, así como de la psicopedagogía y la salud. Asimismo, la discapacidad ha ganado una presencia significativa en los estudios de posgrado sobre todo en lo concerniente a las TIC, los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos (SAAC) y la infoaccesibilidad.

La Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos también se van incorporando en las carreras técnicas, aunque más recientemente. Las universidades españolas llevan a cabo multitud de programas de investigación, desarrollo e innovación en numerosos ámbitos, entre los que destacan la Educación Especial, la infoaccesibilidad o la investigación médica. Se puede hablar, por tanto, de una amplia presencia de la discapacidad en los planes de estudio de todos los niveles de la enseñanza universitaria. La colaboración de otras instituciones, del ámbito asociativo y del sector privado, así como la cooperación interuniversitaria, son elementos clave que permiten mejorar la eficacia y eficiencia tanto de los contenidos curriculares relacionados con la discapacidad como de los equipos, programas y líneas de investigación. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) no hace más que acentuar esta necesaria sinergia y colaboración, tanto en España como en la Unión Europea. (Peralta, 2007, p. 67).

Así se considera que cada universidad en España deberá establecer con carácter de urgente y estructural (independientemente de sus programas de voluntariado), un **Programa de atención educativa a estudiantes con discapacidad** cuya finalidad es planificar y coordinar los recursos necesarios para brindar atención integral a los estudiantes con discapacidad que presenten necesidades educativas específicas.

Se pretende que dicho programa se extienda, al menos a los siguientes ámbitos: orientación, seguimiento y ayuda; materiales didácticos (formatos accesibles); sistemas alternativos y/o aumentativos de apoyo a la comunicación;

ayudas técnicas, material y equipamiento especializados; tomadores de apuntes y notas; intérpretes de lengua de señas; ayuda de tercera persona y asistencia personal; eliminación de barreras urbanísticas, arquitectónicas, de comunicación y tecnológicas; transporte accesible; residencias accesibles; becas y ayudas al estudio; voluntariado social entre los estudiantes; extensión universitaria y deporte adaptado.

También cada universidad revisará que las **Pruebas de ingreso** durante los procesos de admisión se adapten en procedimiento, forma y tiempo a las necesidades específicas de los aspirantes con discapacidad. Procurarán los recursos adicionales para favorecer la equidad en estos procesos durante los momentos de acceso, realización de la prueba y su evaluación.

Además, las universidades españolas realizarán las **Adaptaciones de acceso al currículo y formación de personal docente**, las cuales serán de carácter no significativo en cuanto al acceso y la metodología. Se establecerán planes de formación del personal docente, administrativo y de servicios para la atención educativa de las necesidades asociadas con la discapacidad. Aquí las pruebas académicas para valorar el conocimiento serán adaptadas en procedimiento, tiempo y forma conforme a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la **Enseñanza no presencial** cada universidad prestará especial atención a unidades que ofrezcan enseñanza virtual o a distancia, nada más cuidando que esta alternativa no sea la única opción disponible, debido a la falta de accesibilidad a otras modalidades de estudio, para los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, las universidades españolas favorecerán a los estudiantes con discapacidad en los programas de **Becas y ayuda al estudio**, incluso crearán otros específicos para estos miembros de su comunidad, con la intención de atenuar las desventajas de que en materia de igualdad de oportunidades pudieran presentarse.

En lo referente a la **Accesibilidad Universal** de los entornos universitarios tanto los espacios virtuales, los servicios y los procedimientos, así como el suministro de información, deberán de ser accesibles para todas las personas, evitando impedir a cualquier miembro de su comunidad, que, debido a su discapacidad, pueda ejercer su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información en condiciones reales de equidad.

Asimismo, cada universidad en España aprobará e implementará **un Plan Integral de Accesibilidad** en donde establecerá los objetivos, medidas y presupuestos que necesite para cumplir con los mandatos de accesibilidad. Además, como parte de la **Reserva de empleo en el ámbito universitario** las universidades observarán la normatividad y el reglamento de la reserva de empleo en favor de las personas con discapacidad y, las aplicará en los procesos de selección y contratación que hagan.

## **2.5. La integración en personas ciegas y débiles visuales**

Un estudio más, relacionado con el objeto de esta investigación es el documento *Integración escolar de personas ciegas y débiles visuales* de Erik Alberto Ortiz García, de la Ciudad de México, en donde se aborda principalmente el tema de la

integración escolar en las personas ciegas y débiles visuales. Presenta los antecedentes de este tema, así como los principios filosóficos e ideológicos que fundamentan la integración escolar y la escuela inclusiva.

También revisa cómo es la participación del docente en el aprendizaje de personas ciegas y débiles visuales, destacando la importancia del mismo en este proceso. Desarrolla también los aspectos de las adaptaciones curriculares como estrategia didáctica en este sentido.

El objetivo de su estudio es describir los aspectos que han influido en la evolución de la integración escolar de las personas ciegas y débiles visuales en escuelas regulares. También identifica las principales afecciones visuales y sus consecuencias en el aprendizaje de estos estudiantes. Destaca cuál es el papel del docente en este contexto.

Desde su postura, la capacitación apropiada de los docentes para brindar atención educativa a estudiantes ciegos y débiles visuales les facilitaría el aprendizaje a estos últimos, al evitar que sean ellos quienes le indiquen al profesor cómo atender sus necesidades educativas con la disyuntiva de que él tenga la voluntad de hacerlo.

Asimismo, el grado de escolaridad de las personas con discapacidad visual aumentaría, al contar con la formación en una escuela regular, podrían acceder con mayor facilidad a la educación media superior y superior. Por ello, las adaptaciones curriculares no solo deben de orientarse a los niveles de educación básica, sino que han de extenderse al campo educativo independientemente del nivel escolar.

Además, con estas medidas se favorecería la incorporación de las personas con discapacidad visual al ámbito laboral, al incrementar las posibilidades de

desarrollo en el desempeño de cualquier trabajo lo que implicaría promover un descenso en los índices de discriminación laboral de las personas con discapacidad visual.

Destaca la idea de que la integración escolar de las personas con discapacidad visual no consiste solo en su ingreso a las escuelas regulares:

Se requiere de la participación conjunta de las autoridades encargadas de realizar las adaptaciones curriculares necesarias, así como de la capacitación docente... puesto que se puede estar en el mismo lugar que las personas normo visuales, pero si se trabaja de forma independiente, con actividades distintas, con atención particular de persona distinta al docente titular, eso no significa estar integrado, por el contrario es simular la discriminación y justificar la falta de capacidad del docente que no sabe cómo trabajar ante tal situación de tener al interior de su grupo a una persona con discapacidad visual. (Ortiz, 2012, p. 9).

Llama la atención lo que señala como docente ciego, que además cuenta con la experiencia de haber sido estudiante con discapacidad visual:

Para lograr la integración escolar, no basta con que se generen cursos de capacitación, lo más importante será la sensibilización del docente, pues en muchas ocasiones, basta del acuerdo entre el alumno ciego y su profesor, sin que haya una obligación de por medio, pues el docente no quiere trabajar con un alumno con discapacidad visual, por más cursos que



existan, por mucha rehabilitación que tenga el alumno, la integración simplemente no se genera. (Ortiz, 2012, p. 10)

En las conclusiones de su investigación apunta que es innegable el avance en la integración de las personas con discapacidad visual a las escuelas ordinarias; cada vez más personas ciegas o débiles visuales desean incorporarse a los diferentes programas educativos de la educación regular. Ha cambiado la idea de que los alumnos con discapacidad visual tienen retraso mental como se pensaba antes y resulta absurdo que algunos docentes intenten excusarse en la discapacidad visual del estudiante para no aceptarlo en su clase.

De hecho, la integración escolar de los estudiantes con discapacidad visual se puede fomentar con medidas sencillas en la vida cotidiana de la escuela:

El enfatizar la descripción de lo que rodea al alumno ciego, los materiales didácticos empleados por el docente, de lo que se anota o aparece en el pizarrón, fomentar su participación, permitirle se coloque en un lugar con luz natural o artificial o en la parte más cercana al pizarrón, anticipando los contenidos para que pueda recabar su propio material, llamarle por su nombre, pero sobre todo que el docente se tome la molestia de escuchar al alumno y conocer sus características de aprendizaje, sin que implique privilegios exclusivos. (Ortiz, 2012, p. 81).

Recalca que lo anterior no implica una especialización por parte del docente, simplemente se requiere sensibilización y voluntad por parte del mismo, para ser parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ciegos o débiles

visuales... “sin esta voluntad, de nada servirán las adaptaciones curriculares, la intención del alumno por aprender o las acciones que lleven a cabo las autoridades escolares, la integración escolar simplemente no existirá”. (Ortiz, 2012, p. 81).

## **2.6. Educación del alumnado con discapacidad visual: de la inclusión formal a la inclusión sustantiva**

Otra investigación relacionada con mi objeto de estudio, debido a que desarrolla el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, es la realizada por Víctor Santos Catalán (2018), *Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal a la inclusión sustantiva. Estudio de caso*. Aborda aspectos sobre la escolarización de las personas con discapacidad en México, para lo cual describe los modelos de atención de la educación especial en nuestro país (asistencial, rehabilitatorio o médico terapéutico, psicogenético-pedagógico, de integración escolar y de la educación inclusiva).

Revisa los marcos referenciales de la educación inclusiva (normatividad, política, paradojas, retos y desafíos); la propuesta de la otredad y la alteridad en la construcción del otro desde la diferencia y la diversidad. Propone transitar de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva, en la atención educativa dirigida al alumnado con discapacidad, en donde se requiere la participación activa de los implicados en este proceso a fin de eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en este ámbito.

Como parte de su estrategia metodológica realiza un estudio de caso que le permitió acercarse al conocimiento cotidiano de sus sujetos de estudio. Cabe destacar que este autor (Santos, 2018) siendo una persona con discapacidad visual, llevó a cabo una “observación desde la ceguera” (p. 111), como él mismo la denominó, en donde planteó una perspectiva amplia acerca de la observación dentro de la investigación cualitativa.

Desde su experiencia, la observación en un investigador con discapacidad visual implica estar atento a lo que se escucha, se siente, se huele y se saborea;

...no se ciñe estrictamente al sentido de la visión, sino que exige la puesta en juego de habilidades sensoriales, sociales, emocionales y temperamentales, que en su conjunto, posibilitan la interacción con los interlocutores, el desplazamiento dentro del campo y la recolección de información pertinente a la pesquisa. (Santos, 2018, p.112).

Reporta además cómo fueron sus experiencias y aprendizajes con esta metodología, centrados en los aspectos que destaca: la gestión de un narrador acompañante; el vínculo afectivo empático que se dio entre el investigador y el narrador; la conducción responsable de la investigación; el distanciamiento que se mantuvo entre el observador y el narrador; la compensación de la visión que se generó; la doble interpretación; los registros de observación plasmados en el diario de campo y la realización de las entrevistas.

Un hecho importante fue el de gestionar la figura de un narrador acompañante para apoyarse en una persona sin discapacidad visual que lo

acompañara y lo ayudara primero a formarse una noción tipográfica del espacio a fin de encontrar rampas, escaleras, patios, baños entre otros espacios físicos dentro de la escuela de estudio; en segundo término a contar con una noción de cómo estaba organizada la escuela: la distribución de los grupos en los salones, los nombres de cada profesor(a), dónde se encontraban los alumnos con discapacidad visual, nombres de los distintos actores de ese espacio escolar y la función desempeñada por ellos (p. 113). En esta segunda intención, el narrador favoreció la construcción de otras relaciones sociales.

Al revisar esta metodología se reafirma la importancia que tiene la sensibilización de los docentes que atienden a los estudiantes con discapacidad, en la educación superior, para favorecer los procesos de investigación y elaboración de los trabajos recepcionales. Con ello se fomenta que las personas con discapacidad logren acceder y concluir sus estudios universitarios a fin de prepararse y poder conformar/dirigir sus propias organizaciones (Barton, 1998)

## **2.7. Discapacidad visual, tiflogía y tiflotecnología**

Otra investigación (documental) cercana al interés de este estudio es la de Maribel Álvarez y Carlos Zerpa<sup>2</sup> (2013) *Discapacidad visual, tiflogía, tiflotecnología en la era digital*, en donde presentan el estado del arte en torno de la discapacidad visual

---

<sup>2</sup> Universidad Simón Bolívar (Venezuela) Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento.

y su relación con la tiflogía y la tiftotecnología.<sup>3</sup> Estos autores analizan los trabajos que centran su atención en las aportaciones derivadas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación de personas ciegas o débiles visuales.

Se conceptualiza qué es la discapacidad visual, la tiflogía y la tiftotecnología; se presenta el marco legal así como datos estadísticos sobre la situación de las personas con discapacidad visual en Venezuela; se muestran las tendencias tecnológicas en materia digital, enfatizando las tecnologías inteligentes y el uso de software Versátil de las PC con proacción a los cinco sentidos para brindar atención educativa a las personas con discapacidad visual.

## **2.8. Debates y perspectivas en torno de la discapacidad**

Por otro lado, en cuanto al análisis y la reflexión que se lleva a cabo en la sociedad, destacan las iniciativas de distintas universidades con trabajos como el libro *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*<sup>4</sup>, de María

---

<sup>3</sup> El término de tiftotecnología proviene de la mitología griega. “Tiflos” era el nombre que recibía la isla griega donde los ciegos eran desterrados. Hoy en día la partícula “tifo” se utiliza para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad visual. El término Tiflogía designa la ciencia que estudia la inclusión en la educación de los ciegos, y la tiftotecnología recoge la tecnología y medios que han sido adaptados para este sector de población.

<sup>4</sup> Los capítulos que lo conforman son: Perspectivas Sociales de la Discapacidad. Amelia Dell Año Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. Raúl Díaz La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. María Alejandra Grzona Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. Nadia Heredia Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad. UNLP. Argentina. Sandra Lea Katz y Larocca Daniela Autonomía universitaria y discapacidad. Juan Antonio Seda Acerca de la alteridad, la normalidad, la

Angelino y María Almeida (2012), realizado de manera conjunta entre cuatro universidades de Argentina: la Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Córdoba y dos universidades externas: Universidad de la República (Uruguay) y la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (Colombia).

Se enfocaron en dos actividades: la conformación del Seminario Latinoamericano Debates y Perspectivas en torno de la discapacidad en América Latina y, el desarrollo del Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad. En un inicio, los objetivos se plantearon como inquietudes y desafíos, el intercambio de perspectivas teóricas, así como el debate acerca de la discapacidad y su situación problemática en la educación superior. Se recuperaron miradas y producciones de las distintas universidades lo cual estrechó los lazos entre esas instituciones, con la necesidad de generar conocimientos sobre la discapacidad.

Se propusieron nuevas interrogantes, categorías y nudos analíticos acerca de la discapacidad cuyo campo está hegemonizado aún por perspectivas biologicistas y medicalizadas. El debate del Seminario giró en torno de los ejes, conceptualizaciones sobre discapacidad y procesos discapacitantes: tensiones, debates y perspectivas en juego; políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas y corporalidades, subjetividades y discapacidad. Quedaron en evidencia las dificultades en relación con la tarea de conceptualizar la discapacidad.

---

anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. Carlos Skliar.

En el primer capítulo de esta obra, su autora, Amelia Dell Anno<sup>5</sup> expone algunas perspectivas en relación con el concepto de discapacidad y su enfoque social. Toma como base la propuesta del Grupo de Trabajo sobre la problemática de discapacidad de la Universidad Nacional de Mar de Plata, el cual se creó en 1991 como uno de los primeros equipos de investigación de las diferentes universidades. Si bien los proyectos presentados se referían al ámbito regional, las conceptualizaciones básicas ubican contextos más amplios.

Un aspecto en el que se ha puesto énfasis es en el acercamiento a la comunidad mediante acciones de integración a la Universidad, con el propósito de generar la promoción de buenas prácticas e indagar cuál es la situación de las personas con discapacidad y la respuesta que reciben de parte de las instituciones. Desde su primera publicación, *Actualidad y futuro de la integración de las personas con discapacidad* (1997), se propone tomar acciones y orientaciones junto a las personas con discapacidad, no para las personas con discapacidad.

Esto se avala, entre otras cosas porque desde los inicios del grupo han contado con la labor de profesionales con y sin discapacidad, como el caso del creador del grupo, Rubén González Manzur, profesor de historia, con discapacidad motriz. También se remarcó la interacción hombre-medio y la importancia decisiva de las políticas sobre el tema. Otra premisa considerada en este libro es la de ciudadanía, definida como la afirmación de todas las personas como sujetos de

---

<sup>5</sup> Licenciada en Servicio Social (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación socio-antropológica (F.L.A.C.S.O.) Profesora titular regular de la Universidad Nacional de Mar del Plata (1986-2011), Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social en las Licenciaturas de Servicio Social y de Terapia Ocupacional. Investigadora y Directora del Equipo de Investigación Grupo de trabajo sobre la problemática de la discapacidad de dicha Facultad. Investigadora con Categoría II del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación.

derecho. La idea es que todos formamos parte de la diversidad y es necesario que cada quien se sienta cómodo con su diferencia, sin ser atacado ni discriminados.

A partir de la revisión de estos antecedentes de investigación se ha destacado, sobre todo, la información referida a las condiciones de la educación inclusiva como un reto para atender la discapacidad en los entornos universitarios. Por una parte, esta atención se brindaría a los estudiantes y docentes con discapacidad, que ingresan a la enseñanza superior, pero también se está pensando en los procesos de admisión de las personas con esta condición, a dichos espacios.



### **3. Estrategia metodológica**

En el campo de la investigación sobre la discapacidad, de acuerdo con Oliver (1998), el enfoque positivista se ha ubicado en el modelo médico con los supuestos que lleva incorporados y según los cuales la discapacidad constituye una patología individual. Debido a ello, que la mayoría de estas investigaciones han resultado irrelevantes u opresoras (p. 52).

Incluso cuando se ha empleado la investigación aplicada o la investigación-acción se han reproducido las relaciones sociales de producción de la investigación porque las personas con discapacidad no han participado en el proceso indagativo a través de metodologías horizontales, como las propuestas por Corona y Kaltmeier (2012), en las que ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo, donde uno se construye frente al otro produciendo un conocimiento mutuo.

Esto ha llevado a un desajuste entre las personas discapacitadas y las que no lo son en sus respectivas formas de articular sus experiencias; tiene implicaciones tanto para la provisión de servicios como para la capacidad de los individuos de controlar sus propias vidas. En muchos casos la investigación sobre la discapacidad no ha integrado a los sujetos con discapacidad quienes llegan a ser objetos pasivos para entrevistas y observaciones (Oliver, 1998, p. 52).

A fin de contrarrestar lo anteriormente expuesto, en el caso de esta investigación de acuerdo con Hurst (1998), se partió de ciertas consideraciones: el derecho que se tiene de haber emprendido el estudio; cómo se puede emplear el conocimiento y las capacidades para desafiar las formas de opresión que experimentan las personas con discapacidad; si con lo que se escribe y se dice, se

reproduce un sistema de dominación o se contrapone; si se ha dado un trato respetuoso a las personas que tienen discapacidad, con quienes he trabajado. Al igual que él hay un interés particular por investigar tanto a los alumnos como a los profesores con discapacidad.

Asimismo se considera la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la discapacidad en todos los niveles educativos, desde un enfoque alternativo y emancipador, a fin de que sean más relevantes para las vidas de las personas con discapacidad y contribuyan a las mejoras de sus circunstancias materiales (Oliver, 1998, p. 52). Habría que tratar de comprender por qué las instituciones y las relaciones sociales asumen determinadas formas y ofrecer diversas interpretaciones de cómo son las cosas y cómo podrían ser (Riddell, 1998, p. 99)

Por ello el análisis que aquí se ofrece coincide con los esfuerzos por formular teorías y desarrollar discursos alternativos, sobre la atención a la discapacidad en el ámbito de la educación superior, que promuevan alianzas entre profesores y alumnos (Hurst, 1998, p. 120). Como parte de la metodología de esta investigación hay un intento por descubrir nuevos aspectos sobre el tema mencionado o ampliar el conocimiento del mismo; además desde las perspectivas ética y emancipatoria se busca contribuir a la mejora de la realidad social al tratarse de un colectivo en desventaja debido a la discapacidad que presentan (López, 2006).

Para cumplir con el propósito de este estudio, se plantea la metodología con la intención de enfocar los problemas y buscar las respuestas a los mismos; en ciencias sociales representa la forma de llevar a cabo la investigación. Se seleccionaron los métodos cualitativos con base en el interés y el propósito de este trabajo (Taylor y Bogdan, 1996).

Desde esta perspectiva el abordaje se enfoca en la atención educativa que brindan las universidades a las personas con discapacidad y al desafío de contar con buenas prácticas en materia de inclusión, para favorecer el desarrollo potencial de las capacidades tanto de estudiantes como de docentes con discapacidad en este contexto.

El trabajo de campo se centra en las trayectorias académicas de docentes y estudiantes universitarios con discapacidad, que son parte de dos universidades de la Ciudad de México, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y la Universidad Latina, Campus Sur. Los resultados reflejan en gran medida cuáles son las principales barreras a la inclusión en el ámbito de la educación superior y falta de protocolos de atención a los profesores con y sin discapacidad para la atención que ellos brindan a las necesidades educativas en situación de aprendizaje diferenciado.

Cabe destacar que prácticamente no se considera la incorporación, a la planta docente de las universidades, de personas con discapacidad quienes regularmente ingresan a este trabajo de manera fortuita o gracias a la buena voluntad de algunas autoridades. Desde mi experiencia como docente en educación superior he constatado que la necesidad de atender la condición de discapacidad de un(a) profesor(a), surge cuando él o ella la adquiere y entonces demanda que se considere su requerimiento a fin de poder continuar trabajando en la institución.

También se presenta un escenario muy similar en el caso de los estudiantes que tienen discapacidad, con la diferencia de que la iniciativa de los docentes promueve la creación de proyectos para atender las necesidades educativas de los primeros. De hecho, algunos docentes con base en su experiencia pedagógica

adaptan sus estrategias didácticas, como parte de la enseñanza que brindan a los estudiantes con discapacidad.

Este estudio se aproxima a comprender la realidad vivida por docentes, en cuanto a la atención educativa que le brinda la Universidad frente a su condición de discapacidad, desde sus propias concepciones al respecto. Debido a ello se ha considerado pertinente llevar a cabo una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, desde la perspectiva de la educación superior inclusiva. Entendida esta última como “un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado” (Ocampo, 2011, p. 228), así como del profesorado.

Esta investigación se desarrolló en distintos momentos interdependientes y complementarios, con la intención de descubrir nuevos asuntos en cuanto a mi objeto de estudio; construir más conocimientos acerca del mismo y analizar, desde diferentes miradas, cómo es el proceso de inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior.

En principio (primer momento) se hizo el acopio de material, como parte de la investigación documental; enseguida (segundo momento) se analizaron los documentos y fueron seleccionados aquellos considerados antecedentes de investigación. Si bien fue un momento decisivo en la conformación de dicho aspecto, a lo largo de la realización de este estudio se siguió incorporando más trabajos debido a la relevancia en cuanto al conocimiento construido sobre los aspectos históricos y conceptuales, relacionados con la inclusión de las personas que tienen discapacidad, a los entornos universitarios. Y dado que ese capítulo conforma un estado del arte con esa información complementaria

En el tercer momento se planteó la metodología y como parte de la misma, se elaboraron los instrumentos de investigación: la guía de entrevista para docentes con discapacidad (la cual se encuentra en los anexos de este documento), en la educación superior, así como los aspectos por observar durante el registro etnográfico; cabe señalar que en ambos casos los ejes temáticos se definieron con base en la información recabada durante el primer momento, en el referente teórico de la educación superior inclusiva y en mis propias experiencias como docente en entornos universitarios

El cuarto momento fue la realización de entrevistas a docentes sin discapacidad (esta última condición incluyó a dos de los docentes entrevistados). A fin de tener un acercamiento con ellos, primero se les explicó en qué consistía la investigación y, posteriormente, se les presentó la guía de la entrevista (la cual se encuentra en el apéndice de este documento).

El quinto momento consistió en llevar a cabo el análisis de la información para lo cual fue necesario transcribir las entrevistas e interpretar los datos emanados de ellas. Esto último se llevó a cabo por medio del estudio de casos.

Aquí se incorpora el momento durante el cual se desarrolló el registro etnográfico que, si bien formalmente se inició a partir de la generación de los instrumentos de investigación, prácticamente se recupera desde el segundo momento, cuando se analiza la información del acopio documental y se conforman los antecedentes de investigación.

Este quinto momento es el punto de partida del análisis de los antecedentes de investigación, porque se empieza a construir el capítulo del estado del arte y, con ello, la difusión sobre los hallazgos tanto teóricos como empíricos al respecto, directamente

con los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica de la Universidad Latina, Campus Sur y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, respectivamente.

El sexto momento fue la redacción final del informe de investigación en donde se incorporan los datos recabados a lo largo del proceso investigativo. Hasta aquí se menciona de manera general, cómo fue el desarrollo de este estudio; enseguida se dará cuenta de los aspectos conceptuales y epistemológicos de la metodología seleccionada al respecto y que fundamentan los momentos y las acciones descritas.

### **3.1. La investigación cualitativa de carácter etnográfico**

En principio es importante señalar que la investigación cualitativa tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentimiento de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes por ello, a fin de lograr el objetivo de esta pesquisa, se observó en su propio terreno a los actores de la misma y se interactuó con ellos en su lenguaje y desde sus propios términos (Vasialachis, 1993, pp. 58-59). Se procuró producir datos descriptivos a partir de las propias palabras, habladas o escritas, de las personas y su conducta observable.

Con base en las características de la investigación cualitativa este trabajo es inductivo, humanista; se trató de ser sensible a los efectos que la presencia del investigador causa sobre las personas que son sujetos de estudio; se ha tratado de comprender a los actores dentro del marco de las referencias de ellos mismos; se aportaron creencias y predisposiciones; fueron tomadas como valiosas todas las

perspectivas y se admitió como dignos de análisis a todos los escenarios y a todas las personas.

Desde este enfoque (interpretativo), en la presente investigación se ha procurado considerar aspectos como el origen de la interpretación que los individuos hacen de la vida social, el conflicto y el cambio social. (Sandín, 2003, p. 58). Para ello, como se mencionó en párrafos anteriores esta investigación cualitativa es de carácter etnográfico, en donde se descubre el conocimiento cultural de las personas y la forma de utilizarlo en la interacción social.

Es una propuesta descriptiva que intenta ser fiel al describir e interpretar la naturaleza del discurso social de los estudiantes y docentes con discapacidad que ingresan a la educación superior (Wilcox, 1993, p. 96). Precisamente con base en los principios de la etnografía se ha planteado como un reto a la formulación tradicional de los problemas educativos, el análisis de la educación superior inclusiva en relación con las trayectorias académicas de estudiantes y docentes con discapacidad visual, que forman parte de los entornos universitarios.

Asimismo, se han establecido factores que cuestionan el enfoque dominante sobre la educación frente a la discapacidad. (Wilcox, 1993, pp. 118-119). Desde el carácter etnográfico de esta metodología, con base en los planteamientos de Wilcox (1993), se siguieron ciertas normas antropológicas fundamentales, para llevar a cabo el proceso de la investigación: en principio se intentó dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que estaba ocurriendo durante el estudio; se exploró el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen. (p. 97)

En segundo término, se trató de ir convirtiendo en extraño lo que es familiar; se reparó que tanto el sujeto investigador como los participantes podían dar muchas cosas por supuestas; se cuestionó por qué las situaciones detectadas son de una forma y por qué no son de otra manera. También se asumió que para comprender por qué las cosas ocurren así, es necesario observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto y se trató de explorar el carácter de ese contexto hasta donde los recursos lo permitieron. (Wilcox, 1993, p. 97)

Además se utilizó el conocimiento que se tiene de la teoría social para guiar e informar las propias observaciones (Wilcox, 1993, p. 97). Se asumió que las partes particulares del sistema se pueden comprender tan solo en el contexto de la totalidad. Y se consideró que no era posible predecir con anterioridad sobre qué se iba a centrar exactamente este estudio.

El trabajo de campo fue predominante a lo largo de esta investigación. Para llevarlo a cabo se seleccionó el escenario: dos universidades, una pública (Universidad Pedagógica Nacional) y una privada (Universidad Latina); la intención desde un inicio fue mirar desde dentro el fenómeno de la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, integrando el punto de vista de los actores educativos de estas dos instituciones educativas.

En todo momento se trató de conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas (Sánchez, 2008, p. 102). Con ese propósito, la investigadora trató de apartarse de su objeto de estudio durante un cierto periodo con los sujetos de investigación; definió los márgenes del escenario (Sánchez, 2008, p. 102); compartió actividades vitales tratando de aprender el lenguaje, las reglas y



modos de comportamiento, así como las obligaciones y responsabilidades de la propia comunidad (Woods, 1985, p. 50).

Si bien la naturaleza y grado de participación variaban durante este proceso del trabajo de campo, siempre se buscó tener precisión en la búsqueda de los significados culturales del grupo en estudio, procurando que los hallazgos fueran también de interés para otros grupos fuera de las instituciones estudiadas (Woods, 1985, pp. 50-52).

Antes de iniciar el trabajo de campo primero se planteó en donde se buscaría la información, se tenía una idea de investigación clara incluso la formulación de un objetivo general, mediante el cual se proponía dilucidar cómo era el carácter de las trayectorias académicas tanto de estudiantes como de docentes con discapacidad, en cuanto a su ingreso y su permanencia en la educación superior.

Como parte de las acciones realizadas se mantuvo y desarrolló una relación con la gente la cual aseguró la afluencia de los datos; se tuvo una permanencia en el campo el tiempo suficiente, a fin de corroborar que se observaban los sucesos con la frecuencia necesaria para discriminar entre lo regular e irregular. (Wilcox, 1993, p. 98). En todo momento se aplicaron las partes relevantes de la teoría y el conocimiento para llevar hacia adelante el proceso de investigación.

Se valoró el significado de lo que se veía y escuchaba para desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación; se fue redefiniendo el tema y depurando el proceso de estudio (Wilcox, 1993, p.98). Se emplearon técnicas de investigación para recoger un amplio número de datos, recopilando una serie de detalles descriptivos sobre los “imponderables de la vida real y el comportamiento diario”. (Malinowski, 1922) citado por (Wilcox, 1993, p. 99).

### **3.2. Las técnicas de investigación**

En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, éstas fueron la entrevista a profundidad, como parte de la recolección de información y el estudio de casos en la etapa de interpretación. De inicio haber entrevistado a un informante fue un punto de partida excelente para comenzar el trabajo etnográfico; conforme cada entrevista se completaba y se transcribía se empezó a acumular una cantidad considerable de datos tangibles recogidos de las palabras de los informantes, que se examinaron y se clasificaron por temas. (Wolcott, 1993, pp.136-137).

La entrevista ha representado la actividad de investigación fundamental como parte de esta metodología. Las oportunidades para tener un acercamiento con los sujetos de estudio se presentaron posteriormente, fueron de gran ayuda para comprobar percepciones y sugerir temas por explorar en profundidad durante las entrevistas. (Wolcott, 1993, p. 137).

Por su parte, el estudio de casos es un método apropiado para aprender la realidad de una situación, porque explica relaciones causales complejas, genera teoría y acepta posturas teóricas exploratorias o explicativas. Asimismo, el estudio de casos como estrategia metodológica en la investigación, ofrece condiciones para explicar fenómenos contemporáneos “ubicados en su entorno real”. (Jiménez, 2012, p.143).

Desde el ámbito directo de una investigación educativa el caso podría ser una escuela, cuyas características fueran tan notables que no se pudieran relacionar con otras, lo cual generaría posturas teóricas nuevas encaminadas a plantear soluciones en situaciones similares. Por ello, “el estudio de casos es tan rico en cuanto a información adquirida por el investigador”. (Jiménez, 2012, p.143).

El método del estudio de casos puede ser utilizado para realizar investigaciones:

- Descriptivas, cuando se identifica y describe el conjunto de factores que influye en el fenómeno estudiado.
- Exploratorias, al generar un acercamiento entre las teorías propuestas en el marco teórico y el objeto de investigación.
- Explicativas, al descubrir cómo se vinculan las variables con el fenómeno y explicar, con base en la racionalidad teórica, las relaciones observadas.

En este sentido, cabe señalar que los estudios de casos en la investigación cualitativa son interpretativos (López, 2013, p. 140).

### **El trabajo etnográfico**

De inicio se consideró que la etnografía posibilita la formulación de una teoría particular aproximativa, lo cual contribuye al esfuerzo teórico general. “La descripción etnográfica está cargada de teoría y forma parte de la empresa general de investigación”. (Ornelas, 2010, p. 125). El trabajo etnográfico permite el desarrollo de teorías a partir de los datos, lo cual se consolida mediante la conformación de conceptos, modelos y tipologías. De esta manera, los conceptos se sitúan detrás de las categorías y dan la pauta para formular teoría (Ornelas, 2010, p. 125).

Con este propósito, se realizaron entrevistas a cuatro docentes de educación superior; dos de ellos son personas ciegas y los otros dos no presentan ningún tipo de discapacidad, pero han impartido clases a estudiantes con discapacidad visual. En los planteamientos iniciales de esta investigación se consideró analizar las trayectorias académicas de personas con las distintas discapacidades: auditiva, física, intelectual, psicosocial y visual. Debido a ello, hubo un acercamiento hacia otros estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad física. Estas conversaciones abonan a la discusión que se lleva a cabo, a lo largo de este estudio, en torno de la discapacidad en general.

En el caso de los dos docentes ciegos, Erik (Universidad Latina) y César (UPN), los temas que se recuperaron se refieren a los estudios que han realizado a lo largo de su vida; la experiencia que han tenido en cuanto a su ingreso y su permanencia, en la educación superior, primero como estudiantes y posteriormente como docentes; las características de la discapacidad que presentan; la percepción que cada uno de ellos tiene de sí mismo como profesor universitario; la forma como se relacionan con sus compañeros de trabajo; las principales inquietudes que han tenido durante su escolarización; las necesidades que experimentan a fin de ejercer su práctica docente y sus posibilidades de desenvolvimiento para lograrlo; su propia concepción sobre inclusión, lo que proponen para llevarla a cabo y, también explican cómo ha sido la influencia de su familia en el desarrollo académico que ellos han alcanzado

De manera específica el maestro Erik abordó aspectos relacionados con la posibilidad de que él escriba sobre su trayectoria académica para publicarla; la intención que tiene por mejorar su práctica docente y, con ello, beneficiar a sus

alumnos y la reflexión que hace desde el marco jurídico sobre la exclusión de las personas con discapacidad.

En tanto de los dos docentes sin discapacidad que fueron entrevistados, Oscar (UPN) y Alonso (UPN), el primero de ellos se refirió a su experiencia en la enseñanza del idioma inglés con personas ciegas y débiles visuales; los métodos que ha utilizado, en principio un pizarrón magnético y posteriormente un accesorio adaptado o dispositivo didáctico, también se le denomina Regleta ROSALYA. (Regleta de Orden y Secuencia para el Aprendizaje de Lengua entre Invidentes y Ambioptes); la didáctica que ha seguido y los resultados que ha obtenido.

Por su parte, el profesor Alonso habló sobre la experiencia que tuvo cuando impartió la asignatura Taller de redacción para la elaboración de documentos recepcionales, de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, en donde formaban parte de su grupo tres alumnas ciegas (Perla, Itzel y Francis); asimismo destacó las estrategias que utilizó para favorecer un ambiente de aula inclusiva en ese momento; el desenvolvimiento académico de las estudiantes ciegas y la interacción que se dio entre ellas y el grupo; las estrategias utilizadas por él, a fin de evaluar el desempeño académico de estas alumnas.

Además, tocó temas como la propuesta que plantea para lograr la inclusión educativa de personas con discapacidad en la UPN; cómo fue su relación con la UPN cuando atendió las necesidades educativas de sus estudiantes ciegas; lo que significa para él la discapacidad visual; lo que sabía acerca de esta condición en sus alumnas y cuál es su reflexión sobre el ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

## Los informantes

Una vez señaladas las técnicas de investigación que se emplearon como parte de la recopilación y la interpretación de la información, enseguida se explicará cómo fue el desarrollo de cada una de ellas. Antes de entrar en estos detalles es conveniente aclarar que ni el número ni el tipo de informantes se especificó de antemano; se comenzó con una idea general sobre las personas por entrevistar y el modo de encontrarlas, se consideró que esto podía cambiar después de las entrevistas iniciales (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 108-114; 128-130).

Cuando se inició el proyecto de esta investigación se conocía a algunos de los informantes y posteriormente ellos mismos proporcionaron datos para contactar a otros informantes (técnica de la bola de nieve). De inicio fueron ubicados informantes potenciales, debido a la cercanía que se tenía con ellos al compartir espacio de trabajo en la misma comunidad.

Tal fue el caso del Mtro. Erik en la Universidad Latina, a quien ya se conocía un par de años antes de iniciar este estudio. El Mtro. César fue ubicado mediante una publicidad que se encontraba en un cartel (pegado a un costado del elevador de la UPN-Unidad Ajusco), en donde se anunciaba el tipo de servicios del Centro Quetzalcóatl y ahí aparecía el nombre del Mtro. César, así como del profesor Oscar del Centro de Atención a Estudiantes (CAE). En ese momento se los buscó para pedirles que participaran como informantes en esta investigación.

El profesor Alonso también fue entrevistado; él fungió como mi asesor de tesis de la licenciatura en Pedagogía en la UPN-Ajusco. Durante ese proceso de la elaboración del trabajo recepcional: *El currículo y la integración educativa ante las*

*necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple*, él tuvo la experiencia de recibir a tres estudiantes ciegas en su clase, situación que enriqueció mucho el análisis de los temas abordados durante las asesorías y que permitió conocer su papel como docente frente a la discapacidad visual en educación superior.

Así fue como se identificó a estos cuatro profesores, dos de ellos con discapacidad visual (Erik y César) y los otros dos docentes (Alonso y Oscar) sin discapacidad, pero con la condición de brindar atención educativa a personas en situación de discapacidad visual en la universidad.

Si bien no se sabía cuántas entrevistas se harían, hasta que se empezó a hablar con los informantes, no fue difícil conseguir las primeras conversaciones; todos ellos estuvieron dispuestos a hablar sobre sus trayectorias académicas, con énfasis en la educación inclusiva.

Una vez señalada la forma en que se conoció a cada uno de los informantes para esta investigación, se describirá cómo se llevaron a cabo las entrevistas y el estudio de casos.

### **3.2.1. La entrevista**

La técnica de la entrevista cualitativa respondió a la necesidad que se tenía en cuanto a la información por recabar; permitió descubrir las visiones de las personas y recoger datos sobre determinados acontecimientos o problemas y se usó en conjunción con la técnica de la observación. De hecho, como lo plantea Woods (1985) “las entrevistas

etnográficas por sí mismas tienen un carácter bastante especial, algo afín a la observación participante” (p. 77).

Durante el trabajo etnográfico la entrevista implicó la presencia en el campo de estudio, con el fin de documentar los principales acontecimientos asumiendo una responsabilidad para declarar ante los demás, de manera general, sincera precisa y cautelosa mis intereses y motivaciones tanto académicos como personales (Bertely, 2000, p. 54)

En palabras de Madeleine Grawitz (1975) “la entrevista (interview) se define como la concurrencia o conversación de dos o más personas en lugar determinado para tratar de un asunto” (p. 187).

Para ella, en sentido técnico la entrevista sería “un método de investigación científico que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones, en relación con una determinada finalidad” (p. 188).

Según Miguel Martínez (1998) “En la Investigación etnográfica, la entrevista es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica” (p. 65); puede ser completada con algunas otras técnicas conforme a la naturaleza específica del estudio que se va a realizar. Como dice Peter Woods (1985), “es también un medio de <hacer que las cosas sucedan> y de estimular el flujo de datos” (p. 77).

En este estudio se ha definido la entrevista como una situación construida o creada para que un individuo exprese, al menos en una conversación, algunas partes acerca de sus referencias pasadas, presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras. Aquí, interactúan: un entrevistado que transmite información y un



entrevistador que la recibe; entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico el cual se retroalimenta (Vela, 2008, p. 66).

También se les ha llamado conversaciones o discusiones porque indicaron un proceso libre, democrático, bidireccional e informal en donde se procuró que los participantes se pudieran manifestar tal como son, sin esconder su personalidad real, privada, inaccesible. En todo momento se trató de motivar la voluntad de los informantes sin presionarlos a fin de lograr un estado de espontaneidad y reciprocidad (Woods, 1985, pp. 82-83).

Una vez planteada la definición de la entrevista, a continuación, se explica cómo fue el desarrollo de las que se tuvieron durante el trabajo etnográfico de esta investigación. Al comienzo de la entrevista se estableció contacto y se procuró que la gente se sintiera cómoda, en todo momento se empezó con amabilidad, de manera educada y agradable. Se buscó con cada informante: hablar su lenguaje, valorar sus argumentos, ponerse de su lado.

Cabe destacar que en las entrevistas con los estudiantes y docentes ciegos, hubo ciertas peculiaridades en este momento de la conversación: en cuanto a la recomendación de Woods (1985), de manifestar la empatía con óptimos gestos de asentimiento, sacudidas de cabeza, sonrisas, expresiones físicas de asombro y muecas, dado que ellos no podían ver estas demostraciones.

En este caso se tuvo el cuidado de atender las recomendaciones para la interacción con personas en situación de discapacidad visual: cuando se habló con ellos siempre se les dirigió la palabra mirándolos a los ojos; en mi condición de entrevistadora traté de empatizar mediante dichas manifestaciones gestuales

acompañadas de expresiones interjectivas (Woods, 1985, pp. 91-92), estas últimas utilizadas en mayor medida.

También al inicio de la entrevista se estableció *rapport*<sup>6</sup> con los entrevistados, en todo momento se hizo el intento por acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de ellos; la idea fue establecer lo que se tenía en común con los informantes para consolidar la relación que se llevaría durante el proceso de investigación. En este sentido se rompió el hielo y se facilitó el intercambio de información, con una actitud humilde lo cual permitió a los entrevistados expresarse con libertad; se mostró interés en lo que decían y en ningún momento se corrigieron sus creencias. (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 56-58).

Desde el papel de entrevistadora cualitativa desempeñado por mí, se intentó que los informantes hablaran naturalmente, de modo relajado, como si estuvieran en una conversación; se trató de que la relación se diera en un nivel más personal a fin de facilitar la recolección de datos; se comunicó comprensión y simpatía; se procuró abstenerse de emitir juicios negativos sobre el entrevistado, se dieron opiniones personales de modo amable (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 120-121). Con el fin de lograr un buen *rapport*, además de conocimiento y el dominio de la técnica por parte del entrevistador, influyó sobre todo el trato con cada entrevistado.

Una vez que ya se había establecido el *rapport*, otro momento de la entrevista fue la identificación de la información de interés, es decir el clímax, el espacio donde se alentó al entrevistado a ofrecer explicaciones sobre su postura y se trató de integrar los hechos de interés para el presente estudio (Vela, 2008, p. 85). En este punto, se

---

<sup>6</sup> El término de *rapport* "se refiere al grado de simpatía y empatía entre los entrevistados y el investigador". (Tarres, 2008, p. 85).

proporcionó cierta orientación del marco de la entrevista y del contenido, por parte de la entrevistadora, sin embargo, no se notó que los informantes estuvieran inquietos por saber qué tan útil resultaba la información proporcionada por ellos (Woods, 1985, p. 93).

En general los docentes (con y sin discapacidad visual) entrevistados se notaban muy concentrados en la conversación, muy interesados en expresar sus planteamientos en términos de necesidades, posibilidades, experiencia y expectativas acerca de la atención educativa a personas con discapacidad en la educación superior. Se notaba un interés genuino por manifestarse al respecto y con ello favorecer la investigación en este rubro. Incluso trataban de recuperar más datos para responder de manera amplia a las interrogantes de la entrevista, eso fue muy gratificante y motivador para mí personalmente y como investigadora.

Si bien un problema común para los entrevistadores es decidir cuándo una entrevista está completa, para identificarlo, en este estudio se determinó el logro de un buen rapport; se ubicó la información de interés y se cumplió con su duración. Desde un inicio se consultó con los entrevistados su disponibilidad de tiempo para llevar a cabo las entrevistas (Vela, 2008, p. 86). Además, el haber llevado a cabo distintas actividades con ellos, favoreció que se ampliara la información y siempre se tuviera la posibilidad de continuar conversando con ellos.

De ahí que el último espacio correspondiente al fin o cierre de la entrevista, donde se terminaba la guía (de entrevista) con la solicitud al entrevistado, de manifestar su opinión, si hubiera añadido o suprimido algunas preguntas, regularmente fue la posibilidad de dejar latente cierta pauta para continuar conversando en otra ocasión. Incluso de ahí se propuso llevar a cabo distintas

actividades, en términos de favorecer la educación inclusiva de personas con discapacidad cuya concreción se describe más adelante en este mismo capítulo.

Casi siempre cuando se terminaba el cuestionario se daba una charla de manera más general y libre con los entrevistados. (Grawitz, 1975, p. 225). Prácticamente ellos no formulaban preguntas acerca de la entrevista y aunque así hubiera sido en mi papel de entrevistadora, eso no me implicaba la obligación de dar grandes explicaciones a las mismas (Vela, 2008, p. 87).

Más allá de eso, de parte de los informantes había comentarios favorables acerca de la entrevista, la importancia de la investigación para la cual participaban, la idea fundamental de expresar sus necesidades educativas desde su condición de discapacidad o desde su experiencia en la atención a personas con discapacidad. En el plano personal y de investigadora, siempre hablé franca y abiertamente con los entrevistados, como reflejo de un interés genuino por investigar el objeto de estudio de esta tesis.

“Recientemente, la investigación social emplea la entrevista cualitativa como un instrumento privilegiado para la recolección de la información” (Vela, 2008, p. 68). Aunque se puede señalar variantes, se describirá en general, con base en los planteamientos de Woods (1985), las recomendaciones que se consideraron para cumplir con el propósito de la entrevista cualitativa, llamada también en profundidad, por Taylor y Bogdan (1996, p. 101).

En principio se buscó un lugar apropiado el cual proporcionara una atmósfera agradable para el diálogo, tratando de relacionar la entrevista con el tema de la investigación. Se tomó en cuenta la preferencia de los entrevistados, para facilitar su participación; en el caso de los docentes de la UPN se llevó a cabo en su cubículo

Mtro. Alonso y Mtro. Oscar (dentro del CAE); con el Mtro. César en su oficina del Centro Quetzalcóatl.

El Mtro. Erik fue entrevistado en un salón de la Universidad Latina, igual que los estudiantes, de esa institución educativa, que participaron como informantes. Cabe señalar que esto se dio específicamente con las entrevistas porque en las otras actividades de recopilación de la información se usaron espacios como auditorios, salas de juntas y salones de clases.

Se pensó en una entrevista no estructurada, flexible, dinámica que diera cierta libertad, básicamente, no tan directiva. Desde el papel de entrevistadora se actuó como una oyente paciente, con la mente receptiva y sensible; en todo momento se invitó a los entrevistados a hablar libremente, a expresarse desde su propia experiencia de vida y su personalidad. Nunca se desaprobó la opinión de los informantes o sus puntos de vista, ni se hicieron evaluaciones negativas, por el contrario, se puso total interés en sus narraciones.

Asimismo, se les invitó a decir algo más a profundizar; clarificar o explicar aspectos relevantes que no estuvieran muy claros; todo ello se hizo con prudencia sin presionar para evitar que agotaran los recuerdos o sus respuestas fueran confusas. Los aspectos por explorar en este estudio, se les presentaron (previamente) a los informantes, agrupados en una serie de preguntas generales. Este cuestionario fue una guía de entrevista (la cual se anexa en el apéndice de este documento).

Todas las entrevistas se grabaron, con antelación se le había pedido a los participantes su aprobación para hacerlo así; ninguno de ellos pidió controlar la grabación o corregir la transcripción, siempre mostraron mucha confianza en cuanto al uso confidencial estrictamente para los fines de la investigación, de los datos que

proporcionaron. (Martínez, 1998, pp. 65-67). Además de elegir el lugar, a los entrevistados se les dio la posibilidad de decidir el horario, para que se sintieran más cómodos, en confianza.

Fue muy importante establecer un sentimiento cercano y de relación; conocer las opiniones y las perspectivas que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos; captar lo que se encontraba en su interior sin distorsionarlo (Woods, 1985, pp. 77-80).

En este sentido el cuestionario, como medio de comunicación esencial entre la entrevistadora y los entrevistados fue una gran ayuda, por una parte para motivar e incitar a hablar a los informantes y, por la otra, obtener los datos interesantes necesarios en esta investigación. De cierta manera el cuestionario tradujo el objetivo del estudio en preguntas particulares y propició, de parte de los sujetos interrogados, la obtención de respuestas sinceras y susceptibles de ser analizadas conforme al propósito de la entrevista. (Grawitz, 1975, pp. 233-235).

Además de llevar a cabo las entrevistas, con base en las recomendaciones señaladas hasta aquí, se realizó el registro de las mismas el cual fue muy similar a las notas de campo de la observación participante (Woods, 1985, pp. 95-98). Si bien en todos los casos se utilizó la grabadora, se usaron recursos mnemotécnicos y taquigráficos personales porque a menudo se produjeron ciertas informaciones clave cuando la grabadora estaba apagada durante la charla general que precede o sigue a las sesiones de cada entrevista. También mediante estas notas se llevó un registro de algunos datos que no son captados mediante el audio: detalles de tiempo y lugar, la disposición del informante, su actitud ante la investigación y en general respecto a

la investigadora, evasivas, áreas sensibles y puntos fuertes, principalmente, entre otros.

En cuanto a la transcripción de horas y horas de estas discusiones, se procuró proceder con rapidez; en una primera etapa se escuchó la cinta grabada lo antes posible después de la conversación y se confeccionó un índice de sus contenidos, señalando los puntos por corregir u orientar. En una segunda etapa se transcribió por completo la grabación de cada entrevista, a fin de estar en condiciones de llevar a cabo el análisis y la interpretación de las mismas.

A propósito de este rubro, con base en los planteamientos de Fortino Vela (2008) para realizar los análisis de estas entrevistas cualitativas se utilizó un enfoque inductivo, tratando de dar sentido al tema en estudio sin imponer expectativas preexistentes o teorías preformuladas, “dejando que sean los propios investigadores los que puedan orientar la búsqueda de explicaciones” (p. 87). Desde mi papel como investigadora se formularon posiciones teóricas.

Por otra parte, con base en el análisis de los datos se hizo una clasificación en categorías de diversas posiciones o actitudes que reflejaron las respuestas; se establecieron las categorías y se clasificaron las respuestas en función de éstas. Posteriormente se hizo la interpretación con el fin de identificar los puntos de concordancia y discordancia entre la discusión elaborada con los elementos teóricos y conceptuales y la realizada con los datos extraídos de la realidad. Para ello se consideró el estudio de casos, cuyas principales características se describen en el siguiente apartado.

### **3.2.2. Estudio de casos**

Se consideró el estudio de caso para interpretar los datos obtenidos mediante la entrevista, dando prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos. Se entiende el estudio de caso como la metodología de análisis, que permite llegar a conclusiones de fenómenos concretos, donde el individuo es el universo de investigación. El estudio de caso se realizó a nivel micro, en la Universidad Latina y la Universidad Pedagógica Nacional y se centró en la comprensión de significados en torno de los hechos educativos (Álvarez y Álvarez, 2003, p.19).

En esta investigación el estudio de casos posibilitó la búsqueda de soluciones, con base en la discusión y el análisis de una situación problemática; se procuró a partir de este análisis, “una toma de conciencia concreta y realista; una conceptualización experiencial y una búsqueda de soluciones eficaces” (Álvarez y Álvarez, 2003, p.19). Cada estudio de caso fue particular; descriptivo, al lograr una descripción densa del objeto de investigación; heurístico, dado que implicó la comprensión del fenómeno y posibilitó el descubrimiento de nuevos significados; inductivo, por haber sido la base del razonamiento enfocado más al descubrimiento que a la verificación de hipótesis. (Álvarez y Álvarez, 2003, pp.19-20)

Como parte de la metodología de esta investigación se llevó a cabo el “estudio de casos”, denominado así por Robert Stake (1999, p.11), mediante el cual se abarcó la particularidad y la complejidad de cada caso singular con la idea de comprender su actividad en circunstancias importantes. Además, se estudió cada caso por tener un interés muy especial en sí mismo y se buscó el detalle de la interacción con sus contextos. Al llevar a cabo la interpretación de los datos se



procuró destacar: “las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales”. (Stake, 1999, p. 11)

Si bien, hay muchas formas de hacer estudios de casos, en esta investigación se priorizó la que se hace a partir de los métodos de investigación etnográficos, fenomenológicos y holísticos. (Stake, 1999, p. 11). Se centró la atención en cada caso, como algo específico, algo complejo y en funcionamiento (Stake, 1999, p. 16). Se seleccionaron casos representativos, sin que se tratara de una investigación de muestras: el objetivo no fue la comprensión de otros, sino la de cada caso. (Stake, 1999, p. 17)

Una vez establecidos los objetivos de esta investigación, se seleccionaron casos factibles de abordar, en donde fueran bien acogidas las indagaciones planteadas para este estudio. (Stake, 1999, p. 17). Se valoró el progreso en los primeros momentos con cada caso y no fue necesario abandonar ninguno, para elegir otro. A partir de cada caso, se puso énfasis en la interpretación para examinar, precisar y sustanciar los significados en este contexto. De alguna manera, conforme avanzó la investigación, se fueron modificando las preguntas iniciales para entender cada caso en su totalidad. (Stake, 1999, pp. 20-21). En este sentido, de acuerdo con Jiménez (2012):

La investigación con estudio de casos es particularmente apropiada para ciertos tipos de problemas, donde la investigación y la teoría se hallan en sus fases preliminares y para problemas prácticos delicados donde las experiencias de los participantes son importantes y el contexto de la situación es fundamental. Existen tres razones por las que la investigación

mediante estudios de casos es un modo de investigación viable: el investigador puede estudiar el fenómeno objetivo, permite responder el cómo y el porqué, tema poco desarrollado o sin ningún estudio anterior. (p.143).

Conforme al planteamiento de Wilmer Orlando López (2013), en esta investigación se llevó a cabo el estudio de casos múltiples, con la idea de interpretar la realidad investigada mediante el análisis de varios casos únicos a la vez. Se puso especial atención en la elección de los casos, se consideró la importancia de la aportación de cada uno de ellos, a la totalidad del estudio y no a la rareza de los mismos.

A diferencia del caso único, el diseño de caso múltiple tiene mayor peso al contrastar y contestar las respuestas obtenidas de cada caso analizado (replicación). En este contexto, cuando se obtienen resultados similares se da la replicación literal, pero si se producen resultados contrarios debido a razones predecibles, se presenta una replicación teórica. (López, 2013, p. 141).

Además, la investigación cualitativa de estudios de casos es inductiva; se basa sobre todo en descripciones, interpretaciones y propuestas de cambio de los casos en estudio para generar una contribución teórica. Mediante el estudio de casos es posible analizar organizaciones, grupos o individuos con el fin de desarrollar políticas públicas, proponer tanto recomendaciones como cambios al respecto, evaluar programas, construir instrumentos de investigación y también sirve para fines científicos.

Regularmente, los estudios de casos en la investigación cualitativa formulan teoría a partir de la realidad analizada y, más allá “de reunir un conjunto de números,

o un grupo de temas ligeramente relacionados, debe construirse una teoría que sustente el estudio y que esté apegada a la realidad investigada. (López, 2013, p. 142)

De acuerdo con Hans Gundermann Kröll (2008, p. 251) esta modalidad de indagación se denomina estudios de caso y se utiliza sobre todo en áreas como la educación, trabajo social, psicología, ciencia política, antropología, sociología, historia y economía. Los estudios de caso surgieron en el siglo XIX con las ciencias sociales y si bien en algún momento se cuestionó su objetividad, rigor y precisión, por parte de la comunidad de los científicos sociales, desde hace algunas décadas se les ha considerado válidos en el ámbito de las metodologías cualitativas en investigación. (Gundermann, 2008, p. 252)

En cuanto a la noción de caso, como componente básico de la investigación en ciencias sociales, se considera que es algo específico, con un funcionamiento particular y que es un sistema integrado. “Como tal, sigue patrones de conducta, los cuales tienen secuencialidad, aunque el sistema tiene límites” (Gundermann, 2008, p. 253). El uso del caso es muy amplio, pero existe cierta intermediación conceptual al respecto, lo cual se refleja en las múltiples concepciones que se han planteado para el mismo.

Gundermann (2008, p. 255) reconoce que el “estudio de casos” prevalece en las áreas tanto médicas como psicológicas y al igual que en la educación, se emplea con fines de valoración clínica, desarrollo del aprendizaje y en la investigación evaluativa. El presente trabajo se circunscribe a los estudios de caso con fines de investigación social; (Gundermann, 2008, p. 255) propone el estudio de casos como

la elección de un objeto por ser estudiado más que como la elección de una metodología de investigación.

Se pensó en el estudio de casos, más allá de reunir y sistematizar la información con los fines de esta investigación, para mantener la unidad del todo; el carácter unitario de la entidad estudiada, en concreto, de cada docente. (Gundermann, 2008, p. 256). Aunque la utilidad de los estudios de caso se ha planteado más como un recurso metodológico complementario, en la fase inicial de una investigación, únicamente con fines exploratorios, en este trabajo ha sido posible emplearlos con fines descriptivos y explicativos. Los estudios de caso son:

Un método entre otros, posible de emplear de una manera versátil y creativa, según los intereses y las opciones epistemológicas, metodológicas y teóricas de los investigadores. Para un autor como Yin (1994) los estudios de caso son una estrategia de investigación destinada preferentemente a responder cierto tipo de interrogantes (los cómo y los por qué). Es una visión que subraya el potencial de este método para responder preguntas de carácter descriptivo y explicativo. (Gundermann, 2008, p. 259).

Para Becker (1975) citado por (Gundermann, 2008, p. 260), el conocimiento de un fenómeno que se alcanza mediante un estudio de casos es profundo (reconoce las características y dimensiones de la entidad estudiada), y se logra a partir de la exploración intensiva de un caso. Además, pretende proponer formas de intervención, encaminadas a atender situaciones problemáticas de la comunidad en

estudio. Conforme al planteamiento de Stake (1994) citado por (Gundermann, 2008, p. 262), el estudio de caso no es el empleo de la información cualitativa, es el estudio de lo particular.

Como parte de la metodología de corte etnográfico de esta investigación, se puso el énfasis en la información de primera mano recabada mediante las entrevistas y se evitó el empleo de esquemas teóricos preestablecidos. (Gundermann, 2008, p. 263). La elección de cada caso se hizo en función de su potencial explicativo. Por medio de los estudios de caso se llegó a la generalización de conocimientos; en la presente investigación no se adoptó la generalización estadística de los resultados. La inferencia se fundamentó en el carácter lógico de los nexos entre los elementos de cada caso. Se extrajeron las conclusiones acerca de la entidad y los nexos entre elementos o dimensiones de los casos estudiados. (Gundermann, 2008, pp. 268-270).

En el diseño de la investigación de este trabajo se estableció una secuencia lógica que conectara la información empírica con las preguntas y problemas iniciales, así como con las conclusiones (Gundermann, 2008, p. 271). Cada caso se seleccionó cuidadosamente y se centró la atención, en el significado teórico de los hallazgos; la amplitud de la información recabada permitió encontrar situaciones no esperadas, las cuales se tomaron en cuenta para efectuar ajustes a este estudio. (Gundermann, 2008, p. 274)

Además, la diversificación de los casos analizados posibilitó la identificación de los factores y condiciones que producen distintos resultados. (Gundermann, 2008, p. 274). En esta investigación, para definir la situación problemática se puso énfasis en el significado de un tema o problema dado en una población determinada,

en un tiempo y un espacio definidos; se partió de pistas y claves de interpretación, se evitó la búsqueda de leyes o regularidades empíricas generales. (Gundermann, 2008, p. 276).

La técnica de recolección de información que se utilizó para llevar a cabo estos estudios de casos fue la entrevista en profundidad, con la cual se evitó “la descontextualización de situaciones y las alteraciones en la espontaneidad de la acción y en el intercambio lingüístico”. (Gundermann, 2008, p. 277). Por medio de la entrevista se buscó disminuir las modificaciones que mi acción como investigadora generaba en los detalles del foco de interés, las relaciones contextuales y los condicionamientos existentes. Asimismo, se privilegió el tipo de información de mayor densidad pertinente o estratégica a la situación investigada. (Gundermann, 2008, p. 277).

Aquí se privilegió la idea de llegar a una descripción densa “cuyo principal componente son los significados y las interpretaciones dadas a un nudo o foco de interés”. Se hizo mediante el tratamiento de relatos, narraciones y testimonios; se intentó alcanzar “una interpretación de las interpretaciones”. (Gundermann, 2008, p. 277). Para ello, se procuró formular buenas preguntas, sacar provecho de las respuestas, actuar con capacidad de adaptación y flexibilidad, comprender a profundidad los problemas estudiados y dejar de lado las nociones preconcebidas, (Gundermann, 2008, p. 278).

El empleo de los estudios de caso en esta investigación se orientó desde dos principios:

1. La necesidad de usar fuentes múltiples de evidencia, para buscar líneas convergentes de resultados y conclusiones a fin de incrementar las condiciones de validez de los resultados.
2. La organización y documentación de la recolección de información del estudio de casos, mediante la conformación de las series de datos o evidencia de base y la de los artículos, libros e informes para revisar la información e incrementar la confiabilidad del estudio de casos. La información recogida fue la de los resultados de las entrevistas. (Gundermann, 2008, p. 279).

Se contó con registros de archivo como fuentes de información, los cuales se conformaron con las entrevistas. Esta técnica fue esencial en el estudio de casos; se realizó de forma abierta para consultar sobre los elementos de un aspecto de la realidad y sobre las opiniones al respecto. Se llevó a cabo mediante preguntas básicas o focalizadas, las cuales respondió cada entrevistado en un lapso breve, conforme a una guía de entrevista con interrogantes más o menos específicas. (Gundermann, 2008, pp. 279-280).

En este caso, la entrevista como fuente de evidencia propició un amplio rango de posibilidades al centrarse en temas del estudio de caso; generó penetración al proporcionar percepción de inferencias causales.

A fin de fortalecer estas ventajas de la entrevista se tuvo cuidado con los sesgos provocados debido a preguntas formuladas inadecuadamente; con las respuestas sesgadas; con las inexactitudes provocadas por registros pobres; con la reflexividad generada a causa de la tendencia a que el entrevistado diga lo que el investigador quiere escuchar. (Gundermann, 2008, p. 281).

En cuanto al análisis de la información, se propició la comprensión del problema de investigación; los datos se analizaron en forma inductiva, conforme a las teorías propuestas a lo largo de la investigación. Si bien no existe ninguna forma considerada como la única correcta para realizar el análisis inductivo de los datos cualitativos, se tomó en cuenta una serie de recomendaciones, que conlleva:

- ✓ La lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo.
- ✓ La organización de los datos recolectados a través del uso de códigos.
- ✓ La constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la literatura.
- ✓ La búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos. (Martínez, 2006, p. 187).

En este capítulo se ha planteado la metodología para la recopilación y el análisis de la información. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de este proceso, divididos por categorías de análisis.



#### **4. Resultados. Trayectorias académicas de personas con discapacidad visual en educación superior**

##### **4.1. Primer momento. El significado de ser estudiante con discapacidad visual**

###### **4.1.1. Formación académica**

###### **Profesor Erik**

Ha realizado estudios desde jardín de niños hasta educación superior. Cursó la primaria y la secundaria en escuelas públicas; el bachillerato y el nivel superior en instituciones privadas. Como parte de este último, estudió la licenciatura en Derecho y la Maestría en Docencia en la Universidad Latina; posteriormente, se inscribió al doctorado en Derecho Penal en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). (ED6/1)

A lo largo de su trayectoria académica él se quería desarrollar como los demás estudiantes y, prácticamente, no hablaba con sus profesores acerca de su discapacidad visual. En una ocasión durante la licenciatura, presentó un examen escrito y el profesor, que estaba a cargo de la asignatura (a quien nunca le había comentado de su discapacidad), cuando entregó la evaluación comentó: “no podemos entender que haya exámenes donde escriban tan chueco... ¿cómo puede ser eso?, cómo pueden ser alumnos de licenciatura y escriben tan chueco, escriben

tan mal". Por otro lado, el profesor estaba sorprendido porque, en cuanto al contenido, fue el mejor examen.

Después de este suceso, los demás compañeros del grupo le explicaron al profesor cuál era la razón de que el examen estuviera escrito de esa manera; entonces él se acercó al estudiante con discapacidad visual y le ofreció una disculpa por lo que había dicho.

Para Erik, técnicamente hay una fuerte costumbre a que solamente cuando son muy notorias las características de cierta discapacidad, se reconoce una necesidad educativa específica al respecto. En su caso, como la discapacidad no se notaba tanto, muchos docentes ni siquiera se percataban de la misma, pero él siempre contó con el apoyo de sus compañeros.

En la primaria asistió a escuelas regulares, porque su familia nunca tuvo la necesidad de inscribirlo en escuelas especiales. Durante esta etapa surgieron burlas de parte de sus compañeros, lo cual atribuyó a que generalmente los niños son muy sinceros y expresan de manera espontánea su sentir, pero a él en esta etapa se le fue dificultando su desarrollo. (CS1/2-3)

Probablemente en aquel momento sus compañeros no comprendían la condición de discapacidad visual que él tenía; simplemente lo percibían como una distinción o una deficiencia. Algunos de ellos se burlaban de él y lo molestaban, pero otros lo ayudaban, favoreciendo en buena medida que se pudiera ir desarrollando. (CD1/4)

**Profesor César**

Cuenta con estudios de posgrado. Cursó la escolarización básica, preescolar, primaria y primer año de secundaria como estudiante regular sin discapacidad. Cuando cumplió 15 años adquirió la discapacidad visual que tiene y, tras una estancia de dos años en rehabilitación, se reincorporó a la educación regular en donde concluyó la secundaria, el bachillerato, la licenciatura y la maestría como persona ciega. (ED1/1)

Para él, esa discapacidad de la vista a raíz de la hidrocefalia que presentó durante la adolescencia, muestra el corte de una etapa diferente como parte de su trayectoria académica. Y es que él siempre ha sido muy activo, proactivo, entonces, su desarrollo académico siempre transcurrió de forma dinámica. Después de perder la vista su escolarización presentó una serie de procesos complicados, no tanto debido a su discapacidad, sino porque era demasiado inquieto: tenía un enorme deseo de aprender y hacer las cosas. Verificar la puntuación

Desde estas condiciones, él aprendía y quería continuar inmediatamente con el siguiente tema, pero la gente se sintió presionada por estas demandas, porque a él le interesaba seguir avanzando y probablemente las personas no estaban acostumbradas a sentir tal exigencia. Su periodo de rehabilitación fue inestable, pero aprendió el sistema de lectoescritura Braille, mecanografía y computación. (ED1/3)

Además, su primer encuentro con los docentes de educación especial fue áspero, incluso violento; él acababa de perder la vista y empezaba a caminar nuevamente. En ese momento dos profesoras que lo valoraron lo regañaron, porque no sabía exactamente cuál era el significado de los lingüismos; le hicieron preguntas con el uso de ciertos tecnicismos y él no les entendía, entonces ellas le gritaron, le

dijeron que no era posible tal situación. De ahí se dio un choque entre él y las profesoras dado que les respondió a los ataques, pues no aceptó la forma en que lo trataron; de parte de ellas no hubo ninguna calidez.

Por el contrario, en rehabilitación ingresó a un espacio totalmente independiente y, como era un periodo vacacional, los servicios no estaban del todo instaurados; había un ambiente muy humano, cálido, con personas que sin ser directamente docentes tenían las herramientas técnicas para enseñar y lo cobijaron. Esto sucedió en el Hospital Nacional de Niños Ciegos y Débiles Visuales, donde posteriormente ingresó a trabajar. (ED1/7)

Cuando terminó el periodo vacacional e inició el siguiente ciclo escolar, lo canalizaron nuevamente a su área de integración en donde tuvo ciertos roces con la encargada de ese lugar, debido a que él pretendía desarrollar un aprendizaje significativo en vez de uno mecánico como lo planteaban ahí. Empezó a leer Braille con el dedo pulgar, porque así lo hacía más rápido, pero como respuesta recibió golpes en las manos por no utilizar el dedo índice.

Él pensaba que a su modo podría alcanzar los objetivos de aprendizaje escolar, más no fue posible lograrlo debido a la represión y el trato inhumano que vivió. Posteriormente, llegó un maestro que lo acogió y con quien construyó muchos conocimientos desde la experiencia activa: salían a acampar, por ejemplo; vivían la movilidad en la vida cotidiana.

A partir de ese momento, encontró lo que tantas veces había demandado de esos espacios, con los que no había contado. Las profesoras con quien él tuvo dificultades afirmaban que de nada servía darlo de alta, porque él no terminaría ni la secundaria, lo cual asumió como un incentivo y un reto a la vez. (ED1/8)

Cuando salió del Instituto, para ingresar de nuevo a la secundaria, llevaba sus herramientas de aprendizaje y uno de los principios que le transmitiera el profesor que lo acogió: ser sociable al incorporarse para poder recibir ayuda de las personas... “porque siendo arisco, nada”. (ED1/9)

En este sentido no tuvo problemas en cuanto a la socialización, porque siempre ha sido alguien que busca e inventa a fin de lograr sus propósitos. De hecho cuando estaba en la secundaria algunos trabajadores de ahí (docentes, orientadores, prefectos), se convertían en sus amigos y lo ayudaban más que sus propios compañeros de grupo; siempre recibió apoyo porque no ha sido conflictivo.

Concretó apropiadamente su escolarización en la secundaria, tanto en el aspecto de la socialización como en la parte didáctica; tuvo maestros conscientes. Además, en ese centro educativo tenían el antecedente de haber atendido ya a un estudiante con discapacidad visual (ceguera); era una escuela regular e integrada porque había un grupo de alumnos sordos y, ocasionalmente, se inscribían ahí personas ciegas, por lo que ya contaban con esa experiencia. (ED1/9)

Estudió en la Secundaria Técnica 17, en donde la presencia de ese grupo integrado generaba cierta sensibilidad en la escuela, no totalmente, pero sí en alguna medida: no se mostraban ajenos a las situaciones de aprendizaje diferenciado, sino como parte de. Todo ello fue muy útil para su desarrollo escolar, incluso participaba en las actividades artísticas.

A él no le gustaba tanto bailar y cantar, pero sí escribir; en un festival de día de las madres presentó una obra de teatro de su autoría, fue una adaptación que hizo del libro Obra y milagro de Hellen Keller. La maestra de español dispuso que se dieran dos funciones en el auditorio de la escuela.

Esa experiencia fue muy valiosa para él, no participó como actor, pero cuando sus compañeros la presentaron pensó: “quedó muy bonita” y se dio cuenta que podía hablar a través de la palabra escrita. Entonces se dio a la tarea de escribir diferentes cosas (ED1/10). Comentó que no dispone de mucho tiempo para la lectura, por eso aprovechó el periodo vacacional para leer seis libros.

El profesor César fue el primer estudiante ciego que cursó la educación media superior en el Colegio de Bachilleres 4. Tuvo el privilegio de generar la apertura de ciertos servicios con su presencia en esa casa de estudios, provocando/lo que provocó tanto presión como apatía y cierto revuelo en la institución, porque sus quejas eran fundadas. Él exigía pero procuraba colaborar; cuando cursaba el tercer semestre de bachillerato se enfermó y tuvo que ausentarse durante 28 días de sus clases, sin embargo, aportó a la escuela un par de antologías de física que él transcribió en Braille. No le llamaba la atención usar la máquina Perkins y, en ese entonces, tener una impresora en Braille era muy caro. (ED1/11)

Además, para César, contar con un equipo de ese tipo representaba un gran cliché, por eso transcribió la antología de su puño y letra. Cuando se recuperó de la enfermedad que tuvo, regresó a clases al Colegio de Bachilleres y entregó las dos antologías, lo cual fue un parteaguas para que la escuela reconociera que él podía participar en distintos procesos académicos. En ese momento tuvo como buenos amigos a sus profesores, posteriormente, continuó cultivando esa amistad y sigue en contacto con algunos de ellos. (ED1/31)

Un ejemplo de esas relaciones amistosas que entabló fue cuando se tituló de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, donde uno de sus exprofesores lo acompañó durante la presentación de su examen profesional;

ha tenido una relación personal, académica e institucional muy constructiva con ellos. Esto se ha dado sobre todo porque a él no le gusta infringir la norma; ésta lo regula y siempre la respeta si se puede servir de ella para satisfacer una necesidad, institucionalmente hablando.

Aunado a esto último, ha evitado tener conflictos con la autoridad, exigiendo que se cumpla la norma y la autoridad es quien debe cumplirla. De alguna forma esa ha sido su estrategia: como persona ciega no ha tenido problemas para manifestar que los espacios son confusos o no están adaptados; ha percibido a la sociedad muy revuelta y no existe la posibilidad de poner a todos de acuerdo en torno de su persona (con discapacidad). (ED1/12)

En este contexto, ha destacado su preferencia por apoyarse en la norma para lograr beneficios. En las instituciones en las que ha participado a lo largo de su trayectoria académica, ha podido adaptar la norma hacia su persona, si pensar solamente en él conforme a sus requerimientos . . . sino porque detrás de él vendrán otras personas con necesidades similares a las suyas y, qué pasará con ellos. Siempre le ha interesado arreglar el camino en ese sentido. De hecho, cuando llegó a la UPN, empezó a tomar decisiones profesionales al respecto.

Antes del ingreso a esta universidad trabajó en el INEA; ahí tuvo su primer encuentro con la enseñanza, el cual no fue del todo amistoso porque se enfrentó a la “normalidad” con que el otro denomina lo “anormal”. Ahí se ponía de relieve lo funcional frente a lo disfuncional; su lucha no estribó en contar o no con la capacidad para la enseñanza, sino en saber si el otro tenía la capacidad de reconocer que él (como persona con discapacidad visual) era un sujeto capaz de enseñar, no porque

careciera de conocimiento sino debido a que la capacidad física se veía rebasada por el otro. (ED1/13)

El profesor César también estudió la maestría en Pedagogía en la línea de Diversidad y Cultura Educativa, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (ED1/32). Para él haberse configurado como universitario le dio la posibilidad de contar con otros panoramas y perfiles de formación. Al respecto planteó una comparación en cuanto al desempeño de sus compañeros de educación especial, quienes egresaron de la Escuela Normal (ED1/26), porque al trabajar con ellos se sentía muy acotado institucionalmente, como un obrero preparado para realizar una actividad específica, de forma mecánica, sin libertad para pensar y reflexionar sobre la misma.

Él manifestó su preferencia por tener una formación universitaria que una de normalista o de educación especial. Consideraba que siendo universitario podía desarrollar una visión que lo llevaba a pensarse, formularse, construirse y desconstruirse a partir de diferentes latitudes y paradigmas desde donde no se conforma como una sola estructura. Eso le dio buen resultado porque no se limitó, ni tuvo miedo a capacitarse, al contrario, fue algo que hizo constantemente. De ahí, que también exhortara a sus compañeros de educación especial a capacitarse, aprender y construir nuevos conocimientos; se convirtió en un portavoz para ellos. (ED1/27)

#### **4.1.2. Necesidades**



## **Profesor Erik**

Las principales carencias que Erik ha tenido a lo largo de su escolarización han sido las escasas oportunidades de acceso a las escuelas públicas. Aunque los medios de difusión y las nuevas tecnologías han brindado ayuda, para que las personas con discapacidad (específicamente discapacidad visual) puedan ingresar a la educación media superior y superior, todavía falta mucho por hacer frente a esta situación (ED6/2).

A él realmente le inquietaba que se pudiera brindar un acceso equitativo, que no existiera esa restricción: que las propuestas de atención estuvieran muy bien planteadas desde el escritorio, pero en la vida cotidiana no fuera así. Él veía que, si bien la parte operativa de las escuelas era complicada, lo más importante era que las personas con discapacidad continuaran con su proyecto educativo. Sin lugar a dudas su principal inquietud era que todos pudieran tener ese acceso. Él no se enfrentó a esa situación durante toda su educación básica, pero siempre le costó trabajo ingresar a las escuelas públicas. (ED/69)

En cuanto a las necesidades de atención que él ha tenido a lo largo de su trayectoria académica, hubo una situación de gran relevancia que lo marcó: la respuesta de una profesora ante la insistencia de la mamá de Erik, al pensar que él no avanzaría si escribía tan mal. Esta profesora le mencionó a la señora que no le importara si su hijo escribía bien o no lo hacía, porque finalmente la tecnología iba avanzando; la invitó mejor a preocuparse si su hijo sabía o no sabía. Él ha tratado de implementar esa idea fundamental como docente, para impulsar a sus estudiantes.

Por su parte, si bien él tuvo muchas dificultades en su desarrollo, su insistencia y dedicación hacia la generación de conocimiento lo impulsaron para lograr sus propósitos académicos (CD1/4). Sin embargo, cuando estudió la maestría aceptó la petición de un maestro para que fuera evaluado en su asignatura, solamente con la entrega de un trabajo, sin la realización de las actividades de su parte, como el resto de los alumnos y, en aquel momento, no le pidió al docente que buscaran otras alternativas. (CD1/8)

En cierta medida se vio orillado a asumir esa situación como se lo planteó el maestro, porque su calificación dependía de la resolución de un examen, directamente en la computadora y, de ahí que él pensara: “cómo voy a hacer mi examen si es en la computadora, pues cómo lo voy a hacer yo”. Fue una necesidad latente de recibir una atención educativa en situaciones de aprendizaje diferenciado, pero en realidad el maestro nunca encontró una solución frente a esa realidad y le dijo: “solamente que entregues un trabajo” y así le asignó su calificación al final del curso.

De hecho, no hubo tantas opciones; él aprendió los contenidos de la materia, debido a que revisó las presentaciones enviadas por el maestro. De esa forma se adaptó a fin de acreditar la asignatura, porque llevar su propio material, por ejemplo, su computadora para que le cargaran los programas, era difícil. Aunado a lo anterior, si no tenía parlante era imposible hacer el examen. Tratando de remediar este inconveniente, le propuso al maestro llevar su computadora para cargar los programas, solamente, le pidió que le explicara cómo hacerlo.

En el caso del uso de las nuevas tecnologías en educación, generalmente los docentes están acostumbrados a utilizar el mouse y se les dificulta explicar

mediante comandos, porque desconocen sus funciones. Así sucedió con su maestro, quien no pudo ayudarlo para que elaborara su tarea en la computadora, pues no conocía los comandos utilizados por las personas ciegas... El maestro sencillamente le decía: “le das clic en el mouse aquí, donde está la palomita”, pero él pensaba, “y dónde encuentro yo la palomita, eso va a ser lo malo” y ahí se dificultó, tanto la enseñanza como el aprendizaje. (CD1/9)

Como parte de las necesidades que ha tenido en su trayectoria académica, también destacó lo sucedido en una asignatura que no le satisfizo, la de “Nuevas Tecnologías”, en donde aprendería a usar la computadora, pero el profesor casi siempre proyectaba diapositivas durante la sesión para explicar los temas. El profesor le pedía al grupo dar clic “aquí” para que apareciera una ventana, luego mover el cursor hacia la derecha o la izquierda a fin de identificar un ícono, pero no había una descripción clara y detallada de lo que estaba haciendo.

Entonces Erik le solicitaba al profesor que fuera más explícito en las clases, pero éste optó por pedirle que elaborara un trabajo para poder calificarlo. De cualquier manera, Erik está convencido de que hubiera aprendido más si el docente hubiera/hubiese tenido la voluntad de explicarle tomando en cuenta sus necesidades educativas particulares como estudiante con discapacidad visual.

Específicamente lo que él necesitaba era la descripción puntual y detallada por parte del profesor; por lo menos que mencionara el nombre de los íconos o lo que iba apareciendo en cada ventana de la pantalla. Si bien él no podía hacer la actividad con el mouse, como el resto de sus compañeros, podía realizarla buscando el comando con el teclado. (ED6/3)

Desde luego para Erik hubiera sido conveniente que el maestro conociera el programa MS2, pero era cotidiano que los docentes dieran por hecho que sus alumnos dominaban los programas utilizados por ellos durante las clases. En su intento por alcanzar los aprendizajes esperados de esta asignatura, Erik utilizaba su computadora mediante la combinación de teclas, pero en la explicación que daba el maestro no lograba captar todo, por ejemplo, cuando les indicó cómo hacer un índice, las instrucciones fueron: “le das un clic aquí y luego te va a aparecer esto... te despliega esta pantalla y entonces le das clic acá”. (CD1/10)

Tal y como Erik lo señala, con este tipo de explicaciones él no sabía en dónde tenía que dar clic, ni en qué pantalla aparecería algo y menos cómo continuar. Él necesitaba que su maestro fuera más descriptivo, indicara cómo se llamaba el botón que se necesitaba oprimir y cuál era el mensaje de la pantalla a donde ingresaría. Sin embargo, en general, por cuestiones prácticas así eran las clases de Nuevas Tecnologías en la escuela.

Ante estas circunstancias, paradójicamente, a él le ha sido de gran ayuda el uso de la tecnología; se convirtió en su herramienta básica de trabajo, por ello la dificultad que tuvo en ese aspecto con su maestro le afectó de manera grave. Y (verificar puntuación) precisamente lo paradójico fue que se trataba de una maestría en docencia donde sucedió eso, pues se supone que ahí los maestros cuentan con capacitación para enseñar a los profesores a dar clases. (CD1/10).

En ese punto, pensó: “cómo le hacemos; si yo me voy a enfrentar como docente a este tipo de casos, qué voy a hacer”. Él tenía claro que los docentes no pueden ser especialistas en todas las discapacidades, incluso que un docente no iba a especializarse en ceguera o hipoacusia, por ejemplo. Pero en ciertas

ocasiones consideró la conveniencia de que los docentes conocieran condiciones básicas sobre las situaciones de aprendizaje diferenciado, a fin de poder ayudar a los estudiantes en esta condición a desempeñarse en las clases.

En ese caso su exigencia fue siempre simplemente que el docente fuera descriptivo; no requería que aprendiera Braille, solamente que le describiera verbalmente lo que aparecía en la ventana de la computadora. Por otro lado, estaba la institución, que no apareció ahí, no se hizo cargo de la situación que vivió en la clase de Nuevas Tecnologías.

Esa experiencia se quedó en el plano de la negociación entre el estudiante y el profesor; la disposición de éste hacia el primero, momento durante el cual la institución no tuvo un protocolo de atención educativa frente a la discapacidad visual (CD1/11). Probablemente la escuela no tenía conocimiento sobre todas las discapacidades o cómo atenderlas educativamente hablando, pero sí era importante que contara con algunos lineamientos para solucionar de manera institucional el conflicto que surgió. (CD1/11)

A lo largo de su trayectoria académica, para Erik ha sido muy importante que los profesores vayan indicando verbalmente lo que están haciendo y lean en voz alta lo que escriben. Recordó cuando asistió a un curso de actualización docente en la DGIRE-UNAM donde el profesor lo identificó desde la primera sesión y destacó su participación como un compañero con discapacidad visual.

Sin embargo, de repente parecía que al profesor se le olvidaba su presencia y se le pasaba especificar algunas indicaciones, mediante las cuales Erik pudiera comprender mejor cómo llevar a cabo las actividades de la sesión. Por ejemplo, el profesor dividió un área del salón colocando cinta canela en el piso sin mencionarlo

oralmente; cuando Erik escuchó el sonido, se imaginó que el profesor estaba desprendiendo algunos papeles pegados en la pared, pero no le quedó claro qué sucedía en ese momento, Él hubiera preferido que el profesor fuera explicando en voz alta cómo estaba dividiendo el espacio en donde se llevaría a cabo una actividad. Entonces Erik reafirmó que en general los docentes no estaban acostumbrados a atender a alumnos con discapacidad. (CD1/8)

Él se percató de ello desde que estudió la primaria; en esa época ya tenía una debilidad visual y les advertía a sus profesores sobre su condición, cuando se enfrentaba a circunstancias conflictivas. Por ejemplo, en el salón los profesores asignaban los asientos para los estudiantes y si a él lo sentaban en la fila trasera, eso era muy complicado porque no alcanzaba a distinguir lo que aparecía en el pizarrón; necesitaba permanecer lo más al frente posible. Constantemente se enfrentó a este tipo de dificultades, pero habló con los profesores porque “antes procuraba no decirles nada”. (CD1/5)

En cierta medida su desarrollo era similar al de sus compañeros, o al menos así lo creía él, porque lógicamente no asumía de manera consciente que realmente no veía bien: chocaba con algo o se tropezaba con las mochilas. Poco a poco se fue haciendo cada vez más notoria su condición de persona con discapacidad visual, pero de inicio él procuraba no advertir a sus profesores sobre esta situación, sino hasta que ya en verdad se enfrentaba a dificultades y entonces sí la manifestaba. (CD1/5)

En la etapa de la secundaria se fue complicando su desarrollo porque tenía más profesores; también le tomaba un tiempo considerable cambiar de salón al terminar cada clase; por otro lado, las condiciones de luz eran desfavorables para

él. De ahí, al reconocer y enfrentarse a sus necesidades educativas específicas, empezó a hablar con los profesores al respecto.

En cambio, durante su estancia como estudiante de preparatoria y la licenciatura decidió no tratar con sus profesores ese asunto, porque asumió que eso no debía de influir en el trato con los demás. Finalmente, se veía en la necesidad de hablar con los docentes, sobre todo en lo tocante a los exámenes.

En ese contexto, pidió que si los exámenes eran escritos aparecieran en letras muy negritas para alcanzar a leerlos; de cierta manera él evitaba cualquier distinción con el resto de los alumnos, debido a su discapacidad. (CD1/6). Procuraba estudiar con la luz del sol, porque se le facilitaba la lectura y alcanzaba a percibir algo (CD1/6).

Cuando estudió la licenciatura todavía tenía un mínimo sesgo de visión (CD1/5), pero en su escuela se planteaba el examen escrito como parte del reglamento, entonces él dependía de la voluntad de ayuda de los maestros a fin de colocar las respuestas en las hojas, dado que en esa institución estaba prohibido realizar exámenes finales de forma oral. (CD1/12)

Posteriormente, se incorporó como docente en esa misma universidad y reflexionó sobre la ventaja de haber estudiado lo que él quiso, pues eso le facilitó concretar la licenciatura... Su aprendizaje se dio en gran medida por lo que él escuchaba y captaba de los profesores (CD1/7). Además, le favoreció que la tecnología avanzó muy rápido, aunque era cara y poco accesible, por ello siguió utilizando sobre todo las grabaciones; lamentablemente casi no había libros en Braille. Así fue como él aprendió, con lo que captaba durante las clases, incluso de

esa manera se presentaba a los exámenes y, cuando era necesario, repasaba algunos temas con sus propios compañeros. (CD1/7)

### **Profesor César**

César recuerda cuando la Unión Europea, a través de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), invitó a la UPN de México a ser parte de su corporativo y adherirse a esa red social, fue entonces cuando se creó el Centro Quetzalcoatl. Esto representó un gran logro para César, como estudiante y trabajador, porque propició que se diera la cohesión mencionada. Para él en Centro Quetzalcoatl ha tenido un fuerte impacto, a diferencia de un espacio similar que tiene la UNAM, donde cuentan con recursos tecnológicos y muchísimos más materiales que en la UPN, pero sin ejercer tanto impacto. Desde su consideración, la describió como un área de cierta forma desperdiciada, dado que la llevaba y proyectaba personal carente de una noción clara de la discapacidad.

En contraparte, desde su creación, el Centro Quetzalcoatl fue pensado y definido desde, con y a base de la discapacidad, lo cual le dio una dimensión más profunda (ED1/17). Como estudiante de la UPN notó que las personas ciegas eran privilegiadas al contar con ese espacio, pero lamentablemente a veces no lo aprovechaban porque vivían lejos, por ejemplo, ante lo cual insistió que si el centro estaba a su disposición deberían de haberlo capitalizado. Al respecto lamentó que la gente ciega de la UPN caminara sola al decidirlo de esa manera. Reflexionó sobre lo importante que hubiera sido para él, disponer de un recurso o espacio de ese tipo mientras estudiaba en la UPN, pero no lo tuvo.



Cuando cursaba el último año de la licenciatura de Pedagogía en la UPN, existía el Programa Nacional de Tutoría mediante el cual propusieron un proyecto social: un círculo de lectura donde la gente ciega podía acudir a que se le leyera en voz alta los textos, se les ofrecía también el servicio de digitalización de los materiales, para que accedieran a la información y los prestadores de servicio social de la UPN, rastreaban la bibliografía. Ese proyecto resultó de gran apoyo y fue diseñado por él. Si bien él no lo utilizaba porque contaba en su casa con las herramientas necesarias para estudiar, le representó un incentivo porque favorecía a la UPN para ser una institución más incluyente. (ED1/18)

Se dio cuenta de que esas acciones se convirtieron en un logro institucional y, el programa de tutoría, les permitió generar una edición de capacitación para docentes de licenciatura, en cuanto a los requerimientos específicos de atención a estudiantes ciegos. Al principio se sintió inquieto por pensar en lo protocolaria que era la UPN y si los docentes, aceptarían que alguien como él los enseñara, pero todo salió bien: ellos acudieron a los seminarios a aprender con vehemencia, los elementos de la educación especial para personas ciegas y débiles visuales.

En aquel momento se le dio la oportunidad de ser tutor de personas con discapacidad visual y, con ello, la posibilidad de acercarse a las licenciaturas, en contacto con los profesores, a quienes les brindó acompañamiento en la atención a sus estudiantes ciegos; esa ha sido la prioridad del Centro Quetzalcoatl. A partir de esas acciones construía su imaginario, su deseo: colaborar en una institución verdaderamente social en donde el centro a su cargo, con bemoles y cambios, surgidos a lo largo de nueve años de funcionamiento, mantuviera siempre la mirada puesta en la gente. (ED1/19)

Por el contrario, en la UPN-Ajusco, cuando se inició el movimiento con la intención de colocar las rampas de acceso para personas con discapacidad, no se obtuvo lo que se esperaba. . . Ahí se buscó una salida fácil, rápida y sencilla a fin de “justificar un recurso que ya se había gastado” “unas rampas mal hechas”. Nuevamente no se atendió de manera apropiada a la población que las necesitaba; “esas rampas solo sirven a los señores de intendencia que traen sus carritos” (ED1/25).

Además, las montaron al costado izquierdo de las escaleras, sin considerar que una persona con discapacidad camina por la derecha. Definitivamente quedaron mal puestas, disfuncionales, pero ahí estaban y se cumplió con ese requisito. Tuvo la impresión de que si alguien en silla de ruedas las utilizaba, terminaría con cansancio y fatiga debido a la inclinación tan pronunciada de las mismas, amén de los espacios reducidos y las curvas tan angostas donde podía atorarse la silla. Se ha convertido en un crítico de la atención a las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

#### **4.1.3. Experiencia y expectativa**

##### **Profesor Erik.**

La experiencia que tuvo como estudiante en cuanto a su ingreso y su permanencia en la educación superior, fue relativamente accesible; casi siempre se desempeñó de manera regular, las clases no se le complicaban, salvo que fueran meramente

visuales. En la mayoría de los casos los profesores lo ayudaron; fueron pocas ocasiones cuando ellos no supieron qué hacer y optaron por lo más sencillo, como dejar un trabajo para evaluarlo o asignarle una calificación por lo que se les ocurriera.

Jugó a su favor la ayuda que recibió de otros medios y personas, porque realmente haber cumplido con todo él solo o por su propio esfuerzo, hubiera sido muy complicado. Se apoyó sobre todo en su familia, quien lo ayudaba con la captura de textos, a escanearlos, incluso grabando en audio la lectura de algunos libros y capturando la información para la elaboración de los trabajos escolares.

Como parte de su experiencia durante su trayectoria académica, algunos de sus profesores sí le preguntaban qué necesitaba para aprender los contenidos de la clase, incluso cuando solicitaban actividad al grupo, se acercaban a él a fin de orientarlo y desarrollarla. Ese tipo de situaciones le benefició bastante (ED6/3).

Es más, tuvo docentes muy dedicados, a tal punto que las actividades propuestas por ellos para la clase, estaban enfocadas desde la planeación para brindarle apoyo a él: no es que en ese momento dijeran “¡ay estabas aquí! y a ver qué hacemos” (ED6/3). En alguna ocasión estos docentes llegaron a modificar las actividades, al considerar que lo dejaban a él en desventaja. Recordó con plena satisfacción que una profesora le leía a él directamente los documentos utilizados durante la clase. (ED6/4)

Por otro lado, constató que en general los docentes no estaban capacitados en muchos aspectos para atender a estudiantes con discapacidad. En el mejor de los casos, estaban habilitados para darle clases a los alumnos regulares; sin embargo, los percibía limitados al brindar atención educativa en situaciones de

aprendizaje diferenciado (CD1/1). Si un alumno tenía características específicas en su condición personal, la relación entre él y la mayoría de sus docentes se complicaba, a veces planteaban “estás en mi grupo y se supone que si estás aquí es por algo y a ver cómo te las arreglas tú mismo”.

Esta situación dificultó en gran medida su desenvolvimiento académico. También se daba el caso de quienes sí tenían voluntad de proporcionar acompañamiento. Si bien existía voluntad de su parte, no sabían cómo operaba la didáctica frente a esta situación de discapacidad visual, entonces le planteaban enseñarle siempre y cuando él les dijera técnicamente cómo le hacían, porque ellos no sabían.

Era muy común que persistieran esas circunstancias; en ocasiones el proceso de aprendizaje se podía llevar adecuadamente y de repente se dificultaba. Las vivencias mencionadas le reafirmaron que cuando las características diferenciadas de los estudiantes no eran tan notorias pasaban desapercibidas. En su caso específico, prácticamente no se detectaban esas características (como el uso de lentes oscuros o alteraciones evidentes en los ojos) y, derivado de ello, algunos profesores se imaginaron que él fingía con el propósito de verse beneficiado (CD1/2).

Entonces, él vivió una realidad con docentes que sí le brindaron ayuda y otros que no lo hicieron de ese modo. Y, definitivamente, la experiencia que más le marcó como alumno, fue cuando estudió la maestría en docencia donde uno de sus maestros no supo qué hacer con él, no supo darle una clase “simple y sencillamente dijo: en tu caso haces un trabajo y nada más, cuando estamos hablando de una maestría en docencia”. (CD1/4)

Por otra parte, la influencia que él ha recibido de su familia durante esta trayectoria académica ha sido determinante...(ED6/13). Su mamá se esforzó demasiado para pasarle los libros, porque a veces él regresaba tarde a casa, y todavía necesitaba leer; ella se quedaba con él acompañándolo o para leerle en voz alta. Su papá lo llevaba a donde tuviera que acudir, por ejemplo, a la biblioteca a buscar libros y, constantemente, lo ayudaba a redactar los trabajos escolares. Su hermano (quien tiene discapacidad visual), lo orientó en cuanto a la utilización del Braille y le facilitó el material, dado que ya lo tenía (ED6/14). Sobre todo, su mamá y su papá le leían los libros o se los grababan y así él podía escucharlos. Con demasiada iluminación o luz muy intensa, alcanzaba a percibir las letras, pero leía muy lento; por ejemplo, si una persona lee una cuartilla en dos minutos, él se tardaba en hacerlo media hora o 45 minutos porque se le dificultaba mucho. (CD1/6)

También en su integración laboral ha recibido colaboración de sus familiares; le grababan en audio el material o lo escaneaban, así él podía preparar su clase. Cuando iba a ingresar a un trabajo, su papá lo acompañaba para que conociera el camino; le indicaba por donde era posible ir o regresar, así como los posibles obstáculos que podían existir. Además, lo ayudaba con la captura de información y, como regularmente él tenía prisa, le proporcionaba lo necesario para comer. Para el registro de las calificaciones en las actas, los controles de asistencia y los kardex, se auxiliaba de su esposa o de las secretarías de la escuela (ED6/17).

Realmente ha contado con una sólida red de apoyo familiar y, desde que se casó, su esposa es quien le ha brindado acompañamiento en gran medida. Ella se convirtió en su soporte más fuerte; sin embargo, su mamá y su papá lo siguieron

ayudando, pero de una manera diferente, porque ya no vivía con ellos, entonces esa relación cambió. (ED6/14)

Erik planteó sus expectativas académicas en términos de concluir su doctorado, seguirse capacitando y continuar estudiando. Sus expectativas profesionales estaban enfocadas en impartir clases de maestría y doctorado (ED6/11). En todo momento manifestó que para ejercer su práctica docente necesitaba adquirir un mayor conocimiento; tratar de ser mejor y prepararse siempre para atender las dudas de sus alumnos. En lo tocante a herramientas, deseaba lograr un mejor dominio del uso de las tecnologías porque no las empleaba tanto en clase; como las presentaciones en Power Point y otros programas. Desde luego, con la intención de encontrarle un mejor uso a ese tipo de herramientas.

En cuanto a su práctica docente esperaba un poco de conciencia por parte de la autoridad, para evitar que en la escuela dejaran cosas a mitad del camino. Recomendó que trataran de ser cuidadosos frente a la presencia de una persona ciega en la escuela; impedir que haya obstáculos... Comúnmente dejaban un bote de basura en el área de tránsito de los pasillos, colocaban una escalera o ponían un lazo para prohibir el paso, pero como él no puede ver, lógicamente eso le ha ocasionado accidentes (ED6/10). Incluso llegó a sentir cierto riesgo con los estudiantes de bachillerato, quienes corrían por todos lados.

Acercas de sus expectativas personales, Erik planteó la idea de consagrarse como esposo; tener hijos, como parte de una meta planeada con su esposa; entablar mejores relaciones interpersonales, fructíferas en amplio sentido, donde él también se pudiera desenvolver con su familia en esa dirección.

## **Profesor César**

Como parte de la experiencia vivida a lo largo de su trayectoria académica, César destacó que mientras estudió la maestría de Diversidad y Cultura Educativa, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, profundizó en los aspectos antropológicos, sociológicos y filosóficos de la educación, los cuales siempre le habían interesado. Aunado a ello, el discurso sobre las diversidades y las diferencias le permitió reconocerse como persona con discapacidad (ED1/19). Esto sucedió cuando tuvo sus primeros encuentros con el Dr. Camarena, antropólogo, etnógrafo; con Frida Díaz, educadora, etnóloga. Cerró sus ciclos en un encuentro con la Dra. Patricia Medina, quien le abrió un campo hacia las pedagogías de la diferencia y decoloniales.

Entonces se volvió revolucionario: encontró el sentido de su discapacidad porque tenía un reconocimiento sobre su habilidad para la enseñanza y, al añadirle los aspectos tanto de la diferencia como de la diversidad, desde su vertiente tan etnográfica, se potencializó (ED1/20). De ahí planteó cómo fue recibido en las instituciones; por ejemplo, en la UNAM fue el primer estudiante ciego en cursar la maestría y no recibió apoyos, pero él tampoco los pidió.

En ese momento él no los quería y no porque fuera autosuficiente o desdeñara la ayuda del otro, se debió a su decisión de hacerlo por sí mismo. Ha estado agradecido con la preparación y manifestación cultural de cada uno de sus asesores de los seminarios; jamás notó un acto de discriminación de parte de ellos, los percibió sumamente profesionales.

Durante esa etapa reafirmó que la única manera de combatir la falta de sensibilidad, reconocimiento, espacios, discriminación, marginación y exclusión era mediante la educación. Y el combate frente a esos aspectos representaban un problema, dado que los modelos de gestión de instituciones tan grandes como las universitarias, lo impedía (ED1/24). Entre otras cosas, eso se derivó del hecho de contar con tantos departamentos y áreas, que difícilmente los podían vincular... Al no contar con un punto de vinculación entre estos espacios, no llegaba a todos la información.

Desde ese plano, pensó que las acciones para enfrentar los problemas mencionados habrían de llevarse a cabo por pequeños grupos, en espacios tan nucleares como los programas educativos de maestría: así sería más sencillo. Constituían esos pequeños grupos, en donde se pensaba la situación de una manera diferente, porque se construía desde otro lugar. No era lo mismo pensar esas situaciones en los niveles de licenciatura hacia abajo, porque conformaban otras esferas. (ED1/25)

Por otro lado, para César el planteamiento de sus expectativas implicó remitirse al momento en que perdió la visión, porque cuando eso sucedió se fueron dando sus procesos de rehabilitación (tanto física como integral), en donde integración... inclusión, significó abrir todo un abanico e ir asimilando. Después de 20 años de haber perdido la vista, su discapacidad se había convertido en un trampolín, porque representó un reto que le generaba recursos; al asumir ese reto, revisó con qué contaba para afrontarlo.

Sus expectativas personales y profesionales se ubicaban en ese sentido; en lo personal siempre ha tratado de buscar el reconocimiento, la mirada que podía



tener hacia el otro, en tanto a la incidencia y la manera en que ese otro formaba parte de su vida... Cómo recuperaba sus voces, cómo recuperaba su voz (él mismo). (ED3/1)

Esa parte no fue sencilla porque enfrentó a una serie de estigmas, bloqueos y marginación considerables, que nuevamente se convirtieron en un reto, en el trampolín que él había de superar. Al interactuar con otras personas configuró una máxima, una premisa de poder reconocer al otro como uno diferente a él, como alguien diverso, pero igual de capaz de incorporarse a su vida y poder caminar juntos... Eso le resultaba muy enriquecedor.

Enfatizó al concordar con Carlos Skliar, que educar es posicionar a los sujetos ante la vida. Cuando escuchó ese planteamiento recuperó lo que estudió en la maestría: al ver a los diversos, ve a los desposeídos (como dijo Jorge Larrosa), quienes verdaderamente se convierten en su bandera. Entonces, desde esa idea destacó la posibilidad de ir caminando a la bandera del otro, sin dejar de ser él mismo. Esa posibilidad lo satisfizo porque en aquel momento de su vida, como parte de su práctica docente, pudo incidir en la formación del otro para promover que lograra emancipar su pensamiento y se empoderara. (ED3/2)

Desde esa concepción, pensó que algún día cambiarían las condiciones para la discapacidad y los diversos. Asimismo, la visión de los grupos vulnerables cambiaría... Le pareció que quien pronuncia la palabra de grupos vulnerables, no se percataba de que hablar de esos grupos implicaba hablar de grupos que vulneran. Entonces era necesario entender que las personas vulneran al otro al no tener la capacidad de reconocer su diversidad, su diferencia en su alteridad.

Esa parte fue difícil porque había una abstracción, donde en realidad no se lograba entender que no era otro desdibujado, neutralizado que se borraba “por ser otro no capaz o no igualito a mí”. Esa parte le fue dando la pauta y ha construido sus amistades, ha interactuado con ellas; si necesitaba ayuda no se esforzaba por negar su discapacidad, no le interesaba lo que los demás pensaban o no al respecto. Le pareció importante rescatar el principio en donde uno necesita del otro, para poder subir a su siguiente zona de desarrollo básico. (ED3/3)

Conforme a su expectativa personal procuró en el lugar donde pisaba, alcanzar una zona de desarrollo; ese camino o trayecto estaría plagado de experiencias y situaciones con tal diversidad, que lo enriquecerían además de permitirle enriquecer al otro... Como persona, así planteó su meta, poder enriquecer a alguien más.

Por el lado profesional aclaró que si estaba lleno le podía dar al otro, porque si estaba vacío no tendría nada que brindar. No se enfocó solamente en la formación profesional en el sentido de dar, también abarcó los aspectos afectivo, emocional, espiritual y ético entre otros, que permean cada uno de los ámbitos del corazón.

Esto le ha permitido seguir avanzando y le ha procurado un sentido a su práctica. Así dejó de ser un mero discurso en la voz de alguien ausente, para reconfigurarse en una apropiación significativa desde la voz de quien pondera principios y construye, a partir de una latitud teórica crítica (ED3/4).

Refirió que al dar clases ha logrado articular teorías y principios, mediante los cuales el estudiante es capaz de fundamentarse, confrontarse con su pasado, con alguna situación problemática en la cual permanecía estancado, pero consigue salir avante apropiándose estos elementos y recursos; ahí cobra otro sentido la

formación. Definitivamente, sus expectativas tanto personales como profesionales han estado enmarcadas en el sentido de ser útil a otros, porque al final de cuentas eso ha representado lo importante para él. (ED3/5)

## **4.2. Segundo momento. La experiencia docente desde la discapacidad visual.**

### **4.2.1. Primeras concepciones: la discapacidad como condición personal y las necesidades educativas.**

#### **Profesor Erik**

Erik conceptualizó la discapacidad como una falta de habilidad para la realización de algunas acciones, en donde todas las personas tendrían alguna discapacidad, “porque todos tenemos una disminución”. Al respecto, señaló que puede haber personas quienes se sofocan al subir una escalera, tal vez porque no se han acostumbrado a ejercitarse físicamente y eso significaría una discapacidad: el no poder subir escaleras.

Asimismo, se refirió a aquellas personas que tienen problemas al expresarse, incluso a las que no pueden hacer una cuenta, como situaciones de discapacidad. Para él la discapacidad implicaría una falta de habilidad, pero todas las personas vivirían esa condición en algún momento. (ED6/12)

En tanto las necesidades educativas especiales fueron concebidas por Erik, como la búsqueda de herramientas que podrían ser utilizadas por todas las personas de manera general, independientemente si existiera o no la discapacidad. Se refirió al caso de la lengua de señas como una situación complicada porque difícilmente los docentes podrían contar con ella; en ese sentido sería necesario buscar alternativas para la atención educativa de los estudiantes sordos.

En cuanto a su condición personal, Erik señaló que ha vivido con una discapacidad denominada retinosis pigmentaria pigmentosa, la cual constituye un conjunto de enfermedades: comprende desde miopía, hipermetropía, astigmatismo, daltonismo; de cierta manera se conjugan todas las enfermedades visuales en una sola. Esta alteración se caracteriza por el funcionamiento inadecuado de los conos y bastones, que no se adaptan a la luz; cuando realmente su función es aumentarla, por ejemplo, al transitar de un lugar claro a otro oscuro, para que la visión se adapte. (En concreto, esa función no ha existido para Erik).

La condición mencionada también se conoce como ceguera nocturna porque de noche prácticamente la visión es nula; de día se llega a tener un sesgo de luz, pero el sol puede lastimar. Él percibe luces tanto de día como de noche. Se trata de una cuestión congénita, cierta combinación de genes y una disminución de la vista; hay quienes tienen una buena visión y en un lapso breve la pierden. Se presenta en hombres y mujeres. (ED6/5)

En su caso fue de nacimiento. Ha perdido la vista paulatinamente, nunca vio bien, tuvo problemas visuales desde su nacimiento: “realmente yo no podría decir que yo sé lo que es ver bien, eso sí no, pero digamos que he tenido un poquito más de visión, se ha ido desgastando y otra porque también cuando

empiezas a utilizar las herramientas como el caso del bastón, pues también eso hace que tu vista se vuelva floja, ya no se esfuerza y por consecuencia va disminuyendo". (ED6/6)

Él nunca ha tenido perro guía; se lo han propuesto, pero desafortunadamente las cuestiones culturales no son favorables al respecto. Además, comentó que regularmente usaba el transporte público en horas de gran afluencia, lo cual provocaba cierta dificultad al abordarlo y si hubiera llevado como acompañante a un perro, la situación se habría complicado más. De acuerdo con lo planteado con Erik, en aquel momento muchos lugares todavía restringían el acceso a los perros guía, si bien notaba mayor apertura, algunas personas pensaban que esos animales estorban sin percatarse de la enorme ayuda que brindan. (ED6/6)

### **Profesor César**

Para César fue muy difícil, muy determinante (cuando lo leyó), entender la discapacidad como una disminución temporal, permanente o parcial de las capacidades físicas y sensoriales. Cuando escuchó el concepto al respecto, establecido por la ONCE, al hablar acerca de las deficiencias como un asunto de carencia, le pesó y pensó que había una carencia visual pero no una ausencia de lo demás.

Tampoco asumió la acepción que mucha gente daba al hablar de discapacidad, como una disminución, porque para él entenderlo en la medida de enfrentarse a una ausencia, representaba una posibilidad (más que una disminución) (ED3/5). Nunca lo asumió como tener que desarrollarse desde la

disminución, sino como la posibilidad de hacerle frente con otras capacidades (a pesar de la ausencia).

Desde esa mirada, para él la discapacidad ha representado una posibilidad de reconstrucción, de replanteamiento, convirtiéndose en una oportunidad deconstruccionista” (ED3/6). Cada vez que hacía el ejercicio de conceptualizar la discapacidad, se miraba en diferentes latitudes y pensaba que no era el mismo. Para él esto ha representado una deconstrucción social, teórica y metodológica, donde deja de ser quien es para convertirse en otro que se enriquece.

Al asumirlo así, planteaba “yo César maestro, epistémicamente tengo la posibilidad de entrar en este desdoblamiento e irme a sentar en ese lugar donde está el estudiante”. Entonces, con esa idea, se deconstruía y dejaba de pensarse como el docente, para pensarse como el estudiante y mirar desde ese lugar. (ED3/6)

Eso se lo ha permitido su discapacidad, la cual por lo tanto le ha evitado asumir estereotipias y concepciones con vicios sociales, en donde su búsqueda sea la manera de persistir con base en el otro: se ha planteado la posibilidad de hacer lo que quiera, en tanto que él mismo se lo proponga. Todo ello ha ido constituyendo para él un reto, porque “hoy puedo pensar de una manera y mañana de otra” (ED3/7).

Él ha convertido en una oportunidad el decirle al otro, que hay una y mil formas de hacer las cosas, en donde la discapacidad no es un estado limítrofe, aunque para mucha gente así lo sea. Por ejemplo, algunas personas que llegaban al Centro Quetzalcóatl (buscando atención a su discapacidad), como ahí no encontraban la terapia de apapacho, ni argumentos apológicos, terminaron

yéndose, no toleraban lo que en ese espacio se les enseñaba: allegarse de los elementos y las herramientas para hacer las cosas por sí mismas.

Desde este contexto, no le ha sido sencillo orillar a las personas con discapacidad a salir del vacío, abrir sus alas y remontar el vuelo ellas solas, máxime con las personas que perdieron la vista siendo adultas/en la etapa adulta. Si bien se ha mostrado comprensivo frente a estas circunstancias tan complicadas, no aceptaría en convertirse en un placebo, porque eso representaría una limitación para todos: resolverles las cosas (ED3/7).

Pensó que como las personas con discapacidad no permanecerían todo el tiempo en el Centro Quetzalcóatl, él no les iba a resolver sus situaciones problemáticas. Dada su concepción, los espacios coordinados por él en la UPN, han llegado a ser tan autónomos que a veces la gente no ha dado crédito de ello. Incluso en una de las evaluaciones del curso Programación y evaluación didácticas, que impartió en la licenciatura de Pedagogía de la UPN, una alumna le dijo que no entendía lo que él hacía teniendo discapacidad visual, al punto del planteamiento de la necesidad de ser ella mejor que él por no tener discapacidad.

Desde esa postura, él consideró que ella necesitaría ser mejor en sí misma no comparada con él, dado que él se reta por sí solo y sabe cuál es su parámetro por cumplir. Sin embargo, el establecimiento de ese reto hacia el estudiantado, sería algo sumamente confrontante. De esa forma estableció un nivel de calidad, porque en la interacción con sus estudiantes tenía que ser suficientemente claro, transparente, honesto e íntegro, en tanto lo que decía se convertía en ley.

Esa representación se agudizaba cuando él planteaba que la estigmatización social de la discapacidad era latente y que tendría o no fuerza dependiendo de la

postura asumida por quien portara dicha discapacidad. En su caso la discapacidad se ha convertido en un cascarón de huevo del cual él ha salido para tomar decisiones y actuar sin detenerse y avanzar en la mejora del ámbito académico. (ED3/8)

En cuanto a las necesidades educativas especiales, César manifestó que cuando se empezó a hablar de las personas con capacidades diferentes, lamentablemente, el sistema educativo adoptó ese término y cometió un error. Eso ya fue aclarado y, por su parte, el término necesidad educativa especial se cambió para implicar retos en el aprendizaje y el desarrollo social. Él ha asumido que, por el simple hecho de ser sujetos regulados por una normatividad institucional, se va recobrando tanto una ubicación como una imagen dentro de la institución, pero desde la perspectiva socio antropológica la condición del sujeto identitariamente único, hace que cada quien sea especial.

De ahí, que sea difícil pensar en esforzarse para adaptar la vida de quienes tienen ciertos requerimientos, derivados de una discapacidad, porque ni cambiando paradigmas culturales se les podría brindar una atención óptima (ED3/9). En este sentido, destacó lo importante que es hacer entender a la gente (con y sin discapacidad) la necesidad de aprender a adaptarse. Desde esa idea expreso que, en lo general, la gente no se sabe adaptar a las diferentes situaciones, climas o condiciones; él percibió un ejemplo de ello durante los periodos de altas y bajas, posteriores a la reinscripción en la UPN: los alumnos iban al termómetro del aula, hacían una valoración del docente conforme a la representación de ellos, si era “gandalla” se cambiaban de grupo.



En el caso específico del Centro Quetzalcóatl el problema era que las personas con discapacidad, además de lo expresado anteriormente, argumentaban que no se les atendía, cuando en realidad ellos no ponían de su parte para beneficiarse de los servicios de ese espacio. Esa sala se conformó con el esfuerzo de quienes en ese momento se encontraban en la UPN y presionaron para que la universidad les otorgara un espacio así.

Sin embargo, ya con el centro conformado y definido mediante elementos valiosos, algunos estudiantes ciegos que han persistido en la UPN, no lo han usado (ED3/10). Paradójicamente, esos estudiantes terminan diciendo que no son tomados en cuenta por la institución, sin percatarse que ellos son quienes habrían de buscar los espacios con los recursos necesarios para su desenvolvimiento escolar... porque difícilmente les aparecería la información en su computadora o el tutor llegaría a su salón.

Desde esa lógica, es complicado entender cómo la necesidad educativa especial se convierte o se quiere colocar como especial frente a la regulación de los recursos, cuya garantía se planteó como el logro educativo de los estudiantes, mientras el problema radicaba en que ellos no se dejaban ayudar. Al respecto, recordó que tuvo un alumno sin discapacidad a quien ayudó en varias ocasiones, todavía al final del curso le permitió presentar un examen para que por lo menos pudiera acreditar la asignatura.

A fin de evaluarlo, lo citó a las cinco y media de la tarde y el alumno llegó a las siete de la noche, le envió un mensaje para avisarle que ya había llegado al Centro Quetzalcóatl. César señaló la imposibilidad de interactuar en esas condiciones, dado que algunos estudiantes se ubican desde una lógica

desproporcionada sin una regulación de los procesos educativos verdaderamente claros, en espera de que la institución les resuelva incluso lo que está más allá de ella. (ED3/11)

Para él entender las necesidades educativas especiales desde la perspectiva de alguien sin discapacidad significaría un trastocamiento, porque si se tratara de quien pudiera contar con el requerimiento específico preciso se podría convertir en un agente sobreprotector, lo cual sería muy riesgoso. De llegarse a presentar este tipo de situaciones en espacios donde no se haya experimentado la inclusión, podría convertirse en un arma de dos filos dado que defenderlo como una necesidad del otro, podría transitar de un acto de conciencia y justicia social a un acto de sobreprotección o conmisericordia; ambas posturas son muy peligrosas.

Por otra parte, había una actitud cómoda porque enfrentarse o pedirle algo a la institución conlleva una responsabilidad, entonces sería preferible solucionar las cosas de manera individualista. De esa manera “no me pide nada la escuela y así no hago yo nada a favor de la escuela”, lo cual representaría un problema y, derivado de ello, él no creería en las necesidades educativas especiales. No estaría de acuerdo con dichas posturas, pero sí con la diversificación educativa.

También se ha convencido de que cuando un estudiante tiene ganas de estudiar está obligado a generar sus estrategias de aprendizaje, en donde el docente se configura como un complemento. Por ejemplo, si el estudiante tuviera discapacidad visual, no sería lógico que esperara recibir la nota en Braille, el artículo en Braille o todo descrito. Y los espacios adaptados; si bien ha surgido una serie de rasgos de accesibilidad universal, que se deben de cumplir de manera básica en los lugares públicos, no siempre se lleva a cabo esto. De hecho, si se quisiera adaptar

todo, el otro también tendría derecho, de lo contrario se trastocaría al otro, se perdería el equilibrio y la necesidad educativa se convertiría en un pretexto político, para justificar recursos (ED3/12).

En este señalamiento reiteró la situación de las rampas de la UPN, las cuales desde su percepción se construyeron con el fin de justificar un recurso mal gastado. Reafirmó que se habían solicitado, pero no las entregaban porque se había registrado el edificio como patrimonio nacional, entonces no se le podía hacer ninguna modificación a la estructura, pero repentinamente colocaron las rampas... Las construyeron sin consultar a los colectivos ni a las asociaciones encargadas de la accesibilidad, como "Libre Acceso" por ejemplo, especializadas en rampas. Pero ahí se montaron las rampas sin ton ni son, porque había que justificar algo con el pretexto de otra cosa y como resultado de eso, "la UPN es inclusiva gracias a sus rampas".

En el caso de César, su discapacidad fue producto de una hidrocefalia postraumática, como consecuencia de que a los cuatro meses de nacido se cayó de los brazos de su papá, lo cual le provocó un fuerte impacto cerebral: el cráneo se sumió y se afectaron las válvulas naturales del cerebro. Cuando tenía un año de edad inició con un proceso inflamatorio, precisamente del cerebro, dado que no era posible drenar el líquido de esa zona.

A partir de ahí se agudizó esta situación, acompañada de múltiples síntomas: fuertes migrañas, falta de equilibrio y náuseas, entre otros. Como en ese momento su principal padecimiento era la hidrocefalia, lo operaron para colocarle una válvula a nivel cerebral. Le cambiaron tres veces la válvula y después de la cuarta ocasión

que lo hicieran, la cual se llevó a cabo en su etapa de adolescencia, fue cuando perdió la vista por una presión a niveles ópticos y una distrofia muscular. (ED1/12)

Para él, haber perdido la vista fue un proceso muy raro e inesperado; no sucedió de un momento a otro, fue un asunto gradual que se dio paulatinamente. Le despertó mucha curiosidad enfrentarse a lo desconocido. No sintió miedo; primero empezó a ver borroso y se preguntaba por qué veía de esa manera, no veía bien. Posteriormente, ese síntoma se fue agudizando y llegó a tal punto que ya no se pudo servir el agua, porque no le atinaba al vaso.

Aquel momento fue muy impactante para él, porque ya tenía la atrofia muscular, ya no caminaba, usaba silla de ruedas y su visión disminuía cada vez más. Regresó al hospital en donde después de distintos estudios, se dieron cuenta que estaba perdiendo la vista. Entonces volvieron a intervenirlo quirúrgicamente y se percataron que el anterior neurocirujano, había cometido una negligencia.

Eso sucedió porque en el Centro Médico La Raza, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), habían catalogado su caso de manipulación y caprichos, por parte de él, debido a las manifestaciones del dolor de cabeza; por ello, el médico que lo atendió cuando era niño, y volvió a verlo en el Centro Médico Siglo XXI (IMSS), no actuó con pertinencia para que César se recuperara; seguido vivió un proceso complejo porque mientras se inflamaba el cerebro, presionaba al nervio óptico y al sistema nervioso central, lo cual generó una atrofia muscular de la cintura a los miembros inferiores. Con ello, perdió la movilidad de medio cuerpo y la vista; su ojo izquierdo en relación con el derecho tenía menos movilidad, dado que mantenía la secuencia de la atrofia.

Para él, haber perdido la vista fue algo imperceptible, “muy curioso” porque cuando él todavía veía comenzó la parálisis de su cuerpo; se paraba frente al espejo, jalaba su ojo hacia la derecha y eso le despertaba cierta curiosidad. En su mente de adolescente, lejos de espantarse, pensaba que estaba sucediendo algo muy raro. Lo notaba así porque su ojo carecía de un movimiento natural, y la situación fue en declive, hasta que perdió tanto la movilidad como la vista.

A la edad de 15 años, después de la cirugía que le practicaron, le cambiaron nuevamente la válvula y presentó cierta recuperación de la tonalidad muscular, así como de la fuerza de las extremidades inferiores, incluso de la visión (ED1/5). La situación de pérdida no le ocasionó llanto, duelo o rompimiento, no lo experimentó desde esa dimensión porque para él significaba adentrarse a algo completamente extraño que le despertó gran inquietud.

Frente a esos acontecimientos, él intuía que iba a vivir en ese estado y necesitaba actuar; no se podía quedar estático. También asumía que contaba con sus padres quienes eran jóvenes, llenos de fortaleza, determinación y energía; ellos nunca lo dejaron caer, siempre le infundieron mucho impulso. De ahí, se integró a Rehabilitación con la intención de incorporarse nuevamente, aunque no sabía específicamente a dónde, pero “yo tenía que volverme a incorporar” (ED1/6).

Su propósito era concretar unos estudios que había dejado inconclusos y, llegar... no sabía a dónde, pero tenía que comenzar. Ya estando en Rehabilitación, se enfrentó a la burocracia de una institución que lejos de protegerlo, cobijarlo para reconstituir esa pérdida, lo dejó solo (ED1/6). Realmente se topó con una institución fría, indiferente, burocratizada, institucionalizada, cuya prioridad se enfocaba a cumplir con los controles administrativos. (ED1/7)

#### **4.2.2. Concepciones desde la práctica docente**

##### **Profesor Erik**

Erik empezó su experiencia como docente en la Universidad Latina; la mejor combinación que logró fue haber estudiado la carrera de Derecho y dar clases de Derecho. Desde entonces, la docencia ha sido altamente satisfactoria para él, así como el estudio de las leyes. Durante la licenciatura detectó cierta facilidad en él, para la enseñanza; estudiaba en equipo con sus compañeros y les explicaba los temas de la clase. A su egreso de la licenciatura en la Universidad Latina, ahí mismo solicitó una oportunidad para dar clases.

La directora del Campus Roma lo atendió y le comentó: “yo no te voy a preguntar qué es lo que puedes hacer, mejor a mi dime qué es lo que no puedes hacer, para saber entonces, si en verdad tienes muchas limitaciones o no tienes ningún problema”. Él le respondió que realmente se le dificultaba la escritura en el pizarrón, porque se iba chueco; pero sin ninguna complicación se podía mover, subir y bajar las escaleras, así como trasladarse en el horario que se lo indicaran.

(CD1/13)

Inmediatamente después de titularse de la licenciatura en Derecho se dio su ingreso como docente a la Universidad Latina, en la cual inició su trabajo, impartiendo la materia Teoría del Estado. La interacción que ha tenido con las autoridades de esa Universidad, en general ha sido buena. Desde ese momento no solía acudir tanto a las autoridades, no le gustaba darles lata ni que lo estuvieran regañando; debido a ello, procuraba entablar el menor contacto con las

autoridades... “No soy de los que esté ahí con ellos y demás, por el contrario, yo procuro dedicarme a mi trabajo y nada más”. (ED6/16)

Al inicio, de la impartición de sus clases, se sintió sumamente nervioso frente a la idea de que los alumnos literalmente de lo iban a comer, porque “son muy vivos y la vista es inmensa” (CD1/14). Sentía temor de enfrentarse a personas que de entrada contaban con cierta ventaja sobre él, pues la vista te brinda la posibilidad de hacer muchas cosas: “se comunican muy fácilmente sin necesidad de la palabra” (CD1/14). En alguna medida eso siempre implicó una dificultad para él, pero la propia experiencia le ha permitido atender ese tipo de situaciones.

Ha ido buscando estrategias para impactar a los alumnos, y ellos mismos han llegado a dudar si él los ve o no puede hacerlo. En ocasiones incluso solía ser sarcástico durante la clase; cuando notaba que ya no hablaban les preguntaba quiénes estaban dormidos o distraídos, ante lo cual ellos se asombraban al percatarse que su profesor (con discapacidad visual) notaba que ya no ponían atención a la clase. Erik enfatizó que, a fin de contrarrestar esas distracciones, “uno le va buscando las mañas”. (CD1/14)

Por ejemplo, si les pedía la explicación sobre algún artículo, sus estudiantes se intercambiaban las hojas con la información, incluso querían pasarse los teléfonos. Él iba captando esos movimientos y les decía que parecía como si la información hubiera llegado del cielo. Algunos alumnos leían en voz alta los datos que él les solicita explicar; a lo que él les respondía: “cualquiera hubiera dicho que lo leíste” (CD1/14). Entonces ellos se desconcertaban y cuestionaban, cómo él sabía que estaban leyendo (CD1/14). Él detectaba si leían textual o lo planteaban con sus propias palabras, desde la propia forma que utilizaban sus estudiantes para

hablar. En todo momento buscaba estrategias con la intención de confrontarlos, porque eran tremendos y muy hiperactivos.

Siempre ha procurado estar en constante contacto con ellos, para corroborar que se mantienen activos en la clase, ha procurado también irlos escuchando a lo largo de la sesión y, aunque a veces estaban platicando, sabía que seguían ahí. Si dejaba de escucharlos pensaba que algo raro sucedía. Todo ello lo ha ido aprendiendo a partir de su práctica docente y ha reafirmado, que los movimientos de sus estudiantes son muy obvios.

De repente organizaba exposiciones en equipo, entonces le preguntaba el tema a alguno de los expositores y si notaba que se hablaban muy quedito entre ellos, les llamaba la atención con cierta risa discreta porque él escuchaba perfectamente el murmullo. Los alumnos lo observaban y notaban que él se daba cuenta de la situación por lo cual se sentían nerviosos, no le ponían atención al compañero que les estaba dando la respuesta y se equivocaban al contestar.

En ese instante Erik les decía: “tu apuntador no sirve bien” (CD1/15), y ellos se descontrolaban porque sentían que él los estaba viendo. Para él eso implicaba que los estudiantes le tuvieran cierto respeto. En ese caso los directivos les preguntaban a los alumnos, cómo iba su desempeño en la asignatura de Derecho y ellos respondían que no muy bien, porque el maestro (Erik) se acordaba de todo: “sabe cuándo me llamó la atención en la clase, sabe cuándo yo estaba distraído y por más que queremos hacer que no se entere de las cosas, finalmente lo sabe” (CD1/15).

A los alumnos no les quedaba claro si él veía o no podía hacerlo y eso implicaba que lo respetaran como docente. Además, entre ellos mismos se



contenían: “cuando alguien se quiere salir de esa línea, pues ellos mismos lo guían para que no se quiera pasar de listo”. (ED1/16)

Al final del curso él les entregaba sus calificaciones y a quienes le reclamaban, les demostraba cómo había sido su desempeño, por ejemplo, les señalaba: “acuérdate que estabas platicando, te quité el teléfono, te saqué varias veces”, entonces los alumnos comprendían que él se acordaba de todo eso. Seguramente los estudiantes pensaban que él como profesor con discapacidad visual, no se enteraba de lo que ellos hacían o no lo notaba. Cuando veían que no era de esa manera, lo respetaban, le hacían caso, pero aún así a él le resultaba complicado porque “son muy vivos y con la vista se comunican más rápido”. (CD1/16)

En el momento en que él llegaba a un grupo nuevo, normalmente al inicio los estudiantes no le comentaban nada acerca de su discapacidad visual; posteriormente, conforme adquirían confianza con él, le empezaban a preguntar desde cuándo la había adquirido; cómo le hacía para realizar sus actividades; de qué manera se transportaba, y si había remedio para tratarla.

De hecho, desde su primer encuentro con los grupos siempre les ha brindado la posibilidad de comentar lo que deseen sobre la condición personal de él mismo, pero regularmente no se ha dado mucha apertura por parte de ellos. Él ha tenido la impresión que ha sido por falta de confianza o por temor a ofenderlo si le preguntaban algo al respecto. Sin embargo, conforme lo iban identificando, se abrían para hablar sobre ese asunto. (CD1/16)

Incluso le llegaron a decir que si no le molestaba que le preguntaran acerca de su discapacidad. En ese caso les respondía que mejor le plantearan las

preguntas para evitar que retuvieran información equivocada. Los grupos de bachillerato de la Universidad Latina que atendía en aquel momento estaban conformados por 35 alumnos aproximadamente.

De cierta forma él iba internalizando a sus estudiantes, iba haciendo una radiografía de cada uno de ellos, identificando sus voces, sus nombres, se imaginaba cómo eran físicamente. En todo momento procuraba que sus estudiantes participaran para mantenerlos atentos y despiertos, sobre todo. Normalmente atendía horarios pesados en preparatoria; las últimas clases de una a tres de la tarde.

También se presentaba el caso de algún estudiante que no fuera muy participativo y de repente interviniera en la clase, entonces le pedía al grupo mantenerse en silencio a fin de identificar la voz de quien prácticamente no había hablado durante el curso. Los estudiantes se asombraban pues no se explicaban, como él distinguía a quiénes no se habían expresado verbalmente en las sesiones.

En sí él procuraba identificarlos y hacerse una idea sobre cómo eran, de qué forma razonaban; si estaban atentos a la explicación del tema o simple y sencillamente iban a pasar el rato (CD1/17). Él configuraba una idea acerca de ellos, por la forma en que se expresaban o la manera en que comentaban las cosas. Estaban quienes desde su forma de hablar se notaban determinantes, otros agresivos y otros temerosos, porque apenas si querían expresarse.

Principalmente él impartía una materia obligatoria de Derecho, correspondiente al sexto semestre de preparatoria en la Universidad Latina. En ese contexto, la mayoría de los alumnos no tenía interés por estudiar Derecho. Cabe señalar que en el curso mencionado se abordaba la parte histórica del Derecho y

los alumnos estaban más interesados en aprender sobre delitos, así como aspectos relacionados con ese tema, porque se enfrentaban a ciertos problemas derivados de la convivencia con sus compañeros. Por ello él combinaba la práctica con la teoría revisada en la asignatura (CD1/18).

A lo largo de su trayectoria docente ha buscado una estrategia distinta a fin de atender las necesidades educativas de sus estudiantes; ha tratado de no ser tan doctrinario con ellos, de divertirse en su trabajo, para que los estudiantes también lo hicieran y así no se aburrieran, ni se quedaran dormidos. En cuanto a sus actividades cotidianas de docencia, ha implementado tomar asistencia con su computadora que tiene parlante; para el llenado de actas ha buscado quien lo auxilie, pero prácticamente el día a día lo ha resuelto mediante/con el apoyo de su computadora.

Asimismo, ha tenido el hábito de preparar sus clases con antelación, de esa manera solamente va recordando el contenido durante su exposición y, por su parte, los estudiantes han asumido la responsabilidad de desarrollar la información al respecto. Por ejemplo, también revisaba lo que iban a presentar los estudiantes en cada sesión, evitando con ello que copiaran todo de internet; además los orientaba para que distinguieran los datos confiables.

El despliegue de las nuevas tecnologías de la educación le ha favorecido enormemente, porque ha sido difícil para él la utilización de libros impresos, entre otras cosas (CD1/19). Siempre ha intentado entablar una plática con sus estudiantes y ha evitado dictarles, para que ellos vayan captando sus explicaciones. De igual forma, ha favorecido las retroalimentaciones entre pares. (CD1/20)

Realmente su experiencia docente ha sido muy gratificante, la ha disfrutado mucho; no obstante, también ha vivido momentos de confrontación como parte de su trabajo y siempre ha buscado resolverlos. Como en aquel momento, impartía clases en bachillerato y ahí los grupos eran difíciles; llegaba un punto en que los estudiantes estaban totalmente distraídos, hacían otras cosas en vez de atender la clase, les daba sueño o trataban de entretenerse para no quedarse dormidos. En este caso se le complicaba captar su atención e identificarlos. En la licenciatura, por ejemplo, estaban más ocupados con el teléfono móvil. A pesar de las complicaciones que ha tenido en este sentido, consideró que se ha desempeñado apropiadamente conforme a sus responsabilidades laborales.

Mientras estudió en la Universidad Latina, no pudo presentar exámenes orales y, posteriormente, como docente, ha tenido esa misma restricción al evaluar a sus alumnos. Ha considerado que en ese aspecto la institución habría de ser más incluyente y abrirse a otras alternativas, tanto para los estudiantes como para los profesores que las lleguen a necesitar.

En cuanto a la idea de la presencia que ha tenido esta universidad para la atención de las necesidades educativas en situaciones de aprendizaje diferenciado, planteó que debería darse un diálogo con los involucrados para saber qué necesitan y atenderles en ese momento. Y es que a lo largo de los programas educativos siempre habrá diferentes necesidades, así como estudiantes con distintas discapacidades y, en cada caso, el requerimiento será muy específico.

En esas circunstancias no sería conveniente una atención homogenizada; al contrario, habría que implementar las estrategias de solución apropiadas. En alguna ocasión atendió en su grupo a un estudiante con discapacidad auditiva, quien

contaba con interprete, lo cual fue una ventaja dado que representaba cierta limitante que él no pudiera ver al alumno y que éste último no lo pudiera escuchar a él para comunicarse entre ellos.

Desde esa situación pensó que sería extremadamente valioso el establecimiento de ciertas medidas mediante las cuales él mismo como profesor, a partir de su experiencia y su formación de maestro en docencia, identificara las necesidades educativas de sus estudiantes y determinara cuál sería su estilo de enseñanza con ellos. Eso representaría un área de oportunidad en donde él aportaría sus conocimientos para favorecer el desarrollo de propuestas de atención educativa en situaciones de aprendizaje diferenciado.

De hecho, él atendió a un estudiante que no podía mover bien los brazos, a quien se le dificultaba escribir y le decía a él como maestro: “tomo notas, pero las tomo muy lentas, [entonces] le voy a pedir que me repita las cosas, para yo poderlas captar” (CD1/22). Él mismo le ofrecía enviarle contenidos de la clase mediante las tecnologías de la educación, las cuales el estudiante dominaba a la perfección.

De ese modo se fueron adaptando a la circunstancia de apegarse al ritmo de la clase, para evitar la falta de atención con el resto de los alumnos. Comúnmente, aún sin la presencia de estudiantes con discapacidad, en el aula surgen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; por un lado, quienes captan muy rápido y, por el otro, quienes presentan dificultades al hacerlo... Erik reflexionó: desde ahí, ¿a qué le llamaríamos discapacidad? (CD1/22)

En ocasiones esa situación no se entiende hasta que se vuelve muy notoria, pero para Erik técnicamente la complejidad de que unos aprenden rápido y otros despacio, implicaría una discapacidad si estrictamente ésta se conceptualiza como

una menor habilidad para hacer algo. En el caso de los estudiantes sería absolutamente recomendable elaborar un diagnóstico, con el propósito de identificar cómo aprender y cuáles estrategias sería conveniente implementar con cada uno de ellos... “Pero lo más común en ese aspecto, es decir, yo doy mi clase así, ellos que se adapten y si no lo consiguen pues ni modo”. Recordó que su alumno con discapacidad auditiva estaba oralizado, podía pronunciar algunas palabras con cierta dificultad y él, como docente, alcanzaba a escuchar y entender algo de sus comentarios.

En el caso referido, él como docente ciego no podía ver a su estudiante, para comunicarse mediante la lengua de señas o el español escrito. Sin embargo, se esforzó mucho con el grupo para lograr la inclusión en su clase del estudiante mencionado, quien de repente quería leer y sus compañeros proponían que lo hiciera otra persona.

Entonces él le pedía al grupo que tuviera paciencia, para que todos pudieran leer verbalmente y pusieran atención a fin de escuchar lo que decía su compañero, porque sí se le entendía. Además, les aclaraba que, si se les complicaba entender lo que leía, ellos contaban con el texto y podían ir siguiendo la lectura. Esto sucedió cuando el estudiante con discapacidad auditiva cursaba el tercer grado de bachillerato.

Erik pensó que se ponderaba la parte técnica: “Hoy por hoy en las escuelas se deja de lado la parte de las habilidades propias del ser humano, que tiene que ver con la descripción de su entorno... Somos tan visuales en ocasiones, que esa parte la perdemos” (CD1/24). Ese tipo de estrategias planteadas desde el entorno, orientadas o no a la discapacidad, resultan muy valiosas en el afán de ser oralmente

más hábiles. Él ha evitado actuar de manera mecánica con sus estudiantes, ha utilizado distintas actividades didácticas, mediante las cuales ha intentado que ellos dejen de ser tan mecánicos. De lo contrario, los mismos estudiantes se van poniendo obstáculos y comprometen negativamente su proceso de aprendizaje.

En ese sentido a veces le decía a sus alumnos: “cómo sabes que está difícil, si ni siquiera lo has intentado” (CD1/24), pero eran muy mecánicos. De ahí le surgió la propuesta que mediante un ejercicio plasmaran una idea al revés, es decir partían del final y terminaban con el principio. Cuando empezaban la actividad se conflictuaban, debido a su costumbre de ir escribiendo de la misma manera en que van pensando. Les pidió escribir su idea al revés y leerla también al revés; obviamente les costó trabajo porque estaban mecanizados a ejecutar las cosas siempre de igual forma. (CD1/24)

Ante ese rubro, habría que sensibilizar y preparar a los propios docentes a fin de que estuvieran en condiciones de atender las necesidades educativas específicas de estudiantes con discapacidad, para crear un ambiente incluyente donde se les posibilite realizar las mismas actividades propuestas para los alumnos sin discapacidad. (CD1/20)

La propia institución sin ser especialista en el tema, podría sensibilizar a sus docentes. Sería muy valioso llevar a cabo campañas de sensibilización, tanto con estudiantes como con docentes, para que conozcan qué es la discapacidad y sean más tolerantes al respecto. En ese sentido destacó la difusión de la información, en lo tocante al tema de la discapacidad, porque ha notado que, debido al desconocimiento, los estudiantes en situación de discapacidad se están

enfrentando a la negativa de sus profesores a ayudarles y atenderlos académicamente hablando.

“De repente es: pues yo no sé cómo le haces, pero yo voy doy mi clase y si le entiendes qué bueno y si no, pues ahí búscale tú a ver cómo le haces”.  
(CD1/21)

Él siempre reforzaba su objetivo de la inclusión en el aula; por ejemplo, su estudiante con discapacidad auditiva, quien alcanzaba a escuchar un poco, le pidió a él como docente que elevara su tono de voz y hablara más despacio, para que alcanzara a comprender lo que decía. Erik tuvo un acercamiento con el estudiante mencionado y le preguntó cuál era su condición, si sabía leer los labios, si lo escuchaba cuando explicaba y quién lo ayudaba en la clase (CD1/21).

Aunado a lo anterior, también se ha enfrentado a experiencias de estudiantes que adquieren una discapacidad temporal, a causa de algún accidente o cierta enfermedad; él los atendía y les indicaba realizar tareas con base en distintas adecuaciones curriculares, con la finalidad de que pudieran concluir el curso y cumplir con los objetivos de aprendizaje del mismo.

A veces incluso alguien de sus estudiantes le avisaba que no podía hablar en voz alta, porque estaba enfermo y ahí él les asignaba una actividad, en donde no tuviera que usar la voz, para subsanar la situación. Si el estudiante estaba impedido para asistir a la escuela, debido a su condición de salud, le recibía sus tareas en línea a fin de evaluarlo.

Hasta ese momento no le había tocado atender en sus grupos discapacidades severas, realmente las que se le habían presentado las pudo resolver, mediante distintas alternativas didácticas. Pero si en dado momento



hubiera experimentado una circunstancia tal, habría buscado una medida pedagógica apropiada para solucionar el problema.

Si se detectaban esas necesidades, no solo por enfermedad o discapacidad, dado que en algunos casos los estudiantes se ven impedidos para acudir cotidianamente a la escuela debido a otros motivos, habría que buscar alternativas desde la educación inclusiva a fin de darle continuidad a sus estudios... La interacción ha favorecido la entrega de tareas por vía electrónica (sin acudir a la escuela). Además, él ha podido revisar más fácilmente los archivos digitales y detectar si hubiera plagio. (CD1/25)

En cuanto a ese aspecto, él les aclaraba a sus estudiantes que, si copiaban textual la información del internet, él mediante su parlante identificaba los vínculos de donde la habían extraído; aunque ellos le quitaran los enlaces, el parlante los reconocía. Así él identificaba si el contenido era una copia de internet y les advertía a sus alumnos, “si quieren les digo de qué página” /CD1/26).

Mientras estaba revisando las tareas el parlante iba leyendo y, si había enlaces, lo indicaba con la pronunciación de la palabra “enlace, enlace”, otra frase y la palabra enlace. Siempre ha detectado fácilmente si una actividad se plagió de internet, en ese caso le comentaba al estudiante: “tu trabajo lo bajaste de internet” y si éste le respondía “no, cómo cree”, él le ofrecía indicarle de dónde había sido descargado el material, lo cual le causaba asombro a sus alumnos (CDD1/26).

Desde su consideración lo que él ha vivido a lo largo de su práctica profesional, como docente con discapacidad visual, le ha llevado a reflexionar en términos del papel de la institución educativa, pero también sobre los sujetos en particular y las estrategias didácticas utilizadas con ellos (CD1/27). En su tesis de

maestría, Integración escolar de las personas ciegas y débiles visuales, plasmó sus ideas al respecto. (CD1/27)

Desde su postura, si otros profesionales de la educación leyeran su tesis y le dieran su opinión sobre la misma, sería de gran ayuda para que él mejorara su práctica docente y beneficiara a sus alumnos (CD1/27). A partir de ahí se enriquecería la educación, las prácticas inclusivas y de sensibilización frente a la población, no solamente de la escuela y los actores escolares, sino a todo el pueblo. Al respecto, para Erik “hace falta investigar mucho todavía, pero poniendo en praxis las propuestas derivadas de dicha investigación.

Urge la sensibilización de las personas frente a este tipo de situaciones o nada funcionará. Además, se requiere la colaboración de los docentes, para atender y ayudar a las personas con y sin discapacidad, pero se van rezagando y no se hace nada por ellos”. (CD1/8)

### **Profesor César**

La percepción que César ha tenido de sí mismo como profesor universitario es la de una persona dedicada a su trabajo; lo ha disfrutado mucho y ha procurado realizarlo lo mejor posible. Desde su perspectiva, no va tan mal con sus alumnos y ha intentado darle un sentido favorable a su discapacidad, convirtiéndola en un beneficio que lo va impulsando a capacitarse, dar lo mejor de el mismo en sus clases y ser muy dedicado en su práctica docente.

Ha buscado alternativas para acercarse a sus estudiantes. En cuanto a algunos de sus compañeros docentes, los ha percibido comprometidos con la

práctica de la enseñanza y se han manifestado gustosos con su trabajo. Por otro lado, ha identificado a profesores más preocupados por las cuestiones administrativas, que por atender a los alumnos con ese compromiso que simboliza el salón de clases. (ED6/7)

La última vez que tuvo la oportunidad de sentarse a comer con Carlos Skliar, le impactó una frase expresada por este autor: “el gran reto del educador, es ubicar al sujeto ante la vida en el proceso de educación; porque educar es justamente eso, colocarlos ante la vida” (ED1/20). Para él se convirtió en la posibilidad de enseñarle a los sujetos a vivir.

De ahí la computación dejó de ser la computación; la pedagogía dejó de ser la pedagogía, ambas se transformaron en pretextos de formación (ED1/20). Entonces, su docencia no se ha enfatizado en una cuestión disciplinar y se ha convertido en pretexto discursivo, elementos de esencia en donde lo fundamental para él sería: cómo entra el reconocimiento de sí mismo mediante el pretexto de disciplinar.

A partir de ahí, él ya no estaría tomando las matemáticas para que la gente contara; tomaría al sujeto desde sí mismo, en su propia necesidad, le proporcionaría la herramienta con la cual pueda brincar el espacio ausente y logre consolidarlo, en otra dimensión. Se ha reafirmado desde ese centro, el cual sería diferente a los demás centros, dado que su propuesta nació ahí, siendo la definición del sujeto desde pretextos disciplinares, en donde su persona habrá de ser completamente congruente con lo que quiera enseñar...

Y en este rubro ha destacado al sujeto como entidad que aprende, sujeto en interacción con el otro; en esa lógica de otredad suya y el reconocimiento de su

alteridad. Desde esa latitud ha procurado proyectar a los sujetos a no ver la distinción, sino a ver la diferencia. Su pregunta constante al respecto ha sido, “¿cómo reconocemos al otro en todas nuestras prácticas?”; porque de no reconocerlo, de qué manera podría entenderlo como parte de sus andamios. (ED1/21)

En palabras de Vygotsky esta perspectiva representaría las zonas de desarrollo próximo y de no reconocerlo, cómo le ayudaría para pasar a la siguiente zona de desarrollo. De esa manera su enseñanza tomó otra dimensión, porque él mismo, a partir de su experiencia de vida, va tomando sus decisiones. Es decir, todas sus vivencias son pretextos para él.

Contó con la posibilidad de cursar un seminario en Gestalt, donde abordó el tema de los grupos de aprendizaje y las influencias, con base en los elementos de figura, fondo y contacto; la Gestalt es abierta y cerrada. De ahí ha transitado por el mundo con sus lentes de Gestalt; ha sido la única forma de reconocer al otro, porque su Gestalt abierta, no permitiría que lo que se diga le penetre. Las experiencias que él ha tenido a partir de su propia pérdida han sido su responsabilidad, pero si se le da la posibilidad de ser andamio para que la gente pueda identificar su propia Gestalt, mejor, porque entraría en una dimensión distinta.

Él notó que no todos los docentes actuaban así, muchos de ellos se dedicaban más al discurso... Desde ese plano que: “ahí está, si lo aprendiste bueno, sino también, se acabó; entonces nos vemos en el examen”. Para él, esa parte de la evaluación representaría un juego. En el año 2013 leyó la trilogía de las figuras de Grey, un libro de corte psicosexual fuerte, que al él particularmente lo envolvió. La intención del autor fue mostrar una tendencia sadomasoquista en las prácticas

sexuales del personaje principal; él revisó el tomo de Las sombras ocultas desde un estudio más de orden antropológico, y con un fuerte entorno psicológico que permitía ver el aspecto cultural de los sujetos, los aprendizajes y cómo se transmitía y se organizaba socialmente desde ahí.

Cuando sus estudiantes lo leyeron, él les dio el enfoque para que tuvieran una guía de análisis sobre el texto. Sin embargo, mientras retroalimentaba los planteamientos del grupo acerca de la lectura, había quienes seguían sin entender para qué la habían revisado. Él les explicaba de qué manera podían entenderse como sujetos diversos, además que las distintas construcciones de las interacciones, implicaban la forma en que se organizaba la realidad, lo cual permitía entender cómo se concibe a las instituciones...

“Entonces las instituciones van a responder en tanto la sociedad se organiza”. Tal vez muchos no estaban seguros de que de eso se trataba el libro. Reafirmó que ha sido común enseñarle a las personas a realizar estos análisis a partir de este tipo de libros (ED1/23). Regularmente lo esperado, sería leer la obra de Vygotsky y elaborar un reporte al respecto. Él ha propiciado encaminarse más hacia lo experiencial, para que le resulte significativo a sus alumnos. (ED1/24)

Sobre todo, su inclinación ha sido la educación y su área de especialidad, la gestión. Los estudios que ha llevado a cabo, así como su práctica profesional, han estado relacionados con la gestión de servicios de educación especial: tanto para discapacidad visual, como ceguera pura y educación de servicios múltiples. Desde el año 2010, se ha dedicado a trabajar con estudiantes que tiene discapacidades múltiples: ceguera-discapacidad intelectual, ceguera-autismo, sordo-ceguera, ceguera y problemas de lenguaje. Además, ha tenido la posibilidad de aprender

múltiples metodologías y, a partir de los diferentes procesos didácticos, ha diseñado propuestas de intervención diversificadas. No obstante que ello ha sido demasiado interesante para él, regularmente en la UPN no se ha dado esa posibilidad. Por ello ha realizado esta labor fuera de la UPN desde otros espacios educativos.

La universidad le ha dado la posibilidad de estar en el aula, dado que él luchó por ello, no porque la institución tuviera la voluntad de dejarlo incorporarse. Él siempre ha sido así; de no encontrar apertura, él la genera, con todo lo que eso implica porque a veces surgen conflictos. Ha sido una persona apegada a la norma que ha conseguido sus logros a base de una lucha incansable, conforme a la legalidad, de esa forma se los han tenido que otorgar (ED1/24). Se ha enfrentado a muchos obstáculos y objeciones, para lo cual le ha sido necesario prepararse; ha revisado la normatividad a fin de ir identificando sus derechos y alcanzar sus metas.

Para ejercer su práctica docente ha necesitado un espacio como el Centro Quetzalcóatl, el cual ha requerido que institucionalmente cuente con los recursos administrativos adecuados. Por ejemplo, para que el Centro alcanzara un mejor rendimiento en su operación, debería de disponer de mayores tiempos; no sería conveniente su apertura por parcialidades temporales, porque la población del turno matutino no vendría en la tarde y viceversa. Por ello, la UPN como institución educativa debería contratarlo a él de tiempo completo.

Él logró incorporarse a la UPN gracias a su trabajo; también porque cuando concluyó el proyecto de Red Social, la universidad ya no disponía de recursos para la continuidad de su contratación. Entonces lo integraron a la estructura y le adjudicaron una plaza de asignatura (la más baja) (ED1/30). Es como ha

permanecido en la institución; posteriormente, lo integraron de tiempo completo debido a la necesidad institucional, cuya política así lo requirió.

Entonces surgió la necesidad de instaurar ciertos servicios, entre ellos la diversificación del Centro Quetzalcóatl, porque se contaba con una serie de elementos que podía proporcionar ese espacio; la idea era aprovechar sus recursos técnicos, metodológicos y humanos. En palabras de César lo que se necesitaba para conseguir eso, era simple y sencillamente la voluntad institucional.

En muchas ocasiones, él ha sufragado sus propios gastos para asistir a cursos y congresos. Ha tenido muy claro que a veces la institución no ha podido asumir dichos gastos, pero si él lo necesitaba lo hacía y no contemplaba límites para su preparación. Sobre todas las cosas, ha destacado que ama su carrera y le gusta lo que hace; si la institución lo pudiera apoyar, sería mejor para él (ED1/31).

Cuando César llegó a la UPN había cinco personas ciegas, de las cuales cuatro permanecían en cierto aislamiento, pero se necesitaba buscar recursos y apoyos para ellos (ED1/15). Un día, él pensó en sus actos de empoderamiento y brillo institucional, que la universidad a la cual pertenecía estaba obligada a reconocerlo y a hacer algo por él, dado que era parte de ella.

Entonces pensó que, así como los compañeros de educación indígena contaban con sus salas, otros compañeros con sus aulas digitales, por qué las personas ciegas no tenían su propio espacio (ED1/16). Se movilizó por medio del Consejo Estudiantil y lo invitaron a trabajar, en el Cuerpo Académico y del Área Académica 3; consiguió un pequeño cubículo para atender a las personas ciegas de la UPN. Había dos computadoras y dos escáneres pequeños, lo cual ya

implicaba una ganancia. La idea era disponer de ese espacio, para no causar molestias a los demás y que a él tampoco lo molestaran (ED1/16).

Fueron pequeños logros desde los cuales su institución fue abriendo caminos. Tuvo mucho que ver el trabajo realizado en el área 3, con la Doctora Cleotilde y la Maestra Marcela en la Rectoría. Al suscitarse esto surgió un problema, porque de pasar desapercibidos adquieren una importancia; su voz cobró rumbo y sentido... Por primera vez, de acuerdo con Carlos Skliar, se le empezó a dar voz al desposeído. (ED1/16)

### **Profesor Erik**

Erik consideró que la relación entablada por él con sus compañeros de la universidad, en general, era respetuosa; en la mayoría de los casos lo respetaban e identificaban. Tenía pocas amistades, casos contados, con quienes se ponía a platicar en sus ratos libres, que realmente eran escasos porque “lamentablemente casi siempre ando a las carreras y tengo que salir puntual de la universidad, para poder llegar a la otra y a veces no me da mucho tiempo de convivir con los compañeros”.

Además, recordó que muchos de ellos regularmente estaban apresurados; pocas veces coincidían y sólo entablaban pláticas breves. A veces no disponía de tiempo para socialización, sin embargo, ha cambiado porque antes esa situación era más determinante... Él era de los que iba, daba su clase y se retiraba, no le importaba si hablaba o no con alguien, incluso si se trataba de alumnos o docentes.



Eso ha cambiado, ha procurado entablar una relación más cercana con los alumnos, poco a poco se ha prestado para que ellos le externen sus dudas e inquietudes y sientan confianza hacía él. Eso le ha permitido saludarse con sus estudiantes en los pasillos: “que realmente ellos me saluden a mí, no tanto yo a ellos ¿verdad?, que ellos me saluden a mí, y creo que ese aspecto es un buen reconocimiento”. (ED6/9)

### **Profesor César**

La relación que ha tenido César dentro y fuera de la institución, con sus compañeros de trabajo, se ha caracterizado principalmente por haberse convertido en un acompañante de aprendizajes; porque ha llevado siempre una mirada diferente, en cuanto a lo que ellos aprendieron desde sus instancias al formarse profesionalmente. Eso ha fluido constantemente como parte de ese proceso, pues su propio aprendizaje lo ha planteado, lo ha replanteado desde distintos panoramas, como estructuras que se van construyendo a partir de diferentes niveles en donde ha impartido educación. (ED1/27)

Con sus colegas de educación básica ha llevado una buena relación muy lineal, porque la parte administrativa los ha orillado a ceñirse a los lineamientos y parámetros establecidos por este nivel educativo. Sin embargo, mientras planeaba la enseñanza había un margen más amplio que le permitía compartir colegiadamente: en educación básica prácticamente no había espacios para trabajar así. En la UPN no estaba adscrito a un área o cuerpo académicos, por formar parte del Centro Quetzalcóatl.

Los compañeros con quienes se ha relacionado fueron sus profesores durante la licenciatura en Pedagogía y, posteriormente, se convirtieron en sus colegas de trabajo en la mencionada carrera; los estima demasiado y ha aprendido mucho de ellos cuando los ha escuchado en una reunión colegiada. Durante sus encuentros se ven gustosos y han llevado una buena relación, basada en un estrecho contacto. (ED1/28)

#### **4.2.3. Concepciones (filosóficas) sobre inclusión**

##### **Profesor Erik**

Para Erik la inclusión laboral significaría que todos tuviéramos acceso a un trabajo digno. En su caso esto ha sido complicado, porque la mayoría de las personas ha conceptualizado de manera negativa la discapacidad visual... “Piensan que lo que sé, es considerando lo que veo, entonces a lo mejor uno puede tener mayor capacidad que otros abogados para la solución de algún caso, pero de repente cuando se dan cuenta que se tiene esa discapacidad visual, como que esa confianza se ve mermada; piensan: cómo le va a hacer, cómo se va a mover ¿no? Seguramente ni sabe lo que va a hacer”. (ED6/14)

En su caso la parte del litigio ha sido compleja, realmente complicada, pero en la docencia ha sido mucho más sencillo (ED6/14). En el ámbito laboral ha encontrado oportunidades en la docencia; las puertas se le han abierto. En cambio, en la práctica de la abogacía se ha enfrentado a una situación más conflictiva,

incluso para acceder al espacio público ha enfrentado la imposibilidad de concursar, porque en cuanto a la presentación de los exámenes, no existe el mecanismo para que él pueda realizarlos apropiadamente, desde su situación de discapacidad visual. Tampoco ha existido la colaboración para la generación de dichos mecanismos.

Le gustaría que mediante la inclusión laboral las personas pudieran acceder a un trabajo adecuado conforme a sus posibilidades. Sin embargo, las personas con discapacidad han sido objeto de ofertas laborales menores a lo que pueden desempeñar; por ejemplo, dedicarse a contar paquetitos, cuando ya tienen estudios de licenciatura. Si bien de manera frecuente esto le sucede a cualquier persona, para alguien con discapacidad se va agudizando al competir con quienes no tienen discapacidad. (ED6/15)

### **Profesor César**

Desde su postura, para que la UPN fuera inclusiva habría de contar con un cuerpo colegiado muy claro, muy entendido, continuamente capacitado, atento frente a las necesidades de los estudiantes en situación de aprendizaje diferenciado; que fuera muy clara en todos sus ambientes de gestión institucional. Lamentablemente la universidad no ha mostrado claridad en ese sentido y los estudiantes han procurado resolver sus requerimientos por sí solos.

También porque pensar en el proceso de inclusión supone un proceso rehabilitatorio, donde se tendría que haber dotado a la persona con todos los

recursos para incorporarse a los diferentes espacios (ED3/13). Pero al no recibir dichos elementos la persona, ¿cómo le hace frente? (ED3/14)

“La **inclusión educativa** significaría que el alumno fuera tratado como un alumno más, es decir, no solamente que esté dentro del salón. Cuando se trabaja con todos, independientemente si hay discapacidad o no hay discapacidad. “pues ahí sí podríamos hablar de una inclusión”. Esperaría que la inclusión educativa se lograra...

Que los profesores tuvieran la apertura y reconocieran que todos necesitamos un poquito de ayuda porque así como las personas con discapacidad han requerido de su esfuerzo y que de alguna manera colaboraran con ellas, ellas también podrían colaborar con ellos en algunos otros aspectos. “Creo que de alguna manera aquí tendría que ser una situación coordinada y con voluntad de las dos partes: del docente y de la persona con discapacidad”. (ED6/13)

En su caso, la inclusión educativa ha sido favorable, salvo algunas excepciones (quienes no han hecho nada por la inclusión); le gustaría que todos colaboraran para no tener inconvenientes y que cada vez fueran menos las necesidades especiales. (ED613)

Cuando César terminó su tesis de licenciatura (cuyo tema fue la integración), cayó en cuenta que la integración era un derecho inherente del sujeto de ese derecho de estar en ambientes familiares, educativos, sociales y de cualquier índole. Primero reflexionó sobre el derecho que tendría de estar y después analizó: “ya estoy, ahora la pregunta es ¿en qué condiciones estoy?”.

Cuando estuvo en la maestría se empezó a hablar de invisibilización y neutralización de los sujetos, a partir de los estigmas con que ellos habían vivido.

Fue ahí donde se preguntó en qué condiciones estaba. Entonces dilucidó que el problema no él, sino los espacios, la gente, la cultura, la idiosincrasia y los procesos subyacentes en todo ello, no sus propios procesos. (ED3/14)

Entonces pensarse como incluido significaba que los espacios en donde por derecho estaba, habían de proveer el rompimiento de las barreras físicas, arquitectónicas e ideológicas, además de brindar los medios, así como los recursos que garantizaran su estancia y sus logros educativos. Se detuvo a pensar sobre esto, para revisar si la escuela lo cumplía y tristemente vio que prácticamente no era así. A pesar de que él trabajaba en el ámbito de la educación especial, donde todos comulgaban con los términos de integración e inclusión, reconoció que no eran inclusivos ni integradores.

Por ejemplo, en educación superior los docentes, quienes contaban con un nivel académico más alto, una mayor frontera de conocimiento y tal vez menos riesgos en cuanto a la alteridad, se cerraban, marginaban, excluían, amén que las barreras físicas en ese contexto eran fatales. Se hizo un congreso de integración en la UPN y paradójicamente, si la universidad contaba con un Centro Quetzalcóatl como parte de su estructura institucional, él debería de haber sido invitado de manera fundamental y no fue así.

En una de las ponencias un docente planteó que la universidad estaba luchando para ser inclusiva, pero que no se había detectado a la gente que lo requería. Pero por qué una estructura tan grande con un aparato gestor como el de la UPN, permanecía ausente y desconocía a su población vulnerable. (ED3/15) Vulnerable en el sentido que la vulneraba la propia universidad, pero qué estaba sucediendo en esa realidad, qué estaba pasando de largo pedagógica y

académicamente; realmente ha sido preocupante... a diez años de su egreso de la licenciatura en Pedagogía, se sigue batallando con una serie de elementos culturales que la institución no ha erradicado, debido a la falta de disposición de su parte.

Cuando estuvo Eliseo Guajardo como rector de la UPN, se dio la posibilidad de potencializar este centro como un espacio, un nicho de formación hacia afuera, pero él se fue a poco tiempo de asumir el cargo, ha persistido el problema de defender solo un interés, dejando de lado lo demás. En este sentido de la parte institucional los académicos han defendido los intereses de su colectivo, los administrativos han hecho lo mismo y en lo último que han pensado ha sido en el estudiantado.

César le había planteado al coordinador del campo de Proyectos educativos, que sería pertinente colocar en el centro de los discursos de la gestión escolar al sujeto y sus diversidades, más de no hacerlo así, su atención no sería asertiva. El coordinador le sonrió, le dio una palmada en la espalda y le dijo: “pues sí pero ahorita ese no es el énfasis, el énfasis es lo que está marcando el sistema”.

Esto ha sido preocupante porque ha implicado seguir pensando a la institución educativa como espacio meramente administrativo, más que como nicho de aprendizaje y eso ha resultado muy riesgoso dado que la escuela no tendría razón de ser (ED3/16).

En ese momento, al centro Quetzalcóatl acudían estudiantes para recibir asesoría de tesis (de parte de César Jiménez), y se evidenciaba que a lo largo de la carrera “les enseñan a echar el rollo discursivo de la educación, pero la parte metodológica jamás se las enseñaron. Entonces cuando se enfrentan a un proceso

de titulación nunca se titulan, porque no encuentran por dónde jalar y entonces si eso sucede con un estudiante regular, ¿qué sucede con un estudiante con discapacidad?” La verdad es que difícilmente lograban obtener el grado y eso ha sido muy preocupante.

No bastaría con pensarse en ciertas proporciones, ni en ciertas áreas de la institución; la idea consistiría en qué se hace para los estudiantes, como programa integral de dicha institución. Por ejemplo, en la UNAM está surgiendo un protocolo de atención a la discapacidad; a pesar de ello, las personas con discapacidad no están recibiendo atención oportuna ni clara.

No sabía si la medida surgió desde la rectoría o de una facultad específicamente, y lo coordinaba Patricia Brogna. Le llamó la atención, le agradó pensarlo porque ella había elaborado recientemente el reporte de “Atención a personas con discapacidad” (ED3/17). De hecho fue una publicación muy interesante, pero la pregunta detonó en qué estaba logrando la institución al final de cuentas.

Él fue estudiante de la UNAM y no recibió algo al respecto; no se había titulado de la maestría debido entre otras cosas, al requisito de la aprobación del examen del idioma y es que los maestros no estaban capacitados, tenían el material en Braille pero a él se le facilitaba más poner el texto en su computadora (para leerlo como siempre ha leído todo tipo de información), sin embargo “la venerable mujer” que lo atendió le dijo: “es que entonces eso ya no sería lectura de comprensión”.

Entonces le preguntó a ella si eso implicaba que no estuviera leyendo. A lo que ella respondió que no porque se estaba asistiendo. Él reconoció que había un requerimiento y que para eso estaban los libros en Braille, pero si él prefería utilizar

la tiftotecnología, aprovechando esos avances científicos, no pudo hacerlo debido a la inflexibilidad que lo restringió de una manera absurda.

Al respecto lo que él concibió como un proceso de inclusión, se basaba en que si los estudiantes requerían o necesitaban vivir procesos mediante los cuales concluyeran metas, había que romper barreras para permitirles alcanzar esas metas. Hubiera resultado determinante haber hecho accesible el entorno como fuera posible, lo importante era acceder a él (ED3/18).

Entonces para César el reto, en el sentido personal, significaba incluir. Sería como una inclusión inversa, porque a esas alturas de la vida él se incluía como una práctica continua, pensaran lo que pensaran los demás; al final de cuentas no eran ellos quienes hacían favorable ese proceso, lo ha hecho él mismo.

Ha contado con los elementos, por lo tanto, ha estado ahí para incluirlos de manera inversa: los invitó a acercarse a él, como aprendió de Carlos Skliar cuando hablaba de la alteridad y decía... “Es invitar a ese otro que es ajeno a atravesar el puente, que pase de donde estás tú, sea capaz de entrar en la proximidad tuya, mirar, pero no quedarse contigo; atravesar nuevamente del otro lado a su lugar y desde ese lugar, caminar” (ED3/20).

Esa parte ha sido importante porque su interés no radicaba en que los usuarios del Centro permanecieran ahí, dado que eso implicaba conformar su pequeño mundo ideal, pero él prefería que salieran, se fueran para convertirse en gente detonante con acciones diferentes: ese ha sido el reto (ED3/21).

Desde que tuvo su primer perro guía, una de las cosas iniciales que necesitó aprender fue a contar con un “alma de hierro” porque por más entrenado que estuviera el can, en la Ciudad de México la gente no lo entiende. Ver a un perro



llevando a una persona ciega, no ha sido comprensible, culturalmente no se ha forjado una preparación para ello.

Tuvo que aprender a ser tolerante frente a la frustración; asimismo, asumió sus costos, porque a veces por tres cuadritas no lo querían llevar y entonces las tenía que recorrer a pie. Sería injusto recriminarle al perro que él (César) no quisiera salir, porque él lo adquirió consciente de esas situaciones culturales.

Una de las mejores experiencias que ha tenido en la vida es haber contado con un perro guía, porque lo templó, lo hizo ser tolerante. Hoy ve los actos de discriminación o marginación y se molesta, pero se detiene a pensar por qué se dan, evita ser visceral. Por ejemplo, en la UPN, darse cuenta que los espacios para personas con discapacidad no son respetados (ED1/14).

Es decir, cuando pasaba por los espacios públicos de esta universidad y la gente era completamente ajena a él (como persona con discapacidad). No les interesaba si él iba a pasar, no se inmutaban, entonces él prefería quitarse. Algunas personas sentían el bastón que él llevaba para caminar y no se movían; eso lo llevó a entenderse a sí mismo como parte de un proceso de enseñanza.

Hace poco escuchó al Dr. Carlos Skliar, hablando acerca de la alteridad y le fascinó cuando dijo “es más fácil poder entender el proceso, cuando tu invitas al otro a cruzar el puente, porque si tú estás constantemente cruzando el puente te vas a cansar”. Por eso él (César) ya no cruza el puente, se ha cansado de hacerlo, pero sus espacios de enseñanza simbolizarían invitaciones continuas a que la gente cruzara el puente.

Lo ha hecho así porque si siguiera insistiendo en cruzar el puente, sería como asumir que no existiera y se invisibilizaría, se neutralizaría. Como persona ciega ha

tenido necesidades e institucionalmente contaría con derechos y se le tendría que reconocer con ellos, dentro de la institución. Eso le ha dado buen resultado (ED1/15).

Si no se planteara de manera institucional como una política académica, la atención a las personas con discapacidad se quedaría como iniciativa de los profesores. Realmente se organizaría mejor, teniendo un cuerpo docente especializado en la atención de las distintas necesidades educativas específicas. Tal vez con un docente que leyera y escribiera en Braille, sería suficiente para que se pudiera brindar atención cada semestre en las distintas asignaturas (ED4/14).

## 5. Resultados. Experiencias de atención educativa a estudiantes con discapacidad visual en educación superior

### 5.1. Reflexiones iniciales

**Discapacidad visual.** El profesor Alonso definió la discapacidad visual como la imposibilidad de ver, el no poder obtener información mediante el sentido de la vista; sería la pérdida del goce estético que te permite disfrutar el ojo. No sería nada más captar con la vista, implicaría también conocer, disfrutar, por lo tanto significa una limitación muy grande.

Al mismo tiempo representaría la posibilidad de desarrollar otras capacidades como la del oído, el tacto, el olfato, el cuerpo... a lo mejor no sustituyen a la vista pero brindan una compensación, un paliativo. También depende de la edad en que se adquirió la ceguera; no es lo mismo de nacimiento que a otra edad. En el caso de sus alumnas ciegas no sabía cómo adquirieron la discapacidad visual.

No es algo de lo que él se preocupara en general con sus estudiantes, si ellos le querían platicar algo sobre su vida, los escuchaba, pero él no les preguntaba sobre este aspecto y no por falta de interés sino porque él las atendía como docente... Él enseñaba su materia y atendía la interacción entre los estudiante y ésta, sus dificultades o logros en cuanto al aprendizaje, porque más allá de eso se trataba de su vida personal (ED4/17).

Si hubiera algo negativo que influyera en el aprendizaje, se superaría con el propio aprendizaje; por ejemplo, el estudiante al estudiar, aprende y con ello es muy probable que supere algunas de sus dificultades personales. También confiaba en

que el estudio, el aprendizaje, la vida académica, la lectura, los conocimientos adquiridos de diversas fuentes son medios para el crecimiento, la superación y la solución de problemas (ED4/18).

**Necesidades Educativas Especiales.** Para Alonso, sería cuando algunas personas tuvieran la necesidad de ser educadas de manera particular; no se podría enseñar de la misma manera a un estudiante sordo que a uno con discapacidad visual o intelectual. Además habría que realizar las adecuaciones o adaptaciones curriculares; la modificación de ciertas estrategias didácticas mediante las cuales sean atendidas esas necesidades. Al mismo tiempo habría que confiar en la posibilidad de superar las limitaciones, alcanzando con ello los aprendizajes o el desarrollo psicomotriz (ED4/18).

Así le sucedió cuando atendió las necesidades educativas específicas de sus estudiantes con discapacidad visual. Recordó que en la facultad de Psicología había estudiantes ciegos y pensó que esa discapacidad visual no detenía en ellos el desarrollo de su vida intelectual, académica o profesional (ED4/19).

En el caso del profesor Alonso, sus estudiantes con discapacidad visual le pidieron que él aprendiera Braille para que pudiera leer sus textos y escribirles mediante ese sistema las observaciones... (ED4/11). Él consideró “que haría falta que un maestro o unos maestros o un cuerpo o equipo de maestros tuviera esa formación”, para atender las necesidades educativas específicas de alumnos con discapacidad visual.

Esto debería de llevarse a cabo de la misma forma como ha organizado todo la UPN para que sus alumnos estudien inglés y cumplan con el requisito, de contar con un nivel de dominio de este idioma a fin de titularse. Además, son profesores

especializados en la enseñanza del inglés quienes imparten los cursos y, por otro lado, los docentes en general de la UPN deberían de leer y escribir en inglés para que sus estudiantes también lo hicieran (ED4/12).

En ese sentido sería indispensable la comprensión de textos, pero si los profesores solamente leen en español pareciera artificiosa y sin bases la intención de que los estudiantes comprendieran en inglés textos especializados. En el caso de los estudiantes ciegos por ejemplo, necesitarían profesores que pudieran comunicarse con ellos mediante la lectura y la escritura en Braille, así establecerían una comunicación apropiada entre ellos durante la impartición de la materia.

Pero ¿quiénes atienden esto institucionalmente? Realmente la manera de instrumentar esta formación ha sido un asunto personal (cada docente ve cómo lo resuelve). El profesor Alonso ha tenido tres alumnas ciegas en 37 años de servicio y, para él, eso no justificaría que aprendiera Braille; podría esforzarse por aprenderlo, pero al no ponerlo en practicarlo se le olvidaría o casi nunca lo utilizaría.

Tal vez los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización, en este caso específico, la licenciatura en Educación Especial en el Área Visual, podrían estar en la UPN como parte de la planta docente, estableciendo el vínculo entre el profesor y los estudiantes con discapacidad visual (ED4/13).

Para él, ese problema tiene solución; sería más complicada la situación de establecer el inglés como requisito para la titulación y se atiende. Sin embargo, si no se piensa bien cómo, con qué, para qué, si no se planea la atención a las personas con necesidades educativas especiales, ésta quedaría en el limbo.

Cada maestro tendría que ver cómo afronta y resuelve un hecho así; como en su caso, por cuenta propia buscó las estrategias, tomó las decisiones y no acudió

en ningún momento a alguna instancia de la UPN a pedir ayuda, asesoría o acompañamiento para atender la situación (ED4/14).

No recordó si ya estaba el Centro Quetzalcóatl o estaba en sus inicios, él no sabía ni tenía la capacidad para pensar quién lo podía orientar o ayudar para atender las necesidades educativas específicas de sus tres estudiantes ciegas. Además en ningún momento las autoridades de la UPN le informaron que en su grupo estarían inscritas personas con discapacidad visual, ni le avisaron que había un espacio para orientarlo sobre la atención de las necesidades educativas específicas.

Tampoco recibió ningún aviso por parte del Centro de Atención a Estudiantes (CAE), el cual no estaba tan estructurado en ese momento (año 2007 aproximadamente). El CAE no se había consolidado aún (ED4/15).

Mencionó que tenía un concuño escritor y poeta, quien estudió artes plásticas y era un creyente absoluto del poder de la imagen. Tenía más de 20 años que había participado en la publicación de unos libros de didáctica, en donde se hablaba de la pirámide del aprendizaje y se planteaba que el 90% del aprendizaje depende de la vista.

Alonso nunca ha creído eso porque de acuerdo con Piaget existe una inteligencia sensoriomotriz, una preoperatoria, la manipulación de los objetos así como las operaciones mentales... Entonces para él, los sentidos han jugado un papel muy importante en el proceso del aprendizaje, pero no absoluto. De esta manera, él veía a sus estudiantes con discapacidad visual y siempre confiaba en que iban a poder, que no había nada especial que hacer.

En general él siempre ha confiado mucho en que los estudiantes puedan hacer lo que deben de hacer. No ha desconfiado que van a aprender, a comprender, al contrario, siempre los ha estimulado para que superen las dificultades (ED4/16).

En ese caso a Alonso no le parecía que las estudiantes ciegas estuvieran en condiciones más desfavorables que otros alumnos; no notaba la diferencia, no lograba identificar en qué radicaría un ambiente desfavorable o favorable para ellas. Consideró que si en la universidad no había mejores condiciones para atender a las estudiantes con discapacidad visual, ellas tenían una característica personal que las hizo no solo entrar a la licenciatura, sino desenvolverse, egresar y alcanzar logros muy importantes.

Claro, se detuvo a pensar que eran tres y podía ser una cantidad reducidísima comparable en proporción de número de estudiantes ciegos y el número de egresados, con el número de estudiantes sin ceguera y el número de egresados. Habría que revisar las estadísticas... Podría ser una población muy pequeña de estudiantes ciegos que llegan a la universidad, de ahí cuántos se inscriben y terminan.

Así se podría revisar si están en condiciones favorables o no; también ayudaría entrevistarlos para saber si las condiciones dadas les favorecen o si realmente logran sus metas por iniciativa propia (ED4/23).

Cuando el profesor **Oscar Velasco** llegó al Centro Quetzalcóatl, el maestro César Jiménez ya tenía reclutados a los estudiantes de inglés. En una junta convocada por la Secretaría Académica, se anunció que iban a tomar clases de inglés e hicieron una invitación abierta para los interesados, conforme a su propósito incluyente.

Esta posibilidad de enseñar inglés a personas con discapacidad visual, le ofrecía un contexto distinto al que él venía desarrollando y era el hecho de lo heterogéneo del grupo. Si bien partirían con todos los alumnos como principiantes, en el arranque de las clases de inglés en el Centro Quetzalcóatl, la escolaridad en español y la edad de los estudiantes, implicaba diferencias en los estilos cognoscitivos... (ED2/4).

Cuando se hizo cargo de los estudiantes en el Centro Quetzalcóatl, cambió de adscripción de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, (físicamente estaba en el Centro de Lenguas Extranjeras) al Centro de Atención a Estudiantes.

En ese año coincidió la primera generación de un programa que trajo el instituto BAISMAN, un convenio con el instituto Baisman, consistente en que los pasantes, de todas las carreras impartidas en la universidad, acompañaran a un escolar de quinto y sexto grados de primaria, en diversas actividades a través de estos jóvenes. Había pedagogos y psicólogos educativos que les enseñaban; en realidad no les daban lecciones como tal (ED2/15).

Realizaban actividades conjuntamente y entre esas actividades estaba la sensibilización hacia una lengua extranjera, en ese caso el inglés. No había una secuencia en torno de un tema o cobertura de una unidad, como sería un curso, sino que los propios prestadores de servicio social proponían una actividad...

Cómo se denominan las habitaciones de una casa y “yo qué hago, dónde duermo, dónde me aseo, dónde como”, por poner un ejemplo (ED2/16).



## **5.2. Formación y experiencia**

### **Profesor Oscar**

En cuanto a la formación académica del profesor Oscar para desempeñar su trabajo en la UPN, de inicio obtuvo una certificación en instituciones inglesas en West London College y en International House. En Inglaterra, estudió en International House un curso intensivo para formar profesores de inglés y en el West London College un curso más extenso como una carrera técnica, en el campo de la enseñanza del inglés.

Y cuando volvió a México él tenía mucha inquietud por conocer el sustento teórico metodológico de la enseñanza de lenguas (ED2/17). En México estudió la licenciatura de Pedagogía y descubrió que algunas personas abordaron la vinculación entre la didáctica y la enseñanza de lenguas extranjeras; por ejemplo, Renzo Titone escribió un libro sobre la glotodidáctica.

Su formación en Inglaterra fue muy funcional, porque en la década de los setenta no veían autores que psicolingüísticamente o pedagógicamente se hubieran ocupado de la enseñanza de lenguas; era una preparación muy empírica. Los ponían frente a un grupo y les pedían que pensarán en qué usarían para enseñarle a un extranjero; por ejemplo, cómo pedir boletos al llegar a una estación del metro (ED2/18).

Entonces él inventaba sus carteles, cartulinas, incluso flashcards: unas tarjetitas con las que daba pistas para armar un enunciado u observar la fonética.

Esto último era necesario porque en su grupo había estudiantes provenientes de Grecia y Turquía, entre otros países.

Siempre tuvo muchas inquietudes por encontrar respuestas de autores que se hubieran ocupado de la adquisición de lenguas y para su sorpresa, estaban Bruner y Piaget, quienes se habían ocupado del desarrollo del lenguaje (ED2/19).

En su tesis de licenciatura en Pedagogía desarrolló el concepto de una maestra suya, Christinne Durier, ella habla de la traducción pedagógica e hizo toda una elaboración del constructo de la traducción pedagógica, pero no desarrolló una metodología al respecto. Entonces él retomó la traducción pedagógica de Christinne Durier e instrumentó la metodología a base de comprobación de relaciones hipotéticas.

Es decir, el aprendizaje del inglés se va dando por un análisis contrastivo con el español; a la hora que un alumno lee o expresa, hay ciertos enunciados que encajan con las huellas lingüísticas del español, pero con otros no sucede así. La mayoría no encaja con estas huellas lingüísticas y cuando se encuentra un enunciado de esta naturaleza, se recurre a otras dos relaciones hipotéticas...

Van en ese orden, el cual es arbitrario porque al hablar, al leer o escribir, no lo hacemos expresando una compatibilidad, después una incompatibilidad entre inglés y español, después haciendo inserciones en inglés o suprimiendo elementos entre una lengua y la otra. Es muy arbitrario el planteamiento de las relaciones hipotéticas, repito, compatibilidad, incompatibilidad, inserción y como dice la teclita de la computadora delete: borrar, suprimir (ED2/20).

Simplemente para que el alumno reconozca en qué momento se encuentra, con qué clase de enunciado, están puestas con un cierto orden en la tesis. Fue una

tesis que le costó mucho trabajo consolidar porque aquí en la pedagógica tratándose de lengua extranjera no había docentes que le entraran, a la asesoría a la lectura sobre lenguas extranjeras.

Por esta razón se quedó un poco congelada, pero después conoció a un profesor que había regresado de estudiar un doctorado en la Columbia University en Nueva York; este maestro sí se quedó muy bien impresionado por el método que él planteaba, por la teorización y la propuesta misma que presentaba.

Lamentablemente durante una comisión que le dio la UPN, para trabajar en Belice, recibió la noticia de que su asesor había fallecido (ED2/21). Regresó de inmediato a México, para recuperar información de su tesis, pero lamentablemente no lo consiguió por completo. Finalmente pudo titularse... A pesar de la lamentable pérdida de su asesor.

Él propuso como tema de investigación, resolver los problemas, identificar las diferencias lingüísticas y en mucho la aceptación de su asesor fue determinante para consolidar su tesis. Y después de eso ha continuado haciendo pininos entre inglés y Pedagogía (ED2/22).

### **Profesor Alonso**

En su caso, el profesor Alonso tuvo la experiencia de atender a estudiantes ciegas, cuando impartió la asignatura del Taller de redacción para la elaboración de trabajos recepcionales, durante el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Pedagogía. Al principio él no había caído en la cuenta de que había dos alumnas

con discapacidad visual, para él todos eran iguales y no había reparado en que hubiese alguien con esas características particulares.

Fue un poco sorprendente para él y una experiencia totalmente nueva, porque antes no había tenido estudiantes con esa condición especial (ED4/1). Sintió que estaba en una situación diferente a las que había tenido antes en sus grupos de clase. No era un grupo como los otros porque había algo que no distinguía: dos alumnas con discapacidad visual, cuyos nombres eran Perla e Itzel.

De hecho les dio clases en séptimo y octavo semestres; frente a ellas sintió algo diferente que lo hizo comportarse de otra manera, dado “que no podía hacer abstracción de las particularidades de ellas” (ED4/2). No podía seguir tratando al grupo como lo hacía regularmente con otros grupos. Por un lado sintió que necesitaba hacer algo y les preguntó qué podría hacer él, para que ellas comprendieran, captaran mejor y se sintieran a gusto en la clase.

Ellas le pidieron ser mucho más descriptivo y no dar por hecho que ellas podían entender la comunicación mediante el pizarrón, ni situaciones del salón de clases como las caras hechas por algunos compañeros, si ellas no lo podían ver (ED4/2). Ellas esperaban que él les proporcionara información sobre lo ocurrido en el salón de clases.

Necesitaban información en cuanto a los contenidos de la materia, lo que se escribía en el pizarrón y cómo se comportaban sus compañeros durante la clase. Él tuvo una extrañeza por no estar acostumbrado a tratar con personas con discapacidad visual: “generalmente uno espera que lo vean a los ojos” (ED4/3). Eso formaba parte de saber con quién se estaba hablando. Para él era raro el contacto que tenía con estas estudiantes, al platicarles algo, porque ellas no lo veían.

Trató de ajustarse a esa nueva condición de ellas y eso era lo que él hacía de manera distinta: explicar y describir verbalmente lo que se estaba haciendo en el salón de clases... cómo iban vestidos, quién ponía cara de enojado, si se le notaba por el entrecejo o el ceño fruncido. Fuera de eso, el trato era el mismo que con el resto de sus estudiantes (ED4/3).

Es decir, les pedía que participaran, explicaran los asuntos vistos en clase, que entregaran las tareas, los textos escritos. Ellas le pedían que estudiara Braille para leer y escribir así. A él sí le hubiera interesado hacerlo, pero pensó que algo aprendía para ponerlo en práctica... Y si él no iba a ser docente de alumnos con discapacidad visual, pues no veía la necesidad de hacerlo porque aprendería algo que después no usaría ni le serviría para nada.

Entonces asumió que podía salvar la situación esos dos semestres y habría de comunicarse con sus estudiantes ciegas, tanto de manera oral como escrita. Les hacía observaciones como al resto de los compañeros, les anotaba las correcciones en sus escritos, les decía verbalmente en qué consistían dichas observaciones; se sentaba con ellas para explicarles cómo podían mejorar lo que habían escrito (ED4/4).

Les decía: tú escúchalo, así lo escribiste, así te digo que lo escribas; “cómo se oye mejor o cómo crees que sea más comprensible el texto... ah no pues me parece que usted hizo esto, esto y esto, entonces yo podría incorporar esas correcciones en otro trabajo y entonces ah ya aprendí que si no uso gerundios o que si evito los gerundios puedo ser más directa en mi expresión.

Llevaba a cabo esta retroalimentación como con cualquier otro estudiante. También le dio clases en un grupo distinto a otra estudiante ciega, Francis. También

fue en el Taller de redacción para la elaboración de trabajos recepcionales y en los tres casos trató de comunicarse, como base de la enseñanza, independientemente de las características de las estudiantes.

Sí había diferencias en cuanto a su condición, pero otros estudiantes sin discapacidad visual tenían dificultades para expresarse por escrito, o a lo mejor escribían con mucha fluidez, sin embargo, tenían una ortografía pésima (ED4/5). En cada estudiante había ciertos logros en cuanto a los aprendizajes, pero también ciertas dificultades.

Lo importante era atender a cada estudiante conforme a sus necesidades y lo que sus estudiantes con discapacidad visual necesitaban, era que él se sentara y las atendiera de manera personal para explicarles cómo mejorar su redacción (lo que él hizo). Con otros alumnos no sucedía así porque podían leer en sus tareas las observaciones que él les anotaba; ya no necesitaban la explicación verbal sobre dichas anotaciones y podían plantear sus dudas.

Una de sus maneras de enseñar a escribir era darles a sus estudiantes observaciones por escrito; les hacía una especie de balance de lo que él identificaba en el texto que redactaron. Por ejemplo, si el problema es de argumentación u organización de las ideas, de cohesión, de ortografía o de falta de conocimiento sobre el tema.

Trataba de identificar cuáles eran las principales dificultades, porque a veces era más importante que estudiaran sobre el tema que las faltas de ortografía (ED4/6). Elaboraba un diagnóstico de la forma en que estaban escritos sus textos y les informaba al respecto... Para que ellos tomaran medidas y superaran las dificultades.

De entrada, él vio que las estudiantes ciegas contaban con una especie de equipo, notaba que durante la clase consultaban a quienes tenían alrededor y sí recibían respuesta. Incluso parecía que se acompañaban al baño. Y había compañeras que interactuaban de manera más estrecha con las estudiantes ciegas...

De alguna manera les brindaban ayuda, como para que encontraran algún objeto, salieran del salón o participaran en cierta actividad de la clase (ED4/7). Cuando él les preguntó qué necesitaban de su parte, no involucró al resto del grupo (que era superior a 20 alumnos) y no sabía si todos estaban dispuestos a participar en eso.

No recuerda haber invitado al grupo completo a colaborar con ellas; no sintió que hubiera esa necesidad. Por ejemplo, si un estudiante tenía problemas de ortografía, le daba los elementos para que él lo resolviera por su cuenta. No le pedía aprenderse las reglas de ortografía, sino ensayar con la ortografía de varias palabras para ver qué se expresaba con cada una de ellas, según cómo estaba escrita. Era una manera de enseñar a cuidar la ortografía (ED4/8).

Pensaba que si se equivocaba necesitaría la participación de todo el grupo, para proponer la atención educativa a sus estudiantes ciegas. La revisión entre pares sí la hacían. Sus estudiantes eran ciegas, escribían en Braille, pero escribían en la computadora las actividades solicitadas por él. De hecho la tesis de Perla se relacionaba con el uso de la tecnología en personas ciegas para que aprendieran a leer y escribir.

Tenía que ver con el uso de un programa de cómputo... Para que las personas ciegas pudieran escribir. Estas estudiantes le entregaban los textos

escritos en computadora. Él supone que los dictaban y alguien les ayudaba a capturarlos, desconocía si había algún programa para que ellas lo hicieran directamente (ED4/9).

Alguna vez se encontró a Francis en el Centro Quetzalcóatl y también vio ahí a Itzel, pero no les preguntó si estaban estudiando o qué hacían en dicho espacio. Tal vez estaban haciendo su tesis. [En el Centro Quetzalcóatl hay equipo especializado para que escriban en la computadora e impriman en Braille, a fin de revisar ellas mismas su texto]

Leyó una tesis sobre los audiolibros y consideró que podía ser un recurso muy útil para los estudiantes con discapacidad visual. Suponía que algunos compañeros del grupo, les llegaron a grabar en audio ciertas lecturas para la clase, pero no creía que todo el grupo lo hiciera (ED4/10).

Después de que revisaba las tareas de sus estudiantes con discapacidad visual, se las devolvía con observaciones por escrito y se las leía personalmente en voz alta. Incluso se quedaba después del horario de la clase con ellas, para explicarles lo que había observado en sus actividades y cómo podían mejorarlas.

Se los decía de manera oral y se los escribía por si alguien se los podía leer, posteriormente en su casa o algún compañero. En comparación con la atención que le brindaba a otros estudiantes, con ellas era más completa, porque a los primeros les daba las observaciones por escrito para que las leyeran y si tenían alguna duda al respecto le avisaban. Era una situación diferente con ellas (ED4/11).

Consideraba que podía ejercer su práctica docente muy a gusto, con mucha solidez, siendo más práctico, no quedarse en el discurso y si se equivocaba, al tratar



de poner en práctica ciertas estrategias, seguir preparándose para superar las barreras (ED4/26).

### **Profesor Oscar**

En el caso del profesor Oscar, su experiencia en cuanto a la enseñanza del inglés con personas ciegas y débiles visuales, tenía como base una cierta competencia desde el punto de vista didáctico, que le posibilitaba interactuar con sus alumnos que presentaban discapacidad visual. Cuando emprendió esta tarea, en 2008 aproximadamente, tomó el curso que le ofreció entonces la Secretaria Académica, quien lo invitó a trabajar con estos jóvenes en situación de discapacidad visual.

Lo tomó con cierta reserva y le aclaró a la Secretaria Académica que pondría todo de su parte, teniendo en cuenta que su formación no era en educación especial (ED2/1). La Secretaria Académica confió en él y dejó al grupo en sus manos, con la impresión de que él tenía mucha experiencia.

Entonces comenzó a trabajar con personas que tenían discapacidad visual y durante los primeros meses fue algo muy difícil, precisamente porque él carecía de ciertos recursos: por una parte información; por otra parte formación fundamentalmente, para trabajar con estudiantes ciegos. Para atender esta necesidad adecuó tanto estrategias como materiales, que él usaba con estudiantes normoventes, sin embargo, tenía un resultado muy pobre (casi nulo) al intentar recuperar lo visto en una sesión anterior; por ejemplo, cuando aprendían la conjugación de un verbo.

Esto se daba también por la propia escolaridad de los participantes, que lo obligaba a tratar de ejemplificar tanto en inglés como en español, qué era un verbo. No era posible trabajar directamente el concepto como podía hacerlo con los normoidentes; es decir, a éstos les hacía una ilustración con los personajes ejecutando una determinada acción y así identificaban el verbo. Entonces con los estudiantes ciegos trabajaba doblemente (ED2/2).

No obstante, esta situación le abrió una puerta para encontrar fuentes en la glotodidáctica, en la enseñanza de lenguas, buscó contactos en otras instituciones, consiguió materiales de otra especie. Es decir, al principio el desconocimiento implicó una barrera, pero al darse cuenta de las limitaciones tomó conciencia y atendió la situación. Parecía absurdo, como si fuera necesario esperar a darse de golpes para aprender.

Necesitó acercarse al problema con ensayo y error aunque éste no fuera el camino ideal, pero eso le tocó vivir de una forma muy constructiva porque sus compañeros le decían que avanzaba, con la ventaja de no tener los prejuicios de un profesor de educación especial (ED2/3). Y no solamente con los estudiantes, también con él mismo; era un descubrimiento que no había percibido en sus años de trabajo: la posibilidad de ser transigente con él mismo (ED2/4).

Por ejemplo, había una jovencita cuya discapacidad visual era congénita, pero sus padres contaban con muchos medios para su educación y ella aprendía de una forma admirable, lo cual se notaba en su pronunciación así como su creación de mensajes. En cambio había otros compañeros que tal vez por primera vez en su vida, tomaban clase de una lengua extranjera.

Él necesitó hacer un diagnóstico para saber cómo aprendía cada uno de sus alumnos, para atender sus necesidades educativas e integrarlos al grupo; también logró superar ciertos escollos metodológicos...

Al principio trataba de adecuar las estrategias que empleaba con sus estudiantes normovidentes; distribuía los constituyentes de un enunciado entre seis u ocho participantes y cada uno representaba los siguientes elementos: el sujeto, el auxiliar, el verbo, la preposición, un pronombre, partes del complemento, pero en el momento en que él los cambiaba de posición se suscitaba una confusión.

Al darse cuenta que no le resultó esa estrategia, recurrió al uso de un pizarrón magnético con unas fichas de plástico, magnéticas también; cada estudiante pasaba al pizarrón para recrear un enunciado y reconocía por la posición de las fichas, qué persona hablaba... (ED2/5). Es decir, gramaticalmente yo, tú, él, ella, nosotros, ustedes, ellos; la oración se planteaba en negativo, en interrogativo, etc., pero al mover las fichas se dejaban ciertos vacíos...

Se determinaba que la presencia de una ficha al inicio del enunciado era “yo” o “nosotros”; que su ausencia, era tú o ustedes; que dos vacíos contiguos y esas fichas representaría las terceras personas tanto del singular como del plural masculino o femenino. Hasta allí parecía que todo marchaba bien, pero al conceptualizar el pronombre en relación preposicional el primer constituyente era una preposición “para” o “for”, en inglés.

Entonces la ficha que seguía era “yo” o “nosotros” y se leía “para mí”, “para nosotros” y cuando se recurría al momento del vacío... “para ti”, “para él”, “para ella”, siempre causaba cierto desconcierto entre los estudiantes, porque decían:

“oye, se quedó muy lejos, está muy abierto el espacio, este, es tú o es él, ¿qué me pasaste?” Ese fue otro desafío para él... (ED2/6).

Cómo lograr que esos estudiantes que comenzaban a estudiar un idioma, ya no se quedaran con el reconocimiento del verbo, del concepto, sino de una categoría gramatical como los pronombres personales en la apertura del contexto: yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos y en relación preposicional mí, ti, él, ella, etc., en relación verbal me, te, le, lo, la, nos, etc.

Cambia pero de alguna forma el ayudarse con la regleta, les facilitaba reconocer esas categorías gramaticales. Entonces él desechó el uso del pizarrón magnético y primero pensó en utilizar un teclado con las teclas F1, F2, dado que los estudiantes sabían reconocer el teclado de una computadora debido a su preparación con el maestro César Jiménez.

Él necesitaba que el tacto reconociera las posiciones del orden y la secuencia, que el uso de las fichas les transmitiría... Por ello pensó que lo podía resolver con el teclado, hundiendo con cinta adherible las teclas cuando fueran dos espacios contiguos o uno, pero no era ágil el proceso... (ED2/7).

Nuevamente el ensayo y error le permitió descubrir que sus estudiantes con discapacidad visual estaban asimilando de otra forma, porque ponían en práctica su tacto... Cosa que al principio, cuando él les proponía una técnica grupal, los ordenaba en una fila y después los cambiaba de posición. Así descubrió que cuando ponen en juego uno de sus sentidos más desarrollados, como es el tacto, logran otra asimilación, otra apropiación de conceptos de estructuras del vocabulario mismo.

Entonces esto de alguna forma lo llevó a imaginar un accesorio que diseñó en una computadora; le pidió a un carpintero hacerlo en madera para comenzar a trabajar con sus alumnos. Con este accesorio comenzaron a aprender, de una manera práctica, a decir me gusta tal alimento, por ejemplo I like milk (me gusta la leche) o I like oranges (me gustan las naranjas) o I like apples (me gustan las manzanas)... (ED2/8).

Con ello conocieron el pronombre en complemento directo, como me gusta él, me gusta ella, etc., en la estructura del inglés que es I like him... esto dio pie a que una compañera compusiera o modificara en su regleta este mensaje y con una actitud hasta cierto punto desafiante le preguntara a otra compañera: a ver qué te estoy diciendo... Esta última tomó el accesorio de madera, pasó sus dedos sobre las fichas y decodificó el mensaje I like him...

Cabe señalar que con la regleta de madera no se les enseñaba Braille; los alumnos ya llegaban habilitados en su uso. Dicho accesorio fue creado para el tacto de las personas con discapacidad visual, lo que el pizarrón es para los normoventes. Los estudiantes con discapacidad visual pueden distinguir por medio del sentido del tacto, cuántas palabras hay en el enunciado y de qué palabras se trata.

Cuando la compañera a quien iba dirigido el mensaje tomó la regleta, pasó sus dedos y decodificó: I like him (me gusta él) y ese him (él) hacía referencia a un varón que estaba en el grupo; sin hacer la traducción al español su reacción fue emocional y lingüística, porque dijo “en serio” como con un brinquito de asombro... (ED2/9).

Al ver esa reacción, el profesor Óscar pensó que le había dado al clavo, dado que había paralelamente esa reacción emocional y lingüística. Eso le permitió trabajar con ellos de una forma más ágil, porque podían reconocer, recrear enunciados, ser más autónomos en su interacción con el idioma. La regleta se patentó y se ha llegado a una cuarta versión que cuenta con cuatro líneas en donde están dispuestos los constituyentes.

De esta manera un alumno es capaz de plantear una pregunta, dar su respuesta, volver a plantear una pregunta y aportar otra respuesta, si el contexto lo amerita. Desde luego, generalmente no se habla haciendo una pregunta y dando la respuesta, existen otras manifestaciones en los actos del habla. Por ejemplo, se puede ver cómo está el cielo y decir: “oye está nublado, va a llover” sin hacer una pregunta... (ED2/10).

No se habla a base de preguntas y respuestas, sin embargo, el audio de los diálogos se va adecuando (en pregunta-respuesta), para desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística, la expresión oral, la comprensión auditiva; algunos diálogos tienen máximo seis líneas. Hubo un avance importante en cuanto al uso de la regleta, desde el momento en que recibió a sus estudiantes el maestro César Jiménez, al mes de julio, se vio una diferencia abismal en la forma en que desplazaron los constituyentes en la regleta.

En las últimas sesiones de ese grupo, una compañera le decía a otro estudiante (ambos tenían ceguera): “para expresar tal cosa desplazas éste”, le daba instrucciones como si ella fuera normovidente. También le señalaba... “Acuérdate, cuando vas a hablar de él, quitas éstos... cuando vas a hablar de yo, dejas éste... cuando vas a hablar de tú, nada más quitas uno. Adquirieron esa posibilidad, como

un alumno más experto, apegándose al concepto de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo.

Como la alumna que tenía más tiempo para estudiar, repasar sus apuntes y sus lecciones, le ayudaba al compañero a reconocer lo que estaban practicando (ED2/11). Dicho compañero introyectó muy bien plantear preguntas como “who brought me a poem? (¿quién me trajo el poema?) o who left me this poem? (¿quién dejó este poema para mí?) y como decía la compañera: ¿who brought me the bag? (¿quién me trajo la bolsa?); who brought you the bag? (¿quién te trajo la bolsa?).

Utilizaban la combinación, los cambios de una forma fluida y sobre todo con mucha confianza. Había un monitor que preguntaba si así se decían las cosas, incluso cuando expresaban algo en afirmativo se notaba una carga interrogativa en su entonación. Por ejemplo es afirmativo decir o aseverar I didn't get, I didn't catch, I didn't hear what you said: no comprendí lo que dijiste, pero allí le imprimían un tono interrogativo porque titubeaban, porque dudaban.

Entonces a ese I didn't catch, I didn't hear, I didn't understand what you said, decían: I didn't hear what you said? Estaba el monitor y salían fluidamente las palabras; ese tono interrogativo le salía porque estaban a la espera de que él les indicara si estaba bien su entonación o tenían que quitar el tono interrogativo (ED2/12).

La regleta de madera es un dispositivo... En la jerga o el argot, en la literatura que se encarga de dar a conocer los aparatos con que se atiende las necesidades de las personas con discapacidad visual, en inglés se llama: adaptive accessory; los españoles peninsulares lo denominan accesorio adaptado.

Así se debe de denominar, pero por una cuestión práctica los estudiantes la conocen como la regleta. En conferencias, en talleres le llaman dispositivo didáctico. Al autorregular el lenguaje, emplean regleta con los compañeros estudiantes, pero en otros contextos recurren a los términos accesorio adaptado o dispositivo didáctico (ED2/13).

En un documento que prepararon ese ciclo escolar para la bienvenida de los alumnos, apareció un video en donde la denominaron como ROSALIA, porque pensaron que llamarle accesorio adaptado era un poco frío y buscaron algo más cercano a los seres humanos. Incluso pensaron ponerle un nombre de persona y curiosamente las siglas de las palabras: Regleta de Orden y Secuencia para el Aprendizaje de Lenguas entre Invidentes y Ambioptes, dio el acrónimo de ROSALIA que les pareció muy caluroso.

Se les hizo muy amigable llamar a la regleta ROSALIA. En alguna ocasión una estudiante le preguntó si le pondría a la regleta su nombre (Oscar). Él le dijo que no porque sería el colmo del egocentrismo. Ella señaló que Braille le puso a su método Braille y él le comentó que eran otros tiempos, pero en la actualidad la regleta Oscar no significaría nada.

Sin embargo, curiosamente las iniciales dieron el acrónimo ROSALIA, sin acento en la i. En rigor es un accesorio adaptado así concebido por los especialistas anglófonos y españoles, incluso en el Departamento de Compensación Tecnológica del Instituto Nacional para los Jóvenes Ciegos en París, le dicen Accessoire adapté (accesorio adaptado). (ED2/14). Difícilmente los especialistas en el mundo tendrán otro nombre para este dispositivo (ED2/15).



### 5.3. Inclusión: expectativas y propuestas

#### Profesor Alonso

El profesor Alonso se refirió a la **inclusión educativa** como el derecho de todas las personas para ingresar a una institución educacional; sería hacer válido ese derecho, hacerlo real, independientemente de la condición de cada quien. Aunque esto le resultó contradictorio cuando las condiciones de vida de muchas personas, les impide ejercer dicho derecho.

Es decir, ahí están las instituciones educativas, pero las personas no pueden ingresar porque no cuentan con recursos para comer, vestir o trasladarse. Si bien ese derecho es real para unos, para otros es imposible ponerlo en práctica. Entonces la inclusión educativa se concretaría a partir de la transformación de las condiciones reales de las personas, más que desde el propio decreto (ED4/19).

Es muy contradictorio que por una parte se hable sobre el logro de la inclusión educativa y por la otra, se vean escenas de niños tomando clases en aulas de carrizo, hechas de carrizos con pisos de piedra porque no hay recursos en las comunidades pobres. El periódico *La Jornada* hablaba de casi mil niños que no tienen aula para estudiar, les falta agua, luz, drenaje...

Entonces para él, quienes persiguen los propósitos o las políticas educativas de la inclusión educativa, rayan en lo demagógico... Porque no hay tal en muchos casos, por ejemplo un campesino o un indígena ciego es doblemente excluido. Otro caso es el de los alumnos de secundaria que entran a un nivel educativo, donde la exigencia terminal es bajísima...

En un alto porcentaje, ellos mismos desertan o la expulsa dicha institución; es muy difícil lograr la inclusión educativa, tratando de conciliar y lidiar con lo real, cuando todo está lleno de contradicciones. De la misma manera, si no hay condiciones para atender las necesidades educativas específicas, no se puede hablar de inclusión educativa (ED4/20).

Se refirió a la UPN: aquí, por ejemplo, qué maestro lee en Braille, conoce la lengua de señas o lo que puede hacer una persona con lesión cerebral, cuáles son sus capacidades y necesidades... si no hay información para los docentes al respecto, es muy difícil la inclusión educativa.

Y no es que los maestros de primaria tengan que ser especialistas en algo, pero les piden que enseñen computación, inglés, que atiendan a los niños con necesidades educativas específicas; eso es muy complicado. Para lograr la inclusión educativa se requiere tener conocimiento de las condiciones, necesidades y situación de las personas; de la infraestructura de las escuelas, las necesidades formativas de los docentes.

En fin, son muchos factores y a veces el discurso va por un lado y tanto la práctica como la teoría, por otro. Cuando estuvieron en su grupo las estudiantes con discapacidad visual, más que hablar de su estancia en un ambiente de inclusión educativa, (ED4/21). Fue como una especie de correlación de fuerzas: por un lado qué tanto la universidad constituía un ambiente favorable para ellas y, por el otro, qué tanto no lo constituía era y es la iniciativa de ellas de crear ese ambiente.

O ellas estaban en un ambiente favorable o su deseo de superación, su iniciativa, su tesón hacía que ellas pudieran desarrollarse en la licenciatura y desenvolverse como estudiantes universitarias. Tal vez muchos docentes habían

hecho caso omiso de la condición que ellas tenían, pero ellas tomaron la decisión de continuar estudiando, de poner todo de su parte para desarrollarse y lo lograron a pesar de las condiciones.

Además, desde la experiencia que él tuvo, las condiciones no eran tan desfavorables, no vio discriminación hacia ellas, no notó un maltrato o señalamiento ni una marginación, como puede haberlo incluso para ciertos estudiantes que no tienen necesidades educativas específicas. Por ejemplo: “tú no estudiaste, tú no lo leíste, salte del salón... O si no tienes ciertos favores hacia mí pues no pasas la materia” (ED4/22).

Cuando tuvo esta experiencia él se sentía parte de un ambiente de educación inclusiva, por ejemplo, había alumnos que estudiaban en la Universidad Panamericana, porque podían pagarla, llegaban en automóvil, tenían muchos recursos y había un estudiante proveniente del interior de la República Mexicana, de una zona rural, a quien le costaba mucho trabajo el español aún en séptimo semestre.

O sea, son diferencias muy marcadas en una institución pública; dos situaciones polarizadas, un estudiante de una escuela privada y uno que solo tiene acceso a la educación pública, pero ambos están en un mismo grupo. En ese sentido hay un aula incluyente, la universidad es una institución incluyente, en ella incluso tienen cabida estudiantes excluidos de otras instituciones.

Es decir, no es expulsadora, sino receptora: capta e incluye a estudiantes que no tendrían otra opción para estudiar (ED4/24). En los más de 30 años de servicio que tiene en la universidad logra identificar, en muchos estudiantes, cierto amor, apego, orgullo por la universidad: es su universidad, hay un sentido de pertenencia en ellos. Eso habla de ser admitido, aceptado incluso de ser valorado como estudiante.

Pues los mismos trabajadores se sienten así; por ejemplo, él sí está muy orgulloso de la UPN, quizá eso le impide ver la marginación porque tiene una imagen favorable de la pedagógica, a lo mejor no es una institución tan inclusiva y eso es relativo. Probablemente esta universidad es más incluyente que una escuela privada, porque esta última al cobrar una colegiatura te incluye, pero si pagas.

Puedes entrar, pero pagas una colegiatura. En fin, en la UPN también hay un ambiente de inclusión hacia las diversas orientaciones sexuales. A él le parece que hay respeto al respecto... (ED4/25). No conoce casos de bullying por esa situación en la UPN; quizá lo haya pero no es tan frecuente ni tan evidente (ED4/26).

### **Profesor Oscar**

En este aspecto el maestro **Oscar**, ha contado con un programa integral para la enseñanza del inglés a personas ciegas y débiles visuales, cuya articulación propone procesos inclusivos desde donde se tenga acceso a la información (ya sea en español-inglés) mediante una estrategia digital, lengua escrita como el Braille, un documento electrónico o un audiolibro.

Si el problema radicara en no saber cómo atender a una persona con discapacidad, el centro contaba con una serie de espacios académicos que permitían a los docentes conocer estrategias, para estar en condiciones de crear ambientes inclusivos y evitar convertirse en una barrera en la enseñanza (ED3/19).

Por ejemplo, el Centro Quetzalcóatl apoya esos procesos planteando una alianza entre la UPN y el modelo de atención para la vida del INEA, con el fin de brindar ayuda a la gente ciega y puedan concluir sus estudios de educación básica.

El centro cuenta con los recursos técnicos para generar material, entonces de esta manera los incluye y mediante el ejercicio informático que representa el desarrollo de competencias técnicas y digitales, a través del aprendizaje de una segunda lengua: el inglés.

Éstos son recursos que le permitieron abrir una perspectiva, porque si el estudiante o el profesional de la universidad (o el profesional de la educación) que se va enfrentando al día a día, de acuerdo con la línea tres del Plan Nacional de Desarrollo, a procesos educativos diferenciados, cuenta con los elementos para atender la diversidad podrá ser inclusivo.

Además recalcó: Y que no se piense como dice Loret de Mola: “son una bola de burros” porque desde su postura considera que a los docentes solo les preguntan sobre matemáticas y español, para ingresar al Sistema Educativo Nacional. Pero no es cierto porque preguntan acerca del propio sistema educativo.

### **Propuesta para enseñar inglés a personas con discapacidad visual**

#### **Profesor Oscar**

Para el profesor Oscar, sería posible convocar a profesores no solamente con un perfil ideal de pedagogos, psicólogos educativos o educadores especiales, sino a grupos interdisciplinarios con formación universitaria y una determinada competencia en inglés. Él les aportaría la metodología para trabajar con la regleta, la cual le ha permitido avanzar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés, porque ya tiene identificadas ciertas diferencias lingüísticas...

Así como ciertas reacciones de los estudiantes. Le parecía que era un momento muy oportuno para convocar a normoidentes, profesionales o académicos incluso con discapacidad visual, que tengan un perfil académico consolidado... De tal suerte que el lenguaje que se les presentará les fuera accesible (ED2/23).

Si bien la UPN no tenía una línea de formación en ese campo, el Centro Quetzalcóatl sí reuniría las posibilidades para convocar a compañeros interesados en enseñar lenguas extranjeras, debido a su infraestructura, su espacio, sus recursos humanos sería una alternativa... Él ve una gran ventaja en la regleta: no hay necesidad de software, de pilas, ni de antenas de conexiones.

Además, la atención a las necesidades educativas de personas con discapacidad visual, exige y hace necesaria una presencia. Con el paso del tiempo el estudiante puede ser autónomo, no solo aprendiendo el idioma, sino en muchos aspectos de su vida: laboral, académica, etc. La idea es que pueda tomar decisiones desde esas latitudes de su vida. El Centro Quetzalcóatl podría brindar esta alternativa; incorporarlos al aprendizaje del Braille (ED2/24).

Aunque se ha usado la regleta y se ha avanzado a una cierta velocidad en el proceso de aprendizaje, se ha consolidado el conocimiento de la estructura, la ortografía, etc. O la pronunciación figurada pasa por Braille. Ese sería un proceso para hacerlo más dinámico; trabajar just for Windows, que le podría imprimir una velocidad fantástica a los diálogos, con su transcripción fonética que ha sido abordada por los compañeros del Centro Quetzalcóatl.

Se podría invitar o exhortar a las autoridades a abrir ese espacio, no solo para enseñar el inglés, sino también para capacitar a los profesores interesados en enseñar

este u otro idioma, pero teniendo como destinatarios a estudiantes con discapacidad visual. Esa sería su expectativa.

Algo inquietante para él es que no sea posible captar el contexto de los alumnos con discapacidad visual (ceguera o baja visión); la UPN desconoce el número de estudiantes, con esta condición, que ingresan a estudiar sus distintos programas educativos. Es difícil porque quizá en la convocatoria de un año determinado, ingresen 15 o 20 estudiantes con esta condición, pero el siguiente año no se sabe, a lo mejor entran 2 o 3 ED2/25).

Y la misma ubicación de la universidad a veces conflictúa el hecho de que existiera una cultura peatonal, para el conductor no existe una señalización de respeto a los cruces peatonales; para las personas con discapacidad visual no hay una infraestructura confiable, la cual les garantice la seguridad de su vida al atravesar una calle.

Es decir, también hay otros aspectos por tomar en cuenta, en los que el Centro Quetzalcóatl o la propia universidad necesitaría involucrarse. De hecho, la atención a la discapacidad tiene un rango constitucional, pero lamentablemente él no ve derivaciones o aportes concretos de esta propuesta constitucional.

También habría que mover algunas fuerzas para atender estas situaciones problemáticas, por ejemplo hacer una investigación basada en el contexto que afecta a los compañeros con discapacidad visual, a fin de facilitarles la accesibilidad (ED2/26). Él piensa que se habla tanto de inclusión, de accesibilidad, pero está consciente que no son tareas que puedan resolverse de un plumazo (ED2/27).

## **6. Las buenas prácticas universitarias y el reto de la inclusión frente a la discapacidad**

Actualmente, la necesidad de brindar atención educativa a personas con discapacidad en educación superior ha impulsado a algunas universidades, a implementar protocolos con equipo especializado para concretar la inclusión en este contexto; sin embargo, aún existen múltiples dificultades al respecto. En este apartado se busca un acercamiento a las experiencias que han tenido distintas universidades, en cuanto a su responsabilidad por garantizar condiciones equitativas durante el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad a sus programas educativos.

En España, la Universidad de Valencia llevó a cabo un estudio sobre condiciones de vida y necesidades de estudiantes autodeclarados con minusvalías, en donde los estudiantes con discapacidad señalaron como principales problemas de la universidad, algunos aspectos de aptitud física relacionados con la falta de infraestructura adecuada a su discapacidad; como carencia de aparcamientos reservados, bibliotecas adaptadas o aulas con barreras tanto arquitectónicas como acústicas en el campus. (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p. 73).

También mencionaron factores sobre la organización educativa, como la necesidad de desplazarse entre clases, la falta de autonomía al realizar exámenes y el requerimiento de ayuda para hacer trámites administrativos. En el caso de los estudiantes ciegos o débiles visuales, se destacó las limitaciones que enfrentan con la documentación impresa en tinta, el tiempo adicional que destinan para la



elaboración de su material de estudio y la falta de normatividad para hacer exámenes. (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p. 73).

Las principales barreras encontradas en el ámbito universitario, siguen siendo las tradicionales:

Barreras arquitectónicas y de infraestructura: Barreras de infraestructura vial sin resolver.

Una de ellas es la carencia de semáforos adaptados que dificulta la movilidad entre edificios. La falta de adaptación de ascensores y paneles, la poca señalización de puertas y escalones o la mala luminosidad son otras barreras arquitectónicas que dificultan la movilidad dentro de los edificios a las personas con discapacidad visual (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p. 74).

Otras experiencias de atención educativa a la discapacidad, en España son las de la Universidad de Oviedo y la Universidad Nacional de Distancia (UNED). La Universidad de Oviedo cuenta con la Oficina de Atención a las Personas con Necesidades Específicas (ONEO), desde donde se gestiona el Programa de Atención a Personas con Necesidades Específicas, el cual trata de “normalizar la vida universitaria de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) derivadas de una discapacidad u otras circunstancias”. (Bartol, 2012, p. 24). El propósito de este programa es reforzar la integración de los estudiantes con discapacidad, en la vida académica universitaria, para cumplir con el principio de igualdad de oportunidades.

Por su parte la UNED, pone en práctica distintos programas encaminados a facilitar la formación a distancia en personas con discapacidad, mediante videoconferencias y adaptaciones informáticas. Todas las universidades españolas brindan servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad. (Bartol, 2012, p. 26).

En Latinoamérica, la Pontificia Universidad Católica de Chile atiende a 50 alumnos con discapacidad, inscritos en 18 carreras, quienes presentan discapacidad de tipo motora, visual y auditiva. De manera particular, el Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales (PIANE), promueve la inclusión de estos alumnos mediante condiciones de equidad e igualdad de oportunidades; se considera la discapacidad sensorial o motora.

El programa abarca los distintos ámbitos de la vida universitaria, genera políticas que apuntan tanto a lo general como a lo específico; abarca aspectos académicos y tecnológicos durante la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica de Chile. (Bartol, 2012, p. 24).

En Argentina, la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba (Red IDUC), es un espacio de articulación interinstitucional dedicado a “diseñar líneas de política educativa inclusiva en el nivel universitario, promoviendo que las universidades de Córdoba hagan explícito el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad”. (Bartol, 2012, p. 25). También se difunde información entre la comunidad universitaria en general y se aborda el asunto de la discapacidad desde los derechos humanos. En el caso de la Universidad Católica de Córdoba, opera el Programa de Inclusión de la Discapacidad en la Universidad (PROINDU). (Bartol, 2012, p. 25).

Como parte de atención a estudiantes con discapacidad en la educación superior de América Latina, el estudio Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente, reporta que de 12 países latinoamericanos revisados para identificar cuáles Instituciones de Educación Superior cuentan con programas de atención a alumnos con discapacidad, 48 universidades disponen de ellos. Realmente son las principales universidades públicas de los países latinoamericanos, las que tienen los recursos (de infraestructura y personal) para brindar atención educativa a los alumnos con discapacidad. (Cruz y Casillas, 2017, p. 42)

En Europa, la Universidad de Oxford, en Inglaterra, ofrece el Servicio de Asesoramiento sobre Discapacidad (DAS por sus siglas en inglés). Este servicio brinda “asesoramiento y orientación sobre cómo una determinada discapacidad, puede afectar la experiencia de un estudiante y cómo apoyarlo en el estudio y la organización”. (Cruz y Casillas, 2017, p. 42).

Además, la universidad lleva a cabo ajustes anticipados, como la mejora del acceso físico a los edificios y el diseño de plan de estudios. En cuanto a la presentación de los exámenes, se considera:

- Tiempo extra el uso de un procesador de textos para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o con discapacidades físicas y enfermedades, que les impiden escribir bien.
- Papeles con letras más grandes de lo regular, para personas con discapacidad visual.
- Instrucciones por escrito para las personas con discapacidad auditiva.

- Asientos ergonómicos para quienes lo necesiten.
- Exámenes programados en un momento determinado del día o en una sola exploración, para evitar la fatiga que algunos estudiantes llegan a experimentar, debido a su discapacidad. (Cruz y Casillas, 2017, p. 42).

Desde los años 70 múltiples universidades en Inglaterra ha brindado ayuda y guía a estudiantes con discapacidad y, a sus profesores, en cuanto a la tecnología para acceder al currículo.

En 1983 algunas de estas universidades crearon la Federación Nacional de Centros de Acceso (NFAC) para ofrecer servicios de apoyo a personas con discapacidad y problemas de aprendizaje. Cada servicio cuenta con ayudas técnicas para que los estudiantes puedan desarrollar sus actividades universitarias. (Bartol, 2012, p. 26).

En Estados Unidos de Norteamérica, distintas universidades cuentan con programas para atender a estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, la Universidad de Wisconsin tiene un Laboratorio de Apoyo Tecnológico que puede ser utilizado por todos sus estudiantes, pero le da prioridad de acceso a los estudiantes con discapacidad.

Otro caso es la Universidad de California en Chico, EUA que dispone de un Servicio de Apoyo a la Discapacidad, cuya responsabilidad es “asegurar a los estudiantes con discapacidad un acceso equitativo a cualquier programa de la universidad de manera que puedan lograr sus metas académicas”. (Bartol, 2012, p. 26)

La Universidad del Estado de Michigan, EUA, tiene un Centro de Recursos para personas con discapacidad, enfocado a lograr la inclusión de estas personas en la universidad. “Su misión es responder a las necesidades de los estudiantes, empleados y visitantes proporcionando los recursos que equiparen sus posibilidades de éxito”. (Bartol, 2012, p. 26).

Este centro de recursos también favorece la participación plena en todos sus programas educativos, con dignidad e independencia. Asimismo, atiende a estudiantes que presentan distintas discapacidades: visual, física, auditiva y cognitiva; incluye, además, problemas de aprendizaje, enfermedades mentales y daño cerebral. (Bartol, 2012, p. 26).

En su caso, la Universidad de Illinois, cuenta con un programa enfocado en hacer accesible el campus para los estudiantes con discapacidad. Este programa dispone de especialistas en discapacidad, que tienen como propósito atender a los estudiantes en estrategias compensatorias, así como prepararlos para realizar diversas actividades relacionadas con la salud física y mental. Además hay psicólogos clínicos que atienden a los alumnos con TDAH, Asperger y alguna discapacidad psiquiátrica. (Cruz y Casillas, 2017, p. 41).

En tanto la Universidad de Columbia instituyó el programa: Servicio de discapacidad, mediante el cual facilita el desplazamiento de sus estudiantes, con base en los ajustes necesarios de accesibilidad y, con ello, promueve la responsabilidad y la sensibilidad al respecto. Este servicio les permite a los estudiantes reconocer su potencial tanto personal como académico y favorece la igualdad de acceso, la organización para el alojamiento y los servicios de apoyo destinados a los estudiantes elegibles. (Cruz y Casillas, 2017, p. 42).

En México, está el caso de la Universidad Veracruzana, con el Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, el cual busca atender las necesidades de los universitarios con discapacidad, a fin de que alcancen su desarrollo humano integral. Este programa pretende:

Brindar un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, otorgándole la posibilidad de hacer su proyecto de vida, realizando con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje que lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad. (Bartol, 2012, p. 25)

Otras universidades mexicanas también ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad; si bien cada caso es particular, en general se notan acciones firmes en cuanto a una política tanto específica como concreta. En ciertos casos solamente aparecen iniciativas de inclusión, pero sin concretarse como universidades inclusivas o accesibles. (Cruz y Casillas, 2017, p. 45).

En México algunas Instituciones de Educación Superior, por requerimiento de políticas institucionales crearon un programa específico para atender a sus estudiantes con discapacidad, con objetivos de inclusión frente a ellos. Tales universidades son:

- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- La Universidad Veracruzana (UV).
- La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX).
- La Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

- La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (Cruz y Casillas, 2017, p. 43)

En las siguientes Instituciones de Educación Superior de México, se tomaron algunas medidas:

- Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). El programa solamente está dirigido a personas con discapacidad auditiva.
- Universidad de Guanajuato (UGTO) y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Únicamente se ha atendido la accesibilidad al sitio web.
- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). El programa opera por facultad, pero solo algunas de ellas son inclusivas.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Si bien su objetivo consiste en diseñar apoyos para personas con discapacidad, no siempre esos apoyos son para incluir alumnos.

Tanto las medidas como las acciones que toman estas universidades son diferenciadas, pero existen en México otras Instituciones de Educación Superior que actúan con base en una política institucional la cual permea a toda la universidad en un sentido más inclusivo. (Cruz y Casillas, 2017, p. 45).

En el año 2013 la UNAM publicó en su Gaceta el Acuerdo para la Creación de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (Unapdi).

En 2012, la UATX creó la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (UNADIS). Por su parte la UANL implementó el Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad y la UASLP creó el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión, con el propósito de ofrecer a sus estudiantes los servicios de orientación, información y apoyo para facilitar su integración a la vida cotidiana,

potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en condiciones de equidad.

Los programas antes mencionados tienen en común las siguientes características:

- Buscan generar modelos de inclusión que favorezcan el ingreso, la permanencia, el egreso y la titulación de estudiantes con discapacidad.

Sus principales acciones son:

- ✓ Diseñar y desarrollar programas de sensibilización, concientización y difusión sobre la discapacidad.
- ✓ Elaborar una normativa universitaria para tomar acciones orientadas hacia la inclusión y el tránsito de estudiantes con discapacidad.
- ✓ Conformar un protocolo de atención para la movilidad de los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Vincularse con instituciones que promuevan la atención de personas con discapacidad en diversos contextos.
- ✓ Identificar en las instituciones de educación media superior a los estudiantes con discapacidad, que deseen continuar sus estudios en la educación superior.
- ✓ Generar redes entre instituciones empleadoras y estudiantes con discapacidad para su inclusión laboral.
- ✓ Planificar acciones de voluntariado para brindarle acompañamiento a los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Crear redes entre estudiantes con discapacidad, para que gestionen la inclusión de otros estudiantes con discapacidad



- ✓ Desarrollar la investigación educativa para conocer y mejorar la calidad de vida de personas vulnerables.
- ✓ Formar profesionales e investigadores para construir escuelas inclusivas y fortalecer el campo de la educación inclusiva.

Las acciones señaladas están consideradas desde el modelo social para atender la discapacidad, no solo toman en cuenta a la persona si no también su contexto. Este tipo de recomendaciones debería de reconocerse para generar políticas y propuestas de reforma institucional, a fin de lograr que la universidad sea un espacio donde todas las personas tengan acceso a la educación y al desarrollo. (Cruz y Casillas, 2017, p. 50)

En México, durante el año 2002, la ANUIES publicó un Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. En julio de 2008, se presentó la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, la cual se quedó como declaración de principios. Ninguna de estas propuestas tuvo trascendencia. México cuenta con tres universidades autónomas que han normado sus servicios en materia académica, para los estudiantes con discapacidad. Estas Instituciones de Educación Superior son:

- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
- La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) (Guajardo y Góngora, 2018, p. 17)

En el caso de la UNAM, se cuenta con un Programa de apoyo transversal el cual dio inicio en 2008, durante el primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en la UNAM, que organizó el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CAD), y cuyo propósito fue dar a conocer iniciativas de inclusión en estudiantes con discapacidad.

En ese momento surgió el programa “Vida Independiente”, que dio paso en 2006, al Programa “Tendiendo Puentes” de la Universidad Iberoamericana. La precursora de ambos programas es la Dra. Julieta Zacarías, directora del Centro de Adiestramiento Personal y Social, A.C. (CAPYS).

El propósito ha sido establecer un Modelo de Atención para estudiantes con Discapacidad en la UNAM a través de la vinculación con diferentes dependencias universitarias en el marco de los derechos con calidad y equidad, que brinde apoyo y orientación a estudiantes y docentes con y sin discapacidad, acerca de la discapacidad”. (Guajardo y Góngora, 2018, p. 20).

Con esa idea, se concretan las siguientes recomendaciones:

- Se estableció el convenio UNAM-Libre Acceso, en la Facultad de Arquitectura durante el año 2000, para formar profesionales de Arquitectura, eliminar barreras físicas, culturales y sociales, a fin de lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- En 2004 se firmó una Carta de Intención UNAM-Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de

la Presidencia de la Republica ORPIS/UNAM. Esta acción incluía “el Programa Universidades Incluyentes, la Difusión y Sensibilización del Programa en Radio y TV UNAM; la atención con personal capacitado en la Zona Cultural del Campus; las orientaciones y recomendaciones de accesibilidad publicadas por ORPIS”. También se les brindaba facilidades a las personas con discapacidad para acceder al acervo y producciones cinematográficas. Además, se promovía la participación mediante el servicio social de los universitarios en los diversos Programas para Personas con Discapacidad.

- En el mismo año (2004), se creó el programa Presta tu Voz, en la Facultad de Filosofía y Letras mediante el cual se grababa material, como los audiolibros, para estudiantes con discapacidad visual. En octubre de 2004 se firmó un Convenio General y ochos Convenios Específicos CONAPRED-UNAM. En este tenor, se convocó a dos certámenes para ensayos y tesis sobre temas de discriminación; se realizaron nueve estudios para promover el cambio de actitudes de las personas, hacia diferentes formas de discriminación; se planearon co-ediciones y publicaciones de investigaciones sobre este tema y se organizaron las Jornadas Universitarias contra la discriminación. (Guajardo y Góngora, 2018, p. 21)
- En el año 2005, la Facultad de Trabajo Social organizó los cursos extracurriculares de Braille y Lengua de Señas Mexicana (LSM), dirigidos al público en general con el fin de contribuir en la creación de una cultura sobre la inclusión.

- En 2006 la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), ofreció capacitación mediante internet, así como la lectura y grabación en audio de materiales escritos para la población en situación de vulnerabilidad.
- En 2007, la Dirección General de Bibliotecas abrió la Sala para Estudiantes con Discapacidad (visual y motriz). Había servicios de cómputo que tenían hardware y software con programas especiales para brindar servicios bibliotecarios accesibles.
- En 2008, se instauró el Transporte Especial PUMABUS para estudiantes, docentes y personal administrativo; tenía capacidad de 10 personas sentadas, cinco sillas de ruedas y un área para personas con aparatos ortopédicos. Contaba con una rampa hidráulica destinada a subir y bajar sillas de ruedas. Los traslados al final de la jornada, se dirigían al metro Universidad, al Estadio Olímpico Universitario, al Metrobús Ciudad Universitaria y al Museo Universum (Guajardo y Góngora, 2018, p. 22).
- En el año 2008, se llevó a cabo el Primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en la UNAM. El comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CAD), coordinó y visibilizó los diversos programas que se llevaban a cabo para estudiantes, profesores y personal administrativo.
- Para el año 2015 (24 y 25 de septiembre), se organizaron las IV Jornadas de Inclusión y Discapacidad. Se hacen cargo del CAD las siguientes dependencias: Arquitectura, Bibliotecología, Ciencias Políticas, Comunicación, Derecho, Filosofía, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social. (Guajardo y Góngora 2018, p. 23).

- El Instituto Politécnico Nacional (IPN) cuenta con un plan mediante el cual promueve tanto el respeto como la solidaridad del uso de rampas para personas con discapacidad. Por ello proyectan emblemáticamente el lema: “por una institución accesible y sin barreras” (IPNcluyente) (Guajardo y Góngora, 2018, p. 23)
- La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) brinda una beca a grupos en contextos y situación de vulnerabilidad, que contempla a personas indígenas o con discapacidad; padres y madres de familia; madres de corta edad y jóvenes embarazadas. La beca mencionada oscila entre \$750.00 y \$1,100.00 mensuales, conforme al avance del semestre de la licenciatura en curso (Guajardo y Góngora, 2018, p. 23)
- Otras Instituciones de Educación Superior han tomado acciones más recientemente para favorecer la inclusión de personas con discapacidad. Tal es el caso de las siguientes universidades:
  - ✓ La Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), brinda servicio para inclusión laboral de personas con discapacidad en los sectores productivos de la región, mediante su Centro VAL PAR (UADEC). En 2012 recibió su primer reconocimiento nacional, por ser la única universidad que colabora en el tema. En Saltillo cuenta con el centro de evaluación más grande del país, con simuladores para medir estándares internacionales de múltiples puestos de trabajo de la industria en particular y, en general, del sector productivo. Pertenece a la Red Nacional de Inclusión Laboral de Grupos Vulnerables, donde se ofrece

un servicio a toda la población con discapacidad no solamente a la comunidad universitaria de la UADEC.

- ✓ La Universidad Autónoma de Colima creó en 2007 el Programa Universitario para la Discapacidad (PROUDIS), el cual coordina Cosme Sedano Preciado quien tiene discapacidad visual. (Guajardo y Góngora, 2018, p. 24). El PROUDIS depende de la coordinación de Servicios Médicos del Programa Universidad Saludable PREVENIMOS, para trabajadores y estudiantes; están registradas 43 personas con discapacidad: 30 estudiantes y 13 trabajadores. El PROUDIS diagnostica, diseña la intervención y evalúa; da seguimiento, lleva a cabo acciones complementarias, cuenta con becas (UACOL) para estudiantes con discapacidad en el bachillerato no escolarizado. La intención es crear una coordinación a nivel nacional: Coordinación Nacional Universitaria para Personas con Discapacidad (CONUDIS).
- ✓ La Universidad de Guadalajara (U de G), tiene un programa Institucional de Inclusión (UDG) y se manifiesta como una universidad incluyente. Brinda Becas Especiales de estímulos económicos, a estudiantes con discapacidad.
- ✓ La Universidad de Guanajuato (UG) posee una plataforma web adaptada, para discapacidad visual y discapacidad motora severa, mediante la cual es posible dialogar. Se denomina Linklusión (colectivos en riesgo de exclusión).
- ✓ La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO) aprobó un Programa para la Inclusión de estudiantes con discapacidad (UAGRO); realizaron

un censo de las personas con discapacidad en la universidad, lo dieron a conocer y pensaron tomarlo en cuenta en sus acciones programáticas (Guajardo y Góngora, 2018, p. 25).

- ✓ La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), consolidó un Programa de Diseño Universal de accesibilidad. Por medio de la Plataforma de la universidad, se ilustra cada espacio adaptado con un croquis y las imágenes del lugar, a fin de que los usuarios puedan planear su visita a las distintas áreas del inmueble universitario, para usar las instalaciones académicas y hacer trámites.
- ✓ En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el Consejo Universitario aprobó el Programa Universitario para la inclusión educativa y atención a la Diversidad en 2015, antes (2013) era el Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Mediante el programa mencionado se emitió el Manual Azul (UAEM): un documento técnico para la accesibilidad de personas con discapacidad que impacta en el Reglamento de Obras y Servicios de la UAEM con la intención de atender los requerimientos de accesibilidad en la universidad. Cabe destacar que se levantó un censo al interior de la universidad en cuanto a la población con discapacidad que estudia o trabaja. Además han hecho adaptaciones en los exámenes de admisión para aspirantes ciegos en Braille y sordos con intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM). Más recientemente editaron un documento de asesoría técnica para estudiantes con discapacidad y docentes que tienen alumnos en situación de discapacidad: Orientaciones Teóricas y

Metodológicas para las Adecuaciones Curriculares en Educación Superior, mediante el cual se anuncia la creación de Unidades de servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE). Las funciones de estas Unidades consistirían en: dar tutorías y seguimiento académico a los alumnos; brindar seguimiento y asesorías a unidades académicas; ofrecer seguimiento y asesoría psicopedagógica a los docentes; llevar a cabo adecuaciones de acceso físico, de la información y curriculares; evaluar el proceso educativo. (Guajardo y Góngora, 2018, pp. 26-27). Cabe mencionar que se hizo cargo como primer responsable del programa Enrique Álvarez Alcántara, quien tiene una discapacidad motora por una secuela de polio en infancia y esto lo obliga a usar muletas.

- ✓ La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ofreció a partir de 1989, el programa de Preparatoria Abierta con asesoría especializada para estudiantes con discapacidad visual, que se convirtió en un servicio de apoyo tiflológico dirigido a estudiantes de Educación Media y Superior. También cuenta con una Dirección General para Grupos Especiales, que promueve la creación de programas y cursos de educación continua encaminados a mejorar la calidad de vida de las personas en condición de vulnerabilidad; “establecen convenios de colaboración en sectores de la sociedad que atiendan a grupos en situación de vulnerabilidad, e instituciones educativas nacionales o extranjeras de vanguardia, para intercambiar experiencias académicas; gestionan, ante las instancias correspondientes los recursos para la operación de los programas de



educación a grupos especiales; difunden en la comunidad universitaria, técnicas y materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de personas con discapacidad; promueven en las Escuelas y Facultades de la Universidad la incorporación de programas de accesibilidad en sus diferentes modalidades y promueven la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.(Guajardo y Góngora, 2018, p. 27)

- ✓ En la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) existe una Coordinación de Atención a las Personas con Discapacidad (CODIS), perteneciente a la Dirección de Valores de la Secretaría de Extensión y Vinculación, La Universidad ha realizado dos foros internacionales sobre la Discapacidad en Educación Superior (FIDES), con la participación de conferencistas magistrales de Europa y Estados Unidos. “Promueven una cultura de la inclusión en Educación Superior” (Guajardo y Góngora, 2018, p. 28)
- ✓ La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) creó la Unidad de Asesoramiento y Orientación para Estudiantes Universitarios con Discapacidad, que depende de la Facultad del Desarrollo Humano, donde se imparte la Licenciatura y la Maestría en Educación Especial. La unidad mencionada promueve una cultura de la educación inclusiva; los estudiantes con discapacidad, a quienes definen como estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, toman clases con sus pares sin discapacidad. La UATx en vinculación con un Grupo de Investigación de la Universidad de Almería, España, ha

realizado una investigación sobre el estado del arte de las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del Estado de Tlaxcala. (Guajardo y Góngora, 2018, pp. 28-29).

- ✓ La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, en la Ciudad de México, atiende a personas con discapacidad mediante el Centro Quetzalcóatl, donde cuenta con recursos para escanear materiales y traducirlos a Braille. (p. 23) La UPN creó la Licenciatura en Intervención Educativa, con una vertiente en integración educativa, que forma a profesionales de la educación para realizar funciones paraprofesionales en el sistema educativo o en programas no formales, donde pueden intervenir con un enfoque incluyente. Por su parte, la Unidad de Zacatecas cuenta con interprete de Lengua de Señas Mexicana, para dos estudiantes con discapacidad auditiva. Se trata de un apoyo permanente en el aula.

### **6.1 La discapacidad visual en educación superior.**

La discapacidad representa la restricción o ausencia de la capacidad, para realizar una actividad como regularmente se considera que un ser humano la lleva a cabo. La discapacidad puede ser temporal o permanente; reversible o irreversible; progresiva o regresiva. (Alcantud, 2000, p.60).

Particularmente, el caso de la discapacidad visual implica la pérdida de uno de los principales sistemas perceptivos de acceso a la información del entorno.

Mediante la vista se captura el 80% de esta información (p.63). Frecuentemente se identifica la discapacidad visual con la ausencia total de la vista, lo cual es un error porque es diferente tener ceguera (no ver nada), que deficiencia visual grave. (Álvarez, 2011).

En este sentido, “cada persona con discapacidad visual es una individualidad. Hablar de ceguera o discapacidad visual es hacer referencia a una realidad plural, heterogénea y multiforme. El grupo de personas afectadas por esta discapacidad no es en modo alguno homogéneo y unitario”. (Álvarez, 2011 p. 98).

Desde este contexto, hay múltiples factores que condicionan la forma en que las personas alcanzan su desarrollo tanto perceptivo como psicomotor, además su acceso al medio físico y social. (Martínez, 2005, p.489) Por lo tanto, las orientaciones generales de la atención a estudiantes con discapacidad visual han de considerar distintos factores como:

- El proceso y el momento de la pérdida de la visión (experiencias visuales, posibilidad o no de utilizar determinados recursos tiflotecnológicos, periodo de formación en técnicas específicas).
- La mayor o menor funcionalidad de su resto visual (tamaño de los caracteres, identificación del color, discriminación de detalles en láminas).
- Las diferentes patologías y sus consecuencias (luminosidad, penumbra, situación en el aula). (Álvarez, 2011, p. 99)

Al atender estas recomendaciones, la relación entre el docente y el alumno con discapacidad visual, será una herramienta eficaz en el entorno universitario. Además, cada profesor cuenta con sus propios recursos, técnicas, procedimientos y metodología, los cuales habrá de hacer accesibles al estudiante con discapacidad visual, para que se ajusten a las características visuales personales del mencionado estudiante. Aquí se destaca el diálogo como un medio que favorece la universidad para todos. (Álvarez, 2011, p. 99).

Regularmente, el estudiante ciego debido a su falta de visión desarrolla los sentidos del tacto y del oído principalmente para acceder a la realidad; con frecuencia esto se complementa con el gusto y el olfato. En este caso “la percepción háptica (como sentido primario de acceso y conocimiento de la realidad) sustituye a la vista”. (Álvarez, 2011, p. 99). De forma contraria las personas sin discapacidad visual reciben la información de su entorno, prácticamente mediante la vista. Es muy común plantear que las personas ciegas ven con las manos. (Álvarez, 2011, p. 100). Hay ciertos rasgos en cuanto a esta forma de aprehender la realidad “ver tocando”, muy diferentes a la situación de “ver viendo”:

- La voluntad de tocar es la intencionalidad de ver.
- Lo que “se quiere ver” debe estar al alcance de la mano.
- El reconocimiento táctil va de lo particular a lo global.
- La sencillez y el tamaño adecuado son aspectos fundamentales para conocer a través del tacto. (Álvarez, 2011, p. 100).

## **El estudiante con discapacidad visual en la universidad**

En cuanto al acceso de los estudiantes con discapacidad visual a la educación superior, actualmente en casi todas las universidades únicamente se puede tramitar la matrícula, descargando de su página Web el documento para solicitar la admisión.

Este procedimiento suele resultar inaccesible para una persona ciega. Cuando el estudiante ciego o con resto visual no funcional logra ingresar a un programa educativo en la universidad, tiene que aprender a llegar a sus salones de clase, como parte de su desplazamiento autónomo. Asimismo, necesitará recorrer los espacios al interior de la escuela mediante la percepción háptica y su capacidad auditiva.

En estos casos, por ejemplo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) con el acompañamiento de sus técnicos en movilidad, instruye al estudiante (con discapacidad visual) para que pueda: realizar sus trayectos habituales con autonomía; utilizar adecuadamente el transporte; desenvolverse de forma segura en el espacio de su universidad.

De manera particular en este contexto, el estudiante con discapacidad visual recibe un entrenamiento previo del Servicio de Rehabilitación Integral de la ONCE, gracias a lo cual utiliza el bastón apropiadamente y domina técnicas de protección, habilidades de búsqueda, conceptos especiales, entre otros requisitos para controlar nuevos medios. Además, el estudiante ciego recibe ayuda en sus desplazamientos de parte del servicio de voluntarios de las oficinas de atención a la discapacidad. (Álvarez, 2011, p.100).

La Universidad Complutense de Madrid forma anualmente a sus voluntarios a través del programa de reconocimiento de créditos de libre elección, o créditos optativos, en el caso de los grados por el desarrollo de labores de colaboración en actividades de atención a la discapacidad en centros de la UCM participando profesionales expertos en las distintas discapacidades (Álvarez, 2011, p. 100-101).

En cuanto a la movilidad, es posible considerar el caso de los estudiantes con perro guía, quien podrá acceder legalmente a las dependencias que prohíben la entrada a todo tipo de animales. En ese contexto se plantea que el perro guía está “trabajando” para garantizar la movilidad autónoma de cada estudiante ciego.

Otro aspecto por destacar del alumnado con discapacidad visual en la educación superior, es el de la lectoescritura en braille y adaptación en relieve. Ambos recursos son utilizados frecuentemente por los estudiantes ciegos que acceden a la información mediante el tacto; leen en braille, para lo cual la ONCE les proporciona de manera gratuita la transcripción. “A veces el estudiante dispone de una impresora braille y/o de una máquina Perkins que le permite imprimir textos en braille o elaborarlos.” (Álvarez, 2011, p. 101).

### **Consideraciones didácticas**

En cuanto a las consideraciones didácticas es necesario tomar en cuenta distintos aspectos, de la atención educativa a personas con discapacidad visual. Cuando el estudiante habitualmente puede leer en papel, es conveniente proporcionarle con antelación el material didáctico por utilizar durante el curso, para que pueda transcribir los apuntes o diversos documentos. Es recomendable adaptar al sistema braille los exámenes sobre todo aquellos que son extensos y complejos. Asimismo, habrá que sustituir o acompañar con explicaciones textuales las representaciones gráficas complejas o adaptarlas en relieve. (Álvarez, 2011, p. 101).

En este contexto cabe destacar el uso de la máquina de escribir Perkins, que ofrece signografías braille específicas como la escritura en griego, fórmulas científicas o de cálculo. También existe el editor de simbología matemática LAMBDA, pero no es muy utilizado porque requiere ser instalado en la computadora, así como una capacitación para el usuario. (Álvarez, 2011, p. 101). Si se utiliza la máquina Perkins se requiere contar con un lugar adecuado, porque el ruido que genera puede causar molestias a los demás compañeros del curso. (Álvarez, 2011 p. 102).

Es muy importante ser conscientes de que no todos los estudiantes con discapacidad visual, son buenos lectores en braille o que se requiere adaptar a este código todos los documentos de la clase, como el material de consulta poco usado o pequeñas extensiones de textos. Tampoco es posible adaptar todas las representaciones gráficas como aquellas que no son tan significativas, son muy complejas o cuya explicación textual del contenido es más eficaz. Frente a esta situación se puede recurrir a otras formas de acceso a la información.

## La adaptación sonora

Es muy común que los universitarios con discapacidad visual recurran a la grabación digital de material bibliográfico. “La ONCE produce estas adaptaciones sonoras en formato Daisy”. (Álvarez, 2011, p. 102). Este formato ofrece ciertas ventajas frente al libro braille, porque se puede leer en cualquier lugar el reproductor adecuado y ocupan poco espacio. (Álvarez, 2011, p. 103).

Por su parte el sistema el sistema AUDESC (audio descripción) implica la adaptación sonora de los materiales audiovisuales. Además de brindar información sobre el argumento de la película, proporciona datos sobre paisajes, vestuario, decoración, gestos de los personajes, etc. En este caso la ONCE dispone de un amplio catálogo de títulos de distintos materiales adaptados con el sistema AUDESC como cortos, documentales, series y películas, entre otros. (Álvarez, 2011, p. 103).

Cabe destacar la explicación oral como adaptación sonora muy accesible, dado que no requiere de ningún medio tecnológico para llevarse a cabo, a diferencia del formato Daisy o del sistema AUDESC que exigen tanto como tecnología compleja como especialización profesional. (Álvarez, 2011, p.104). Esta adaptación oral en ocasiones llega a perder su carácter accesible y deja de considerarse para la verbalización de lo que se escribe en el pizarrón o ir comentando verbalmente la descripción de los materiales audiovisuales a los que no pueden acceder fácilmente el estudiante ciego.

Una consideración más en este contexto es la realización de exámenes orales, si el formato y extensión de los mismos lo permiten; se recomienda que no



sea la única forma de evaluar para que el estudiante con discapacidad visual presente los exámenes junto a sus compañeros y en condiciones similares. (Álvarez, 2011, p. 104).

Otro medio de adaptación sonora es el programa JAWS, un lector de pantalla el cual verbaliza lo que se ve en el monitor. Su función es desde el sistema Windows, con acceso a prácticamente todas sus aplicaciones, Internet Explorer, correo electrónico, entre otros.

Es posible que el estudiante sin resto visual lea la información de la pantalla, mediante una línea braille que se conecta a la computadora. Con un escáner que contenga un OCR (programa de reconocimiento de caracteres de texto que permita editar un documento de texto escaneado) el estudiante puede acceder al texto impreso no digitalizado. “Una vez escaneado y editado se convierte en material accesible, bien a través de jaws o de su transcripción a braille”. (Álvarez, 2011, p. 105).

Como parte de las consideraciones didácticas para brindar atención educativa a personas con discapacidad visual, cabe destacar una serie de barreras que limitan el desenvolvimiento escolar en este contexto.

- La inaccesibilidad a las nuevas tecnologías por parte de las personas con discapacidad está presente en la vida cotidiana de los universitarios. Por ejemplo, cuando los docentes dejan en sus páginas o plataformas de clases, documentos en formato PDF que no es posible guardar como texto, convirtiéndose estos en un material didáctico de difícil acceso con JAWS.

- La dificultad de acceso mediante la computadora al material didáctico si este tiene gráficas, tablas, fotografías. Esta dificultad es limitativa al momento de realizar un examen.
- La recepción de los exámenes por parte de los estudiantes, en un CD o pendrive que puede contener texto enmarcado lo cual afecta el funcionamiento del lector de pantalla o puede contener un ejercicio en formato PDF inaccesible.
- La imposibilidad de elaborar un documento accesible con signografías específicas porque el programa JAWS, por ejemplo, no lee adecuadamente la formulación matemática.
- La falta de material bibliográfico en buenas condiciones, para que el estudiante ciego que acude a buscarlo a las bibliotecas de las universidades, pueda acceder al mismo mediante el escaneo y posterior edición en Word. (Álvarez, 2011, p.105). Regularmente los libros subrayados con distintos colores por los anteriores usuarios, además tiene anotaciones al margen de las obras. Todo ello impide contar con un texto legible, porque sería casi imposible cotejar los signos anotados ahí con el original para corregir los errores. (Álvarez, 2011, p. 106).
- La imposibilidad de usar el ratón (mouse) de la computadora, lo cual implica que el estudiante sin resto visual debe de conocer las diversas aplicaciones al respecto y memorizar múltiples combinaciones de teclas. (Álvarez, 2011, p. 107).

- La complicación para acceder a textos impresos. En el caso de los estudiantes con deficiencia visual grave, puede resultar complicado acceder, por ejemplo, a las representaciones gráficas (mapas, fotografías, etc.), con el resto visual que posea. Se han presentado situaciones durante los exámenes, que ponen de manifiesto esta dificultad. Como en el examen donde se pedía comentar acerca de una fotografía (muy ampliada) de un paisaje, las unidades del mismo: sus transformaciones recientes, cambios de uso de suelo y sus causas. También debían considerar las manifestaciones espaciales de las actividades económicas y de la población; al fondo de la fotografía figuraban construcciones de gran altura que el estudiante al presentar el examen, interpretó como enormes bloques de departamentos, pero realmente se trataba de grandes depósitos de una zona industrial. En otra prueba un estudiante confundió un enorme olivar con un terreno cubierto de matorrales. (Álvarez, 2011, p. 109). Asimismo, otro estudiante que recibió un mapa de España ampliado, con unas zonas marcadas de gris en distintas intensidades de color, no pudo distinguir la escala de grises. Las equivocaciones señaladas en estos exámenes seguramente se hubieran presentado, contando incluso con una Lupa TV.
- La falta de acceso a recursos didácticos visuales como el uso del pizarrón tradicional, las presentaciones en Power Point y la reproducción de videos, entre otros. Estos medios se utilizan regularmente en las aulas universitarias, pero para un estudiante con resto visual puede ser difícil o imposible acceder a ellos, aún si se ubica en la primera fila de asientos. (Álvarez, 2011, p. 110).

Frente a las barreras mencionadas, es necesario tomar en cuenta que el estudiante con discapacidad visual requiere los recursos que le garanticen la equidad en su desarrollo académico. En este sentido se tendrían que considerar una serie de estrategias didácticas como las planteadas por Álvarez (2011):

- El uso de anotadores parlantes que verbalizan lo escrito por el estudiante y las operaciones realizadas por el usuario. Estos recursos tecnológicos permiten que el estudiante pueda tomar apuntes durante la clase; comunicarse con los profesores y compañeros de grupo (sobre todo mediante el PacMate por disponer de puerto USB), realizar exámenes y entregarlos en soporte digital de edición accesible. Sin embargo, frecuentemente se prohíbe el uso de los anotadores parlantes porque el estudiante puede tener en su equipo información no permitida durante el examen; con el Braille Hablado es factible revisar si tiene información almacenada, pero con PacMate eso es prácticamente imposible. Entonces es conveniente tratar estos asuntos con el estudiante y, de ser posible, que utilice una computadora con JAWS. También sería conveniente que las universidades pudieran prestarle a los estudiantes con discapacidad visual, los dispositivos tiflotecnológicos que atiendan sus necesidades educativas específicas, (Álvarez, 2011, p. 107).
- La identificación de las características personales del estudiante con deficiencia visual grave, que conserva un resto visual funcional, para conocer la evolución de su discapacidad visual y su pronóstico al respecto, independientemente del diagnóstico oftalmológico que le hayan dado los especialistas. Aquí la idea sería saber cómo y qué ve este estudiante, dado que en muchas ocasiones no hay evidencia de su deficiencia visual. Incluso

probablemente con el uso de lentes ordinarios tenga una buena movilidad, utilice los mismos libros que usan sus compañeros o tome apuntes como ellos. Si bien un estudiante universitario que conserva cierto resto visual puede tener acceso a la documentación mediante la letra ampliada o muy ampliada, en un ambiente con mucha luz, cerca de una ventana o bajo un flexo, no siempre es así. En este caso, solamente hay que distinguir las necesidades educativas específicas para utilizar los recursos apropiadamente.

- El empleo potencial del resto visual por los estudiantes que lo conservan. Al respecto, es posible utilizar el resto visual (con o sin ayudas ópticas) sin otros recursos para concretar los procesos de lectura y escritura; desde este mismo supuesto, pero con la utilización de una lupa TV; también es posible la coexistencia de ambas situaciones. A fin de que el estudiante con resto de visión o deficiencia visual grave pueda acceder a los textos impresos habrá que considerar el tamaño de la letra, el contraste, la calidad de impresión, para que el formato se ajuste a sus necesidades educativas específicas.
- La facilidad de prestar al estudiante con discapacidad visual, la impresión de la presentación en Power Point para que la revise con antelación, porque muchas veces durante la clase la luz es insuficiente. La reproducción de videos o películas es conveniente realizarlas conforme a las características visuales del estudiante y las del material reproducido. Sería preferible que estos materiales estuvieran adaptados al Sistema AUDESC. (Álvarez, 2022, 110)

- El acceso a la computadora mediante el programa Zoomtex; este programa permite ampliar la información que aparece en la pantalla y es posible combinarlo con la adaptación sonora porque en ciertas ocasiones el estudiante puede trabajar en condiciones estándar o ajustando las opciones de accesibilidad de Windows. (Álvarez, 2022, p. 110)
- El recurso de los exámenes orales en acuerdo previo con el estudiante y que no sea el único medio para evaluarlo para evitar su exclusión del sistema general de evaluación. En este caso siempre se considerará ampliar el tiempo para la resolución del examen, independientemente de la adaptación realizada. (Álvarez, 2011, p. 112)

A continuación, se plantean algunas prácticas y procesos excluyentes en las aulas ordinarias, frente a la atención educativa de personas con discapacidad visual.

- En el momento que los profesores escriben en el pizarrón, pero no expresan oralmente esa información, para que las personas con discapacidad visual sepan lo que se ha escrito.
- Cuando se toman fotocopias de un libro para que los estudiantes las lean, pero en el caso de los estudiantes con discapacidad visual no puede digitalizar esa información por ser una práctica ilegítima al violar los derechos de autor. Sacar copias está permitido, pero digitalizar el material no; entonces representa una exclusión para quienes presentan discapacidad visual.
- Si no hay en la universidad semáforos parlantes o accesibles, señalizaciones en Braille, canaletas o guía de bastón o el transporte es insuficiente y tienen que esperar por él mucho tiempo. (Zenteno, 2014, p. 40)

- Si al brindar atención educativa a los universitarios con discapacidad visual, no se parte de sus necesidades sentidas sino de lo que las demás personas (sin discapacidad) creen y suponen que ellos requieren.
- Al no contar con accesibilidad conceptual-actitudinal por parte de los docentes ni del personal que convive y se comunica con los estudiantes que tienen discapacidad visual, debido a la falta de capacitación y difusión sobre la cultura de la discapacidad en este entorno. (Villaseñor, 2019, p. 143)

Algunos testimonios de estudiantes con discapacidad visual, que recuperó Villaseñor (2019), reflejan la experiencia que ellos tienen como parte de su trayectoria académica en la educación superior. Estos planteamientos destacan distintos aspectos sobre la idea de la accesibilidad.

- **Accesibilidad administrativa.** Se propone generar políticas en cuanto al seguimiento de las bibliotecas, la información previa a los docentes que atenderán a estudiantes con discapacidad. Que se adapten más recursos académicos y administrativos, si para el examen de admisión no cuentan con la versión en Braille o la posibilidad de hacerlo en la computadora. También se pide mayor capacitación porque prevalece la ignorancia sobre la discapacidad; por ejemplo, los profesores utilizan diapositivas para dar su clase y le dicen al estudiante con la discapacidad visual que no le pueden proporcionar previamente ese material. (Villaseñor, 2019, p. 146)

- **Accesibilidad física (infraestructura).** Algunos estudiantes se refieren a las líneas portátiles: “no consultaron a la comunidad, las hicieron rápido porque necesitaban gastarse ese recurso, si hicieran un estudio, pero basado en lo que ellos creían, entonces, unas áreas donde era conveniente que tuvieran esas líneas, no fueron cubiertas”. (Villaseñor, 2019, p. 147)
- **Accesibilidad tecnológica.** Los estudiantes con discapacidad visual tienen dificultades para utilizar la computadora, uno de ellos señala que:

El uso de las herramientas tecnológicas ha sido fundamental porque de hecho yo no sé caso braille, desde que perdí la vista, en la prepa siempre me he manejado con tecnología, entonces pues si no existiera, tendría que entrar a un curso de braille si no; no hubiera podido. (Villaseñor, 2019, p. 147).

La mayoría de los estudiantes con discapacidad visual invierten de 5 a 6 horas diarias en la realización de sus tareas o para estudiar, consideran que ellos tienen más dificultades que el resto de sus compañeros (sin discapacidad), en cuanto al acceso de la información. (Villaseñor, 2019, p. 147)

Para los estudiantes entrevistados la relación con sus profesores se dificulta cuando estos últimos no conocen las estrategias para que los primeros cuenten con las mismas condiciones que el resto de sus compañeros.



El no explicar el contenido de los elementos visuales en las clases o tener el mismo sistema de evaluación (examen escrito) implica que el alumno ciego tenga dificultades en su trayectoria escolar y por lo tanto exista desmotivación, frustración e incluso que llegue a ser un indicador de deserción. (Villaseñor, 2019, 149)

Para Villaseñor (2019), “la inclusión es un proceso que requiere continuidad transversal en todos los periodos administrativos, donde los logros deben tener garantía y seguimiento por parte de las autoridades”. En este sentido, se ha de tomar en cuenta a la comunidad con discapacidad para la toma de decisiones y las políticas de inclusión.

## **6.2. La educación superior inclusiva.**

Para la ANUIES, la inclusión implica “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad”. (ANUIES, s.f., p. 16). Si bien esta idea alude a quienes tienen discapacidad, concretamente se refiere a la diversidad de personas. Desde este planteamiento el proyecto de la Universidad Incluyente debería ser parte del currículum de cada universidad; habría que incluir información acerca de la discapacidad en las asignaturas que así lo requieran para contrarrestar las barreras arquitectónicas, sociales y de comunicación.

La propuesta es abordar el currículum desde dos vertientes en el marco de la formación docente: al incorporar contenidos temáticos sobre discapacidad y al realizar las adecuaciones curriculares (los apoyos técnicos, didácticos y humanos encaminados a favorecer la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad). La intención es contar con un censo de recursos docentes, para identificar sus características; se considerarían los siguientes indicadores:

- Maestros de cualquier disciplina, con experiencia en el trato de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para recuperar la experiencia que han tenido en cuanto a la atención educativa con estudiantes en situación de aprendizaje diferenciado; destacar sus dificultades y aciertos al respecto.
- Maestros que tienen hijos o hermanos con discapacidad, debido a lo cual desarrollan estrategias para su atención académica y la resolución de dificultades operativas cotidianas.
- Maestros con disposición a comprometerse. (ANUIES, s.f., p. 40)

Asimismo, habría que recabar y documentar las experiencias hacia la diversidad, conforme a la propuesta de la ANUIES (s.f.):

El apartado de docencia tiene que cubrirse en sus dos expresiones:

La formación y actualización de los docentes que se encargarán de la actividad académica en sus diferentes expresiones.

La impartición de docencia y ésta, tanto en su papel de formadora de profesionistas como en su papel de formación integral del ser humano.

(ANUIES, s.f., p. 41)

En cuanto a la formación y actualización docente se ha de considerar:

- La sensibilización frente a la discapacidad.
- Las estrategias específicas para estudiantes con discapacidad.
- La actualización disciplinar en materia de discapacidad. (ANUIES, s.f., p. 41)

La educación superior inclusiva es “un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado”. (Ocampo, 2012, p. 51). La educación superior inclusiva promueve una práctica psicosocial emergente cuyo propósito es:

Interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas irregularidades que condicionan su actividad. (Ocampo, 2012, p. 51).

Desde estas circunstancias la propuesta es que cada universidad sea capaz de comprender lo que es en sí misma, para que logre la legitimación necesaria reclamada por sus actores. (Ocampo, 2012, p. 228). Las instituciones habrán de tener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Las universidades deberían promover “conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad.”

Además, cada universidad ha de proponer la construcción de una política institucional en discapacidad para direccionar y articular sus programas hacia la conformación de una universidad inclusiva. En este sentido, habrá que intervenir estructuralmente en las políticas, las prácticas y las culturas de cada institución universitaria. (Ocampo, 2012,)

Con base en lo anteriormente expuesto, la idea es reflexionar acerca de los cambios necesarios que deben propiciar las unidades académicas cuyo propósito sea brindar una formación profesional de calidad, basada en sólidos principios de justicia y equidad social, a estudiantes con discapacidad. Entonces la relación entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, se vuelve fundamental para analizar las iniciativas, los programas y las acciones llevadas a cabo en las universidades. (Ocampo, 2012).

De acuerdo con Barrio de la Puente (2008), citado por (Ocampo, 2012,), “el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprenden las cuestiones fundamentales sobre la educación de una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación.” (p.231)

La universidad se concibe como un espacio plural que ha de desarrollar e impulsar, desde sus funciones, los proyectos enfocados a la exclusión y a la diversidad con el propósito de generar acciones que la fortalezcan como una institución inclusiva, respetable, que reconozca a todos. (Palmeros y Gairín, 2016, p. 87)

Sería conveniente que las universidades entendieran la discapacidad como una condición de vida, a fin de que el entorno universitario evitara limitar el

desempeño de sus integrantes con discapacidad y tampoco impidiera su acceso, permanencia y egreso en la educación superior. Se esperaría que las universidades tomaran conciencia en cuanto a su papel frente a la atención que han de brindar a las personas con discapacidad. (Palmeros y Gairín, 2016, p. 87)

El Manual para la integración de personas con discapacidad en la educación superior, señala que:

La Universidad incluyente será más eficaz en la medida que utilice como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes; considere las diferencias como oportunidades, no como problemas; examine minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos, haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje; desarrolle un lenguaje común entre el profesorado, y cree más condiciones que estimulen cierto grado de asunción de ciegos.” (ANUIES, 2022) citada por (Plameros y Gairin, 2016, p. 87)

Como parte de la educación superior inclusiva, surge una serie de desafíos en los entornos universitarios que han de considerar:

- Propiciar condiciones para que los establecimientos de enseñanza superior se obliguen a ser accesibles con sus estudiantes y profesores, que tengan discapacidad. Se han de generar espacios educativos, donde no exista la exclusión ni la discriminación.
- Crear estrategias institucionales, desde una visión de derechos humanos, para tomar en cuenta a las personas con discapacidad. (Cruz-Vadillo, 2016)

- Preparar al profesorado para atender a los estudiantes con discapacidad, examinar cómo se están atendiendo, a fin de suprimir las barreras y desarrollar buenas prácticas frente a la diversidad.
- Dar respuesta a las necesidades educativas específicas de la población en situación de discapacidad, con base en los programas de profesionalización docente de cada universidad; valorar la heterogeneidad de los estudiantes desde la docencia inclusiva.
- Potenciar el desarrollo de las competencias de los docentes, a fin de que puedan atender la diversidad en las áreas universitarias. Comprometerse con la inclusión del estudiantado.
- Favorecer la actualización de los docentes en cuanto al tema de la discapacidad, para implementar las adecuaciones curriculares que superen la exclusión.
- Consolidar un marco normativo que se difunda entre la comunidad universitaria, para contrarrestar las distintas barreras en las universidades.
- Establecer metodologías como el aprendizaje basado en problemas y estudios de caso, para el impulso de las adaptaciones curriculares, con lo cual se genere un diálogo con los estudiantes y el personal de la universidad.
- Facilitar el uso de las TIC en la enseñanza superior, para mejorar la accesibilidad de los estudiantes y docentes en condición de discapacidad, durante su trayectoria universitaria.
- Diseñar guías de buenas prácticas y utilizar las TIC para superar barreras físicas, temporales o de capacidades cognitivas.

- Crear una política inclusiva que tome en cuenta el diario vivir de los estudiantes en situación de aprendizaje diferenciado, en vez de basarse en supuestos sobre las exigencias del estudiantado con discapacidad.
- Diseñar las políticas públicas no solo en el ámbito universitario, también en el familiar.
- Escuchar las opiniones de quienes están implicados en la enseñanza superior y considerarlas, en los futuros procesos de inclusión e investigación. Esta última se podrá incentivar para mejorar la calidad de vida de los universitarios con discapacidad.
- Implementar programas inclusivos en las universidades, para promocionar con su comunidad los servicios que brindan a los estudiantes y docentes con discapacidad.
- Fortalecer las redes académicas con el personal administrativo y de servicio, docentes, alumnos y los programas de atención tanto al estudiantado y al profesorado, para consolidar la inclusión educativa.
- Articular las instancias que atienden a estudiantes y docentes con discapacidad. Crear un sistema de registro durante la matriculación de los estudiantes para informar a los docentes cuáles son las condiciones de los primeros.
- Establecer alianzas estratégicas entre las instituciones de educación media superior, para favorecer el ingreso de estudiantes con discapacidad a la universidad, así como eliminar las barreras de transición entre un nivel y otro (Pérez-Castro, 2019).

Con base en la investigación de Zardel y Cortés (2017), se puede afirmar que las universidades expresan y enfrentan nuevos desafíos frente a la inclusión; sus propuestas al respecto concuerdan en:

- Incorporar normas sobre la igualdad de oportunidades y la no discriminación; coinciden en contar con algún reglamento que desarrolle los ejes de acción, los programas, así como las medidas que favorezcan la plena accesibilidad.
- Disponen de un proyecto para planificar las medidas y los recursos que necesita la atención integral a la comunidad universitaria con discapacidad. Mediante este proyecto se prestan servicios de orientación académica, materiales didácticos y equipamiento tecnológico, intérpretes de lengua de señas, ajuste arquitectónico a favor de la completa movilidad, transporte accesible, becas, voluntariado de estudiantes y deporte adaptado, entre otros servicios.
- Cuentan con un área o departamento que se encarga de coordinar, estudiar e informar sobre la atención al estudiantado con discapacidad.
- Diseñan los indicadores mediante los cuales se aprueba el nivel de calidad de la atención a la comunidad universitaria.
- Implementan planes de formación o capacitación de servicio, docencia y administración, de acceso al currículo o de las necesidades particulares que resultan de los exámenes de admisión de los alumnos.
- Solventan las colegiaturas mediante becas para disminuir los obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades.



- Adecuan las zonas de esparcimiento físico para la comunidad universitaria y promueven el acceso, el desplazamiento y la permanencia en sus instalaciones y en las dependencias universitarias.
- Fomentan el voluntariado por medio de la sensibilización frente a los derechos de las personas con discapacidad. (Zardel y Cortés, 2017, p. 156)

### **6.3. Las buenas prácticas universitarias en torno de la discapacidad visual.**

#### **Recomendaciones**

De acuerdo con los planteamientos de la ANUIES (s.f., p. 29), toda universidad ha de tener la prioridad de brindar a sus docentes la formación específica para atender las necesidades educativas específicas, de los miembros de su comunidad que presentan discapacidad. Para favorecer ese planteamiento se propone que cada universidad tome en cuenta los siguientes aspectos:

- Campañas de sensibilización para la comunidad universitaria en su conjunto.
- Formación docente a maestros con discapacidad.
- Planeación y desarrollo curricular enfocados a la inclusión.
- Accesibilidad física, administrativa y de comunicación.
- Establecimiento de un centro de recursos con servicios concretos como: apoyo de intérpretes de lengua de señas, impresión en braille de material bibliográfico, dispositivos con material bibliográfico para utilizarse en programas de cómputo lectores.

- Censo de alumnos, docentes y personal administrativo en situación de discapacidad, para diseñar programas de apoyo y servicios, así como definir las estrategias de seguimiento a esta población.
- Atención y acompañamiento a los familiares de estas personas con discapacidad.
- Oferta de programas de servicio social y voluntariado, para atender las necesidades de la población universitaria con discapacidad, favoreciendo su autonomía e interdependencia.
- Investigación sobre la discapacidad en todas las áreas de la universidad.
- Creación de redes de apoyo e intercambio interinstitucional.
- Capacitación para la inclusión laboral y fomento de la bolsa de trabajo de cada universidad. (ANUIES, s.f., p.30)

Además, es conveniente que cada universidad cuente con un protocolo de atención para universitarios con discapacidad, a fin de definir su actuación desde el ingreso del estudiante con discapacidad, su permanencia y su egreso (inserción al mercado laboral). Al respecto, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, (2010, p. 8), ofrece las siguientes recomendaciones básicas, para que cada universidad conforme a su plan de atención:

#### **Primera Fase. Actuaciones previas al acceso a la universidad**

- Coordinación de la universidad con las escuelas de nivel medio superior (bachillerato) para brindar orientación y atención, con el fin de que los

estudiantes con discapacidad logren un acceso regular a la educación superior.

- Difusión de información preuniversitaria y orientación al alumnado con discapacidad.
- Comunicación con las asociaciones de discapacidad y las familias sobre los recursos que tiene la universidad para atender a la comunidad universitaria en condición de discapacidad. (el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2010, p.8).
- Garantía en cuanto a los procesos de inscripción y exámenes de ingreso, para que se ofrezcan en condiciones de equidad a los aspirantes con discapacidad.

### **Segunda. Fase Ingreso en la Universidad**

- Coordinación con la instancia de la universidad que facilite el acceso a la matriculación.
- Valoración previa de las necesidades del alumno, para su incorporación a la universidad; considerar la accesibilidad de la institución, así como lo que requiere el estudiante con discapacidad para desplazamiento, orientación e interacción al interior de la misma.
- Elaboración de un informe psicopedagógico de cada estudiante con discapacidad, por medio de una entrevista, para diseñar un plan de atención personalizada con base en sus necesidades, experiencias y expectativas, así como en los recursos existentes y necesarios con el fin de conseguir la

actuación docente apropiada. Si la entrevista se lleva a cabo antes de la incorporación del estudiante, el plan habrá de contener elementos mediante los cuales él conozca las instalaciones, los procesos, su acceso a los mismos y como puede desenvolverse por el entorno universitario, antes de iniciar sus estudios en ese lugar.

- Información sobre las becas y ayudas que ofrece la universidad directamente, así como las otorgadas por otras instituciones.
- Reservación de lugares de estacionamiento en caso necesario.

### **Tercera Fase. Permanencia en la universidad**

- Seguimiento del plan personalizado de cada alumno con discapacidad.
- Mediación con los docentes de cada estudiante en situación de discapacidad, con el consentimiento expreso de este último, para informarles sobre los recursos con que cuenta la universidad.
- Información acerca de apoyo, ayudas humanas, tecnológicas y económicas.
- Campañas de sensibilización para eliminar las barreras del entorno universitario.
- Detección e informes sobre accesibilidad y eliminación de barreras al interior de la institución.
- Convocatoria de premios para favorecer la igualdad de oportunidades.
- Impartición de cursos de formación a los docentes y personal administrativo.
- Oferta de cursos de formación con los medios técnicos apropiados, para que las personas con discapacidad puedan acceder a ellos.

#### **Cuarta fase. Inserción laboral**

- Establecimiento de contacto con los servicios de orientación laboral de la universidad, para impulsar las políticas de inclusión laboral dirigidas a los estudiantes con discapacidad.
- Convenios para la realización de prácticas profesionales, en instituciones públicas y privadas, que incluyan a los universitarios con discapacidad. (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2010, p. 9).

Adicional a esta serie de orientaciones, cabe destacar la revaloración de la función de la tutoría en educación superior, como una estrategia ligada con el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. Desde la educación inclusiva, la tutoría representa:

Un conjunto de apoyos que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes, de ahí que se propone la necesidad de hablar de sistemas tutoriales orientados a la gestión de comunidades de aprendizaje, a desarrollar el capital cultural así como la promoción de procesos de autorregulación en los estudiantes, argumentando que mediante estas acciones se favorecen espacios para la inclusión educativa, en tanto se facilita la adquisición de una serie de recursos cognitivos y sociales indispensables para que los estudiantes tengan una incorporación plena a la sociedad como agentes activos. (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2015, p. 102).

En este sentido cabe resaltar el papel de la inclusión educativa como estrategia cuyo propósito es promover el desarrollo humano, donde la educación favorece la potencialización de las capacidades de las personas y no se reduce a prepararlas únicamente para ofrecer su mano de obra en el mundo económico. (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2015, p. 102).

Otra buena práctica universitaria encaminada a favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sería la invitación a los profesores, para adecuar los materiales didácticos y que compartan su experiencia con otros docentes a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto. (Rodríguez, Segovia y Rodríguez, 2014, p. 34)

Con el propósito de complementar estas orientaciones encaminadas a favorecer la educación superior inclusiva en estudiantes con discapacidad, las universidades habrán de considerar:

- Llevar a cabo la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad.
- Informar sobre los itinerarios curriculares y sus requisitos a los estudiantes con discapacidad, antes de su inscripción en la universidad.
- Crear una unidad central para coordinar y asesorar a los estudiantes con discapacidad, a los docentes y al personal administrativo.
- Desarrollar un plan de actuación para atender a los universitarios con discapacidad.
- Implementar un plan de actuación dirigido a la comunidad universitaria.

- Incrementar sus recursos económicos, destinados a la atención de universitarios con discapacidad.
- Fortalecer sus recursos didácticos y organizativos, para atender a los universitarios en condiciones de discapacidad.
- Realizar adecuaciones o adaptaciones curriculares por parte del profesorado, para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad, a los contenidos y evaluación de los aprendizajes
- Informar al personal docente e investigador, administrativo y a la comunidad universitaria en general, sobre la presencia de estudiantes con discapacidad. (Guajardo y Góngora, 2018, p. 29).
- De manera particular, en cuanto a las buenas prácticas universitarias a favor de la inclusión de personas con discapacidad visual, es fundamental considerar el uso de la tiflotecnología para la atención educativa de los universitarios ciegos y con baja visión.

En este contexto, “la tiflotecnología, se enfrenta al objetivo de desarrollar nuevas tecnologías, o de adaptar y dotar accesibilidad a las tecnologías existentes, para su utilización y aprovechamiento por parte de las personas con discapacidad visual”. (Aquino, García, Izquierdo, 2015, p. 109)

Como parte de las nuevas tecnologías aplicadas en la discapacidad visual se encuentran: los sintetizadores de voz; lectores de pantalla, lectores ópticos de caracteres; el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros. Con estos aditamentos es posible realizar adaptaciones de

materiales didácticos, por ejemplo, pasar un texto a audio tanto el estudiantado como el profesorado con discapacidad visual.

Los aditamentos utilizados para la adaptación de materiales didácticos son:

- **Sistemas parlantes.** Dispositivos de apoyo a la lecto-escritura, permiten convertir el texto en voz y viceversa; ayudan a la elaboración de escritos, así como al acceso de documentos de lectura. Estos sistemas parlantes son software que lee en voz alta los escritos digitalizados y puede hacerlo en varios idiomas. Únicamente no pueden leer caracteres difíciles como letras góticas o signos. El programa mediante el cual se lleva a cabo la lecto-escritura se llama JAWS; permite leer documentos, redactarlos por medio de dictado; también posibilita la navegación por internet, la lectura de correos electrónicos y la interacción en Facebook. Otras herramientas de este rubro son: traductores, diccionarios y calculadoras parlantes. Los sistemas operativos Windows y Mac OS tiene aplicaciones como sintetizadores de voz para personas ciegas y sistemas de contrastes para quienes presentan baja visión.
- **Sistemas de grabación de audio.** Son dispositivos que registran el sonido, son sistemas digitales que trabajan con una memoria descargable y transferible. Son muy útiles para grabar las disertaciones de los docentes, en una clase expositiva, posteriormente el alumno guarda el audio en su computadora y puede repasarlo. (Aquino, García, Izquierdo, 2015, p. 109).



- Sistemas periféricos para el ordenador. En el caso de personas con discapacidad visual no es de utilidad el hardware de la computadora, ni el monitor ni el ratón, pero si el teclado porque es el dispositivo mediante el cual se comunican con el software. Los teclados Qwerty son de uso específico para las personas con discapacidad visual, porque los teclados ordinarios deben emplearse con comandos especiales los cuales es necesario memorizar para dar instrucciones a los programas, esto requiere una habilidad digital motora que no siempre es posible desarrollar. Otros sistemas periféricos son la Línea Braille y las impresoras que convierten en texto normal en escritura de relieve; esto es muy útil con textos que se utilizan durante mucho tiempo, como la Constitución Política de México. Otro recurso de este tipo es el escáner con OCR (reconocimientos de caracteres), el cual permite capturar los textos o imágenes para imprimirlos con relieve; ello favorece la reproducción de gráficos y esquemas, dibujos o signos.
- Sistemas ópticos. Son útiles para las personas que tiene restos visuales: quienes logran ver escasamente porque su campo visual es muy reducido, presentan algunas anomalías visuales las cuales distorsionan las imágenes recibidas del entorno. En este caso, existen amplificadores de pantalla para la computadora (hasta 16 aumentos), también hay configuraciones de contraste para mejorar la visibilidad de los textos e imágenes, así el proceso de lectura es mas lento que el de un lector con visión normal. Por su parte los magnificadores de pantalla muestran una zona de la pantalla ampliada o en forma de lupa. Otro software utilizado por las personas con baja visión es el Magic. Y en Windows es posible gestionar los recursos del sistema desde

el panel de control, con la posibilidad de personalizar el escritorio y configurar una interfaz más accesible a los usuarios. (Aquino, García, Izquierdo, 2015, p- 110)

## **Recomendaciones**

Desde la concepción de las buenas prácticas universitarias en torno a la discapacidad, se enunciarán algunas recomendaciones orientadas al trato adecuado que al respecto se ha de procurar en toda institución universitaria.

- Capacitar al personal para que brinde un trato adecuado a las personas con discapacidad, conforme a sus necesidades específicas.
- Brindar atención prioritaria a las personas con discapacidad; considerar que no todas las discapacidades son percibidas a simple vista. Es recomendable que el personal cuide que se respete la prioridad en la atención independientemente que las personas tengan o no su certificado de discapacidad.
- Mostrar la señalización de la prioridad en formatos accesibles los cuales se colocarán a una altura adecuada, donde los puedan ver tanto las personas con discapacidad como el público en general, para reducir las situaciones de tensión en la fila. En estos casos conviene mantener una actitud abierta y brindar una información clara sobre las situaciones mencionadas.

- Asegurar la comunicación efectiva para reducir las dificultades de este tipo, que pudieran existir entre los universitarios con discapacidad y el personal de atención al público a fin de garantizar la comprensión de la información que se brinda. (Azcárate, 2018, p. 9).
- Proporcionar información básica sobre los derechos y obligaciones, para formar a los trabajadores en los enfoques que contempla el derecho internacional de derechos humanos en cuanto a discapacidad.
- Es de considerar que los Estados, mediante su personal, deben brindar la ayuda necesaria a las personas con discapacidad, para que puedan ejercer sus derechos; en este sentido se ha de facilitar información y facilitar la comprensión de la misma.
- Consultar con la persona en condición de discapacidad cómo prefiere recibir la información, sin dar por supuesto la modalidad por ejemplo al tratarse del uso del sistema braille en personas ciegas. Cabe destacar que solamente entre 10% y 15% de las personas ciegas leen braille, por ello es conveniente adaptar el lenguaje utilizado en función a las necesidades específicas en cada caso. Se sugieren hacer preguntas y brindar información en forma clara y con una estructura sencilla. (Azcárate, 2018, p. 10).
- Preguntar a las personas con discapacidad que tipo de ayuda necesita, a fin de contar con los elementos necesarios y diseñar una estrategia de intervención adecuada, con el propósito de lograr el desempeño de la persona en igualdad de condiciones que los demás. Se debe evitar tratar a las personas con discapacidad como si fueran objetos de cuidado y

protección, sin voz ni opinión propia o como si estuvieran limitados para expresar sus preferencias. Es muy común actuar de forma sobreprotectora y paternalista en este contexto; con lo cual se limita la voluntad de la persona que tiene discapacidad, en la toma de decisiones y se invade su autonomía individual.

- Considerar la opinión de la persona con discapacidad, mediante la escucha activa para que sea parte de la decisión que se tome, Se recomienda que los empleados atiendan la voluntad de las personas con discapacidad, así como los modos de comunicación de su preferencia.
- Manejarse con naturalidad y no tratar a la persona con discapacidad como infantes, evitar dirigirse a ella con palabras en diminutivo, con cierto tono de voz o sobreactuaciones. Se recomienda utilizar un lenguaje sencillo, sin recurrir a infantilismos, conservando el rigor técnico.
- Tener en cuenta la percepción de quien oye, para evitar palabras o frases estigmatizantes que aluden a estereotipos negativos sobre la identidad de quienes presentan discapacidad. Se recomienda un trato respetuoso y confirmar la comprensión por parte de la persona con discapacidad. (Azcárate, 2018, p. 11).
- Dirigirse correctamente a la persona con discapacidad, aunque se encuentre con un acompañante, para evitar otorgar la mayor credibilidad a la palabra de terceros que a ella misma.
- Evitar la invasión corporal, aún cuando la persona con discapacidad requiera adecuaciones o ajustes, por ejemplo, para firmar en igualdad de condiciones

una persona ciega requiere que se le indique el lugar específico para poner su firma. Se recomienda consultar con la persona que requiere, en este caso, evitar tomarle la mano a menos que ella lo solicite. (Azcárate, 2018, p. 12).

Esta serie de recomendaciones se refiere al trato en general, con personas en situación de discapacidad, pero hay ciertos aspectos específicos por considerar en el caso de la discapacidad visual, las cuales se señalan a continuación.

### **Recomendaciones para interactuar con personas en situación de discapacidad visual**

- Nunca tomar el bastón de la persona con discapacidad visual, sin su autorización, porque es su medio de seguridad e información.
- Identificarse al entablar contacto con la persona que presenta discapacidad visual y hacerle saber que se le está hablando.
- Colocarse dentro del campo visual de esta persona.
- No tomar el brazo de la persona con discapacidad visual, para guiarle, primero consultar que prefiere.
- Avisarle a la persona con discapacidad visual al llegar o retirarse, no dejar sola a la persona sin advertirle que lo hará.
- Contar con un entorno bien iluminado, pero no situar a la persona con discapacidad visual frente a la luz.
- Hablarle a la persona directamente despacio y con un tono claro.

- No sustituir palabras del lenguaje tales como ver, mirar o ciego, las personas con discapacidad visual las utilizan normalmente.
- Advertir a la persona con discapacidad visual sobre obstáculos y objetos que la ponen en riesgo, también se recomienda describirle las características del lugar donde se encuentra, así como informarle quienes están presentes.
- Evitar usar gestos que no se puedan ver, al dar indicaciones a las personas con discapacidad visual, ni utilizar palabras sin referencias concretas, como aquí, allá, esto o aquello. Se recomienda mencionar las distancias en metros, y detallar más la información espacial, por ejemplo, a su derecha, a la derecha de la mesa, etc.
- Indicarle a donde esta la silla, apoyando la mano de la persona ciega en el respaldo de la misma o en el barandal cuando se trata de una escalera.
- Anticiparle a la persona con discapacidad visual si existen desniveles, escalones u obstáculos.
- Decirle a la persona con discapacidad visual, cuando se le ofrece un objeto de que se trata. Se recomienda si fuera necesario tomar la mano para palpar el objeto. Si se trata de un folleto, por ejemplo, se le debe leer o describir el contenido.
- Ofrecerle ayuda a la persona con discapacidad visual, cuando se nota que vacila o si hay algún obstáculo.
- Al realizar un pago colocar el dinero en la mano de la persona con discapacidad visual y especificarle el monto que está recibiendo.

- Indicarle a la persona con discapacidad visual quienes esta presentes, cuando participa en una reunión.
- Mantener las puertas abiertas o cerradas, nunca entreabiertas, para evitarle accidentes a las personas con discapacidad visual.
- Si la persona con discapacidad visual cuenta con un perro guía, se recomienda no distraer al perro guía, nunca ofrecerle comida, no tocarlo sin autorización de su dueño ni retirárselo. (Azcárate, 2018, pp. 16 17).
- Emplear un lenguaje correcto; se debe decir persona en situación de discapacidad o persona con discapacidad. Además, se ha de centrar la atención en las capacidades de las personas y no en su discapacidad. (SENADIS, 2017, p. 1).

### **Recomendaciones para la atención académica**

- Las universidades han de contar con mecanismos institucionales que le permitan identificar y atender a las personas con discapacidad a fin de tomar acciones como las siguientes.
- Detectar con los aspirantes a la institución si tienen discapacidad.
- Aprovechar los mecanismos existentes durante el proceso de admisión para aplicar cuestionarios de autoinforme, identificar las características de los estudiantes con discapacidad y derivarlos a la instancia universitaria encargada de atenderlos.

- Generar esquemas de ayuda específica para proporcionar a los estudiantes con discapacidad, las condiciones idóneas a fin de que puedan realizar sus estudios: espacios físicos adecuados, equipamiento específico, acompañamiento pedagógico y prácticas docentes que respondan a sus necesidades.
- Implementar esquemas de ayuda para estos estudiantes, como parte de las funciones de los responsables de las áreas de Orientación Educativa y Psicopedagógica de las universidades.
- Construir adecuar y mantener la infraestructura que responda a las necesidades de las personas con discapacidad (señalamientos, rampas, elevadores, pasamanos, etc.)
- Elaborar un protocolo, mediante el cual se señale la ruta de atención a los estudiantes, con base en el tipo de discapacidad que tengan.
- Impulsar una campaña universitaria de sensibilización frente a la discapacidad, dirigida a estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo.
- Entablar vínculos con otras instituciones y organismos para crear redes de colaboración que permitan operar programas dirigidos a la comunidad universitaria en esta materia.
- Establecer convenios con instituciones y organizaciones encargadas de brindar atención a las personas con discapacidad. (Serna y Castro, 2019, pp. 227-228)



En el caso de los universitarios con discapacidad visual hay que considerar los siguientes aspectos:

- Utilizan material de braille, textos digitalizados, conversor de texto a audio, texto en tamaño aumentativo o con mayor contraste.
- Las personas ciegas usan bastón blanco y las personas con baja visión bastón verde.

En cuanto al docente, se recomienda que durante la clase tome en cuenta las siguientes consideraciones:

- Si utiliza presentaciones o material didáctico de tipo gráfico debe describir y explicar verbalmente su contenido.
- Evitar que el mobiliario obstruya el paso en el aula, si hubiera movimientos en la disposición del espacio hay que avisar al estudiante con discapacidad visual.
- Facilitar la ubicación del estudiante con discapacidad visual en la primera fila de los asientos.
- Controlar las luces en los pizarrones blancos y los reflejos en las ventanas que están cerca de éstos. Cuidar que los plumones de colores no contrasten con el color del pizarrón.
- Proporcionar a los estudiantes con discapacidad visual los exámenes resúmenes, etc., en braille, en modalidad auditiva o electrónica para que puedan decodificar la información en el formato específico. (ANUIES, s.f., p. 45)

- Adicionalmente a estas acciones básicas por implementar en una universidad incluyente, es posible considerar un conjunto de servicios para la formación integral y la inclusión de estas personas en relación con su vida social.
- Se recomienda:
- Formar círculos de amigos para que los estudiantes en condición de discapacidad generen amistades con sus compañeros de clase, mediante los apoyos de servicio social.
- Fomentar la ayuda de alumnos con discapacidad a otros alumnos en igualdad de condición. (ANUIES, s.f., p. 53)
- Establecer convenios con instituciones públicas y privadas para que los estudiantes con discapacidad puedan realizar ahí su servicio social. Se pretende que con ello los estudiantes enriquezcan su formación profesional e incidan en conformación de la cultura del respeto a la diversidad.
- Favorecer que los estudiantes desarrollen su servicio social, creando ayudas técnicas para sus compañeros con discapacidad.
- Promover que los estudiantes en general realicen su servicio social en instituciones que atiendan a personas con discapacidad.
- Integrar a los prestadores de servicio social con base en tres opciones: sensibilizarse ante las necesidades de la población con discapacidad, portar y difundir esa sensibilización con sus compañeros universitarios y la sociedad en general; apoyar profesionalmente en las áreas para lo que han sido

preparados estos estudiantes y en función de las necesidades de las instituciones.

Con la participación de los prestadores de servicio social es posible:

- Desarrollar laboratorios para una enseñanza multisensorial (matraces en relieve, termómetros sonoros entre otros).
- Elaborar material didáctico con criterios de multisensorialidad (videos con letreros o con lengua de señas, grabaciones de audio, escaneo de libros para su codificación en braille o en versión sonora etc.). (ANUIES, s.f., p. 54).

## CONCLUSIONES

Actualmente, la inclusión educativa cobra gran relevancia para la conformación de formas alternas de organización de la cultura académica en busca de la equidad e igualdad, en tanto fortalece el desarrollo de capacidades de los estudiantes (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2015, p. 102).

Si bien en México, la educación superior inclusiva ha logrado un avance significativo, todavía falta mucho por hacer al respecto. En este sentido, distintos países se están esforzando por favorecer la inclusión educativa, como Argentina que incluye en su diseño curricular asignaturas optativas y obligatorias en este rubro, en diferentes programas educativos, más allá de Pedagogía y Psicología, en Arquitectura y Trabajo Social y otras más.

En Brasil y Chile se brinda educación especial incluso en el nivel de educación superior. Estos tres países promueven un examen de admisión a fin de que los estudiantes con discapacidad ingresen a la enseñanza superior. Para brindar una atención equitativa es necesario considerar que también están presentes en las universidades tanto docentes como trabajadores administrativos con discapacidad, por lo cual los programas de inclusión habrán de ser más abarcadores. (Guajardo y Góngora, 2018, p.41).

Se requiere propiciar una convivencia inclusiva e intercultural entre la comunidad universitaria, para tender amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia entre quienes la conforman. “Es necesario abrir la educación a la comunidad y la comunidad a una educación que debe dirigirse a todas y todos sin ningún tipo de excepción”. (Leiva, 2013, p.24).

Las universidades han de fortalecer los principios pedagógicos de la convivencia inclusiva procurando la equidad, la confianza y la cooperación frente a un aprendizaje donde la diferencia representa un valor y no algo negativo. Las escuelas deben garantizar la atención educativa a cualquier persona, sin importar sus condiciones personales, sociales, éticas, de género o de cualquier otro tipo. (Leiva, 2013, p. 25).

Ahora es necesario contrarrestar los efectos negativos del modelo tradicional de educación, que únicamente ve la deficiencia de las personas con discapacidad, así como del modelo médico para el cual la discapacidad es una tragedia personal y limita la capacidad de la persona para desenvolverse en la sociedad. (Parra, 2011, p. 147).

En este contexto, la inclusión propone garantizar a los estudiantes con discapacidad, los mismos derechos que los demás estudiantes. Se busca “la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias”. (Parra, 2011, p. 148).

La inclusión implicaría que en las instituciones educativas, las personas aprendan a vivir con las diferencias y aprendan de las diferencias (Parra, 2011, p. 148). Desde luego, la educación inclusiva enfrenta grandes desafíos como:

- Los escasos recursos financieros que reciben los países de las empresas o financiadores.
- La imposición ideológica a favor o en contra de la educación inclusiva.
- La situación en política nacional frente a la educación inclusiva; es posible llegar a consensos sobre este asunto y generar debates propositivos.

- Promover las políticas educativas como ajustes al plan de estudios, capacitación y formación docente, así como adaptación de la infraestructura, del número de estudiantes por grupo, de los horarios de clase, entre otros aspectos.
- La legislación en cuanto a la educación para personas con discapacidad habrá de asegurar sus derechos y protegerlos en el marco de una educación digna.

El reto para las instituciones de educación superior es generar espacios de encuentros que reconozcan y valoren las diferencias de lengua, religión, cultura, género y condición de discapacidad. La inclusión está a favor de la educación para todos; las escuelas deben atender las necesidades de los estudiantes, independientemente de sus características físicas psicológicas y sociales.

La propuesta es educar a la diversidad de sus integrantes y combatir la desigualdad, así como las injusticias sociales. Las instituciones universitarias juegan un papel preponderante frente a la inclusión educativa, la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones. (Parra, 2011, p. 149).

Las instituciones de enseñanza superior hoy deben desempeñar un papel importante en la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales; también tienen que considerar en la currícula de las distintas unidades académicas y de los diferentes niveles educativos, actividades y cursos académicos a fin de formar con calidad a personas con o sin discapacidad en cualquier disciplina y sensibles al respeto de la diversidad humana. (ANUIES, s. f., p. 13).

Una universidad incluyente asume que todos los alumnos son capaces de aprender y respeta la diversidad. Esta universidad destaca las cualidades y detecta las necesidades de su comunidad, para potenciar el desarrollo de sus capacidades. También aprovecha las ayudas y los recursos naturales de la comunidad universitaria y la autodeterminación en las personas. Aquí se enfatiza el sentido de la comunidad. (ANUIES, s. f., p. 19-20).

La educación inclusiva no consiste en cambiar a los estudiantes de un entorno a otro o dejarlos en un espacio improvisado y sin recursos. La inclusión incrementa y mantiene la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad simultáneamente para disminuir y eliminar cualquier proceso de exclusión. Implica que desaparezca cualquier forma de discriminación, asimismo decide cuáles necesidades han de ser cambiadas y de qué manera. Considera además la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación (Barton, 2009, p. 146). Entonces, las universidades han de considerar:

- La accesibilidad para las personas con discapacidad, generando espacios más flexibles donde no haya discriminación ni segregación.
- Asumir como un derecho y no como un asunto de buena voluntad la implementación de un manual para la atención a personas con discapacidad.
- Establecer políticas concretas y acciones afirmativas para coadyuvar a que cambien las condiciones reales sobre la discapacidad.
- Diseñar una estrategia que tome en cuenta la discapacidad desde una visión de los derechos humanos.

- Conocer las características de los alumnos con discapacidad matriculados en la universidad.
- Favorecer los procesos de admisión para evitar que los aspirantes con discapacidad tengan que presentar un examen estandarizado como instrumento único que segrega y discrimina. (cruz, 2016, p. 21).

En este contexto la relación que entabla el profesor con sus estudiantes en situación de discapacidad es sumamente importante y ha de procurar una práctica educativa inclusiva. En este sentido, el profesor se ha de interesar por aprender a realizar adecuaciones curriculares significativas, a construir espacios que permitan la participación de todos, donde entable una comunicación estrecha con el estudiante, una relación dialógica.

El espacio inclusivo entonces es posible construirlo desde el reconocimiento de la precariedad de todo el espacio, la humanización de las identidades y el afrontamiento de las responsabilidades que mas que estar del lado de la ley tienen un trasfondo ético en cuyo centro o punto nodal articulador se encuentra la dignidad de la persona. Es así como el papel de la discapacidad, del sujeto o persona con discapacidad es dinamizar y problematizar el espacio, desestabilizar para poder, a partir de la oportunidad de reacomodación, iniciar espacios y procesos inclusivos.

La educación inclusiva trata de comprender cómo operan las relaciones estructurales que afectan y condicionan la vida social y escolar; busca politizar el tema de la diversidad, para construir prácticas educativas inclusivas. (Ocampo,



2015, p. 11). La educación inclusiva representa la lucha contra la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada que afecta a la sociedad en su conjunto (Ocampo, 2015, p. 42).

En la sociedad, existe una exigencia para incorporar a la educación superior a las personas con discapacidad, por lo cual es urgente: adoptar enfoques inclusivos que generen prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2015, p. 101).

Para contrarrestar la exclusión de las personas con discapacidad en los entornos universitarios es necesaria la formación de profesores y la sensibilización del personal y la sociedad en general, adaptar y proveer la infraestructura física y tecnológica requerida, realizar las adaptaciones de los materiales educativos específicamente para los estudiantes con discapacidad visual. En este caso se le da prioridad al uso de la tiflotecnología, para la enseñanza presencial y a distancia con estudiantes ciegos y de baja visión.

La educación a distancia para personas con discapacidad visual es posible por el desarrollo de nuevas tecnologías y la especialización de profesionales en ese campo. Es necesaria una infraestructura apropiada, la capacitación de los docentes y el compromiso de la universidad para adecuar el currículo, a fin de que los estudiantes con discapacidad visual puedan formarse a distancia. (Aquino, García, Izquierdo, 2015, p. 18).

Por su parte, la fundación ONCE ha declarado que los universitarios quienes hoy se están formando como profesionales, requieren concientización y sensibilización para convertir su práctica profesional en una oportunidad en vez de una barrera. Todavía falta mucho por hacer en el entorno universitario, pero

mediante el mismo es posible construir una sociedad inclusiva que reconozca la diversidad como una aportación y no como un obstáculo. (Moneo y Anaut, 2017, p. 132).

## Referencias

- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40.* (Tesis de maestría) México: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple.* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcántara y Ornelas. (Enero-junio, 2018). La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios. *Revista Reencuentro*, 75, 134-153.
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C. (2000). *La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores.* Valencia: Universidad de Valencia.
- Alcudia, R. y otros. (2000). *Atención a la diversidad.* Barcelona: Graó.
- Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2003). *Métodos en la investigación educativa.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Angelino, M. A. y Almeida, M. E. (Compiladoras). (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.* Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos-Facultad de Trabajo Social.
- Aranda, R. y otros. (2002). *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid: Prentice Hall, 2002.
- Álvarez, F. (2011). Respuesta de la universidad a los estudiantes con discapacidad visual. En: *Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad* (Coordinadores). (2011). Jornadas: Inclusión de los estudiantes con

- discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 93-113.
- Álvarez, M. y Zerpa, C. E. (2013). "Discapacidad visual, tiflología tiflotecnología en la era digital". XII jornadas de investigación educativa y IV congreso internacional 2013. Caracas, (7 al 10 de mayo de 2013). Libro resumen.
- ANUIES. (s. f.) *Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: SEP.
- Aquino, S. P., García, V. Izquierdo, J. (2015). Diagnóstico de la plataforma de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual. Estudio de caso. En: García, V., Aquino, S. P., Izquierdo, J. y Santiago, P. R. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C., Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Azcárate, M. (Compiladora). (2018). *Protocolo para la Atención de Personas con Discapacidad de la Secretaría del Bienestar Universitario*. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina: Secretaría de Bienestar Universitario.
- Barreda, L. y Brogna, P. (Coordinadores). (2016). *Discapacidad y Universidad. Transdisciplinariedad y derechos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM.
- Bautista, R. y otros. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Granada: Aljibe.
- Bartol, R. (2012). *Inclusión educativa en el nivel superior*. (Tesis de la Especialización en Gestión de la Educación Superior). Argentina: Universidad Católica de Cuyo.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

- Barton, L. (mayo-agosto, 2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*. (349), 137-152.
- Berteley, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Borsani, M. J. y Galliccihio, M. C. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Brogna, P. y Rosales, D. (2014). Acciones del Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM sobre la temática de la discapacidad. Barreda, L. y Brogna, P. (Coordinadores). (2016). *Discapacidad y Universidad. Transdisciplinariedad y derechos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM, pp. 45-53.
- Carrión, M. E., y Santos, O. C. (2019). Inclusión educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(68), 195-202. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la Universidad*. Madrid: CERMI.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2011). *Tratando bien, hablando bien*. Términos, conceptos y normatividad básica acerca de la discapacidad. México: CDHDF.
- Cruz, R. (julio-diciembre, 2016). Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*. (23), 1-23.

- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(2), 41-57.
- Cruz, R. (julio-diciembre, 2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. (53), 1-28.
- Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista De La Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Díaz, L. M. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México)*. San Luis Potosí, México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*. (17), 23-35.
- Festinger, L. y Katz, D. (1972). *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- García, G. I. (2017). *Análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad: El caso de una universidad estatal y regional chilena*. (Tesis de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa). España: Universidad de Alcalá.
- García, I. y otros. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España Cooperación Española.

- Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. España: Hispano Europea.
- Guajardo, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología* 11, 131-153.
- Guajardo, E. y Góngora, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? En: Martínez, M. (Coordinador). (2018). *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Guevara, H. M. y Belell, S. E. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56.
- Gundermann, H. (2008). El método de los estudios de caso. En: Tarrés, M. L. (Coordinadora). (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. Pp. 251-288.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En: Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 139-158.
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. 16(4), pp. 371-384.

- Jiménez, V.E. (julio, 2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 8(1), 141-150.
- Leiva, J. J. De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Llorent García, V. J., López, y Gavilán, M. L. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado En: *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar. I Jornada sobre investigación e innovación para la interculturalidad*. España: Universidad de Córdoba. Cátedra Intercultural, pp. 55-80.
- López, M. (2007). Discapacidad y género: estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. En: *Educación y diversidad: anuario internacional de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*. Madrid: Mira Editores, pp. 137-171.
- López, M. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. Docencia e Investigación: *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. 31(16), 215-240. [http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia\\_e\\_Investigacion/2006.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/2006.html)
- López, W. O. (enero-abril, 2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.



- Luque, D. J. y Rodríguez, G. (s.f.) *Guía de orientación al profesorado del alumnado con discapacidad de la Universidad de Málaga*. Málaga: Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad, Universidad de Málaga.
- Martínez, I. (julio-sep., 2005). Universidad y discapacidad visual: un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*. (203), 483-504.
- Martínez, M. (Coordinador). (2018). *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa, etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, P. C. (julio, 2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*. 20, 165-193.
- Meana, K., Capel, G., De Angelis, B. y Fernández, A. (Compiladores). (s. f.) *Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Meza, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca-Facultad de Psicología.
- Moneo, B. A. y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129-148.
- Moreno, M. L., Arrieta, D. y Figueroa, E. G. (2015). Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica. En:

- Ocampo, A. (Coord.) (octubre, 2015). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Volumen 1. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, pp. 101-110.
- Ocampo, A. (septiembre, 2012-febrero, 2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Ocampo, A. (Coord.) (octubre, 2015). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Volumen 1. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 34-58.
- Ornelas, G. E. (2010). Notas para la construcción del marco teórico en etnografía. En: Primero, L. E. y Ornelas. G. E. (2010). *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico*. México: Editorial Torres Asociados.
- Ortiz, J. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares En: *Reencuentro*. Análisis de problemas universitarios. Evaluación de la educación superior. Serie Cuadernos, UAM-Xochimilco Abril 2003. Pp. 44-55.

- Palmeros, G. y Gairín, J. (septiembre, 2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, XXV(49), 83-102.
- Parra, C. (Enero-junio, 2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(1), 139-150.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*. (32)1. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI.
- Pérez-Castro, J. (enero-abril, 2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.
- Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En: Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 99-123.
- Rodríguez, A. L., Segovia, A. y Rodríguez, M. A. (2014). *Proyecto institucional: retos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ante la comunidad universitaria con discapacidad*. En: Barreda, L. y Brogna, P. (Coordinadores). (2016). *Discapacidad y Universidad. Transdisciplinariedad y derechos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM, pp. 30-34.

- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis de maestría). México: UNAM Facultad de Psicología.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía). México: UNAM-FFyL.
- San Miguel, E. y otros. (1999). *La incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: Tarrés, M. L. (Coordinadora). (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa, pp. 97-131.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España: Pirámide.
- Serna, A., y Castro, A. (2019). Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad. Una acción de responsabilidad social universitaria. En: Hirsch, A. y Pérez, J. (Coordinadores). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 217-230.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2017). *Protocolo para Atención de Personas en Situación de Discapacidad*. Chile: Gobierno de Chile.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (13 y 14 de mayo de 2011). Jornadas sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. "Necesidades y Demandas". Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Universidad Latina. (2013). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional*. [En línea], disponible en: <http://www.unila.edu.mx/>
- Vasalichis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editores América Latina.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. L. (Coordinadora). (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa, pp. 63-95.
- Velasco, M. L. y Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas historias y creencias)*. México: El Manual Moderno.
- Victoria, J. A. (septiembre-diciembre, 2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie*, (138), 1093-1109.
- Villaseñor, R. C. (2019). La inclusión educativa desde las experiencias de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara. En: Zacarías, M., Cárdenas, T. J. y Luna, M. J. E. (Coordinadores). (2019). *Inclusión educativa: Desafíos del siglo XXI*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Velasco, H. M., García F. J. y Díaz, A. (Editores). (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 95-126.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En: Velasco, H. M., García F. J. y Díaz, A. (Editores). (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 127-144.
- Woods, P. (1985). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Jacobo, B. E. Z. y Cortés, F. Estudio comparativo sobre la educación inclusiva en las universidades de Latinoamérica. *Revista Inclusiones* Vol. 4. Num. 2, Abril-Junio (2017), ISSN 0719-4706, pp. 143-166.
- Zenteno, M. (2014). Trayectoria universitaria de la discapacidad visual en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Experiencias y discursos desde la discapacidad en Ciudad Universitaria). En: Barreda, L. y Brogna, P. (Coordinadores). (2016). *Discapacidad y Universidad. Transdisciplinariedad y derechos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM, pp. 35-44.

## **ANEXOS**

## **Instrumentos de investigación**

Guías de entrevista utilizadas durante el trabajo de campo de esta investigación.

### **Guía de entrevista para alumnos con discapacidad en la enseñanza superior mexicana**

1. ¿Qué estudios has realizado a lo largo de tu vida?
2. ¿Qué experiencia tienes en cuanto a tu ingreso y permanencia en la educación superior como estudiante? (Considerar estrategias y logros).
3. ¿Qué discapacidad tienes y cuáles son las características de la misma?
4. ¿Qué percepción tienes de ti mismo como estudiante universitario?
5. Nos podrías decir cómo percibes a tus compañeros de la universidad y qué relación llevas con ellos dentro y fuera de la escuela.
6. ¿Cuáles son las principales inquietudes que has tenido a lo largo de tu escolarización y por qué crees que se han presentado esas situaciones?
7. ¿Qué necesitas para estudiar tu carrera y cuáles son tus posibilidades de desenvolvimiento para lograrlo?
8. ¿Cuáles son tus expectativas personales y académicas?
9. Podrías explicarnos, qué es para ti la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
10. ¿Qué significa para ti la inclusión educativa y qué propuestas harías para ponerla en práctica? ¿Cómo ha sido en tu caso y cómo te gustaría que fuera?
11. ¿Cuál ha sido la influencia de tu familia en el desarrollo académico que has logrado?
12. Por favor, te pido que hagas un comentario final. Gracias.



## **Guía de entrevista para docentes con discapacidad en la enseñanza superior mexicana**

1. ¿Qué estudios has realizado a lo largo de tu vida?
2. ¿Qué experiencia tienes en cuanto a tu ingreso y permanencia en la educación superior como estudiante? (Considerar estrategias y logros).
3. ¿Nos puedes hablar ahora sobre tu experiencia docente?
4. ¿Qué discapacidad tienes y cuáles son las características de la misma?
5. ¿Qué percepción tienes de ti mismo como profesor universitario y cómo percibes a tus compañeros docentes?
6. Nos podrías platicar acerca de la relación que llevas con tus compañeros (en general) de la universidad, dentro y fuera de la escuela.
7. ¿Cuáles son las principales inquietudes que has tenido a lo largo de tu escolarización y por qué crees que se han presentado esas situaciones?
8. ¿Qué necesitas para ejercer tu práctica docente y cuáles son tus posibilidades de desenvolvimiento para lograrlo?
9. ¿Cuáles son tus expectativas personales y académicas?
10. Podrías decirnos, ¿qué es para ti la discapacidad y las necesidades educativas especiales?
11. ¿Qué significa para ti la inclusión educativa y qué propuestas harías a fin de ponerla en práctica? ¿Cómo ha sido en tu caso y cómo te gustaría que fuera?
12. ¿Cuál ha sido la influencia de tu familia en el desarrollo académico que has logrado?
13. Por favor, te pido hacer un comentario final. Gracias.