



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE CIEGOS Y BAJA VISIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR. UN ESTUDIO DE CASO

Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Verónica García Martínez*, Jesús Izquierdo**

Currículo: doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación son: la evaluación educativa institucional, de programas educativos y profesores; estudios de diagnóstico e impacto.

***Currículo:** doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su línea de investigación versa sobre ambientes virtuales y educación a distancia.

****Currículo:** doctor en Enseñanza/Adquisición de Segundas Lenguas. Profesor-investigador en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación abordan los procesos cognitivos.

Recibido: 31 de mayo de 2012. Aceptado para su publicación: 23 de noviembre.

Como citar este artículo: Aquino, S. P., García, V., Izquierdo, J. (julio-diciembre, 2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Sinéctica, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12

Resumen

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular tiene especial importancia. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de facilitar la incorporación de estas minorías al ámbito profesional, ya que no poseen otras alternativas de formación. En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco existe un grupo de alumnos de distintas carreras con discapacidad visual que requieren atención especial. El objetivo del estudio es diagnosticar los apoyos educativos que se requieren para atenderlos. El estudio de caso es referente metodológico del proyecto. En la etapa inicial se realizaron siete entrevistas abiertas al grupo de ciegos y débiles visuales inscritos en varios programas; se contrastaron con categorías que resultaron de la revisión documental simultánea al trabajo de campo. Los resultados se presentan a modo de análisis cruzado o contrastado de casos, y revelan el grado de visión como elemento incidente en sus trayectorias, y la necesidad de apoyos en tres categorías: accesibilidad arquitectónica, tecnológicos y del personal, que se deben promover en la universidad de acuerdo con la experiencia de los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, discapacidad visual.

Abstract

The inclusion of people with disabilities in regular education is especially important. Higher education institutions have a social responsibility to facilitate the incorporation of these minorities in this level because they have no other training alternatives. There is a group of blind and visually impaired students in the various educational programs at the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. The current study's objective was to analyze the aids and instructional support needed by the target population for their effective inclusion in the

university's programs. The case study is the methodological reference of the project. To accomplish our research objective, open-ended interviews were conducted with seven students registered in the institution. The interview results are presented as a cross analysis or contrasting cases, which reveal the degree of vision as an incident in their pathways, and the need for support in three categories: architectural accessibility, technological and personnel that should be promoted at this University.

Keywords: inclusive education, higher education, visually impaired students.

Me gustaría inscribirme a un taller cultural, pero no sé si pueda (estudiante universitaria invidente)

Tú inscríbete, total, el maestro buscará la forma de enseñarte (amiga)

INTRODUCCIÓN: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN

En el ámbito educativo, la inclusión de las personas con discapacidad tiene especial importancia para hacer realidad la integración social de cualquier país, donde el nivel superior juega un papel significativo para lograrlo. El tema de la educación inclusiva se ha colocado en la agenda de Educación para Todos, como lo demuestran, por ejemplo, la Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje (que tuvo lugar en Jomtien, 1990), el documento “Educación para Todos: satisfaciendo nuestros compromisos colectivos” (UNESCO, 2009) y la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998).

Con la inclusión educativa, por ejemplo, se busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y de la educación como un derecho (Salamanca, 1994). La UNESCO considera que se debe prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables –personas y grupos que no pueden ejercer su derecho a la educación– para procurar desarrollar todo el potencial de cada persona: “La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (UNESCO, 2008, p. 24).

Para la UNESCO, los niños que tienen derecho a una educación inclusiva son: los niños gitanos; los niños de la calle; los niños obreros; los niños soldados; los niños con discapacidad; los pueblos indígenas; y las poblaciones rurales. No obstante, en esta perspectiva “inclusiva”, curiosamente se excluye a los niveles medio y superior, ya que se enfoca al sistema educativo básico. Las personas que presentan algún tipo de discapacidad en México representan 5.1% del total de la población (INEGI, 2010); la atención a este grupo en nuestro país se ha concretado a la fundación de escuelas especiales que datan del siglo pasado, como la Nacional para Ciegos (1870) y la Nacional para Sordos (1876), lo que fue el Instituto Médico-Pedagógico (1935) y las clínicas de ortolalia y de la conducta de este siglo (1936), así como la Normal de Especialización (1943). Además de las escuelas especiales, se instituyó el Sistema de Educación Especial acompañado de la creación de la Dirección General de Educación Especial, en 1970, con su antecedente: la Oficina de Coordinación de Educación Especial en 1959 (Guajardo, 1999).

La educación especial, si bien puede ser vista como una preocupación del sistema educativo por buscar alternativas para personas con algún tipo de discapacidad, para algunos autores (Guajardo, 1999; Edler, 2008; López, 2008) constituye un acto de segregación, pues se configura a partir de un proceso excluyente de las escuelas regulares de alumnos por causa de alguna deficiencia física o mental. En México, la oferta educativa especial se ha orientado al nivel básico, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria, con la creación de instituciones que enseñan los conocimientos indispensables a través de sistemas específicos de apoyo, tales como el sistema braille, en el caso de ciegos y débiles visuales, y el lenguaje de señas mexicano para personas con problemas de habla y audición.

A pesar de estas iniciativas, no fue sino hasta 2005 que se aprobó en México la Ley General de Personas con Discapacidad, la cual se constituyó en un antecedente para la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), decretada en 2011. Esta segunda ley, aparte de ampliar y hacer más explícitas las prerrogativas de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de la vida nacional, introduce el término de *inclusión* en su título, y destaca el concepto de derechos humanos en su contenido. Su propósito es “promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades” (LGIPD, art.1°, 2011).

En México, el Programa para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (Pronadis), instituido en 2009, fue producto de las recomendaciones de los organismos internacionales y de los esfuerzos que el gobierno mexicano ha venido impulsando en este campo en otros niveles educativo. Este programa ha dado origen a cambios en la legislación, en la actitud de la población y en el número de organizaciones dedicadas a la promoción de acciones destinadas a la autonomía y vida independiente de las personas con discapacidad. Advierte que la discapacidad no se encuentra señalada de modo explícito en ninguna de las Metas de Desarrollo del Milenio, lo que coloca a esta población al margen de las políticas de salud, educación, empleo y desarrollo social, idea paradójica dado que discapacidad y pobreza están mutuamente relacionadas.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, en el estado de Tabasco se identificaron 132 212 personas con discapacidad, quienes representan 5.91% de la población total y, por lo tanto, se ubican por encima de la media nacional. En virtud de ello, se emitió en junio de 2011 la Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco, orientada a ayudar a insertar a esta población en los sectores laboral, educativo, cultural y social. Ésta tiene su antecedente en la Ley para la Protección y Desarrollo de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco (1996) y se inspira en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ratificada y firmada por México (2008).

Para dar seguimiento a lo establecido por esta ley, se formó el Consejo Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad, se creó el Programa Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad y se instituyó la Unidad de Atención y Seguimiento para el Desarrollo e Inclusión de Personas con Discapacidad, adscrita a la Secretaría de Desarrollo Económico. Todo lo anterior ha dado impulso a foros nacionales y regionales que recogen informa-

ción respecto a los temas relacionados con sus necesidades, entre las cuales se destaca el acceso a la educación en todos los niveles.

En México, un poco más de la cuarta parte de esta minoría (26.3%) no tienen instrucción; esta cifra es 3.5 veces más alta que el porcentaje de las personas sin discapacidad. El promedio de escolaridad de las personas con discapacidad es de 4.5 grados, lo cual equivale a cuatro años de primaria. Por grupos de edad, la diferencia, en cuanto al máximo nivel educativo alcanzado, muestra que existe un gran rezago en la atención de jóvenes y adultos con discapacidad. Particularmente, en la educación media superior, la diferencia entre los jóvenes que presentan alguna discapacidad y su contraparte sin discapacidad es de doce puntos porcentuales. En la educación superior, la diferencia entre los adultos con y sin discapacidad es de once puntos porcentuales (INEGI, 2010). Las cifras anteriores hacen evidente la situación de vulnerabilidad de este grupo poblacional.

En el país, existe ya una población con algún tipo de discapacidad que cuenta con bachillerato concluido (INEGI, 2010) y que se encuentra en condiciones de continuar sus estudios profesionales, situación que seguramente estarán afrontando las instituciones de educación superior, como la Universidad del Valle de Atemajac, institución católica que modificó algunas directrices e infraestructura para atender a la población con discapacidad (que va en aumento) en virtud de que decidió no crear programas especiales, puesto que eso “iría en contra de la idea de inclusión”.

En efecto, la creación de escuelas superiores especiales para esta población es una idea poco factible, además de excluyente. Las universidades públicas regulares, públicas o privadas deben asumir la responsabilidad social de acoger a estos estudiantes, y crear políticas, programas y estrategias que faciliten el tránsito y favorezcan la culminación de estudios profesionales de este grupo para que avance hacia una verdadera autonomía individual.

Una de estas instituciones es la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), cuyos dos ejes rectores son la pertinencia y equidad y la atención integral al estudiante. El Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012, aunque no aborda de manera explícita la atención a personas con discapacidad, subraya que la visión anticipatoria de la universidad pública “le permite buscar respuestas oportunas para atender adecuadamente al desarrollo integral, pensando en el colectivo social pero también en las necesidades individuales de los habitantes” (p. 69). Congruente con lo anterior, la UJAT cuenta en su matrícula con personas con discapacidad de diferentes tipos, motriz, auditiva y visual, que fueron apoyadas para su ingreso y a las que atiende en diferentes programas educativos. La población de estudiantes con discapacidad superó los niveles educativos básico y medio superior en escuelas especiales, y desean continuar sus estudios profesionales, lo cual es una realidad, pero también la preocupación de ofrecerles los ambientes apropiados para su correcto desarrollo.

La UJAT cuenta con un total de doce estudiantes —con discapacidad hasta el momento—, de los cuales siete son ciegos o débiles visuales (por lo menos los identificados, ya que la debilidad visual es una condición que no siempre se percibe, incluso ni por el mismo afectado), distribuidos en diferentes divisiones académicas; hay un egresado en Derecho y otro estudiante de baja temporal en Historia; de los siete matriculados, cinco están en cuatro divisiones académicas y uno en el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA), cursando licenciaturas como Comunicación, Derecho, Psicología y Canto (tabla 1).

Tabla 1. Matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UJAT

| Carrera | División académica | Discapacidad | Ciclo de ingreso |
|--|--------------------|---|------------------|
| Canto | CEDA | Debilidad visual (45% de visión, no lee braille) | 2008-02 |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Física (sólo tiene una pierna) | 2011-01 |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Visual 0% de visibilidad (lee Braille) | |
| Lic. en Derecho | DACSyH | Visual 30% de visión (lee Braille) | 2011-01 |
| Lic. en Idiomas | DAEA | 0% de visibilidad (lee Braille) | 2011 |
| Lic. en Comunicación (3) | DAEA | Visual 0 % de visibilidad (1) (lee Braille) 20% de visibilidad (1) (lee Braille) 50% de visibilidad) (no lee Braille) | 2011 |
| Lic. En Comunicación (2) | DAEA | Neuromotora (silla de ruedas) | 2009 |
| Lic. en Contador Público (sistema a distancia) | DACEA | Neuromotora (silla de ruedas) | 2011 |
| Lic. en Sistemas Computacionales | DAIS | Sordomuda | 2011 |
| Lic. en Psicología | DACS | Visual 30% de visibilidad (lee Braille) | 2010-02 |

Fuente: Dirección de Servicios Escolares de la UJAT, junio de 2011.

Como lo muestra la tabla 1, la población con discapacidad va en crecimiento, lo que hace imperante la necesidad de investigación encaminada a la identificación de necesidades de los estudiantes con discapacidad, particularmente el subgrupo de ciegos y débiles visuales en la UJAT. La decisión de comenzar con este subgrupo vulnerable obedeció a las siguientes razones:

- Es complejo, conceptual y metodológicamente, abarcar todo tipo de discapacidades en un primer acercamiento y tratar de dar alternativas educativas dadas las necesidades particulares de cada tipo de discapacidad.
- La discapacidad visual es el segundo tipo de discapacidad en México y va en aumento debido a enfermedades degenerativas, como la diabetes (INEGI, 2010).
- Por la aparente desventaja que los ciegos y débiles visuales tienen frente a los demás subgrupos.
- Institucionalmente, por la cantidad importante de este tipo de estudiantes en la UJAT.

La inquietud del estudio surge, inicialmente, a partir de las cátedras que los autores de este artículo han impartido a algunos de estos estudiantes, quienes requirieron atención especial para atenuar las dificultades que entraña su inclusión a un sistema regular al que algunos de ellos ingresan por vez primera. Para iniciar el estudio, se formuló la pregunta: ¿qué tipo de apoyos educativos se requieren

para atender las necesidades de inclusión educativa de ciegos y débiles visuales en el nivel superior? Para responderla, se planteó como objetivo: “Diagnosticar los tipos de apoyos educativos que se requieren para atender las necesidades de inclusión educativa de los ciegos y débiles visuales en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”. Con el propósito de entender algunas cuestiones propias de la problemática, se hizo una revisión de literatura, de la cual se destaca lo siguiente.

ATENCIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL. DEL MODELO ASISTENCIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La atención educativa a las personas con discapacidad visual no es reciente en nuestro país ni en el mundo. De acuerdo con Hernández (2011), la inquietud por educar a las personas con discapacidad visual data mucho antes del siglo XVIII, cuando se creó la primera escuela para niños y adolescentes ciegos en Francia, la cual constituyó el inicio del desarrollo de la pedagogía especial para ciegos o tiflopedagogía. Tiflo proviene de la palabra griega *Tiflus*, que significa ciego. Su objeto de estudio es la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes con discapacidad visual. Sus inicios se remontan al siglo XIX cuando Valentín Haüy fundó la primera escuela para ciegos en París, en 1784; posteriormente, la de Viena, en 1804, por Johan Klein; en 1832, la de Estados Unidos y la de Cuba en 1878. En el siglo XX, comenzó la educación a las personas ciegas en diferentes partes del mundo: en América Latina y Barcelona en 1893; Chile en 1900; Colombia en 1925; Perú en 1935; Venezuela en 1936 y Uruguay en 1950. En México, en 1870 se inauguró la Escuela Nacional de Ciegos, que se convirtió en la primera escuela de este tipo en América Latina (SEP, 2010).

En la tabla 2 se presentan las tres etapas –no necesariamente consecutivas– que Hernández (2011) describe como las posibilidades de educación y desarrollo de las personas ciegas.

Tabla 2. Periodos de posibilidades de educación y desarrollo de las personas ciegas

| Características | Etapas | | |
|--|--|---|-------------|
| | Mendicidad | Asilo o institucional | Integración |
| Las personas no podían contribuir al trabajo ni enfrentarse a la naturaleza y a los peligros de caza. Generalmente se aplicaba la eliminación física desde el momento de su nacimiento. Los que escapaban de la muerte, se convertían en mendigos, marginados o se les consideraba con poderes sobrenaturales. | Cobra fuerza en el siglo IV con la llegada del cristianismo. Surgen instituciones que se encargaban de cubrir sus necesidades más elementales, sin ocuparse de su educación ni preparación laboral. | Implicó el derecho a la educación y a ocupar lugares importantes en la sociedad por parte de los que presentaban discapacidad. Después de la segunda guerra mundial se da un salto cualitativo y cuantitativo en la atención médica, profesional y social. Inicia la búsqueda de soluciones para el empleo. | |

Fuente: Hernández, 2011.

En el siglo XX, comienza la educación a las personas ciegas en diferentes partes del mundo con un enfoque dirigido a garantizar su calidad de vida y un futuro mejor en igualdad de derechos, posibilidades y oportunidades, de acuerdo con sus características y particularidades de desarrollo. La atención a estos grupos se ha traducido en modelos educativos que partieron de las escuelas de educación especial para luego pasar a las de integración y, por último, las inclusivas.

Este último se considera un modelo social para las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, cuyas bases se encuentran en la política educativa internacional de Educación para Todos (UNESCO, 2009). Su base se centra en el derecho humano que toda persona tiene de recibir educación sin distinción de raza, sexo o condición social, así como a los derechos de las personas con discapacidad.

El modelo educativo de educación inclusiva ha sido objeto de discusión y de debates en torno a cuatro temas principales: el primero abarca los *enfoques, alcances y contenidos*; su finalidad es entender mejor la teoría y la práctica de la educación inclusiva. Al respecto, Parrilla y Susinos menciona que la educación inclusiva “ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión” (2004, p. 196).

El segundo tema gira alrededor de las políticas públicas; se indaga el rol de los gobiernos en el desarrollo y la implementación de políticas de educación inclusiva. El tercer tema se centra en los sistemas, interfaces y transiciones; su objetivo es crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Finalmente, el último tema abarca a los educandos y docentes; se enfoca en promover un entorno de aprendizaje donde los docentes estén preparados para atender las diversas necesidades y expectativas de alumnas y alumnos (UNESCO, 2008).

La revisión de la literatura nos permite constatar la existencia de investigaciones, principalmente en el nivel primaria y secundaria, centradas en la necesidad de formación de profesores (Mendoza, 2008); en materiales didácticos elaborados (Correa, 2010); en la importancia de la tecnología para atender la inclusión educativa (Casanova y Cabra, 2009); y en el análisis sobre los fundamentos teóricos y políticos de la inclusión educativa y los retos que ésta representa (Quijano, 2008; González, 2008; Echeita y Duk, 2008; Soto, 2003).

Echeita y Duk (2008) consideran que el estudio de la inclusión educativa se ha hecho más a nivel teórico que práctico, y desde cuatro perspectivas: trabajos que abordan la reflexión y discusión de la inclusión frente a la exclusión; políticas educativas de inclusión; centros y aulas inclusivas; e investigación y redes de apoyos en el ámbito de inclusión. Sobre esta última, se destacan las temáticas referidas a evaluar la calidad y eficacia de las escuelas inclusivas, las investigaciones de carácter biográfico-narrativo, y las investigaciones de corte cualitativo.

Hacia esta última perspectiva se orienta nuestro trabajo, cuyo objetivo es indagar y apoyar los procesos que faciliten a los actores involucrados en una comunidad educativa –directores, profesores, alumnos, padres de familia– la reflexión, y ser capaces de analizar y reducir las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Respecto a la inclusión educativa en la educación superior, la literatura no es muy abundante; no obstante, cada vez son más frecuentes los foros académicos, como encuentros, congresos y coloquios que la incluyen en el nivel superior, lo cual denota un creciente interés por el tema.

Es importante detenernos para realizar la acotación conceptual de ciertos tér-

minos, como el de integración educativa frente a inclusión educativa. De acuerdo con Giné (2001), la integración en el campo de la educación se origina en la década de los sesenta debido a los movimientos para evitar la discriminación de las minorías por razón de sus diferencias, y evitar un empobrecimiento para su desarrollo social y personal a causa de la marginación sufrida. De este modo, se integran los niños con alguna discapacidad a los centros escolares ordinarios, lo que generó importantes cambios organizativos, metodológicos, curriculares, demanda de recursos materiales, personales y de formación. Sin embargo, el avance de los organismos internacionales por integrar a las minorías a los sistemas educativos ha provocado una evolución conceptual, al grado de pasar de la integración a la inclusión educativa, la cual es entendida en un sentido mucho más amplio, y va más allá del ámbito educativo, pues incluye otros sectores, como el de la salud, el laboral, el de participación social, entre otros, aspectos que se vinculan a la calidad de vida de las personas.

Barton define la inclusión como un proceso:

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos —en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos— tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (1998, p. 58).

Desde esta lógica, una escuela inclusiva ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material, entre otros, para su progreso académico y personal. De acuerdo con Stainback y Stainback (1999), los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo, que, desde un sentido amplio, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen.

La discapacidad visual ante la inclusión educativa

Podemos encontrar diferentes definiciones de discapacidad, que difieren en complejidad. Ríos (2000) la entiende como “la exteriorización funcional de las deficiencias, limitaciones físicas o mentales que al relacionarlas con el contexto social producen desventajas ante las exigencias del ambiente social y cultural. Sus causas son muy diversas y se relacionan con lo biológico y lo sociocultural” (citado en Zaccarías, De la Peña y Zaad, 2006, p. 26). El XII Censo General de Población y Vivienda del INEGI define a una persona con discapacidad como “...aquella que presenta una limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma en que se considera normal para un ser humano”.

Según este mismo organismo, la discapacidad puede ser:

- Motriz. Se refiere a la pérdida o limitación de una persona para moverse,

- caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o una parte de él.
- Visual. Incluye la pérdida total de la vista, así como la dificultad para ver con uno o ambos ojos.
 - Mental. Abarca las limitaciones de aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia o capacidad de las personas para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, así como en su relación con otras personas.
 - Auditiva. Corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar.
 - De lenguaje. Limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible

Sin embargo, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad es un término que engloba deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación; se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales de ese mismo individuo (factores personales y ambientales) (Conadis, 2011, p. 10). De las discapacidades mencionadas, nos enfocaremos a la discapacidad visual, por ser objeto de nuestro caso. Para Mon (2004), una persona con discapacidad visual es una persona ciega o con disminución de la visión. La baja visión, a su vez, puede estar provocada por una merma en la agudeza visual o un recorte en el campo visual.

Caracterización de la discapacidad visual

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), en el mundo hay alrededor de 314 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 45 millones son ciegos; 87% de las personas con discapacidad visual viven en países en desarrollo y 85% de los casos mundiales de esta discapacidad son evitables. Este mismo organismo informa que hay cuatro niveles de agudeza visual: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera.

El órgano visual es de gran relevancia por el papel central que juega en la autonomía y desenvolvimiento de cualquier persona, ya que 80% de la información necesaria para vivir en sociedad se obtiene a través de este órgano (Pérez y Valladares, 2011). Existe una distinción importante entre ceguera y baja visión, que hay que tomar en cuenta en las personas que presentan impedimentos visuales, la cual se considera necesaria al momento de identificar las necesidades educativas especiales que permitan realizar las adaptaciones curriculares.

La baja visión se presenta cuando una persona acusa una percepción visual disminuida o insuficiente, la cual, a pesar de las ayudas ópticas, sigue estando bajo el promedio de una visión normal; es decir, las personas con baja visión poseen el remanente visual o resto de visión que les permitirá utilizar funcionalmente este sentido; muchas de ellas podrán incluso escribir y leer textos impresos, por lo general amplificadas, con las ayudas ópticas que sean necesarias en cada caso, como lupas, lentes u otros instrumentos que le sirvan para magnificar los caracteres e imágenes que desee ver.

La ceguera, en cambio, se presenta cuando el niño tiene una pérdida total de la visión, o bien, el remanente que posea es tan pequeño que no le permite desarrollar actividades utilizando esta percepción; es decir, el remanente visual que poseen estas personas es mínimo o simplemente no existe. En esta situación, será

necesario que aprendan el sistema *braille* y usen una serie de ayudas técnicas para acceder a la información o para facilitar su autonomía y orientación espacial. Según la Clasificación Internacional de Enfermedades (2006), la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera.

La discapacidad visual moderada y la visual grave se reagrupan en un solo término: "baja visión". La baja visión y la ceguera representan en conjunto el total de casos de discapacidad visual. La distribución mundial de las principales causas de discapacidad visual se clasifica en errores de refracción (miopía, hipermetropía o astigmatismo) no corregidos: 43%; cataratas: 33%; y glaucoma: 2%.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

El enfoque en que descansa el estudio es el cualitativo; esta orientación metodológica no suele partir de un problema específico, sino de una situación problemática más amplia en la que puede haber muchos problemas entrelazados (Martínez, 2006). Puesto que se trata de una situación problemática no abordada, los propósitos de la investigación son de tipo exploratorio y descriptivo; el primero da pauta para que el investigador satisfaga la curiosidad de un mayor conocimiento sobre un fenómeno nuevo, ayuda a probar la viabilidad de un estudio más extenso y a desarrollar los métodos que se aplicarán en un estudio subsecuente (Babbie, 1999). El segundo tipo de investigación implica la descripción de los fenómenos educativos, se sitúa en el primer nivel del conocimiento, por lo que su elemento básico de recolección de información es la observación (García, González y Ballesteros, 2001). Nuestra intención es el desarrollo de un estudio holístico que se divide en diferentes momentos, el primero de los cuales reportamos en este documento.

Por la naturaleza del fenómeno estudiado, elegimos el método de estudio de caso, que se caracteriza "por llevar a cabo análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales, cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida" (García, González y Ballesteros, 2001, p. 383). Nuestro estudio es lo que Stake (2007) denomina un estudio de casos colectivos, porque estudiamos varios casos juntamente con el objeto a indagar, dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales, sumando hallazgos, encontrando elementos comunes y diferencias, y acumulando información.

Participantes

En esta primera etapa del estudio, hicimos un acercamiento a los sujetos de análisis, que son los ciegos y débiles visuales de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En la tabla 3, sintetizamos algunos de sus rasgos principales. Los nombres fueron sustituidos por otros para preservar el anonimato de los participantes.

Tabla 3. Rasgos principales de los participantes en el estudio

| SUJETOS | DATOS SOCIOECONÓMICOS | TRAYECTORIA EDUCATIVA | DISCAPACIDAD |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Lucía Estudia Comunicación | Nacida en Chiapas, tiene 21 años, su familia vive en una comunidad rural. Su padre trabaja en el campo. Tiene dos hermanos. Ella vive con unas amigas en Villahermosa. Sus padres sostienen sus estudios. Es de bajos recursos. | Estudió primaria y secundaria en la comunidad, luego la preparatoria en un pueblo de Chiapas, siempre en escuelas regulares. Para entrar a la universidad, se trasladó a Tabasco. No lee braille. | Ceguera congénita progresiva debido a las cataratas. Tiene una visión de 30% aproximadamente. |
| Damián Estudia Comunicación | Nacido en Villahermosa, tiene 20 años, vive con su familia, su padre es empleado de ingresos modestos, tiene dos hermanos menores que también estudian. | Estudió la educación básica en la escuela para ciegos. La preparatoria la cursó en una escuela regular. Lee braille y se desplaza solo, aunque requiere en ocasiones de ayuda. | Ceguera total desde el nacimiento. |
| Sergio Estudia Música | Nacido en Villahermosa, tiene 28 años, vive con su familia, tiene dos hermanos, su padre es empleado de ingreso regular. Depende económicamente de sus padres. | Estudió en escuelas regulares, ya que nació con visión, pero perdió la vista y entró a capacitarse en la escuela para ciegos. Lee braille y se desplaza solo generalmente, aunque requiere en ciertos casos de ayuda. | Ceguera total desarrollada en la adolescencia por enfermedad congénita, progresiva e irreversible. |
| Claudia Estudia Psicología | Nacida en Villahermosa, tiene 32 años, vive con su familia, es de clase media, trabaja eventualmente en la escuela de ciegos. | Estudió en escuelas regulares al inicio, pero fue perdiendo la visión y entró a una escuela especial. Intentó estudiar educación especial en el DF, pero no le ofrecieron las oportunidades en la institución. Lee braille y se desplaza sola. | Ceguera parcial adquirida por problemas físicos, tiene 30% de visión, aunque de muy baja calidad. |
| Romina Estudia Idiomas | Nacida en Villahermosa, tiene 21 años, vivía con sus padres, hija única de ambos, muy dependiente de su madre, que murió recientemente; su padre es jubilado, su situación económica es desahogada, pero no la familiar, por lo cual se dio de baja temporal | Estudió en escuela de ciegos el nivel básico; posteriormente, la preparatoria la hizo en el sistema abierto (para adultos) con ayuda de su madre, la cual también la acompañaba a tomar sus clases a la universidad. No se desplaza sola. | Ceguera total desde el nacimiento. |

| SUJETOS | DATOS SOCIOECONÓMICOS | TRAYECTORIA EDUCATIVA | DISCAPACIDAD |
|-----------------------------|---|--|---|
| Jonathan estudia Derecho | Nacido en Villahermosa, tiene 22 años, vive con sus padres, su padre es empleado, vive una situación desahogada, pero difícil por los gastos extras que hace para conseguir materiales. Tiene problemas depresivos debido a la pérdida de la visión. Tiene una hermana con ceguera total. | Estudió en la escuela regular los primeros años, pero tuvo que terminar en la escuela de ciegos. El bachillerato lo hizo en la escuela regular. Lee braille. | Ceguera congénita desarrollada en la niñez. Visión de 30%. |
| Manolo Estudia Comunicación | Nacido en una comunidad rural de Tabasco, tiene 25 años, de extracción humilde, su padre trabajaba en el campo, vivía con ambos hasta que se separaron y su madre se mudó con él a Villahermosa para inscribirlo en la escuela de ciegos. | Estudió en escuela de ciegos cuando ya superaba los diez años. Posteriormente, hizo el bachillerato en una escuela regular, aunque de manera intermitente por problemas económicos y familiares; generalmente, se desplaza solo, pero requiere ayuda en ocasiones. | Ceguera congénita desarrollada a los cinco años. Visión parcial de 30%. |

Instrumentos de recolección de datos

La necesidad de usar fuentes múltiples de evidencia en busca de líneas convergentes de resultados y conclusiones es el primero de los principios del estudio de caso (Yin, 1994), ya que se incrementan las condiciones de validez de los resultados. Gunderman (2008) señala una variedad de fuentes de evidencia del estudio de caso, así como las formas para recoger información: documentos, entrevistas, observación directa, no participante, artefactos físicos, que son propios de la metodología cualitativa. Además, es posible utilizar procedimientos cuantitativos, como la encuesta o el experimento. Nuestro estudio cae en la definición de estudio de caso que señala Gunderman, orientada a una comprensión más desarrollada de algún problema general o al diseño de una teoría más como un medio que como un objeto de estudio.

En este primer momento del estudio, se utilizaron dos fuentes de evidencia:

- Entrevistas a los siete participantes, con una guía semiestructurada de preguntas cuyo propósito fue explorar dos aspectos principales de los sujetos: uno, su historia personal y sus experiencias en la incursión al nivel superior, el otro, representó un acercamiento a las necesidades educativas básicas de los estudiantes en este nivel educativo.
- Una revisión de literatura y documentos para acopiar elementos que facilitaran la comprensión del mundo de los invidentes y débiles visuales y permitieran elaborar un marco referencial.

Proceso de análisis de los datos

Partimos de que en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis de los datos no son fases diferenciadas entre sí, sino alternas desde el comienzo hasta el final en un proceso que se intensifica progresivamente (Ruiz, 1999); en nuestro estudio, iniciamos con el acopio de datos casi a la par de la investigación documental, de manera que no se establecieron categorías *a priori*, sino una vez que se transcribieron los discursos, se contrastó con la revisión teórico conceptual y se formaron las categorías emergentes de este ejercicio. Este método es el que Rodríguez (1999) coloca en el nivel I de interpretación de datos y llama “sistema de categorías”, las cuales se construyeron en este caso sobre la base de los llamados “apoyos educativos” recibidos en su incursión al nivel superior.

En el ámbito escolar se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2000); Zacarías, De la Peña y Saad (2006) mencionan las categorías de los apoyos más requeridos en la escuela por las personas con discapacidad, que nosotros aplicamos al grupo de ciegos o débiles visuales:

- Accesibilidad arquitectónica. Rampas, elevadores, mobiliarios.
- Apoyos tecnológicos. Computadoras, software y hardware especializados, materiales especiales, etcétera.
- Apoyos en el personal. Profesionales que resuelvan necesidades particulares.

Presentamos los resultados a modo de análisis cruzado o contrastado de casos, el cual “implica hacer un contraste transversal de los hallazgos derivados de cada caso, donde los ejes horizontales vienen a coincidir con las categorías utilizadas que dan forma y formato a cada estudio” (Rodríguez, 1999, p. 312); mostramos la caracterización de los sujetos del grupo estudiado (su historia personal) y posteriormente el análisis cruzado de sus experiencias en su incursión a la educación superior, sobre la base de las categorías descritas.

RESULTADOS: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

La invidencia puede ir desde la ceguera total a una parcial, que puede ser leve o severa; por su origen, la ceguera puede ser de nacimiento o adquirida; la primera obedece a defectos genéticos (el albinismo, la amaurosis congénita de Leber, la aniridia y el síndrome de Bardet-Biedl) y la segunda, por el daño o impacto que sufre alguna estructura ocular (cristalino, retina, córnea, nervio óptico, cerebro), producido por la edad, una enfermedad (glaucoma, tracoma, oncocercosis, retinopatía diabética, cataratas) o por herencia genética. También existe la ceguera que se adquiere por envenenamiento con metanol.

En los sujetos entrevistados, la discapacidad visual obedeció en su totalidad a enfermedades de tipo congénito; de los siete, tres de ellos son completamente ciegos, dos de nacimiento y uno perdió la vista en su adolescencia. Los otros cuatro tienen baja visión severa, adquirida en su infancia y desarrollada en su adolescencia y adultez. Los nacidos ciegos y los que fueron perdiendo la vista desde la niñez (cinco de ellos) ingresaron a escuelas especiales donde aprendieron braille; el participante que perdió la vista superada la infancia y una chica de baja visión asistieron a escuelas regulares y no saben braille.

La mayoría de estos estudiantes adquirió su formación básica rodeados de maestros especiales y cuidados familiares que les enseñaron lo más indispensable para sobrevivir en un cierto espacio geográfico y social, hasta que se enfrentaron con la disyuntiva de quedarse en casa o “salir” a continuar con sus estudios en escuelas regulares, a tratar con condiscípulos diferentes y ampliar sus espacios y miedos:

En el pasado las personas con discapacidad eran consideradas como un grupo de población que debía ser protegido, educado en circunstancias especiales y que debía trabajar y convivir con personas de la misma problemática, pues se estimaba que así se sentirían más cómodas, evitando la competencia y el maltrato por parte de la población sin discapacidad (De la Peña, 2001, citada por Zacarías, De la Peña y Saad, 2006).

En términos generales, esta idea prevalece, aunque han comenzado a modificarse algunos patrones. El mundo del invidente se circunscribe a su familia y a las personas con las que convive en la escuela especial. De ahí que, en su mayoría, se comporte de manera tímida y tribal. Aun en la escuela regular se buscan entre ellos para apoyarse. En la UJAT es común verlos juntos, con escasa compañía de otros compañeros. Al parecer, los jóvenes universitarios son dados a tener una visión equívoca de lo que es la equidad; la confunden con igualdad, piensan que a los estudiantes con discapacidad se les debe tratar exactamente igual que a los demás o ignorarlos “para que se valgan por ellos mismos”, cuando en realidad el concepto de equidad se fundamenta en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos y justicia social; además, constituye un imperativo de carácter ético asociado a principios de justicia social y de derechos humanos (Mokate, 2001).

Damián, estudiante invidente de Comunicación, nos comentó que el primer día de la universidad quedó encerrado en el aula, ya que ninguno de sus compañeros o maestros se percataron que él era incapaz de desplazarse sin ayuda inicial, hasta que alguien se asomó y le preguntó que hacía ahí solo, y entonces advirtió que se trataba de un estudiante invidente y le ayudó a salir. Romina, estudiante invidente de Idiomas opina que mucha gente no le da paso cuando la ven y se tropieza o les golpea con el bastón. Claudia, estudiante débil visual de Psicología, refirió muchos incidentes en los que los estudiantes normales no tenían el menor tiento por dejar caer las puertas delante de ella, que iba detrás, o que tenía que esperar horas en una fila para trámites escolares, presa de los vértigos y el estrés, padecimientos muy comunes en personas que no pueden ver.

Se tiene la creencia errónea de que una persona con discapacidad rechazará cualquier apoyo que lo haga sentir incapacitado; los chicos entrevistados –salvo un caso– coinciden en que no sólo es aceptable, sino necesaria todo tipo de ayuda, no para que les resuelvan la vida, sino para evitar situaciones que pueden incluso provocarles lesiones.

De cómo tratan de superar las limitaciones. Los apoyos educativos

Entrevistadora: ¿Cómo saliste de la primaria?

Lucía: No sé cómo... ¡Arrastrándome! Sí, como siempre... (estudiante de Comunicación con baja visión que estudió en escuelas regulares).

Los estudiantes entrevistados, en su mayoría, se educaron en escuelas que tenían los implementos y el personal adecuados para su formación, y convivieron con otros estudiantes que comprendían sus necesidades. Una vez que se da el cambio a una escuela regular, ya no se cuenta con esto y deben echar mano de otros mecanismos de adaptación (sobre todo sensoriales, y también sociales) para superar las barreras, ya que el ambiente no es siempre apropiado ni las personas que los rodean entienden sus posibilidades o limitaciones. Aun los jóvenes de baja visión que de niños fueron a escuelas regulares, sufrieron muchas situaciones que les impidieron una trayectoria académica normal.

Lucía refiere que siempre fue burlada en la primaria y secundaria, pero cuando entró a la prepa, las cosas cambiaron y comenzó a tener conciencia de que necesitaba estrategias para adaptarse. En este caso, recurrió a sus características personales: "...se burlaban de mí pero yo tenía mi grupito, ya nadie me tocaba, de hecho me cuidaban, y yo, y [...] anti-social pues yo no nunca fui, porque lo último que quería estar era en mi casa..."

Accesibilidad arquitectónica: las rampas no son todo. Las universidades no están del todo adaptadas a las necesidades de los participantes del estudio. Si bien cuentan con rampas, existen otros elementos descuidados que provocan inestabilidad en el entorno: "...el piso de la uni está muy mal hay muchas partes de piso roto y hay partes que cuando llueve hay mucho lodo y que la gente que camine por ahí tiene que caminar con cuidado porque se puede resbalar [...] para moverse uno solo, si es casi imposible..." (Romina).

También hacen falta señalizaciones que les permitan ubicar los diferentes edificios, pues en la educación superior los estudiantes no permanecen en una sola aula, sino que deben desplazarse continuamente: "Otro asunto son los puntos referenciales, porque está tan grande la universidad, que sí hay rampas, pero no hay puntos referenciales, yo todavía soy de baja visión, pero algunos compañeros se han caído y hasta se han perdido dentro y si no, en las mismas rampas venden dulces, naranjas o esta un carro..." (Claudia).

Pérez y Valladares (2011) señalan que cuando falta la visión, resulta mucho más difícil recoger, procesar, almacenar y recuperar información ambiental de tipo figurativo o espacial, y que, contrariamente a lo que se cree, las personas ciegas no poseen umbrales sensoriales más altos que las personas videntes, no oyen mejor ni tienen mayor sensibilidad táctil u olfativa, simplemente aprenden a usar mejor sus sentidos: "...para nosotros los puntos referenciales no son la cartulina, sino cosas que pudieran tener relieve para que podamos tocar [...] son los botes de basura en cada entrada del salón que le ponen una bolsa negra [...] yo contaba los manchones negros hasta llegar a mi salón que era hasta el último nivel y el penúltimo salón [...] pero me movieron los botes, entonces al mover los botes yo me pierdo..." (Claudia).

Apoyos tecnológicos. Hace algunos años los apoyos tecnológicos para ciegos o débiles visuales quizá se reducían a los bastones o al sistema braille. Hoy, por fortuna existe una gama más amplia de herramientas que facilitan la incursión y permanencia de los alumnos con discapacidad visual en la escuela regular, empezando por las máquinas de escribir Perkins y llegando a las computadoras parlantes. Pese a estas buenas noticias, dichas herramientas, por lo general, son muy costosas y no están al alcance de los estudiantes, salvo a través de programas de apoyo social o gubernamental, aunque este no es el único problema con la tecnología.

En el caso de los estudiantes con problemas visuales, la tecnología resulta una

gran aliada dentro y fuera del aula, pero no nos referimos al concepto reduccionista de tecnología, como el conjunto de dispositivos o máquinas que tienen una variedad de funciones, sino a una concepción más amplia que, de acuerdo con Winner (citado por Osorio, 2002), se refiera a las habilidades, métodos, procedimientos y rutinas empleados por la gente para realizar tareas, además de algunas de las variedades de la organización social, que tienen que ver con los dispositivos sociales técnicos, que involucran la esfera racional-productiva. Tomemos como ejemplo el software lector de pantalla y texto, o las computadoras portátiles conocidos como brailles hablados. La mayoría de nuestros estudiantes poseen una computadora parlante que les fue otorgada por el Gobierno del Estado. Para Damián, “esa computadora, que habla, es mágica...”; por su parte, Manolo dice: “De hecho, esa es nuestra arma, nuestra arma principal...”.

Sin embargo, existe una subutilización de la herramienta, ya que su uso depende en parte de los apoyos que encuentran en el contexto. Los textos académicos o literarios que tienen que revisar no siempre están en un formato digital que les permite hacerlo: “...hay textos que no están disponibles o digitalizados, no existe una librería en braille o no están los libros en audio, no hay mucho material didáctico que se pueda consultar. He tenido complicación porque no he tenido la bibliografía para consultar” (Jonathan).

Lo anterior nos advierte sobre la necesidad de diseñar dispositivos sociales y técnicos que permitan el uso óptimo de los aparatos tecnológicos para que los estudiantes aprovechen sus capacidades cognitivas de manera más autónoma. Estas herramientas no se remiten a la informática; existen tecnologías mucho más convencionales (regleta o punzón, lápices grafitos de mayor contraste, plumones, atriles para el banco de clases, lupas, telescopio manual, guías y trabajos ampliados, grabadoras, letra común ampliada o macrotipo, calculadora parlante...) que en las aulas donde se encuentran los estudiantes con poca o ninguna visión son necesarios, pero no sin una sensibilización previa del personal docente y de los mismos compañeros.

Apoyos en el personal. Otro soporte importante identificado desde la perspectiva de los estudiantes es el personal docente y administrativo. La incursión de estudiantes con estas particularidades toma por sorpresa a profesores y administradores, quienes tienen que ampliar su umbral de tolerancia a la diversidad. ¿Cómo le aplico el examen? ¿Debo darle un trato igual o diferente que a los estudiantes sin discapacidad? ¿Me verá muy cruel si lo repruebo? Son algunas de las preguntas que seguramente se formulan los profesores. En ciertas asignaturas, sobre todo aquellas relacionadas con símbolos y aspectos visuales, la situación se complica. Los estudiantes invidentes, por ejemplo, conocen y leen en braille, pero este sistema está limitado a ciertas combinaciones que sólo permiten leer y escribir el alfabeto, pero carece de posibilidades para reconocer símbolos matemáticos o musicales, por ejemplo: “...aquí es una basura que nosotros sepamos braille, porque entre nosotros funciona, pero si una maestra me dice que escriba en braille, ella ¿cómo lo va a interpretar...?” (Claudia).

En casos especiales, trabajos de relieve o tridimensionales pueden ser un excelente apoyo para salir de algunas dificultades; aquí cuenta mucho la cooperación de los condiscípulos y de la familia. Como docentes, es posible advertir en otros y aun en nosotros mismos, las sensaciones de los colegas que se enfrentan con esta situación atípica, que pueden ir desde el rechazo, pasando por la perplejidad,

evitación, indiferencia, compasión, hasta llegar a la total aceptación; esto puede ser extensivo a todo el personal de una institución. Sergio refiere que algunos profesores no querían que él entrara a estudiar, “¿pero yo cómo le voy a enseñar al ciego? ¡Si yo no sé cómo!”:

...ese argumento de que yo no soy un maestro especial suena como que, bueno, sí es verdad que no es una escuela especial [...] aunque es absurdo. Me salieron con un argumento que la normatividad de la escuela dice que uno debe de entrar por su propio pie y debe de salir con su propio pie. Eso sí me llamó mucho la atención y me dio mucha tristeza. Es como un reglamento... (Sergio).

El factor para superar estos miedos e implantar una cultura inclusiva que permita a una escuela avanzar hacia la justicia social lo constituye el liderazgo. Murillo, Krichesky, Castro *et al.* (2010) afirman que la investigación ha determinado con claridad que una de “las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente de los docentes”.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad representa una prioridad para organismos nacionales e internacionales. En consecuencia, diversas leyes y reglamentos han sido propuestos. No obstante, el liderazgo para caminar a una escuela inclusiva no descansa sólo en las leyes y las autoridades de las instituciones educativas. Tampoco se construye necesariamente sobre la base de buenas intenciones. El éxito de la inclusión educativa depende de los distintos agentes y actores de la sociedad. Ferrandis, Grau y Fortes (2009) indican que, en mucho, la inclusión se ve afectada de modo negativo por la escasa formación, la carencia de conocimientos teóricos sobre el problema y sobre estrategias de intervención adecuadas (véase también Arnett, 2010). Si bien, en México, y en países como Canadá (Arnett, 2003, 2010), Australia (Berge y Berge, 1998) y Estados Unidos (Orlansky, 1982), se han logrado avances respecto a la inclusión en la educación básica, aún se debe trabajar más arduamente para su logro en las instituciones de educación superior. Es el éxito académico en este nivel educativo lo que podrá incrementar, como sucede con cualquier miembro de la sociedad, las posibilidades de los estudiantes con discapacidad de integrarse a la vida productiva, y realizarse de manera profesional y personal (Howe, 2011; Shevlin, Kenny y Neela, 2004).

Desde estos antecedentes, el objetivo del estudio de caso fue, a través de un primer acercamiento, diagnosticar la situación y necesidades de jóvenes ciegos inscritos en siete diferentes programas de una institución pública de educación superior del país. Si bien los estudios de caso muestran algunas limitantes para entender la complejidad de la inclusión educativa y la generalización de los resultados (Arnett, 2003), el presente estudio demuestra que, en la educación superior, la inclusión educativa enfrenta dos grupos principales de limitantes; esto, a pesar de las políticas institucionales que favorecen la inclusión en la educación superior.

Por una parte, se percibe una serie de tabúes o concepciones erróneas respecto al potencial de los ciegos para interactuar académica y socialmente en los programas universitarios. No obstante, este fenómeno no es exclusivo del contexto

universitario en cuestión. Un sinnúmero de percepciones erróneas han sido reportadas antes acerca de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario no sólo de otros estudiantes, sino también de profesores y administradores educativos (véase Quick, Lehman y Dineston, 2003; Savvidu, 2011). Por otra parte, los estudiantes universitarios ciegos que participaron en el estudio enfrentan retos que resultan de una falta de accesibilidad a la información, que les permita consolidar su aprendizaje, y a los espacios físicos y herramientas tecnológicas en sus contextos educativos.

Tal como lo indica Donley (2002), los estudiantes ciegos poseen la misma capacidad cognitiva para procesar y asimilar la información transmitida a través de sistemas lingüísticos orales o escritos que los estudiantes sin discapacidad. La diferencia radica en que su falta de visión les impide procesar una cantidad significativa de información que se transmite a través de procesos pedagógicos basados, principalmente, en la percepción visual, y que recurren a materiales didácticos y elementos paralingüísticos, como lenguaje corporal, gestos, y referentes visuales, para complementar el proceso de aprendizaje de estudiantes sin discapacidad visual.

A este tenor, las evidencias recolectadas de nuestros participantes y en otros estudios (véase May y Bridger, 2010) revelan la falta de sensibilidad y adiestramiento pedagógico en los docentes y estudiantes universitarios para emplear procesos de transferencia de la información más allá de procedimientos convencionales; en nuestro caso particular, que vayan más allá de referentes visuales. Ante tal situación, como lo indica Donley (2002), los estudiantes ciegos se encuentran en desventaja contextual, mas no cognitiva, respecto a la cantidad de información que son capaces de percibir y retener para enriquecer su aprendizaje en comparación con sus compañeros.

Al igual que se ha reportando en estudios anteriores (Quick, Lehman & Deniston, 2003), las concepciones erróneas y la inadecuada accesibilidad de los materiales, infraestructura y equipamiento en la educación superior se derivan de una falta de información apropiada acerca de las necesidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad. Estas variables, como observamos en la percepción de nuestros participantes y se ha indicado en repetidas ocasiones en otras investigaciones (Berger y Berger, 1998; Donley, 2002; Quick, Lehman & Deniston, 2003), resultan en un detrimento en las oportunidades de aprendizaje, y sobre todo en diversos aspectos socioafectivos, que incluyen la autoestima, la calidad de la interacción social y la realización personal. Como lo establecen Ferrandis, Grau y Fortes (2009), en el contexto actual de la educación superior, la inclusión educativa de los estudiantes ciegos se percibe como un logro poco probable a corto plazo. Aún más, lleva implícita una serie de retos y desafíos educativos, sociales y afectivos para los estudiantes con discapacidad.

Ante este escenario, y en virtud de las políticas ya existentes para favorecer la inclusión, se requiere emprender un sinnúmero de acciones. López (2008) argumenta que los docentes y los estudiantes universitarios requieren un conocimiento sólido que les permita crear las condiciones para que los estudiantes con discapacidad cuenten con acceso a la información e interactúen socialmente en sus contextos educativos, independientemente de sus carencias individuales.

Howe (2011), McLean, Heagney y Gardner (2003), entre otros autores, reportan una serie de acciones, procedimientos y estrategias curriculares y pedagógicas que deben emprenderse en la educación superior para favorecer de manera exitosa el aprendizaje de los estudiantes ciegos. El objetivo principal de tales accio-

nes es impactar favorablemente no tan sólo en su rendimiento académico, sino también en su valoración socioafectiva por parte de ellos mismos y de los diversos actores del proceso educativo.

Los resultados del presente estudio buscan contribuir, primeramente, a la generación de políticas sociales y educativas y al replanteamiento de las ya existentes. Esto, con la finalidad de que tales políticas se fundamenten en una realidad estudiada y no en especulaciones sobre las necesidades de las personas con discapacidad (Quick, Lehman & Deniston, 2003; Shevlin, Kenny & Neela, 2004). Segundo, a partir de los resultados obtenidos, esta primera indagación busca sentar los antecedentes de futuros proyectos que aborden las percepciones de los actores implicados en los procesos de la educación superior, como se ha sugerido con insistencia (May y Bridger, 2010; Quick, Lehman & Deniston, 2003; Savvidu, 2011). Finalmente, con base en investigaciones anteriores (Howe, 2011; Worpell & Stone, 1995), nuestro estudio busca proveer evidencias empíricas que contribuyan al diseño de acciones e intervenciones, tanto en el ámbito institucional como en la investigación, para mejorar la calidad de los contextos de educación superior y convertirlos en espacios de realización académica y socioafectiva para las personas con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, K. (2003). Teacher adaptations in core French: A case study of a one grade 9 class. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (2), 173-198
- _____. (2010). Scaffolding inclusion in a grade 8 core French classroom: An exploratory case study. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (4), 557-582
- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Berge, N. & Berge, Z. (1998). Integration of Disabled Students into Regular Classrooms in the United States and in Victoria, Australia. *The Exceptional Child*, 35 (2), 107-117.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE UNESCO.
- Casanova, M. y Cabra, M. (Coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Clasificación Internacional de Enfermedades (2006) ICD-10. Recuperado de <http://www.iqb.es/patologia/toc01.htm>
- Conadis (2011). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Gobierno del Estado. Recuperado de http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/glosario_terminos_sobre_discapacidad.pdf
- Correa, P. (2010, diciembre). Los mapas táctiles y diseño para todos los sentidos. *Trilogía. Ciencia, Tecnología, Sociedad*, (22), 77-87.
- Donley, P. (2002). A touch of ... Class! *The Canadian Modern Language Review*, 59 (2), 302-305.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 6 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>
- Edler, R. (2008, enero-junio). Políticas de la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (001), 15-28.
- Ferrandis, M., Grau, C. y Fortes, M. (2009). Curso on line de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (3).

- García, J., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Presentado en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 6 (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160208>
- Guajardo, E. (1999). La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales. *Revista Educare*, (11).
- Gunderman, H. (2008). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.
- Hernández, C. (2011). *Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Howe, A. (2011). Best practice in disability provision in higher education libraries in England, specializing in Art, Media, and Design. *New Review of Academic Librarianship*, 17 (2), 155-184.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2005). México: Gobierno del Estado.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). México: Gobierno del Estado.
- Ley para la Protección y Desarrollo de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco (1996). México: Gobierno del Estado.
- Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco (2011). México: Gobierno del Estado.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. York, Reino Unido: Higher Education Academy.
- McLean, P., Heagney, M. & Gardner, K. (2003). Going Global: The implications for students with a disability. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 217-228.
- Mendoza, N. (2008). *La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad*.
- Mokate, K. (2001). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir? *Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, DC.
- Mon, F. (2004). El niño ciego o con baja visión. En *Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. et al. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1).
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra, mayo de 2001, resolución WHW54-21.
- Orlansky, M. (1982). Education of Visually Impaired Children in the USA. *Current Is-*

- sues in Service Delivery, the Exceptional Child*, 29 (1), 13-20.
- Osorio, C. (2002, enero-abril). Enfoques sobre la tecnología. *Revista CTS+1*, (2). Recuperado de <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/osorio.htm>
- Quick, D., Lehman, J. & Deniston, T. (2003). Opening doors for students with disabilities on community college campuses: What have we learned? What do we still need to know? *Community College Journal of Research and Practice*, 27 (9-10), 815-827.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En López, J., Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Sevilla: Secretariado de Publicaciones-Universidad de Sevilla.
- Pérez, C. y Valladares, M. (2011). Material de apoyo módulo optativo 8: La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad visual. Diplomado en Inclusión Educativa, Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. OEI.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32 (1), 139-155.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Savvidu, C. (2011). Exploring teachers' narratives of inclusive practice in higher education. *Teacher Development*, 15 (1) 53-63.
- SEP (2010). *Memorias y actualidades en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- Shevlin, M., Kenny, M. & Neela, E. (2004). Access routes to higher education for young people with disabilities: A question of chance? *Irish Educational Studies*, 23 (2), 37-53.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa. Una tarea que compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44730104>
- UNESCO (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. París.
- _____. (2008). *Conclusiones y recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- _____. (1998). Quinta conferencia internacional de educación de las personas adultas de Hamburgo y la educación para jóvenes y adultos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVIII (02), 133-147. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27028206.pdf>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*. México: UJAT.
- Worpell, J. & Stone, J. (1995). The Issues in the Assessment of Students with a Visual Impairment in Further Education. *Journal of Further and Higher Education*, 19 (1), 85-90.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2a. Ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión educativa*. México: Ediciones Aula N.