



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje
de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad
Visual en una Universidad Pública Mexicana**

T E S I S

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

Veronika de la Cruz Villegas

Directora de Tesis

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Co-directora de Tesis

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Pachuca de Soto, Hidalgo; enero de 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COORDINACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DCE/172/2014

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE

Estimado Maestro:

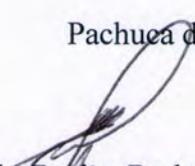
Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual en una Universidad Pública Mexicana”** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Veronika de la Cruz Villegas**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012 - 2014), con número de cuenta **269904**; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

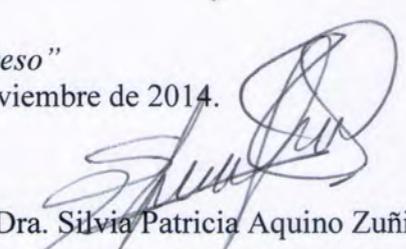
Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

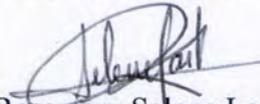
Pachuca de Soto, Hgo., A 27 de noviembre de 2014.


Dra. Maricela Zuñiga Rodríguez

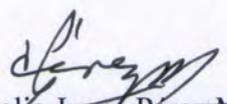
DIRECTORA DE TESIS


Dra. Silvia Patricia Aquino Zuñiga

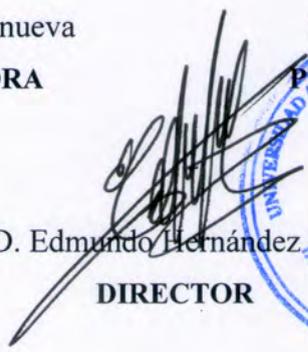
CODIRECTORA DE TESIS


Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

PROFESORA INVESTIGADORA


Dra. Coralía Juana Pérez Maya

PROFESORA INVESTIGADORA


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández

DIRECTOR

CCP. Archivo.
CCP Interesado.



Resumen

La UNESCO (2013) declara que 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. Derivado de este principio filosófico presentado por la UNESCO con la intención de proporcionar una educación para todos, las prácticas educativas habituales realizadas por las universidades públicas de México se transforman ante la integración de personas con diversas discapacidades a las aulas universitarias.

A través del análisis de investigaciones previas a este estudio sobre la Educación Inclusiva y la Discapacidad Visual, se determinó que las disposiciones actuales son insuficientes para que los jóvenes con discapacidad accedan a la educación superior (Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J., 2012), la importancia de reforzar los lazos de colaboración en el proceso de inclusión (Shevlin, Kenny & Me Neela, 2004; Mustafa, 2011), la gran brecha entre el ideal y la realidad (Deng & Guo, 2007), la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) y la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión (Ecaterina, 2011). De igual manera, se destaca la importancia de realizar de forma regular análisis de las necesidades de los estudiantes con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de los alumnos sobre la base de las demandas de mediación del aprendizaje, en todas las actividades y tareas que el alumno puede hacer con éxito y bien (John, W. & Obert, M., 2008).

Aunado a lo anterior y con respecto a la Enseñanza y el Aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE) a las personas con discapacidad visual la revisión de los estudios permitió afirmar que hay escasez de material en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997), que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a las de los demás estudiantes de

lenguas extranjeras y que existen pocos programas educativos específicos (Frantz y Wexler, 1994) o programas que hayan sido modificados para incluir, como en el caso del inglés, un componente funcional (Snyder y Kesselman, 1972; Weiss, 1980). Un dato interesante es el hecho de que la mayor parte de la información revisada se encuentra concentrada principalmente en el nivel de educación básico.

Al respecto, los programas y planes de inclusión educativa de universidades públicas y privadas de Europa y América Latina, han sido de gran apoyo para compararlos con aquellos existentes en México. En este sentido, en nuestro país, algunas universidades se han dado a la tarea de proporcionar sus servicios a personas con diversas discapacidades, algunas de ellas con programas específicos para este fin y otras sin ningún tipo de respaldo institucional pero con gran mérito en la práctica.

El estudio que se presenta aborda de forma precisa estas cuestiones de Inclusión Educativa en el nivel superior pero en un contexto aún más específico, el de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a una población en particular, la de las y los estudiantes con discapacidad visual. En la búsqueda de evidencias que dieran cuenta de las prácticas educativas que en la actualidad llevan a cabo las instituciones de educación superior en México, se realizó el presente estudio con el objetivo de analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Se trata de un estudio cualitativo que empleó técnicas de recolección de datos que exploraron las prácticas educativas de profesores ($n=7$), coordinadores ($n=2$) y estudiantes con discapacidad visual ($n=3$), desde las variables de lo social, educativo e institucional, que impactan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes con la discapacidad antes mencionada. El

estudio tuvo un abordaje multirreferencial. El análisis multirreferencial se realizó en tres planos, desde la didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la sociología y la pedagogía para describir la realidad tal como la experimentan sus actores directos y dar cuenta de la metodología y las estrategias empleadas por ellos en favor de la formación de sus estudiantes con discapacidad visual, además de mostrar el estado actual del proceso de inclusión de la población en específico en el contexto planteado.

Los resultados de la triangulación (teoría, metodología e instrumentos de recolección de datos) mostraron aciertos y desaciertos en las prácticas educativas de profesores, estudiantes y coordinadores en la atención a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Por un lado, los resultados indicaron que aún con los grandes esfuerzos llevados a cabo por algunos de los profesores en sus prácticas, estas no son congruentes con las bases del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), el cual fundamenta la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior en México, debido a que las prácticas educativas se encuentran al margen de incentivar la competencia comunicativa entre las y los estudiantes con y sin discapacidad visual reflejando un enfoque tradicional de enseñanza que excluye al estudiante con discapacidad visual y le proporciona un aprendizaje parcial, incompleto de la lengua extranjera.

Por otro lado, los resultados también indicaron que algunas de estas prácticas resultaron ser exitosas, en el sentido de que promovieron el aprendizaje entre las y los estudiantes con discapacidad visual, de manera específica aquellas prácticas que contaron con el apoyo y respaldo de profesores, coordinadores, compañeros de grupo y mentores convirtiéndose estos en los andamiajes que dan soporte tanto a la enseñanza como al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

De igual manera, en su mayoría, las prácticas educativas llevadas a cabo por los diversos actores en los procesos de enseñar y aprender la lengua extranjera en esta institución de nivel superior se han llevado a cabo sin el respaldo de alguna política institucional que garantice su impacto positivo entre la población con discapacidad y aquellas prácticas que han logrado impactar de forma positiva corren el riesgo de perderse en el tiempo ante la falta de colaboración entre los actores directos.

Los resultados que se presentan en este estudio permiten acercar al lector a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la cual ha sido poco explorada en estudios recientes y en la que el autor se implica.

Summary

UNESCO (2013) states that inclusive and quality education is based on the right of all students to receive quality education to satisfy their basic learning needs and enrich their lives. Derived from this philosophical principle presented by UNESCO with the aim of providing education for all, current educational practices by public universities in Mexico are being transformed for the integration of people with diverse disabilities to the university context.

Through the analysis of prior investigations on Inclusive Education and visual impairment it was determined that current arrangements are inadequate for young people with disabilities to access higher education (Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J., 2012). Also, the importance of strengthening partnerships in the process of inclusion (Shevlin, Kenny & Me Neela, 2004; Mustafa, 2011), the large gap between ideal and reality (Deng & Guo, 2007) the need to restructure and resize the learning content to better meet educational needs of each student (Ghergut, 2010) and the reform of curricula in parallel with the training of teachers for inclusion (Ecaterina, 2011). Similarly, the importance of a regular analysis of student needs in order to determine the strengths and weaknesses of students on the basis of requests for mediation of learning in all activities and tasks that stands out the student can successfully do well was determined (John, W. & Obert, M., 2008).

In addition, the review of previous studies affirm that there is a shortage of material in the fields of education and applied linguistics (Guinan, 1997), that students with disabilities are different to other students of foreign languages and that there are few specific educational programs (Frantz and Wexler, 1994) or programs that have been modified to include a functional component as in the case of English (Snyder and Kesselman, 1972, Weiss, 1980). An interesting fact is that most of the information reviewed is concentrated mainly at the basic level.

In this regard, educational programs and plans of public and private universities in Europe and Latin America have been very supportive to compare with those existing in Mexico. Here, in our country, some universities have been given the task of providing services to people with various disabilities, some with specific programs for this purpose and no other type of institutional support but with great merit in practice.

The study presented here addresses precisely these issues of Educational Inclusion at the top level but in a more specific context, Teaching and Learning Foreign Languages to students with visual impairment. The study was performed in order to analyze the educational practices that converge in teaching and learning foreign languages to students with visual impairment at Universidad Juarez Autonoma de Tabasco.

This is a study with a qualitative approach that used techniques of data collection that explored the educational practices of teachers ($n = 7$), coordinators ($n = 2$) and students with visual impairment ($n = 3$), from social, educational and institutional that impact teaching and learning foreign languages to the population specified. Through the use of ATLAS.ti, a multi-referential approach was obtained on data. The multi-referential analysis was performed at three levels, specific didactics of teaching foreign languages, sociology and pedagogy to describe reality. The current status of inclusion of the population in the specific context was shown.

Results showed strengths and weaknesses in the educational practices of teachers, students and coordinators in the care of students with visual impairment in the context of teaching and learning foreign languages at Universidad Juarez Autonoma de Tabasco. On the one hand, results indicated that even with the great efforts made by some of the teachers in their practices, they are not consistent with the basis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which underpins the teaching of foreign language at the top level in

Mexico. Educational practices are at the margins to encourage communicative competence among and students with and without visual impairment which reflect a traditional teaching approach that excludes students with visual disabilities from learning and provides a partial learning.

Moreover, results also indicated that some of these practices proved successful in the sense that promoted learning among students and visually impairment, specifically those practices which had the support and backing of teachers, coordinators, team mates and mentors in making these scaffolds to support both teaching and learning foreign languages.

Similarly, mostly educational practices carried out by the various actors in the processes of teaching and learning a foreign language at this institution of higher level have been carried out without the support of any institutional policy to ensure its positive impact among people with disabilities and those practices that have managed to positively impact are in risk of getting lost in time in the absence of direct collaboration between actors.

Results presented in this study allow us to bring the reader to the reality of teaching and learning foreign languages among students with visual impairment in Universidad Juarez Autonoma of Tabasco, which has been little explored in recent studies and in which the author is implied.

Dedicatoria

A mi hijo

Axel Francisco Salgado de la Cruz

La luz de mi vida

Agradecimientos

A

Dra. Coralía Pérez Maya,

Dra. Rosamary Selene Lara

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

No encuentro palabras para describir el sentimiento que tengo por cada una de ellas. Mis grandes ejemplos y orgullo. Sus grandes aportaciones permitieron la realización de este trabajo. No quisiera dejar de mencionar en este momento al *Dr. Octaviano García Robelo*, quien con sus valiosos aportes y paciencia me impulsó a dar un gran salto en el apartado metodológico de este estudio.

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis, por su tan invaluable ayuda durante la realización de la investigación, pero ante todo, por su amistad, confianza, voluntad empática mostrada durante todo el proceso de construcción de este trabajo y por su puesto por su valioso tiempo. Ella es un gran ejemplo de lo que las grandes mujeres de México somos y podemos llegar a ser.

Mtro. Roberto Carrera Ruíz

Mtra. Erika Fabiola Ruiz Gómez

Mtra. Elizabeth Sanlúcar Estrada

Mtra. Asbinia Suárez ovando

Mtro. José Concepción Aquino Arias

Grandes compañeros y amigos de la dirección de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, por su gran capacidad de gestión con la que lograron impactar de forma positiva en mi formación profesional.

Mis padres y esposo

Grandes soportes y amores de mi vida, por todo su apoyo y paciencia. Son lo que soy y soy por ellos y para ellos.

Índice de Contenido

Abreviaturas	xiv
Introducción	1
Capítulo Primero	4
<i>El Estudiante de Lenguas Extranjeras con Discapacidad Visual en el Contexto de la Educación Superior en México: su problema, estudio y antecedentes</i>	
1.1 El Propósito del Objeto de Estudio	5
1.1.1 Planteamiento del Problema	5
1.1.2 Pregunta de Investigación	9
1.1.3 Justificación	10
1.1.4 Objetivos	12
1.1.5 Tipo de Estudio	13
1.1.6 Abordaje Teórico del Objeto de Estudio	16
1.1.7 Delimitación Conceptual del Objeto de Estudio	18
1.2 Antecedentes de la Discapacidad Visual en el Contexto de la Inclusión Educativa: una mirada histórico-conceptual	21
1.2.1 Principios Básicos y Fundamento de la Inclusión en el Contexto Educativo	30
1.2.2 La Inclusión Educativa en el Nivel Superior Experiencias en Europa y México	40
1.2.3 Acerca de la Discapacidad Visual. Si Veo, Aprendo, si no ¿no?	66
1.2.4 La Discapacidad Visual en el Contexto Educativo. Necesidades Educativas de los Alumnos con Discapacidad Visual (Ceguera y debilidad visual)	77
Capítulo Segundo	
Referentes Teóricos de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual	85

2.1 Abordaje Teórico del Objeto de Estudio	86
2.2 La Visión desde la Didáctica Específica	88
2.2.1 El Contexto de la Enseñanza y la Aprendizaje de una Lengua Extranjera	88
2.2.2 Marco Teórico de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	91
2.2.3 Visión de la Enseñanza de una Segunda Lengua en México	94
2.2.4 Didáctica de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior en México. Visión de las Competencias desde el Marco Común Europeo.	97
2.2.4.1 Fundamentación Teórica del Marco Común Europeo de Referencias	98
2.2.4.2 La Competencia Comunicativa	100
2.2.4.3 Niveles Comunes de Referencia	102
2.2.4.4 Las Competencias en el Marco Común Europeo de Referencias	110
2.3 La Mirada de la Pedagogía	112
2.4 El Lente de la Sociología	118
2.5 El Alumno y su Oficio	122
Capítulo Tercero	
<i>Metodología de la Investigación</i>	126
3.1 Contexto de la Investigación: escenario y participantes	127
3.2 Estrategia Metodológica e Instrumentos	137
3.2.1 Entrevistas	145
3.2.2 Guía de Observación	153
3.2.3 Inventario de Hábitos de Estudio	157
3.3 Procedimiento de Análisis y Obtención de Resultados	160
Capítulo Cuarto	
<i>Análisis y Discusión de Resultados</i>	162
4.1 A Propósito de la Pregunta de Investigación	163
4.2 Análisis de las Prácticas Educativas en la Enseñanza y el	

Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras	164
4.2.1 Caso 1. Prácticas Educativas en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual	164
A) Lo Educativo (Metodológico, Organizativo, Instrumental y Formación)	
B) Lo Social (Relaciones Interpersonales y Colaboración)	
C) Lo Institucional (Curricular, Organizativo y de infraestructura).	
D) Obstáculos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras	
4.2.2 Caso 2. Prácticas Educativas en el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras entre Estudiantes con Discapacidad Visual.	192
A) Lo Educativo (Metodológico, Organizativo, Instrumental y Formación)	
B) Lo Social (Relaciones Interpersonales y Colaboración)	
C) Lo Institucional (Curricular, Organizativo y de infraestructura).	
D) Obstáculos en el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras	
4.3 Discusión	207
4.4 Contribuciones Teóricas y Metodológicas	214
Conclusiones	223
Recomendaciones	227
Bibliografía	234
Índice de Esquemas	250

Índice de Tablas	251
Índice de Anexos	253
Anexos	254

- **Este documento posee una versión digitalizada de los anexos la cual contiene evidencias de los procesos de validación de los instrumentos.**

Abreviaturas

Abreviatura	Significado
EI	Educación Inclusiva
IE	Inclusión Educativa
DV	Discapacidad Visual
EALE	Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera
SP	Sujeto Profesor
SE	Sujeto Estudiante
SC	Sujeto Coordinador
OBC	Observación de Clase
E	Entrevista
IHEEDV	Inventario de Hábitos de Estudio del Estudiante con Discapacidad Visual

Introducción

*Voz debida a los sin voz. Voz de los que saben, de los libres.
Voz de los que tienen el arrojo de hablar, de actuar como
ciudadanos plenos. Voz para disentir, para asentir. Para que
cambien tantas cosas que es urgente que cambien, debemos
hablar antes de que se atenúen o desvíen nuestros propósitos,
antes de que sea demasiado tarde.
(Federico Mayor Zaragoza, El País, 24/09/02)*

En el 2012 al conceptualizar esta investigación, el mundo presentaba un escenario desigual y preocupante, por un lado los países que luchaban por el poder (Estados Unidos, Alemania, Canadá, Francia, Italia, Japón y Reino Unido), los que sufrían las consecuencias de las transiciones políticas y la lucha por el territorio (Nigeria, Irak, Somalia, Kenia y Pakistán) y los que iniciaban un periodo de transición en donde la lucha por el poder cesaba por lo menos en apariencia durante un corto periodo (Guatemala, Yemen, India, Nigeria y México).

Bajo este panorama y de manera casi cómica, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2012) con el cometido de promocionar la paz entre los países del mundo, declaró al 2012 como el “Año Internacional de las Cooperativas”, reconociendo así la contribución de éstas al desarrollo socioeconómico, en particular al reconocimiento a la reducción de la pobreza, el empleo y a la integración social que generan. En este contexto vorágine, surgió el interés por estudiar una situación lejana a estas luchas de poder pero cercana a nuestros contextos y modos de vida: la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Al respecto, la UNESCO en su lucha contra la exclusión y con la labor de terminar con cualquier tipo de discriminación y fomentar la cohesión social declara que 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 ya que al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona (UNESCO, 2013).

Por lo anterior y con la intención de plantear las bases para el desarrollo de este trabajo de investigación, se consultaron un total de 194 fuentes obtenidas de fuentes tanto primarias como secundarias. Entre las primarias se consultaron 76 documentos oficiales de instituciones como la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y sus departamentos en la república mexicana, de organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre otros y 51 libros. Entre las fuentes secundarias se consultaron 52 papers, artículos obtenidos de las bases de datos EBSCO-CUDI-CONACYT, DIALNET, ERIK y REDALYC considerando un periodo de 10 años a la fecha, 7 ponencias magistrales y 8 tesis.

En el capítulo primero titulado *El Estudiante de Lenguas Extranjeras con Discapacidad Visual en el Contexto de la Educación Superior en México: su problema, estudio y antecedentes*, se presentan las características generales del problema de estudio, su justificación teórica y metodológica, además de los antecedentes de las temáticas involucradas en el problema de estudio. De igual manera se incluye un apartado sobre las tendencias actuales en la investigación del binomio *Educación Inclusiva - Discapacidad Visual* el cuál es el resultado de un trabajo profundo de investigación documental.

En el capítulo segundo con el título *Referentes Teóricos de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual* se presenta el abordaje teórico del objeto de estudio *el cual se llevó a cabo* desde tres miradas, la de la didáctica específica, la pedagogía y la sociología educativa. Desde la primera mirada se presenta el contexto teórico y metodológico de la

enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, resaltando entre estos contextos el de la didáctica de las lenguas extranjeras en el nivel superior en México a partir de la visión de las competencias desde el Marco Común Europeo. Desde la mirada de la pedagogía, el abordaje del objeto de estudio se presenta a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky, enfatizando la importancia de la interacción entre el sujetos de estudio principalmente a través de lo que él señaló como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para lograr el desarrollo y el conocimiento que conforman el aprendizaje, en este caso de la lengua extranjera en las y los estudiantes con discapacidad visual. Desde la lente de la Sociología el abordaje se da a través de la Teoría del Hábitus con la intención de entender las causas y las acciones que dan origen a las formas de actuar de los sujetos de estudio en el contexto y la población específicos de este estudio.

El capítulo tercero acerca de la *Metodología de la Investigación*, aborda el contexto de la investigación con su escenario y sus participantes, así como las estrategias metodológicas e instrumentos empleados y creados para el desarrollo del mismo, entre los que se encuentran entrevistas, guías de observación y el Inventario de Hábitos de Estudio. Aunado a esto, se incluye el procedimiento de análisis y obtención de resultados.

El capítulo cuarto describe, analiza y discute los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, presentándolos en dos grandes apartados, cada uno de ellos relacionados con los dos casos de este trabajo de investigación, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras abordados desde de cada una de las variables de este estudio, a decir, lo Institucional, lo Educativo y lo Social.

Para finalizar, se incluyen conclusiones y recomendaciones para la institución educativa y para los involucrados en esta investigación que dan cuenta del trabajo llevado a cabo durante la construcción del mismo.

Capítulo Primero

El Estudiante de Lenguas Extranjeras con Discapacidad Visual en el Contexto de la Educación Superior en México: su problema, estudio y antecedentes

*La escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes.
(Slee, 1999)*

El trabajo de investigación que aquí se presenta surge de la fusión de tres temáticas esenciales las cuales son de actual interés en las mesas de discusión de los investigadores de lo educativo, lo social y lo político; la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, discapacidad visual e inclusión educativa. Conocer su contexto permitió un mejor conocimiento, comprensión y abordaje del objeto de estudio. A través de este capítulo se presenta ese contexto resaltando la fusión de las tres temáticas en el nivel superior en México.

En el apartado *El propósito del objeto de estudio* se presenta la descripción general del objeto de estudio, a través del planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos y el tipo de estudio, además del abordaje teórico del objeto de estudio y la delimitación conceptual del mismo con la intención de definir el foco de nuestro estudio.

El apartado que lleva por título *Antecedentes de la Discapacidad Visual en el Contexto de la Inclusión Educativa: una mirada histórico-conceptual* presenta el desarrollo histórico del concepto de Inclusión Educativa (IE), al igual que el impacto que este ha tenido en las políticas públicas en los ámbitos Internacional y Nacional. De igual manera, presenta las experiencias de inclusión educativa en el nivel superior alrededor del mundo y en México, además de la definición de

discapacidad, los tipos de discapacidad que existen y la presencia de estas en las políticas públicas en México.

Para finalizar, se presenta la definición de Discapacidad Visual, tema importante en este trabajo de investigación, al igual que la clasificación de la misma de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la presencia de este tipo de discapacidad en el contexto educativo, de manera específica en lo que respecta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad visual.

1.1 El Propósito del Objeto de Estudio

Los siguientes apartados muestran la descripción del objeto de estudio, su delimitación teórica y conceptual, así como, el abordaje metodológico del mismo.

1.1.1 Planteamiento del Problema

En el desarrollo histórico de la inclusión educativa se observa la relevancia con que se trata la temática del acceso a la educación de personas con discapacidad, sin embargo, la garantía de su permanencia y egreso no ha sido muy mencionada mucho menos en el caso del nivel superior el cual ha sufrido de exclusión en el ámbito político. Sin embargo, en los últimos años los gobiernos nacionales e internacionales y los organismos no gubernamentales (ONGs) se enfocaron en este sector generando políticas que están procurando la permanencia, el egreso e incluso hasta la inserción laboral de esta minoría. Además, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó en el 2010 una población considerable de 11,026,112 entre los 15 y los 19 años de personas con discapacidad visual en México de los cuales 1,676,461 radican en el Estado de Tabasco, datos que nos hablan de una población con posibilidades de integrarse en estos momentos al nivel superior.

En México, mientras los niveles educativos anteriores al nivel superior cuentan desde hace ya varios años con políticas y programas de inclusión, aún se presentan muchas carencias en la práctica educativa, cabe destacar aquí la importancia de los avances obtenidos al respecto por instituciones de nivel superior como la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, la Universidad Tecnológica de Santa Catarina en la ciudad de Nuevo León en Monterrey, entre otras, las cuales se han aventurado a la atención de personas con diversas discapacidades sin contar ni con la formación ni la infraestructura necesarios tan solo por procurar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad.

Entre los mecanismos que han empleado las instituciones de educación superior de países como Venezuela, Brasil, Argentina y Colombia para favorecer la inclusión se han encontrado, el apoyo económico a estudiantes con carencias, cuotas especiales para alumnos que experimentan algún tipo de discriminación, la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos. Las políticas de becas desarrolladas para apoyar a estudiantes con dificultades económicas constituye el mecanismo más empleado por estas instituciones. Sin embargo aún con todas estas acciones seguimos experimentando la exclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior, por lo que el principal desafío de la educación superior sigue siendo la inclusión.

En este sentido, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores realizan prácticas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras las cuales no han sido estudiadas o analizadas para conocer el impacto de las mismas.

Al respecto se encontró que, estudios previos sobre las temáticas centrales de esta investigación muestran una variedad de matices teóricos desde los que ha sido estudiada la Educación Inclusiva, entre ellos, el de las políticas públicas

(Ghergut, 2010; Slavica, 2010; López-Torrijo, 2009; Deng & Guo, 2007; Shevlin, Kenny & Me Neela, 2004), la psicología (Qi & Sau, 2012), la administración (Echeita, 2004; Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J. (2012) y la educación (Mustafa, 2011), siendo la fundamentación a partir de las políticas públicas la mirada que prevalece y se presenta con gran incidencia en los recientes estudios.

En lo que respecta a la discapacidad visual esta ha sido abordada desde los ámbitos educativo (John, W. & Obert, M., 2008) y social rescatando principalmente las experiencias de instituciones a través de sus coordinadores, profesores y alumnos (Gray, 2005: 2010; Kajee, 2010; Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. & Njoroge, M., 2011). Y desde la Psicología (Brandt, S., 2008); y las políticas (Brandt, S., 2011). Estas investigaciones se inclinan en un gran porcentaje hacia el abordaje de la temática de la inclusión educativa y la discapacidad desde un enfoque cualitativo (Qi & Sau, 2012; Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. & Njoroge, M., 2011; Brandt, S., 2011; Mustafa, 2011; Ghergut, 2010; Kajee, 2010; Grey, 2010; Deng & Guo, 2007 & Shevlin, Kenny & Me Neela, 2004) empleando instrumentos tales como las entrevistas semi-estructuradas, observaciones de clases y entrevistas a grupos focales.

El análisis anterior muestra que existe suficiente investigación en lo que a la Educación Inclusiva y la Discapacidad Visual se refiere. Sin embargo, también se destaca que las disposiciones actuales son insuficientes para que los jóvenes con discapacidad accedan a la educación superior (Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J., 2012), por lo que las políticas educativas tendrían que profundizar al respecto; la importancia de reforzar los lazos de colaboración en el proceso de inclusión (Shevlin, Kenny & Me Neela, 2004; Mustafa, 2011) es un tema de gran relevancia y vital atención, la gran brecha entre el ideal y la realidad (Deng & Guo, 2007) pareciera una problemática actual sin embargo esta se encuentra impregnada de cada una de las prácticas que han pretendido ser inclusivas hasta la actualidad y nos conecta con la importancia que le atribuyen algunos investigadores a la

necesidad de evaluar estas prácticas para desaparecer dicha brecha; la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) y la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión (Ecaterina, 2011), de igual manera, se destaca la importancia de realizar de forma regular análisis de las necesidades de los estudiantes con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de los alumnos sobre la base de las demandas de mediación del aprendizaje, en todas las actividades y tareas que el alumno puede hacer con éxito y bien (John, W. & Obert, M., 2008).

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (ELE) a las personas con discapacidad visual la revisión de algunos estudios permite afirmar por un lado que hay escasez de material en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997), que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a la de los demás estudiantes de lenguas extranjeras. Y que existen pocos programas educativos específicos (Frantz y Wexler, 1994) o programas que hayan sido modificados para incluir, como en el caso del inglés, un componente funcional (Snyder y Kesselman, 1972; Weiss, 1980).

Un dato muy interesante es el hecho de que la mayor parte de la información revisada sobre las temáticas centrales de este estudio (inclusión educativa, discapacidad visual y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras) se encuentra concentrada principalmente en el nivel de educación básico, por lo que resulta relevante y pertinente realizar investigaciones que permitan obtener información sobre el estado actual de integración e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual así como la manera en la que esa integración o inclusión se están llevando a cabo en el contexto planteado.

1.1.2 Pregunta de Investigación

En atención a la problemática planteada, este trabajo se centra en el análisis de las prácticas educativas de profesores de lenguas extranjeras, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. A partir de las consideraciones anteriores se establece la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las prácticas educativas que desarrolla la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en atención a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras?

La creciente integración de estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de educación superior mexicana representa un reto para los sujetos de estudio, debido a la escasez de material teórico en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997) lo cual condujo a la pregunta antes planteada.

Como se mencionó en párrafos anteriores, investigaciones en el área de lenguas han subrayado que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a las de los demás estudiantes de lenguas extranjeras y que existen pocos programas educativos específicos (Frantz y Wexler, 1994) o programas que hayan sido modificados para incluir un componente funcional de la lengua extranjera (Snyder y Kesselman, 1972). En este contexto y dada la importancia que le otorgan al aprendizaje de la lengua extranjera como un elemento indispensable en su formación profesional, se cuestiona sobre la forma en la que actualmente las y los estudiantes con discapacidad visual adquieren los conocimientos y las competencias de una lengua extranjera.

1.1.3 Justificación

La revisión realizada en artículos y ensayos sobre inclusión educativa, discapacidad visual y enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual publicados en los 10 últimos años, indican que la cobertura favorable en los estudios analizados tiene una marcada inclinación y favorecimiento hacia el nivel básico de educación, con poca influencia en el nivel medio superior y muy poco impacto en el nivel superior, además de resaltar la necesidad y relevancia de estudios que den cuenta del impacto de las prácticas que hoy día llevan a cabo las instituciones de educación superior en los procesos de inclusión educativa. En este sentido, el presente estudio pretende analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para conocer la situación actual de ambos procesos.

Por un lado sabemos que los procesos de enseñar y aprender resultan ser complejos debido a los actos de interacción que en ellos se presentan, a la subjetividad misma de quienes en ellos participan y a su base; el currículo que lo fundamenta. El currículo explicado como un modelo de la práctica, cuerpo organizado de conocimientos, una declaración de objetivos de aprendizaje, plan integral para la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998). El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico viene determinado por los planes y programas de estudio (que no son lo mismo que el currículo). Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos, en este caso de las y los estudiantes con discapacidad visual.

Por el otro, queda claro que todo alumno tiene necesidades educativas y que en muchos de los casos estas necesidades educativas son especiales, Un alumno, por ejemplo, que presenta déficit de atención con hiperactividad (DAH) tendrá que requerir atención especial (Grupo ALBOR-COHS, 2013; Orgales, 1999)

al igual que aquel que tiene problemas de atención y/o comunicación, o el que tiene discapacidad auditiva o visual. Lo mismo pasa en el caso de estudiantes que están pasando por momentos difíciles como la muerte de algún ser querido o la separación de sus padres, todos en algún momento hemos requerido de atención especial. Por lo anterior preguntas tales como ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? están siempre presentes en los objetivos de toda institución.

Como se mencionó en párrafos anteriores, las grandes dificultades que curricularmente se están presentando el día de hoy en lo que a la temática de la Educación Inclusiva se refiere tienen que ver con la gran brecha entre el ideal y la realidad (Deng & Guo, 2007), entre lo que se debe hacer y lo que en la realidad se hace. La evaluación de las prácticas que permitan desaparecer esa brecha, es otra necesidad, además de la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) así como la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión (Ecaterina, 2011). De igual manera, con la intención de construir referentes positivos que contribuyan a superar prejuicios y barreras actitudinales se hace énfasis en la necesidad de documentar y difundir experiencias institucionales y de casos individuales (Molina, Bedoya y Sánchez, 2011).

En este sentido la presente investigación se enfoca en documentar esas experiencias, a través de la identificación y descripción de las prácticas educativas que realizan tanto profesores como estudiantes con discapacidad visual y coordinadores en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para determinar si existe tal brecha entre lo real y el ideal de la Educación Inclusiva en el nivel superior en el contexto planteado.

Ante la relevancia de investigar el objeto de estudio que aquí se plantea se

realizó un estudio de caso en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, centrado en la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior a través del análisis de las prácticas educativas realizadas por profesores de lenguas extranjeras, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores de esta universidad, con la finalidad de comprender el fenómeno, descubrir las variables que concurren, aportan y limitan el proceso, y que en su momento permitan los datos contribuir al desarrollo de programas, estrategias didácticas que ayuden al mejoramiento de esas prácticas.

1.1.4 Objetivos

El objetivo general del estudio fue:

Analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Para conocer el estado actual de inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad visual.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

- a) Describir las prácticas educativas de los profesores en la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual en lo referente a lo educativo.
- b) Especificar las prácticas educativas relacionadas con el aspecto educativo de las y los estudiantes con discapacidad visual para aprender una lengua extranjera.
- c) Caracterizar de las prácticas educativas de los profesores y las y los estudiantes con discapacidad visual en lo concerniente a lo social en el

proceso de aprender una lengua extranjera en los estudiantes con discapacidad visual.

- d) Identificar los aportes a las prácticas educativas llevadas a cabo por coordinadores en lo referente a lo institucional que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

1.1.5 Tipo de Estudio

El presente estudio se llevó a cabo con un abordaje metodológico cualitativo empleando técnicas de recolección de datos que intentaron explorar las prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con estudiantes con discapacidad visual que realiza la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para conocer la realidad tal como la experimentan los actores implicados (Taylor y Bodgdan, 1980)

El estudio planteó una vertiente cualitativa, al centrarse en la entrevista y la observación, así como en la descripción y la interpretación de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras a tres estudiantes de nivel superior en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

A través de este estudio se buscó una descripción a fondo de las prácticas educativas que realiza la UJAT en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual por lo que las técnicas cualitativas de recolección de datos representaron la oportunidad para rescatar las cuestiones que aquí interesaban. Al respecto, Mertens (2010) señala que las cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad han sido abordadas con métodos cualitativos desde una visión transformadora, tal como ocurre en el estudio de Schneider et al. (2004) en el que se atribuye gran prioridad a las relaciones con los miembros de las comunidades, la confianza y el reconocimiento de la experiencia de los miembros de la comunidad, o como señalan McDuffe y

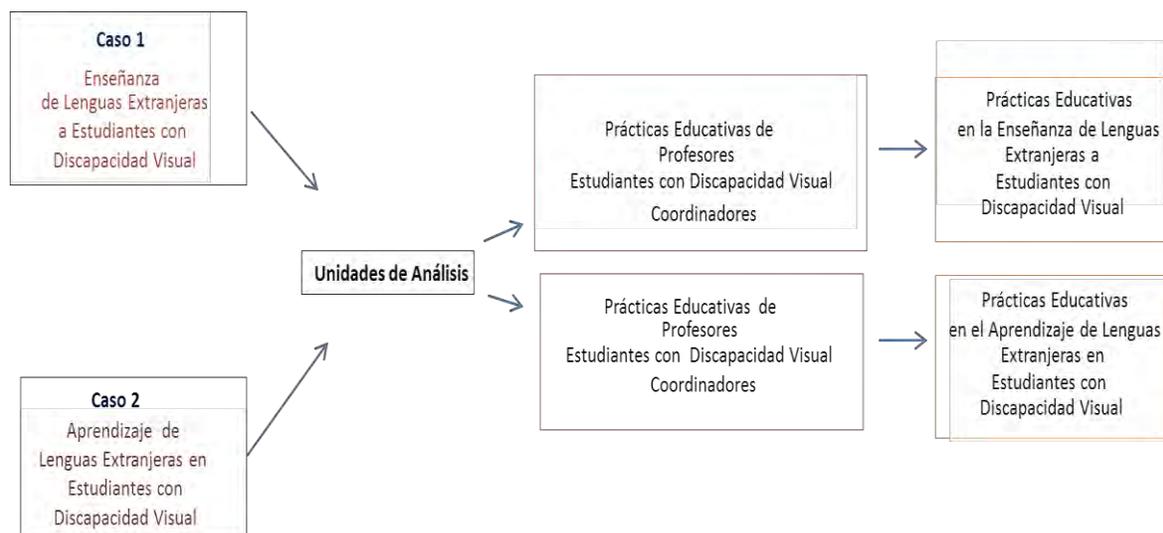
Scruggs (2008) que la investigación cualitativa es útil para individualizar la educación para los discapacitados.

El estudio fue descriptivo de casos porque buscó especificar las características y los rasgos del fenómeno a investigar en este caso el de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se realizaron dos estudios de caso seleccionando a profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores representantes de la institución educativa.

Este estudio es lo que Stake (2007) denomina un estudio de casos colectivos, porque se estudian varios casos en conjunto con el objeto a indagar, dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales, sumando hallazgos, encontrando elementos comunes y diferencias, y acumulando información. En este estudio se consideró como casos la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual (Caso 1) y el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual (Caso 2). En este sentido, a través de la utilización de las técnicas de observación y entrevistas así como del empleo de la videofilmación se buscó levantar los datos necesarios para poder explicar y dar sentido a las actuaciones de docentes, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores involucrados en los procesos de enseñar y aprender lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

De acuerdo a Yin (2009), la unidad de análisis está relacionada con el problema fundamental de la definición de lo que el "caso" es, problema que ha afectado a muchos investigadores al comienzo de los estudios de casos. En este estudio las unidades de análisis estuvieron relacionadas con las prácticas que realizan profesores, estudiantes con discapacidad visual en los procesos de enseñar y de aprender lenguas extranjeras así como la influencia de las prácticas de los coordinadores en esos procesos (Ver esquema 1, página siguiente).

En este sentido a través de la observación de clases video grabadas, las entrevistas y la aplicación de un Inventario de Hábitos de Estudio para Estudiantes con Discapacidad Visual, se buscó obtener los datos necesarios para dar sentido a las actuaciones de los involucrados en el estudio.



Esquema 1. Descripción de casos de estudio y unidades de análisis. Elaboración propia

Unidades de análisis

En el presente estudio, se emplearon dos unidades de análisis: las prácticas educativas entre profesores y estudiantes con discapacidad visual en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual así como la influencia de aquellas realizadas por los coordinadores que impactan en este proceso, y las prácticas educativas de los profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes con discapacidad visual. Las anteriores unidades de análisis surgieron de las tendencias emergentes que señalan la necesidad de documentar y difundir experiencias institucionales y de casos individuales (Molina, Bedoya y Sánchez, 2011). Por lo que a través de este estudio se documentaron las experiencias

individuales e institucionales que se espera contribuyan a la construcción de referentes positivos que, como subrayan los investigadores, contribuyan a superar prejuicios y barreras actitudinales.

Ambas unidades de análisis exploraron tres variables, a través de las prácticas educativas en lo institucional, educativo y social, que a su vez son los aspectos que comprende la práctica educativa de acuerdo con García–Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) y Zabala (2002).

Este estudio aborda de forma específica las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística debido a que se busca identificar aquellas prácticas involucradas en el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, gramática y vocabulario.

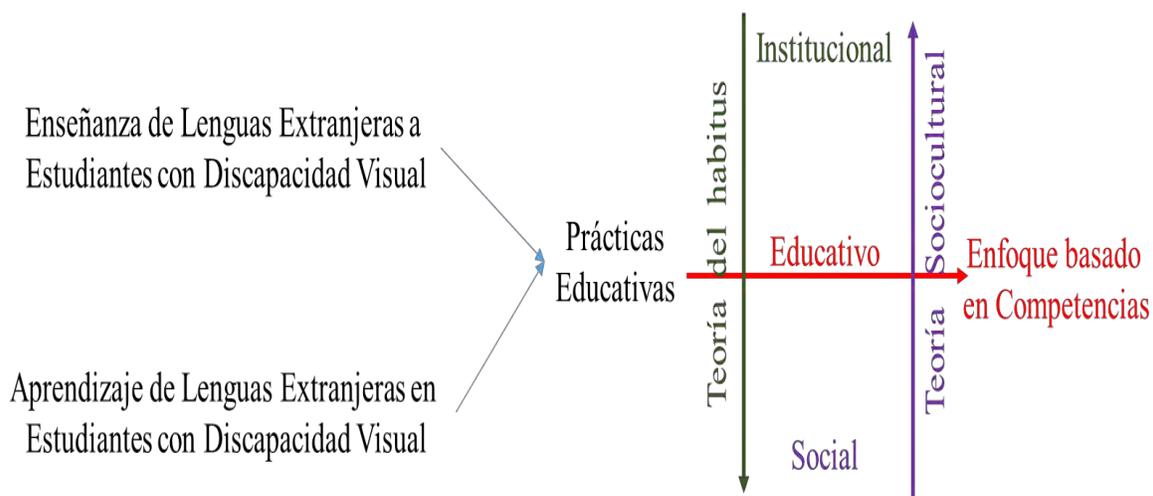
1.1.6 Abordaje Teórico del Objeto de Estudio

El constructo que dio forma al objeto de estudio que se plantea en la presente investigación giró en torno a tres visiones (Ver esquema 2, página siguiente). Al delimitar el constructo de las prácticas educativas de profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores se pretendió considerar en un primer momento una mirada desde la didáctica específica, en este caso, desde la mirada de las competencias señaladas por el Marco Común de Referencias para la Enseñanza de Lenguas, el cual es el fundamento de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior en México, desde donde se puede analizar las prácticas educativas de los profesores y estudiantes con discapacidad visual en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en lo referente a lo metodológico, organizativo, instrumental y de formación del profesorado.

Para ello, se consideraron términos tales como, prácticas educativas y competencias, haciendo énfasis en las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas con la intención de definir los límites de los conceptos y que éstos

a su vez permitieran obtener información específica y descriptiva de dichas prácticas.

Desde esta misma mirada se analizaron todas aquellas prácticas llevadas a cabo por la institución, a través de sus coordinadores y aquellas relacionadas con la interacción profesor de lenguas extranjeras-estudiantes con discapacidad visual que impactaron en el desarrollo de las competencias.



Esquema 2. Abordaje teórico del problema de estudio. Elaboración propia.

En un segundo momento, desde una mirada pedagógica se pretendió profundizar en el análisis de las prácticas educativas considerando para ello la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), a través de la cual se dio cuenta de los apoyos que reciben las y los estudiantes con discapacidad visual por parte de sus compañeros de clase (estudiantes sin discapacidad visual), profesores y coordinadores y del impacto de los mismos en su aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de la enseñanza, algunos seguidores de **Vygotsky** como Bruner y Ross han aplicado la metáfora de andamios para referirse al apoyo temporal de madres, maestros u otros, en este caso compañeros de clase y coordinadores que proporcionan al estudiante con discapacidad visual en el contexto de las interacciones sociales como

oportunidades para su propio desarrollo mostrando con ello la importancia del componente social del desarrollo en el aprendizaje.

Para finalizar, desde una mirada hermenéutica y social, se analizó la ocurrencia de las prácticas educativas llevadas a cabo por los sujetos de estudio de la presente investigación que los aleja del normalismo aparente, para tal efecto se consideró la Teoría del Habitus de Bourdieu. Desde esta perspectiva se obtuvo una visión general del objeto de estudio y la justificación del mismo, al identificar los principios que rigen la lógica de las prácticas educativas en esta institución en particular, así como, la unidad, la regularidad y la homogeneidad de los grupos involucrados en las mismas.

Los elementos antes mencionados fueron considerados para el análisis de las prácticas educativas y dieron cuenta del impacto de las mismas en los planos académico, social e institucional.

1.1.7 *Delimitación Conceptual del Objeto de Estudio*

Para los fines de esta investigación, a continuación se presentan términos de relevancia en el abordaje de la temática de este estudio así como las concepciones que se tiene de los mismos.

Uno de los temas centrales de este estudio es la inclusión educativa, debido a que la incorporación de los sujetos de estudios a las aulas regules así como el trabajo que se desarrolla alrededor de ellos y para ellos se entiende desde esta perspectiva. Algunos autores conciben la Inclusión Educativa (IE) como un proceso (Lago & Marín, 2010), como un derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad (López-Torrijo, 2009), como un concepto más amplio (Bedoya, 2008) que represente la forma idónea de acoger a todos los alumnos (Moreno, 2008) como un término multidimensional que puede acoger definiciones acorde a las experiencias y los contextos de su aplicabilidad (Moriña, 2004). Por lo anterior, desde este estudio se conceptualiza a la Inclusión Educativa como

procesos de carácter administrativo, educativo y social que garantizan una enseñanza de calidad y aprendizaje significativo y para la vida funcional de las personas con limitaciones físicas y/o mentales.

Otro de los temas relevantes en este estudio debido a la población objetivo es la discapacidad visual, por discapacidad visual se entenderá toda alteración en la visión que, o impida la realización de actividades que requieran el uso de la visión, por lo que la persona con discapacidad visual es ciega o con poca disminución de la visión (Mon, 2004) que son personas que no ven bien como para realizar sus tareas cotidianas ni siquiera con la ayuda de alguna herramienta o utensilio (OMS, 2012). Para los propósitos de este estudio, se concibe al estudiante con discapacidad visual como aquel que debido a su limitación para realizar actividades educativas que requieran de la visión aprende con otros sentidos. Por otro lado, de acuerdo con Guzmán y Saucedo (2007) la figura del estudiante no es clara ya que tiene múltiples facetas y etapas y no se puede reducir su condición sólo al hecho de estudiar en un establecimiento de enseñanza a través del que vive múltiples experiencias y de manera simultánea transita diferentes conceptos. Para los efectos de este trabajo de investigación, el estudiante sin discapacidad visual, es aquel que estudia en una institución educativa sin ninguna limitación para llevar a cabo las actividades propias relacionadas con su rol.

El contexto central en el que se desarrollan las prácticas que aquí se analizan es el de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde este estudio se entiende la enseñanza de la lengua extranjera como la instrucción que se da a estudiantes mexicanos de toda lengua que no es la nativa. El lenguaje es el medio para expresar ideas y emociones en forma de signos y símbolos. En este sentido y desde este estudio, se interpreta al aprendizaje de la lengua extranjera como todas aquellas acciones que permiten la adquisición e interiorización de los signos y símbolos de una lengua que no es la nativa.

Por otra parte, la práctica educativa son todas aquellas actividades de naturaleza institucional, educativa y social realizadas por una institución de educación superior con el fin de favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes. García–Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), consideran que la práctica educativa es más amplia que la práctica del docente, la cual está llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional. La práctica educativa en sí misma se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen de manera indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*.

Una vez aclarados los términos que son ejes centrales de este estudio, se presentan en el siguiente apartado los antecedentes de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior, desde una mirada histórica y conceptual.

1.2 Antecedentes de la Discapacidad Visual en el Contexto de la Inclusión Educativa: una mirada histórico-conceptual

La exploración de literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a las personas con discapacidad visual nos conduce al abordaje de una temática relevante con definitiva vigencia en los debates políticos actuales, más con poco impacto en la práctica educativa; me refiero a la Inclusión Educativa, también conocida como Educación inclusiva (EI).

La Inclusión Educativa (IE) es una temática cuestionada y debatida por los especialistas de la educación debido a las diversas concepciones que ha adquirido a lo largo de la historia y a las razones que han dado lugar a cambios en su denominación.

El abordaje del tema de la IE o integración educativa como también se le ha denominado a lo largo de su desarrollo histórico no es nuevo, lleva 50 años en las mesas de discusión de aquellos apasionados de la educación, permitiendo el surgimiento de innumerables políticas, estrategias, métodos y técnicas de apoyo principalmente para los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como se les denominó en algún momento de la historia, con el objetivo de hacer para ellos una sociedad más justa y digna para vivir (Schroeder, 2006). Para comprender su significado es necesario conocer el enfoque de la IE debido a que su significado ha ido evolucionando con el paso de los años. Parra (2010) presenta claramente este enfoque en tres momentos fundamentales: Desde la segregación hasta la educación especial, de la educación especial a la educación integrada y de la educación integradora a la educación inclusiva (Ver esquema 3, página siguiente).



Esquema 3. Momentos históricos de la Inclusión Educativa sugeridos por Parra (2010). Elaboración propia.

Los siguientes párrafos presentan de manera amplia los momentos históricos sugeridos por Parra (2010).

Desde la segregación hasta la educación especial. En esta etapa se asume que siempre ha existido la exclusión de personas con discapacidad enmarcada principalmente por el rechazo, el abandono y el infanticidio hacia las personas consideradas como “*deficientes*”, siendo este uno de los primeros términos empleados para denominar la discapacidad. El mundo entero ha sido testigo de cómo las personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por los miembros de su propio grupo social debido tanto a la creencia de que la fuerza física constituía el máximo don para el hombre así como de la idea de que las deformidades, deficiencias físicas y alteraciones mentales eran una muestra de castigo divino por pecados cometidos o signo de perversidad (Hernández, 2001). Sólo por mencionar algunos ejemplos, en la antigüedad, específicamente durante los siglos X – IX a.c, época de florecimiento de las

primeras civilizaciones, los espartanos de la antigua Grecia tenían leyes que permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación fueran lanzados desde el monte Taigeto ya que no querían que "*en su bella y floreciente civilización*" existieran personas diferentes. En Grecia del siglo IV A.C. el eminente filósofo Aristóteles trató de interpretar algunas desviaciones. Existen registros de estudios de las diferencias físicas y mentales realizados por Diógenes, Hipócrates y Galeno quienes estudiaron la epilepsia, la demencia, entre otras formas atípicas. En su culto a la belleza y a la perfección física a los discapacitados los expulsaban de las ciudades o los exterminaban.

En Egipto, la representación más habitual del dios Horus era en forma de un niño débil y poco desarrollado situado sobre las rodillas de Isis, su madre. (Información obtenida de la Fundación Cátedra de Iberoamericana consultada el 04/09/2012). Los hebreos por su parte trataban bien a sus discapacitados, ya que los consideraban como verdaderos hombres, hechos a imagen y semejanza de Dios.

Los romanos, especialmente a partir de la Ley de las Doce Tablas en el siglo 540 A. C. le conceden al padre todos los derechos sobre sus hijos, incluyendo la muerte, sin embargo esta no era algo común en el caso del niño deforme, lo que se acostumbraba era que se le abandonaba en las calles, o bien se le dejaba navegar por el río Tíber, introducido en un cesto, para pasar a las manos de quien lo quisiera para emplearlo como esclavo o como mendigo profesional lo cual dio inicio al ejercicio de la mendicidad como oficio y donde nace la costumbre de aumentar las deformidades deliberadamente con el fin de obtener mayores limosnas. Esto originó todo un comercio de niños deformes o deformados a voluntad con distintos tipos de mutilaciones que se ha mantenido hasta la época actual. Un hecho relevante en esta etapa es la aparición del Cristianismo, ya que consigue la integración fraternal de todos los hombres en una sola comunidad lo cual dio origen a la creación de instituciones para la atención del discapacitado,

por lo que se puede decirse que esta época constituye un oasis de bienestar en la odisea del discapacitado.

Más tarde, durante la Edad Media la iglesia condena el infanticidio pero al mismo tiempo atribuye las “anormalidades” a causas sobrenaturales por tanto se les considera poseídas por el demonio y malos espíritus; sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera. La persona que tenía una discapacidad física o mental, era considerada como un demonio, un castigo divino creado por el diablo por lo que no solo era excluido de la sociedad sino que además era perseguido en lo que fue denominado como la “caza de brujas y de los endemoniados” (Hernández, 2001). En este periodo la influencia de la iglesia fue muy importante, ya que a partir de esta institución se generó una actitud bastante negativa hacia las personas con discapacidad, debido a que se les dejaba de ver como inocentes del Señor para ser visualizados como productos del pecado y del demonio (Arnaiz, 2003 citado en Aguilar, 2004) y cuya única solución se encontraba en la muerte o la tortura teniendo como medio más habitual la quema de sus cuerpos en la hoguera con el fundamento de que pasarían a una mejor vida. Como se puede observar, en esta etapa las personas con discapacidad eran condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración siendo la muerte la mejor opción para ellos.

Teniendo a Francia como testigo del nacimiento de la educación especial en el siglo XVI se observa no sólo el surgimiento de las primeras escuelas de atención a “deficientes” sino también la creación del primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas mientras que Alemania desarrollaba una metodología para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal y Louis Braille creaba la escritura de puntos en relieve reconocida universalmente para la lectura y escritura de las personas invidentes y difundida por el mundo como el sistema braille en 1929. Proveyendo a las personas con estas discapacidades de las herramientas que necesitarían para competir con aquellos que eran conocidos como “normales”.

Con el renacimiento se da la ruptura con la tradición y el oscurantismo. Juan Luis Vives fue el primero en promover la necesidad de una revisión de las estructuras sociales basadas en la organización estatal, lo cual afectaba de modo directo al discapacitado, sus ideas encuentran eco en Fray Juan de Medina, el médico Cristóbal Pérez de Herrera y sobre todos el Padre Juan de Mariana, este último propone incluso el paso al Estado de los bienes y posesiones de la Iglesia para un mejor cometido por parte de aquél. Contra esta acción se alza bien pronto una fuerte reacción, sustentada especialmente por el Padre Domingo de Soto y por Fray Lorenzo de Villavicencio, en defensa de las prerrogativas eclesiásticas y del derecho a la mendicidad y a la limosna. Así, sucede que a pesar de haber sido nuestro España el primero en intentar mejoras sociales es prácticamente el último en alcanzarlas.

Entre tanto, en los siglos XVI y XVII se habían dictado en Inglaterra “Leyes de Pobres”, que si no fueron una solución sí que representaron al menos una ayuda para los discapacitados, todavía incluidos en ellas. Por toda Europa se fueron extendiendo dos aspectos médicos fundamentales para su beneficio, como la cirugía ortopédica, impulsada sobre todo por el francés Ambrosio Paré, y la confección de prótesis y aparatos ortopédicos, muy desarrollada en Alemania. Se prepara, en fin, el paso a la sociología científica, que va a llegar con el siglo XVIII y que va a constituir la clave del progreso actual.

En el siglo XVIII, Época de la Sociología Moderna se acepta que el discapacitado requiere de instrucción profesional y no meras limosnas por lo que se incrementa el interés por apoyar a las personas con discapacidades y se comienzan a generar investigaciones que dieron como resultado la clasificación de las personas con discapacidad según la deficiencia dando con ello origen a la “la pedagogía terapéutica (Aguilar, 2004) caracterizada por la polémica de a quién correspondía la prioridad en la educación de los deficientes, si a los médicos o a los pedagogos, generándose a finales del siglo XIX y principios del XX dos

tendencias para comprender, la tendencia médica que consideraba a la discapacidad como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo y la tendencia psico-pedagógica, que planteaba que ésta podía aparecer por factores psicológicos y pedagógicos y hacía alusión a los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe. Más adelante con la aportación del francés Alfred Binet sobre la primera prueba de inteligencia surge la tendencia psicométrica para finalmente dar paso a la educación especial vislumbrada a partir de 1917 en Europa con la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Con la educación especial se detectaron numerosos alumnos con dificultades en el aprendizaje. Los grupos eran cada vez menos homogéneos, por tanto, se enfatizaba la necesidad de clasificar a los alumnos y se creaban aulas especiales en la escuela ordinaria, dando paso al sistema de educación especial. El surgimiento de la educación especial se observó de manera positiva ya que significaba el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, la preparación del profesorado, la generación de programas especiales para mejorar los aprendizajes, la realización de materiales específicos y el origen de los centros especiales para la atención a esta población.

De la educación especial a la educación integrada. El inicio de esta etapa se observa con el principio de la normalización entendiéndola como la posibilidad de que las personas deficientes llevaran una existencia lo más normal posible. Este principio quedaría reflejado en la normativa danesa en el año 1959. Diez años después, en 1969, Nirje profundiza en este principio, formulándolo como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”. Este principio se traslada hasta Estados Unidos y se desarrolla hasta convertirlo en una ideología general que manifestaba que la esencia de la normalización debía sobrepasar las tareas concretas y proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía por derecho.

El año 1978 fue testigo de uno de los acontecimientos que marcó el origen de la educación especial, el Informe Warnock, el cual reafirmó el significado de “normalización” debido a que se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, en aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pudieran desarrollar al máximo sus posibilidades. Este informe contenía propuestas para la integración escolar y social y promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales, su finalidad era la de mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad con aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad. Otra de las intenciones era la de no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad; con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada. Se asume que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación.

Nirje (1969), desarrolló de manera más amplia el término de normalización para referirlo no solo a la persona sino a a las condiciones, oportunidades y opciones que se les debía ofrecer.

De la educación integradora a la educación inclusiva. La experiencia de varios países en relación a la presencia de personas con discapacidad en el sistema escolar sigue evolucionando, lo cual se refleja en su propia denominación ya que se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de “inclusión”. El cambio terminológico de “integración” a “inclusión”, no es solo visto como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que proporciona mayor claridad y permite repensar su impacto en la práctica educativa. El término *Educación Inclusiva (EI)* resulta ser más amplio que el de *integración*, la EI implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Hablamos de un concepto que

refleja apertura, oportunidades y enseñanza y aprendizaje para todos independientemente de su condición.

De deficientes y anormales a enfermos y discapacitados, estos términos han marcado en desarrollo de la discapacidad en el mundo y por ende el de la Educación Inclusiva. Hoy, 50 años después de las primeras experiencias de inclusión, la formas de ver y abordar el tema de la discapacidad en el aula de clases ha cambiado, ante esto cabe preguntarse, ¿qué se entiende hoy día por inclusión educativa? Para dar respuesta a esta pregunta basta ver la manera en la que los investigadores contemporáneos visualizan a la Educación Inclusiva.

A continuación se presentan algunas de estas concepciones. Lago & Marín (2010) sugirieron que la educación inclusiva, es un proceso a través del que se ofrece a todos los niños y niñas, la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula independientemente de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia.

Cuando se habla de inclusión educativa, necesariamente hay que remitirse a un concepto de inclusión más amplio, pues si un niño es excluido de las vivencias cotidianas en su familia y comunidad, irá en desventaja a la escuela, donde se pondrán en juego muchas habilidades que se aprenden en esos entornos (Bedoya, 2008).

López-Torrijo (2009) plantea que la inclusión destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad y presenta los elementos fundamentales en todo proceso de inclusión escolar, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo,

constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación. Con lo anterior se hace énfasis tres aspectos fundamentales de la inclusión educativa, la normalización, el curriculum funcional y la cooperación familiar y social.

Por su parte Moreno (2008) señala que la Educación Inclusiva aparece como la forma idónea de acoger a todos los alumnos poniendo especial énfasis en aquellos que tradicionalmente han sufrido alguna forma de exclusión educativa por alguna razón, entre los que se encuentran los discapacitados o los que tienen necesidades educativas especiales.

Educación Inclusiva no tiene que significar lo mismo en un país que en otro; más aún en un mismo país puede existir diferencias entre prácticos de la educación, políticos e investigadores acerca de lo que entienden por educación inclusiva (Moriña, 2004)

Fernández (2003) concibe a la Educación Inclusiva como un derecho humano con un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho solo a cierto tipo de niños.

Giné I Giné, C. (2001) nos dice que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades.

Educación Inclusiva significa según Giangreco (1997) que todos los estudiantes son bienvenidos en las clases de educación general en sus escuelas locales. Los estudiantes son educados con sus compañeros en los mismos grupos de edad sin etiquetas de discapacidad.

Las y los estudiantes con diferentes características y capacidades participan en experiencias educativas compartidas mientras persigue los resultados del aprendizaje individual adecuados con apoyos necesarios y alojamiento. Estas experiencias educativas tienen lugar en entornos de aprendizaje frecuentados por personas sin discapacidad lo que les permite mejorar individualmente y obtener valiosos resultados en y para la vida de las y los estudiantes lo cual representa un equilibrio individualizado entre los aspectos académicos / funcional y social / personal de la escuela. La Educación Inclusiva se da cuando cada una de las características enumeradas anteriormente se produce sobre una base diaria continua. Ésta última definición es más explícita en cuanto al rol de la educación en la Educación Inclusiva.

Como se observa en las concepciones anteriores, la Educación Inclusiva ha sido vista desde una mirada principalmente política, la mirada del derecho desde la que se reconoce el derecho a toda persona con discapacidad o no a ser aceptado/a en cualquier institución educativa, contrario a lo que la población cree sobre la discapacidad desde la mirada de la inclusión hablamos no solo de la conciencia pública por la presencia y necesidades de las y los estudiantes con discapacidades en las instituciones de educación, hablamos que la inclusión es algo más que un programa educativo, que un grupo de maestros en formación para la inclusión, que la adaptación de una infraestructura con miras a la conformación de un sistema inclusivo, hablamos más bien de la cuestión de la educación de todos los estudiantes y cómo se lleva a cabo ésta, ya que, cuando se hacen bien las cosas el beneficio es para todos.

1.2.1 Principios Básicos y Fundamento de la Inclusión en el Contexto Educativo

El enfoque de la Educación Inclusiva (EI) está buscando impactar en los sistemas educativos de todo el mundo con el fin de dar respuesta a la diversidad de los educandos. Al respecto 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. Es así como considera que *“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: 2013). 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.

Si bien la política de educación inclusiva de la UNESCO está enfocada a los niños y al sistema educativo básico, falta que esta cobertura alcance al nivel medio y superior de educación en donde en la actualidad las instituciones se están enfrentando al reto de la Educación Inclusiva sin el respaldo de políticas públicas.

Marco Internacional de la Inclusión Educativa (IE)

Queda claro que la IE busca transformar los sistemas y entornos educativos, la pregunta sería ¿de qué manera busca esta transformación? La respuesta se encuentra en las políticas y lineamientos que han surgido a favor de la inclusión en los sistemas educativos del mundo.

Los principios básicos de la Educación Inclusiva se ubican en la evolución misma de los Derechos Humanos, no por nada esta ha sido la principal mirada desde la que se ha visto a la Inclusión Educativa, como en el siglo XVII cuando se vislumbran las primeras declaraciones con la idea del "Derecho Natural". Un ejemplo de ello se encuentra en Inglaterra en el año de 1679 donde incorporan a su constitución la Ley de Hábeas Corpus con la intención de garantizar la libertad individual, permitiendo a cualquier persona presa de forma ilegal acudir a la Corte de Justicia (Guillén, 2012). Una década más tarde, el 13 de febrero de 1689, también en Inglaterra se genera The Bill of Rights o Declaración de Derechos, con el propósito de recuperar y fortalecer ciertas facultades parlamentarias ya

desaparecidas durante el reinado absolutista de los Estuardo (Carlos II y Jacobo II) pero con una marcada influencia a beneficiar al gobierno imperante. Un siglo después, como consecuencia de la Revolución Francesa, se hace pública, en Francia en 1789, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano la cual establece en su artículo 6 que...

“Todos los ciudadanos tienen el derecho de participar personalmente o por medio de sus representantes en su formación. Debe ser la misma para todos, tanto si protege como si castiga. Todos los ciudadanos, al ser iguales ante ella, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y la de sus talentos. (UNAM, consultado el 05/07/2012.¹

Los actos anteriores resultan ser los antecedentes inmediatos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) de las Naciones Unidas del 10 de diciembre de 1948 en París² la cual presenta 30 artículos con los derechos básicos de todo ciudadano y que tiene la intención de que individuos e instituciones basen sus acciones en ella y promuevan, el respeto a los derechos y libertades que en ella se enuncian a través de la enseñanza y la educación, y aseguren su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Cuarenta años después, en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), específicamente, a través del artículo 28, se reconoce que hay problemas particulares que resolver en los “países en desarrollo”, en áreas donde “la ignorancia y el analfabetismo” están muy extendidos, y en muchos

¹ <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr23.pdf>

² <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2000.pdf>

países donde asegurar un acceso real a las oportunidades educativas de los niños y niñas pobres o en riesgo de deserción escolar constituye un desafío mayor. Años más tarde, se le hizo un seguimiento a la Convención por parte de un movimiento que busca hacer una realidad el derecho a la educación de los niños y niñas. Este es el movimiento de Educación para Todos (EPT), que puede ser una realidad a través del impulso de la educación inclusiva.

En Jomtien, Tailandia, en 1990, en donde se reunieron delegados de 155 países, y representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos y formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada y aprobaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, lo cual representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política (UNESCO, 2013). En el marco de esta declaración surgió el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje definió metas y estrategias a fin de satisfacer esas necesidades en el año 2000. Entre las metas cabe mencionar el fomento de la equidad; el prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje y mejorar el entorno del aprendizaje. Sin embargo, en el año 2000 no se cumplieron los objetivos definidos en Jomtien en materia de Educación para Todos.

El movimiento de *Educación para Todos* es una iniciativa conceptualizada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, el UNICEF y el Banco Mundial. Los participantes respaldaron una “visión ampliada del aprendizaje” y acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio (UNESCO, 2012). El movimiento que contiene seis objetivos fundamentales, con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015,

representa un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos haciendo énfasis en las situaciones de equidad y vulnerabilidad.

Años después, muchos países estaban aún lejos de alcanzar ese objetivo fijado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos por lo que la comunidad internacional se reunió de nuevo en Dakar, Senegal, y ratificó su compromiso de lograr la Educación para Todos de entonces a 2015. Se definieron seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015. Específicamente los objetivos 3 y 4 hablan de satisfacer las necesidades de aprendizaje para todos los jóvenes y adultos y acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

En la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrado en Salamanca, España en 1994, delegados representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reafirmaron su compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldaron además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. Asimismo se le invitó a la comunidad internacional; en particular a los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que facilitan la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2012).

Marco Nacional de la Inclusión Educativa

El acceso a la educación de personas discapacitadas en México, tiene su base en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997), y el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012, eventos que han producido cambios no solo en la legislación de nuestro país sino también en la actitud de la población y en el surgimiento de un gran número de organizaciones dedicadas a la promoción de acciones destinadas a la autonomía y vida independiente de las personas discapacitadas.

El PRONADDIS tenía como objetivo general el contribuir al desarrollo e inclusión plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades, sin discriminación y con perspectiva de género. Entre sus estrategias se encontraban el propiciar un cambio de cultura en la población general para favorecer el ejercicio pleno de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con enfoque de género, asegurar la accesibilidad de las personas con discapacidad a espacios y servicios públicos, así como al transporte, sistemas y tecnologías de información y comunicación.

Otras de las estrategias del PRONADDIS fueron las siguientes: contribuir a que las personas con discapacidad disfruten del derecho al más alto nivel de salud, garantizar su desarrollo y aplicación de políticas para su inclusión laboral, autoempleo y capacitación, contribuir a mejorar su calidad de vida mediante la incorporación de la perspectiva de discapacidad en los programas de desarrollo social y de desarrollo integral de la familia, además de contribuir a que las personas con discapacidad desarrollen su creatividad y habilidades culturales y disfruten de los bienes y servicios culturales y artísticos, incentivar y apoyar su participación en actividades físicas y deportivas, favorecer su acceso a la justicia, así como el ejercicio de sus derechos políticos y elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo

para la población con discapacidad en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Esta última estrategia es relevante para el estudio que aquí se desarrolla ya que muestra la intención del gobierno mexicano por garantizar una educación de calidad a las personas con discapacidad a través de sus políticas públicas. Sin embargo el gobierno de México no garantiza su éxito en la práctica.

Hay legislaciones que si bien no son específicas en cuanto a la atención de personas con discapacidad si dan cabida a ello desde sus inicios tal como se apreciaba en las legislaciones vigentes al momento de realizar la fundamentación de esta investigación. Entre estas legislaciones se encontraban la Ley General de Educación, el Programa Nacional de desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

La educación es un beneficio social y público. Es de todos y para todos, así lo indica la Ley General de Educación en su artículo 32 que señala que...

*“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos” SEP. (consultado el 02/03/2012).*³

Sin embargo, a pesar de las medidas establecidas por el gobierno federal en materia de acceso a la educación básica, de expansión del sistema universitario, y de inclusión de muchos problemas sociales en las agendas de aquellos quienes nos gobiernan y administran los sistemas educativos, persisten las desigualdades en materia de oportunidades educativas (Narodowski, 2008) por lo que el

³ http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm.

mejoramiento en la calidad de la educación se ve cada vez más lejos ante este conjunto de problemas de acceso e inclusión, ya que un sistema que no es incluyente y que no cumple con los objetivos básicos, no puede considerarse como un sistema inclusivo.

En este sentido el gobierno federal a través de las reformas a la Ley General de Educación (Consultado en el 2012) busca convertirse en un sistema incluyente, un ejemplo de ello se ubica en el capítulo IV sobre el proceso educativo el cual señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos, que de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades. Esta reforma representa un gran paso para la Educación Inclusiva en relación a la importancia de impartir educación de calidad a las personas con discapacidad.

De igual manera, a través de reformas se ha especificado la función de la Educación Especial. El Artículo 41 señala que la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011

Además de los artículos anteriores, las últimas reformas hechas a la Ley General de Educación mexicana, han surgido otras con la intención de ampliar la cobertura a todos los niveles educativos, tal es el caso de la última reforma efectuada en el Artículo 9° publicada el 09 de abril de 2012 en el que se establece que además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado deberá promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial, media superior y superior, ya que los considera

necesarios para el desarrollo de la Nación, e igualmente se habla del apoyo a la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Con las últimas reformas generadas, la apertura a las personas con diversas discapacidades y/o sobresalientes tienen ya la oportunidad real de acceso a nuestro sistema educativo desde la infancia y garantiza la permanencia de estos y su egreso hasta su incursión al campo laboral ya que a partir de allí se observará su aporte a la nación.

Teniendo como base las primeras experiencias a nivel nacional en la atención a menores con discapacidades en el sistema educativo, en 1997 se realizó en Huatulco, Oaxaca, la *Conferencia Nacional sobre Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad*, con objetivos diversos entre los que se encuentran el unificar conceptos y criterios en torno a la prestación de los servicios educativos para los menores con necesidades educativas especiales en el contexto de la diversidad, conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas, y compartir experiencias sobre este particular, definir, a partir de los fundamentos normativos curriculares de la educación básica, los requerimientos de flexibilidad, pertinencia y equidad para la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades, y, definir propuestas y recomendaciones para configurar la prospectiva de la atención a las necesidades educativas especiales, en el marco de la diversidad de la Educación Básica en México, con la corresponsabilidad de los agentes educativos (DGEE Veracruz, 2012). Como se observa, el evento fue fructífero en cuestión del análisis del estado de la educación especial en aquel entonces, sin embargo este y otros eventos seguían dejando a un lado los niveles educativos siguientes como si se considerara que las personas con discapacidad no alcanzarían a llegar a los niveles más altos de formación.

Desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se señalaba el derecho a la igualdad de oportunidades para todas las personas, y especialmente para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, entre los que se encuentran las personas con discapacidad (PND 2007-2012.Eje 3). La igualdad de oportunidades se señalaba debía incluir el acceso a los servicios de salud, educación y trabajo por lo que se demandaban acciones integrales que permitieran a las personas con discapacidad llevar una vida digna y con posibilidades de bienestar. Específicamente, en el objetivo número 17 se establecía que era necesario abatir la marginación y el rezago que enfrentaban los grupos sociales vulnerables para proveer la igualdad en las oportunidades permitiendo así su desarrollo con independencia y plenitud, y se proponía como estrategia (Estrategia número 17.6) para garantizar que la población con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad y los sobresalientes accedieran a servicios de calidad que propiciaran su inclusión social y su desarrollo pleno, se realizaran acciones que favorecieran la prevención de la discapacidad y la articulación de las iniciativas públicas y privadas en materia de servicios de educación especial e integración educativa (PND, 2007-2012).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 2 señala que hay que ampliar las oportunidades educativas entre grupos sociales para reducir desigualdades, cerrar brechas e impulsar la equidad. Se propone como Estrategia (2.3) fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente (PSE 2007-2012).

Aunado a los actos antes mencionados en los diferentes estados de la república mexicana se han llevado a cabo eventos tales como, el Congreso Educación Inclusiva Oaxaca 2012, el Congreso de Inclusión Educativa y Laboral para personas discapacitadas en la Ciudad de México en julio de 2012, el 5to Congreso Internacional de Educación Inclusiva en Monterrey, México 2011, el

Congreso Internacional: Integración Escolar e Inclusión Educativa en Puebla, México en el 2007, entre otros, con la finalidad de sumar experiencias que den fe de la necesidad de ofrecer mejores oportunidades de educación y formación de las personas con discapacidad.

1.2.2 La Inclusión Educativa en el Nivel Superior: experiencias en Europa, América Latina y México

En el desarrollo histórico de la Inclusión Educativa (IE) hemos observado la relevancia con que se trata la temática del acceso a la educación de personas con discapacidad sin embargo la garantía de su permanencia y egreso no han sido muy mencionados mucho menos en el caso del nivel superior el cual ha sufrido claramente de exclusión en las políticas públicas.

Con fortuna, en los últimos años los gobiernos nacionales e internacionales han dejado caer sus miradas hacia este sector generando políticas que finalmente están procurando la permanencia, el egreso e incluso hasta la inserción laboral de este grupo. Mientras los niveles educativos anteriores al nivel superior cuentan desde hace ya varios años con políticas y programas de inclusión, siguen presentando muchas carencias en la práctica educativa, cabe destacar aquí la importancia de los avances obtenidos al respecto por contadas instituciones de nivel superior, como la Universidad Veracruzana, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de México, las cuales se han aventurado a la atención de personas con diversas discapacidades sin contar ni con la formación ni la infraestructura necesarios tan solo por procurar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad.

Entre los mecanismos que han empleado las instituciones de educación superior de países como Venezuela, Brasil, Argentina, Estados Unidos y Colombia para favorecer la inclusión se han encontrado, el apoyo económico a estudiantes con carencias, cuotas especiales para alumnos que experimentan algún tipo de discriminación, la creación de cursos especiales destinados a determinados

grupos. Las políticas de becas desarrolladas para apoyar a estudiantes con dificultades económicas constituye el mecanismo más extendido, entre otros. Sin embargo aún con todas estas acciones se sigue experimentando la exclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior, de manera específica, en el aspecto didáctico, por lo que el principal desafío de la educación superior sigue siendo la inclusión.

Experiencias de Educación Inclusiva de España

Muchas de las experiencias de inclusión en el nivel superior son en verdad apremiantes, por lo que se da reconocimiento a las instituciones de educación superior españolas las cuales tienen gran experiencia de inclusión. (Ver tabla N°1, pág. 50). Desde que se gestara en la Universidad Autónoma de Barcelona, el primer programa de apoyo a las personas con discapacidad, denominado PIUNE el cual se basaba en la colaboración del voluntariado para prestar ayuda a terceras personas, otras universidades españolas han hecho lo propio a favor de la inclusión, podemos observar los casos de la Universidad de Valencia la cual en 1992 pone en marcha el Servicio de Atención Pedagógica para personas con Discapacidad (Peralta, 2007).

La Universidad Pontificia de Madrid elabora el Programa de Atención a Alumnos con Discapacidad durante el periodo 1998-1999 y a través de la unidad de trabajo social como unidad especializada de atención a la discapacidad distingue dos funciones principales, la gestión de las oportunidades dentro del ámbito universitario, en sintonía con la normativa actual vigente y el acompañamiento individualizado en los procesos personales de aprendizaje. A su vez, y de acuerdo a la evolución de la propia presencia de la discapacidad en la sociedad, participa en diferentes espacios técnicos creando alianzas y trabajando en red a nivel de todo el territorio nacional. La universidad cuenta con la experiencia en la atención a más de 400 personas con discapacidad (ADU, 2012).

En el 2007, la Universidad de Málaga elabora la guía de orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad la cual tiene como objetivo mejorar la atención de la universidad a las personas con discapacidad. Esta guía ofrece información y orientación a profesores, alumnos y coordinadores y servicios que pueden ser de utilidad en la docencia y convivencia diaria con los compañeros/as con discapacidad de la Universidad de Málaga (UMA, 2012). Sus máximas aportaciones tienen que ver con el hecho de reconocer las necesidades educativas especiales en el alumnado, en específico, del alumnado con discapacidad visual, además de establecer pautas o recomendaciones en la relación con alumnos con esta discapacidad y recomendaciones para tener en cuenta en los exámenes e implicaciones a considerar en la adaptación curricular con base en su experiencia.

La Universidad Pablo de Olavide Sevilla presentó en el 2008 su Informe sobre Discapacidad en el cual presenta un Plan de Accesibilidad para el estudio de las barreras y obstáculos que dificultan o impiden la movilidad y de sus soluciones posibles. El informe contiene información sobre el servicio de atención a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, informes sobre la comisión de atención a la discapacidad cuyos objetivos son el estudio de adaptaciones curriculares y el seguimiento y cumplimiento de la normativa y plan de accesibilidad, además de que muestra el sistema denominado pre-acogida de alumnos con discapacidad, las adaptaciones metodológicas y adaptaciones de exámenes y pruebas de evaluación que han sido empleados por esta universidad. La universidad ha prestado atención a 22 alumnos del 2001 al 2008 en las facultades de ciencias experimentales; ciencias empresariales; deportes; derecho; humanidades; sociales y politécnica superior (UPO, 2012).

La Universidad de las Palmas Canarias, a través de su guía de Apoyo sobre personas con discapacidad en el 2009 busca contribuir a la eliminación de barreras y prejuicios respecto a las capacidades y necesidades reales de este alumnado, facilitar información específica sobre la discapacidad, los distintos tipos

más frecuentes en el ámbito universitario, así como las repercusiones tanto a nivel personal como a nivel académico y facilitar al profesorado las herramientas y habilidades que enriquezcan el proceso enseñanza-aprendizaje (ULPGC, 2012). Esta guía representa un gran apoyo para aquellos en convivencia con alumnos con discapacidad en la universidad.

Continuando con este tema, en el 2010, la Universidad de Concepción pone en práctica el Programa ARTIUC, cuyo significado es Aula de Recursos Tiflotecnológicos (*tiflo significa ciego*) de la Universidad de Concepción, el programa representa una actividad de apoyo tiflotecnológico a alumnos con discapacidad visual, sus objetivos son, dar cumplimiento a la ley 19.284 de integración a personas con discapacidad. Desarrollar programas de investigación científica; docencia tanto en pregrado como en postgrado y de extensión académica, en el tema de la discapacidad y apoyar a los alumnos discapacitados visuales de la Universidad de Concepción, en las áreas psicológica; psicopedagógica; social; desplazamiento; tiflotecnológica y fortalecimiento de su calidad de vida biológica. El programa ARTIUC ha beneficiado a 19 de los cuales seis son ciegos y el resto tiene diversos grados de baja visión. Igualmente la universidad posee un proceso especial para el ingreso de personas con discapacidad. Los objetivos del programa son apoyar a los alumnos Discapacitados Visuales de la universidad en la sala de Atención en las áreas de Tiflotecnología-Psicopedagogía-Comunicación-Biosicosocial-Baja Visión. Para que su integración e inclusión en la Educación superior sea lo más eficiente y exitosa posible y dar cumplimiento a la Ley 20.422 de Integración Social de las Personas con Discapacidad.

Además de las anteriores también otras universidades están apostando por la inclusión educativa para la formación óptima del estudiante con discapacidad, entre ellas, La universidad Ramón Llull, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Pompeu Fraba, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad

Autónoma de Barcelona, Universidad Islas Baleares, Universidad de Girona, Universidad de Sevilla, Universidad Carlos III de Madrid; entre otras.

Las experiencias antes mencionadas de España, se justifican en el hecho de que cada vez sus universidades tienen una población de estudiantes con discapacidad que va en incremento en respuesta a los cambios producidos en la legislación española, respecto a la integración de las personas con discapacidad en la sociedad en los años ochenta. Con el paso del tiempo el número de alumnos integrados en las escuelas ordinarias se ha visto incrementado gracias a los avances tecnológicos y al cambio de las filosofías educativas que han superado los planteamientos de la educación especial para dar lugar a los de la integración al sistema educativo regular. Todo ello ha tenido consecuencias directas al aumento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

La primera acción que se llevó a cabo en España a favor de la Inclusión fue, La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, lo cual supuso una importante transformación del sistema educativo. La ley expresa en su artículo 51 que su escolarización, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios. Años más tarde se creó el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Encargado del perfeccionamiento del Sistema de Educación Especial. Un año más tarde, se creó el Real Patronato de Educación Especial, además de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Hacienda, de Gobernación, de Justicia y de Trabajo. En 1978 el Real Patronato de Educación Especial se convierte en Real Patronato de Educación y atención a Deficientes (Martín, Ferreira, Velázquez, Fernández-cid, Villa y Gómez, 2012).

La presencia misma de estos estudiantes en la universidad ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo.

Experiencias de Educación Inclusiva en América Latina

Experiencias en Colombia. En Colombia, la necesidad de generar acciones de inclusión educativa se generó a partir de que en el 2005 cuando se detectó que más de 392.000 colombianos entre 5 y 18 años presentaban algún tipo de discapacidad; de ellos, 270.593 asistían a alguna institución educativa.

En el 2007, la Universidad de Antioquia en Colombia crea el Comité de Inclusión con el objetivo de fomentar la inclusión y permanencia de las personas que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y en razón de las cuales corren el riesgo de ser excluidos del sistema de educación superior, de su participación activa en la vida económica, social, política y cultural de nuestras comunidades, el consejo académico crea el comité de inclusión. Sus funciones son proponer a los órganos de gobierno de la universidad la adopción de políticas, planes, estrategias y programas que, respetando los principios institucionales, favorezcan el acceso, permanencia y promoción de las personas de los grupos diversos (UDA, 2012).

La Ley General de Educación de Colombia (consultada en el 2012)⁴ establece que la educación para personas con limitaciones es parte integrante del servicio público educativo y, por lo tanto, los establecimientos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten su inclusión educativa y social. Además, se busca sensibilizar a la comunidad educativa, especialmente a padres y madres de familia, sobre la importancia de enviar a sus hijos a la escuela de su comunidad, desde la primera infancia. El sistema educativo ha avanzado en una oferta pertinente para estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down, autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por discapacidad visual o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular, y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos, entre otros.

⁴ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141866.html>

Desde el enfoque de inclusión se prioriza la calidad de la educación y se parte de las necesidades y particularidades de cada estudiante, se adoptan modelos pedagógicos flexibles y participativos, didácticas y materiales relevantes, y se promueve la participación de las familias y la comunidad en los procesos de gestión y formación que se dan en la escuela. Además de las instituciones antes mencionadas, también se ubican experiencias de inclusión educativa en la universidad de Cali (Ver Tabla 1 página 50).

Experiencias en Chile. De acuerdo a Infante (2007) los establecimientos regulares chilenos, atienden a un 29% de la matrícula total de estudiantes con NEE. Es estas escuelas, los alumnos tienen la posibilidad de acceder a proyectos de integración escolar denominados PIEs. A través de ellos, se proporcionan recursos (subvención de la educación especial) para la contratación de especialistas, adquisición de material didáctico, construcción y/o adecuación de la infraestructura y elaboración de programas de capacitación laboral. Es importante destacar que los PIEs pueden ser elaborados desde la comuna, desde establecimientos con distintas dependencias y sostenedores y desde cada establecimiento educacional en particular. Del mismo modo, a través del decreto N° 1/98, se establecen las modalidades de participación en el aula regular y de recursos, el currículo y el apoyo de especialistas que deberá recibir cada estudiante de acuerdo a sus necesidades educativas.

En el 2005, la Universidad Autónoma de Temuco en Chile crea la Comisión para la Integración de Personas con Discapacidad la cual es una unidad dependiente de la vicerrectoría académica de la Universidad Católica de Temuco. Su finalidad es, en esencia, colaborar a crear las condiciones para la efectiva inclusión de estudiantes que presenten discapacidad en esa casa de estudios. Tienen un proyecto FONADIS (UCTEMUCO, Consultado en el 2012).

El movimiento de inclusión educativa en Chile, va a la par de las transformaciones producidas al interior de la Educación Especial como ha sucedido en los otros países. El Estado de Chile ha realizado una serie de acciones en el sistema educativo con el propósito de promover una educación de calidad para todos sus ciudadanos. El proceso de Inclusión Educativa en Chile se ha centrado en tres ejes centrales: la Educación Especial, la Educación Intercultural y la Educación General. La Educación Especial en Chile ha experimentado una serie de cambios en los últimos años entre los que se cuentan: aumento significativo de la subvención para estudiantes con discapacidad, incremento en la cobertura de integración de niños y jóvenes al sistema educacional regular y, elaboración de normativas específicas que favorecen este proceso de integración (Ministerio de Educación, 2005).

Experiencias en Argentina. En el 2007 en Argentina, la Universidad de Buenos Aires presenta el programa discapacidad y universidad con la intención de promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y promover medidas para eliminar todas las formas de discriminación de las mismas, trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad y favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación a los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica (UBA, 2012). Por su parte la Universidad de Córdoba, se cuenta con un área de apoyo para el alumno con Discapacidad Visual cuyo objetivo es el facilitar y apoyar, a través de sus servicios, la autonomía personal y la plena integración de alumnos con discapacidad visual al ámbito universitario. Sus aportaciones a la comunidad universitaria son muy interesantes, entre ella se encuentran la grabación de textos de la carrera de abogacía, grabación de textos de necesidad urgente, atención de alumnos, señalización en sistema braille de aulas y distintas dependencias, transcripción de legislación al sistema braille, orientación y adaptación al ámbito

universitario. En el 2008 crea la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad.

Argentina, ha desarrollado el Programa Nacional de Inclusión Educativa, el cual busca la inclusión a la escuela de los niños y niñas que abandonaron o nunca ingresaron a través de cuatro líneas de acción: “Volver a la escuela”; “Todos a estudiar”; “PNIE Rural”; “PNIE Judicializados”. La implementación del programa está a cargo de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (a través de Direcciones Nacionales: la Dirección Nacional de Programas Compensatorios – DNPC-, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente – DNGCyFD- y la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). De forma paralela y de acuerdo a las diferentes líneas de acción y estrategias, el Programa articula acciones a nivel interno del Ministerio de Educación así como con otros organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG).

Otro programa gestado en Argentina a favor de la inclusión es el Programa Integral para la Igualdad Educativa, las acciones de este programa están dirigidas a escuelas estatales en contextos de vulnerabilidad social. Las escuelas reciben apoyo en distintos tipos de proyectos de fortalecimiento de la enseñanza a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina que es el organismo que está a cargo de la implementación del programa.

Otro programa, es el Programa de Alfabetización “Encuentro Alfabetización”, dirigido a personas analfabetas mayores de 15 años (incluyendo a la población de los servicios penitenciarios), consta de dos etapas consecutivas: (i) Alfabetización introductoria de 5 meses de duración y (ii) Articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos para completar la escolaridad primaria básica; la ejecución del programa se lleva adelante por diversos organismos pero con el

requisito fundamental de haber firmado un convenio con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (MECYT).

El Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa implementado por la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación es otra de las aportaciones de este país, éste está orientado a disminuir la brecha de oportunidades educativas de niños y jóvenes de estratos de ingresos diferentes. En este sentido procura aumentar la cobertura en educación inicial, incorporar alumnos de escuelas estatales de nivel primario a la jornada extendida y mejorar los índices de eficiencia de la educación secundaria aumentando la promoción de alumnos de 8º a 11º grado. (Mancebo, 2009).

El contexto planteado en los párrafos anteriores permite observar avances significativos en cuanto a la cobertura de la integración de estudiantes con NEE a establecimientos regulares durante los últimos años en Chile. En particular, una de las acciones más significativas en el ámbito de la educación especial ha sido en el año 2005 la elaboración de una Política Nacional de Educación Especial que tiene como objetivo principal “Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE (Necesidades Educativas Especiales) garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”. Más adelante, en el año 1994 se promulga la Ley N° 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, buscando reglamentar y asegurar el proceso de integración en los ámbitos sociales y educacionales de las personas que evidencian alguna discapacidad. (Ministerio de Educación, 2007).

Además, en otros países, las universidades de Bristol y la de Edinburg en el Reino Unido, y la Universidad de Concordia y la de Qatar en Estados Unidos, entre otras están contribuyendo a la formación profesional de personas con discapacidad.

Tabla 1

Experiencias Internacionales de Inclusión Educativa en el Nivel Superior.

	País	Universidad	Año	Acción	Objetivo / Funciones	Aportaciones
1	Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	2000-2008-	Área de Apoyo Discapacidad Visual -Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad	-Facilitar y apoyar, a través de sus servicios, la autonomía personal y la plena integración de alumnos con discapacidad visual al ámbito universitario.	-Grabación de textos- -Atención de alumnos -Señalización en sistema braille - Transcripción de legislación al sistema braille -Orientación y adaptación al ámbito universitario:
2	Argentina	Universidad de Buenos Aires	2007	Programa Discapacidad y Universidad	-Promover estudios que favorezcan la inclusión... -Trabajar para lograr la plena accesibilidad... -Favorecer la concientización...	-Accesibilidad a la institución de educación superior de alumnos con discapacidad visual
3	Chile	Universidad Católica de Temuco	2007	Comisión para la integración de personas con discapacidad	-Colaborar a crear las condiciones para la efectiva inclusión de estudiantes que presenten discapacidad en esta casa de estudios superiores.	-Admisión especial para estudiantes con discapacidad. -Alumnos integrados. Dos alumnos con discapacidad se encuentran ya en carreras de la universidad católica. -Proyecto Fonadis
4	Colombia	Universidad de Antioquia	2009	-Comité de Inclusión.	-Fomentar la inclusión y permanencia de las personas que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes...	-Adopción de políticas, planes, estrategias y programas...
5	España	Universidad Pontificia de Madrid	98-99	-Programa de Atención a Alumnos con Discapacidad -Guía de Apoyo (junio 2012)	La gestión y el acompañamiento individualizado en los procesos personales de aprendizaje.	-Atención a más de 400 alumnos
6	España	Universidad de Málaga	2007	Guía de orientación al profesorado del alumnado con discapacidad	Mejorar la atención de la universidad a las personas con discapacidad.	-Necesidades educativas especiales -Recomendaciones a tener en cuenta en los exámenes -Implicaciones de la adaptación curricular
7	España	Universidad Pablo de Olavide Sevilla	2008	Informe sobre discapacidad	-Servicio de atención a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad	-Atención de 22 alumnos del 2001 al 2008.
8	España	Universidad de las Palmas de Gran Canaria	2009	Guía de Orientación. Recomendaciones. Discapacidad.	-Contribuir a la eliminación de barreras y prejuicios respecto a las capacidades y necesidades reales de este alumnado.	-Guía de orientación sobre la discapacidad en el nivel universitario
9	España	Universidad de Concepción	2010	Programa ARTIUC,	-Dar cumplimiento a la ley 19.284 de integración a personas con discapacidad. -Desarrollar programas de investigación científica...	-Los alumnos actuales beneficiarios del programa ARTIUC, suman 19.
	España	Universidad de Oviedo		ONEO (Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de	-Proporcionar un servicio de ayuda a las personas con n.e - Gestionar programas de	-5% de plazas reservadas a las personas con discapacidad -Pruebas de acceso a la universidad

Elaborado por Cruz (2012).

La información antes presentada es solo representativa de las experiencias de inclusión en el nivel superior a nivel internacional. Algo que tienen en común las universidades de Europa y América latina, antes presentadas, es el hecho de que cada una de ellas cuenta con programas específicos para la atención a estudiantes con discapacidad, los cuales cuentan con una política institucional que los respalda así como una política gubernamental que les da razón de ser. Lo

anterior difiere en relación con la situación de la mayor parte de las universidades mexicanas las cuales no cuentan con programas de atención a estudiantes en situación vulnerable ni con políticas internas ni externas enfocadas hacia la inclusión educativa.

Algunas de las universidades presentadas reportan experiencias exitosas, las cuales se describen a continuación.

Testimonios de las Experiencias de Educación Inclusiva. Casos Ilustrativos.

En Junio de 2012, UNONOTICIAS publicó en línea información sobre Gennet Corcuera, una joven etíope con discapacidad (sorda, ciega y muda), quien a sus 31 años de edad, se graduaba de sus estudios universitarios en educación especial en la Universidad de Alcalá (UAH) en España. Fue la primera persona ciega y sorda congénita en España que pudo entrar en la universidad, según la Organización Nacional de Ciegos. Su experiencia de inclusión deja ver la importancia de la comunicación con la institución, profesores y compañeros de grupo, de la importancia del mediador, y del conocimiento y empleo de las nuevas tecnologías.

Otro caso excepcional en España es el de Annia Miner Zubillaga, con licenciatura en derecho, egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Navarra en el 2006 quien no sólo ha sido ejemplo de superación, sino además de constancia ya que sigue un proceso de actualización en realidad apremiante, solo por mencionar algunos de sus avances, Miner ha participado en algunos congresos como las III Jornadas de Seguridad y Defensa: la política de seguridad y defensa en la Nueva Encrucijada Europea, las XVII Jornadas sobre protección social e integración en el mercado laboral de las personas con discapacidad, entre otros. Además, ha participado en conferencias como “Apaga la luz, travesía a vela de 4 ciegos por la costa cantábrica, organizada por el Museo Marítimo Ría de Bilbao, Logros y necesidades de las personas con discapacidad en las VII Jornadas de la Solidaridad celebradas con motivo del Año Europeo de la

Discapacidad y organizadas por Universitarios por la Ayuda Social, Gobierno de Navarra y ONCE. Ha trabajado de voluntaria como profesora de inglés y de capacitación en tecnologías accesibles, para la organización IEC Nepal (Inclusion Empowerment Center Nepal), ha colaborado con artículos para la revistas Argia y ERLEA. Tiene un nivel alto en el manejo del inglés y además sabe francés y lengua Vasca.

El caso de la estudiante graduada de Cali y post-graduada en psicología de la rehabilitación Mona Ramouna es bastante conocido ya que la joven musulmana debido a sus principios religiosos pagó por el entrenamiento de un pony como guía, el cual la acompañó a sus sesiones a la universidad. Se considera como un gran ejemplo de adaptabilidad de los estudiantes, de superación y de muestra de que todo lo que se plantea en la vida se puede lograr.

En la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela; egresó en diciembre de 2010 José Rafael Ramírez Ramos de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Experimental del Estado Táchira (UNET), quedando en la posición 20 por calificaciones académicas de un total de 84 estudiantes graduados. El joven padece de una discapacidad física producto de una parálisis cerebral desde su nacimiento que sólo afecta sus capacidades motrices y de habla, aun así no tuvo ningún impedimento para formarme académicamente. El Rotary International Distrito 4380, le otorgó en el 2004, el Prestigio Rotario por "Impresionante ejemplo de lo que significa el tesón para no dejarse abatir por las adversidades de la vida". Para iniciar sus estudios universitarios, presentó una primera vez el examen de admisión en la Universidad Nacional Experimental del Táchira, al no quedar en la universidad realizó un curso de preparación rechazando otras oportunidades de ingreso ya que quería realizarlo por propio esfuerzo. En su experiencia personal universitaria, resalta la búsqueda de diversas herramientas que le permitieron desempeñarse de la manera más óptima posible en cada materia de la carrera, entre ellas una laptop común sin adaptaciones de hardware de ningún tipo, a través de la cual,

transcribía apuntes y realizaba la gran cantidad de trabajos y evaluaciones de la carrera; softwares como MathCad, Maple, Excel y Statsgraphics para realizar cualquier tipo de cálculo matemático y estadístico, Word para procesar texto junto con un scanner común, Autocad en materias como dibujo y otras, Multisim para la materia de laboratorio de ingeniería eléctrica, entre otros software de uso cotidiano para cualquier estudiante, y una grabadora de sonido en las clases de inglés. Contó con el apoyo de los profesores, quienes a pesar de no tener el conocimiento, accedían a darle más tiempo para realizar las evaluaciones, o darle asesorías en la utilización de algunos softwares. Así como también el apoyo de compañeros para tener los apuntes de clases y moverse dentro de la Universidad, hasta que se graduó el 4 de diciembre de 2010.

El caso excepcional de David Marmolejo, joven con discapacidad auditiva, egresado de la carrera de Técnico en Actividad Física y Deportes, de la Universidad de las Américas en Providencia, Chile es también un ejemplo de superación y tenacidad. En su experiencia se encuentra presente el rechazo de instituciones de educación superior que no lo aceptaron en sus aulas, no así el caso de la Universidad de las Américas que le abrió sus puertas y lo acogió hasta convertirlo en un profesional. Su experiencia ha sido positiva debido al apoyo de sus compañeros y profesores.

En Venezuela, un gran ejemplo de superación es el de María Gracia Zavala quien a los 11 meses perdió el sentido auditivo y del habla debido a una fuerte caída que le produjo un golpe severo en la cabeza. La ahora licenciada en Educación Preescolar de la Universidad José Gregorio Hernández hizo realidad uno de sus más grandes sueños después de cuatro años en los que sumó esfuerzos. María se convirtió en la primera alumna que egresa de la casa de estudio con esta discapacidad y una de las pocas profesionales que se comprometen a formar a niños y jóvenes con sus mismas limitaciones. Ahora se espera que 104 alumnos con discapacidad que se encuentran estudiando la universidad egresen al igual que ella.

Los anteriores casos ilustran dos situaciones importantes, en primer lugar permiten ver que hoy día las personas con diversas discapacidades están alcanzando niveles y ocupando espacios como antes no se observaba, esto a partir de que están haciendo valer sus derechos y cumpliendo con sus obligaciones como estudiantes. En segundo lugar, se observa, a través de estos ejemplos, que de igual manera, están ocupando espacios en el campo laboral y realizando sus vidas al igual que todos, ejerciendo sus derechos.

Los últimos párrafos dieron muestra de algunos de los casos exitosos de egresados de universidades internacionales con una discapacidad física. En México también existen este tipo de experiencias exitosas en algunas instituciones mexicanas aunque en menor cantidad, conocerlas, implica conocer el trayecto de la Inclusión Educativa en México.

La Experiencia en México

Los antecedentes de la IE en México se encuentran enmarcados en los antecedentes de la educación especial. En el siglo XIX en México ya se hablaba de educación para todos, sin embargo no hay evidencia de si las personas con limitaciones físicas o mentales fueron en realidad atendidas (SEP, 2010). Se sabe que en 1865, Ignacio Trigueros, alcalde municipal de la capital del país inaugura la primera escuela pública de sordomudos entrando en servicios un año después. A partir de 1867 con Benito Juárez al frente del poder en México se dan los cimientos de las escuelas especiales atendiendo a sordomudos y ciegos y quedando su funcionamiento legislado en el capítulo II de la Ley Orgánica de Educación. Este mismo año se funda la Escuela Nacional de Sordomudos Años después Trigueros genera un espacio para la educación a personas ciegas con la escuela para ciegos que llevara su nombre y más adelante inicia labores la Escuela Nacional de Ciegos. Tiempo después con la llegada al poder de Porfirio Díaz y su visión positivista del mundo se da reconocimiento a la educación especial.

En 1908 Justo Sierra propone que el Artículo 16 de la Ley de Educación haga referencia a cómo la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes establecería escuelas o enseñanza especiales a niños con demandas diferentes de aprendizaje. Adolfo López Mateos, ex presidente de los Estados Unidos Mexicanos, durante el sexenio comprendido entre 1958 y 1964 pone énfasis en la educación especial y durante su gobierno se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial y en 1970 la Dirección General de educación Especial.

Los años 70s se caracterizaron como la década del proyecto Modernizador que gesta la Ley Federal de Educación la cual señala en su Artículo 15 que el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar, además de comprender a la educación especial o la de cualquier otro tipo o modalidad que se imparta. El gobierno de Echeverría (1970-1976) asignó a la educación dos objetivos sociales: transformar y la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social justo, procurando una distribución más equitativa de oportunidades. El presidente Echeverría decretó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), el 11 de diciembre de 1970, dependiente de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal de la SEP ocupándose del tratamiento integral del niño y adolescente atípico (personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social). En 1973 a través de la firma del convenio con la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el actual Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), se crearon los centros de rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los estados con la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en la rehabilitación y la educación.

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se asumió el diseño de la estrategia para extender el proyecto de grupos integrados, los cuales atendían la población con problemas de aprendizaje el cual fue retomado por la Dirección General de Educación Especial. Además durante este periodo se publica el Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos en el diario oficial de la federación. Durante este gobierno se impulsó la idea de que una nación desarrollada es aquella cuya población es capaz, culta, responsable y solidaria. En síntesis, significó formar a niños y jóvenes a través del mejoramiento humano, es decir, la educación como medio y fin para ser mejor ciudadano. En 1980 la Secretaría de Educación Pública divulga su Reglamento Interior donde se reconocían las responsabilidades de la DGEE entre las que se encontraban: proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación especial; difundir los aprobados; verificar que las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para esta educación se cumplan en los planteles de la secretaría; formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios a que se refería este artículo. En esta década la DGEE se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar a los alumnos con inteligencia brillante y a quienes fueron reconocidos como personas que requerían atención especial, por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, su capacidad de analizar, resolver problemas y planear nuevas alternativas de solución por lo que en 1986, se inició la implantación del modelo de Atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (llamado programa CAS).

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se propone Elevar la calidad de la Educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de docentes, racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos, entre otros. En este sexenio se fortaleció la tarea organizativa y operacional para supervisar y evaluar de mejor forma, la educación para niños y jóvenes con requerimientos de educación especial

impartida en los planteles especializados de la Secretaría, y en este sentido, crear las condiciones necesarias para concretar la integración de personas con “limitaciones físicas o mentales” a la educación regular. La DGEE asume una filosofía humanista y establece como principios la individualización de la educación, la promoción de la normalización y la integración de la educación especial y la educación regular.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se da el impulso al Programa de Modernización Educativa en 1989 el cual se encaminó hacia eliminar las desigualdades geográficas y sociales, a hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, a integrar el proceso educativo al desarrollo económico, a emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y a reestructurar la organización del sistema.

En el marco del Programa de Modernización se precisó el ámbito de responsabilidad del mismo el cual implicaba atender a niños y jóvenes de cero a veinte años de edad con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades en el sistema regular, y por otro, a detectar y encauzar alumnos con capacidades sobresalientes por lo que se presenta como apoyo a la educación básica.

Con base en la política educativa y el marco normativo que detonó el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública y con el avance de la descentralización, la DGEE, que tenía un alcance nacional, en 1994 se transformó en Dirección de Educación Especial (DEE), dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSE).

En el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) convocó a las dependencias del ejecutivo federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados, para formar la Comisión Nacional Coordinadora que formuló el Programa

Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, atendiendo las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este marco en junio de 1995 se realizó el Primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad por medio de las escuelas de educación básica lo cual significó la oportunidad de conocer la ubicación de estos niños para proporcionarles una mejor educación.

El gobierno federal diseñó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 concentrándose en la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación y define el Estado mexicano la integración educativa de los alumnos con discapacidad como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.

Con la presidencia de Vicente Fox se observa la preocupación no solo por ampliar la cobertura de la educación a los grupos vulnerables sino por dar continuidad a esta y por el cambio en las instituciones. El programa Nacional de Educación 2001-2006: Acciones hoy, para el México del Futuro, afrontó grandes desafíos los cuales se basaron en tres principios: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. En este marco se genera el Acuerdo para la creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad (ORPISPCD), publicado en el diario oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2000, y el Acuerdo para la constitución del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de Personas con Discapacidad, publicado el 13 de febrero de 2001.

La ORPISPCD fue la encargada de promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades, establecer políticas de integración con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, promover las adecuaciones necesarias al marco jurídico, impulsar la coordinación interinstitucional para mejorar y ampliar la cobertura de los programas de atención

a las personas con discapacidad, con énfasis al medio rural y promover el desarrollo de proyectos con apoyo financiero y de cooperación técnica nacional e internacional para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. En el 2005 se publica la Ley General de las Personas con Discapacidad. La ley precisó en el Artículo 10 que la educación impartida y regulada por el Estado, deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. Con esta ley nace el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) cuya finalidad es la de establecer las bases que promueven su inclusión, dentro de un marco de igualdad. El CONADIS sigue en función en estos momentos, pese al reducido apoyo en recursos económicos que recibe por parte del gobierno federal, realizando foros, congresos y el seguimiento de las políticas a favor de la inclusión de personas con discapacidad. Además, se da inicio al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual se encuentra vigente a la fecha. Este programa es la respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; el programa establece la ruta que ha de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

En el gobierno de Felipe Calderón se promovió la igualdad de oportunidades educativas entre grupos vulnerables de la población lo cual se reflejó en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. A partir de este programa la DGOSE establece como objetivos el fortalecer la formación profesional de docentes, directivos y personal técnico de tal manera que permita la operación de los programas y la atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como promover una formación integral de los estudiantes que les permita desarrollarse en las distintas esferas y enfrentar diversas situaciones de su vida cotidiana. Impulsar acciones que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. Mejorar la calidad y ampliar la cobertura de los servicios educativos para población vulnerable., entre otros (Memorias y actualidad en la

educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención, 2010).

Este recorrido por los distintos hechos históricos que muestran la evolución de la Educación Inclusiva en México habla del interés del gobierno mexicano por mejorar la calidad de vida de los grupos vulnerables a través de su formación educativa. Se observa que hoy, a más de 100 años, la situación de estos grupos sigue manteniéndose en el nivel de las políticas y principalmente dirigido a niños y adolescentes. La cobertura de los programas de apoyo a estudiantes con discapacidad es limitado en el sentido de que estos están enfocados a niños, los jóvenes en formación están fuera de su protección ya que la cobertura de estos programas no llega hasta la educación superior.

La Experiencia de Educación Inclusiva en las Universidades Mexicanas

La integración de personas con discapacidad en el nivel superior en México es aún reciente (2004). Entre las universidades mexicanas que han tenido la oportunidad de dar servicio a personas con algún tipo de discapacidad se encuentran la Universidad Iberoamericana, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Veracruzana y la Universidad Tecnológica de Santa Catarina. A continuación se analizan cada una de ellas.

En México, a partir del semestre Otoño 2006 (agosto), la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dio inicio, en coordinación con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), A. C., al programa "Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual" con el objetivo de proporcionar a jóvenes en edad universitaria oportunidades para que realizaran diversas actividades que contribuyeran a su formación personal y profesional, y de esta manera comprometer a la comunidad universitaria a cultivar y desarrollar valores como el respeto a las diferencias, la no discriminación y el fomento a la pluralidad. El programa implica la implementación

de dos acciones de manera paralela; una dirigida a los jóvenes con discapacidad intelectual y la otra a la promoción de una universidad incluyente que se dirija a la formación de profesionales abiertos a la diversidad. Ambos programas son interdependientes. Los beneficiarios del programa son las personas con discapacidad; los estudiantes en formación profesional de la UIA, los diversos agentes de la comunidad universitaria y la sociedad en general. Durante la celebración del sexto aniversario del programa la directora del programa, Julieta Zacarías Ponce destacó que 12 jóvenes graduados del Programa tienen empleo, son líderes comunitarios y tienen una vida independiente (Universia).⁵

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante la presencia en sus aulas de alumnos con diversas discapacidades, desde 2004 lanzó el proyecto CAD UNAM para apoyar a estudiantes con discapacidad, el cual inició en la Facultad de Filosofía y Letras, con la iniciativa de maestros y alumnos desarrollando acciones para hacer accesibles los servicios educativos de la población con discapacidad en Ciudad Universitaria. El objetivo del proyecto es el de lograr la inclusión de las personas con alguna discapacidad dentro de la Universidad. Como parte del proyecto se han desarrollado acciones como el Primer Coloquio sobre Integración de Personas con Discapacidad en la Universidad (2008), celebrado los días 28 y 29 de agosto, en la Facultad de Filosofía y Letras con el objetivo de presentar los programas de integración que han sido aplicados en universidades públicas y privadas, el apoyo que han recibido y los retos que se deberán enfrentar para lograr la inclusión plena en este nivel educativo. El foro “La Voz de las Personas con Discapacidad en la UNAM” el 23 de mayo de 2012, además de conferencias.

La Universidad Veracruzana pensando en la importancia de la accesibilidad crea en el 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de

⁵ <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2012/05/02/926816/universidad-iberoamericana-celebra-sexto-aniversario-programa-construyendo-puentes.html>

Personas con Discapacidad (PIIP) conformado por seis etapas, las cuales se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Etapas del Programa Universitario de la Universidad Veracruzana para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)

Etapa	Descripción
PRIMERA ETAPA	Integración de las Comisiones Coordinadoras Regionales. Ya fueron integradas en cada uno de los campus de la Universidad Veracruzana. Su constitución está referida en el apartado que corresponde.
SEGUNDA ETAPA	Campaña de Sensibilización. Actividad permanente
TERCERA ETAPA	Diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y el tipo de discapacidad en la comunidad universitaria. Este diagnóstico se realiza a través del Examen de Salud Integral (ESI). El objetivo del diagnóstico es conocer el número de personas con discapacidad en la Universidad Veracruzana en un primer momento con la población estudiantil. En un segundo momento con maestros, personal administrativo, manual y funcionarios. De la misma manera, la accesibilidad arquitectónica, a los equipos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso. Este diagnóstico también permitió identificar los planes curriculares, si existe formación docente para la inclusión, si se realiza investigación, si hay extensión de los servicios, servicio social y asesoría para la productividad.
CUARTA ETAPA	Análisis de los resultados
QUINTA ETAPA	Elaboración y desarrollo de propuestas de intervención
SEXTA ETAPA	Sistematización y evaluación de resultados

?

Elaboración propia.

El programa desarrolla dos proyectos, el de carreras técnicas y el de asociación civil con la Asociación de Estudiantes Universitarios Para el Desarrollo

Integral (AEUDI). Parte de las acciones de estos proyectos han sido la generación de cursos, talleres y eventos a favor de la inclusión educativa.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC) en Nuevo León, ha promovido a partir del año 2004, a través del Programa de Atención a la Discapacidad (PAD), la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad motora, visual, auditiva o de lenguaje. El objetivo general del Programa es promover la satisfacción de las necesidades educativas de las personas con discapacidad motora, visual, auditiva y de lenguaje mediante su integración a los niveles de educación media superior y superior. A través del programa se otorgan becas del 100% en inscripciones, colegiaturas, materiales de trabajo y servicio de transportación. Adicionalmente, se les imparten asesorías extracurriculares, reforzamiento académico, sistemas alternos de comunicación y apoyo psicopedagógico, además de asesorías académicas a través de un facilitador académico voluntario seleccionado de entre los estudiantes de los últimos grados de la propia.

El programa consiste en un sistema de acompañamiento a lo largo de sus estudios. Un equipo de intérpretes de lengua de señas los asiste en las clases, además cuentan con asesorías extracurriculares a quienes lo necesiten, reforzamiento académico, sistemas alternos de comunicación para alumnos con discapacidad visual y apoyo psicopedagógico, asignando un facilitador académico voluntario, seleccionado de entre los estudiantes de los últimos grados de la propia institución educativa. El proyecto es apoyado con recursos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, así como el DIF estatal. También es respaldado por la Fundación Gilberto Rincón Gallardo. El modelo de Santa Catarina es único en su tipo en las universidades públicas en México. Resultado de su esfuerzo es la nueva carrera de Técnico Superior Universitario en Atención a la Discapacidad, la

cual tendrá también una modalidad de enseñanza virtual o a distancia, para quienes quieran cursarla en otras entidades del país.

A la fecha han atendido a más de 300 alumnos con discapacidad de los cuales el 33% ya han egresado. La mayoría de ellos se han incorporado al mercado laboral en el sector productivo. La matrícula actual es de 202 estudiantes que acuden de los municipios de Santa Catarina, Monterrey, San Nicolás de los Garza, Guadalupe, Escobedo, San Pedro, García, Apodaca y Juárez. También atienden a algunos alumnos de otras entidades de la república, como es el caso del Estado de México, Durango, Distrito Federal, San Luis Potosí, Hidalgo, Puebla, Aguascalientes y Oaxaca. También hay estudiantes provenientes de los Estados Unidos de Norteamérica, así como de la República de Honduras.

La educación superior del Estado de Tabasco cuenta aún con poca experiencia de inclusión, sin embargo el número de alumnos con discapacidad que asiste a la universidad es significativo mucho más cuando observamos las cifras de alumnos próximos a integrarse a dicho nivel (Ver siguiente apartado pág.70).

La referencia que se tiene sobre la inclusión en el nivel superior es empírica a través de la cual coordinadores, maestros y alumnos se han dejado guiar por la inercia del proceso educativo intentando proporcionar una educación de calidad, pero con resultados no muy favorecedores para el alumno con discapacidad.

La educación de alumnos con discapacidad en las universidades puede llegar a tener éxito si se cuenta con la ayuda especializada de profesionales que interpreten y comprendan las necesidades educativas de esta población y con profesores que reciban el apoyo adecuado para satisfacer esas necesidades, entre otros factores, tal y como se demuestra a través de los siguientes casos de éxito.

Casos Ilustrativos Exitosos en Universidades Mexicanas

En el 2011, de la Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC) en Nuevo León México, egresaron 17 alumnos con discapacidad auditiva, visual y motriz, con títulos y cédulas profesionales como Técnicos Universitarios consecuencia de los beneficiarios del Programa de Atención a la Discapacidad, que hasta ese momento había atendido a casi 300 alumnos de los cuales el 33 por ciento ya habían egresado y la mayoría de ellos se había incorporado al mercado laboral.

En el 2008, egresaron 19 alumnos de los programas dirigidos a personas con discapacidad visual que se imparten en la Universidad la Salle como parte del programa "Comunidades de aprendizaje y Desarrollo (CADES)". La Universidad La Salle cuenta con dos centros que imparten formación y capacitación a personas con discapacidad. A través de estos centros se capacita a personas con discapacidad visual, auditiva y motriz y personas de escasos recursos en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Los centros están dotados con tecnología adaptada la cual permite eliminar la barrera que representa para una persona con discapacidad visual el uso de una computadora y el acceso a las herramientas informáticas.

La Sala Universia de la Universidad La Salle alberga al Centro de Recursos Red Social especializado en la capacitación de personas ciegas y débiles visuales. Este centro contribuye al mejoramiento de la calidad de sectores poblacionales en desventaja económica, y con el reconocimiento de tecnologías adaptadas, permite que las personas con discapacidad visual puedan hacer uso de los recursos técnicos y de esta forma tener acceso a mejores oportunidades para la educación y desempeño laboral. Los centros se encuentran dotados de computadoras, acceso a Internet, y algunos elementos básicos de las Tecnologías Adaptadas, complementados por instructores capacitados para trabajar con esta población. Un hecho significativo de La Universidad La Salle es que ha trabajado durante 20 años para ser una institución educativa incluyente, lo que le permite recibir tanto a

docentes como alumnos con discapacidad en cualquiera de sus programas. Su centro de idiomas es de los pocos en Latinoamérica que ofrece entre sus opciones de idiomas el lenguaje de señas mexicano.

1.2.3 Acerca de la Discapacidad Visual. Si Veo Aprendo, si no ¿no?

Una de las temáticas centrales de este trabajo de investigación es la discapacidad visual, para comprender la importancia de este tema en la problemática de investigación que aquí se aborda, a continuación se presenta su contexto. Cabe mencionar que los datos que aquí se presentan representaban los datos más actualizados al momento de realizar la fundamentación de esta investigación.

Encontramos que de acuerdo al reporte mundial sobre discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) en el 2011, más de mil millones de personas en el mundo, el 15% de la población mundial, viven con algún tipo de discapacidad, y en los próximos años, la discapacidad será una preocupación aún mayor debido a que su prevalencia va en aumento principalmente por el envejecimiento de la población lo que aumenta su vulnerabilidad ante las enfermedades y mayor riesgo de discapacidad. Por su parte la Encuesta Mundial de Salud arrojó que alrededor de 785 millones (15,6%) de personas mayores de 15 años viven con una discapacidad, mientras que el Global Burden of Disease estima una cifra de alrededor de 975 millones (19,4%) de personas. De éstos, la Encuesta Mundial de la Salud estima que 110 millones de personas (2,2%) tienen dificultades muy significativas en su funcionamiento, mientras que la carga global de las estimaciones de la enfermedad indican que 190 millones (3,8%) tienen "discapacidad severa" - tales como la cuadriplejía, la depresión severa o discapacidad visual.

Una de las principales problemáticas a las que se ha enfrentado este estudio ha sido la de la interpretación misma de los términos claves, en este caso el de Discapacidad. Por tal motivo, a continuación se presentan las definiciones que serán funcionales a partir del estudio. Para la OMS (2011), la discapacidad es...

“Un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación, (OMS, 2001, ⁶ consultado el 12/07/2012).

De igual manera, este organismo define a la persona con discapacidad como:

“Aquella que tiene alguna limitación física o mental para realizar actividades en su casa, escuela o trabajo, como caminar, vestirse, bañarse, leer, escribir, escuchar, etcétera”. (OMS ,2001, ⁷ Consultado el 12/07/2012.

El Censo General de Población y Vivienda (2010) retomando la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en 2001 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) presenta a la discapacidad como...

“Término genérico que comprende las deficiencias en las estructuras y funciones del cuerpo humano, las limitaciones en la capacidad personal para llevar a cabo tareas básicas de la vida diaria y las restricciones en la participación social que experimenta el individuo al involucrarse en situaciones del entorno donde vive”. (INEGI, 2010. Consultado el 15/07/2012) ⁸.

La población con limitaciones para la actividad para este organismo son...

⁶ who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf

⁷ who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf

⁸ <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Glosario/paginas/Contenido.aspx?ClvGI=cpv2010&nomb re=065&c=27432&s=est>

“aquellas que tienen alguna dificultad al realizar actividades básicas de la vida diaria como caminar o moverse, ver, escuchar, hablar, atender su cuidado personal, poner atención o aprender.” (INEGI, 2010. Consultado el 16/07/2012) ⁹.

De acuerdo con la Clasificación del tipo de discapacidad del INEGI (2012) la discapacidad puede ser:

-Sensorial y de la Comunicación. Este grupo comprende las discapacidades para ver, oír y hablar, así como las discapacidades de la comunicación y la comprensión del mensaje.

-Motriz. Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana.

-Mental. En este grupo se incluye a las personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, tanto en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas.

-Múltiple y otras. Este grupo comprende las discapacidades múltiples con algunas excepciones, así como las discapacidades que no corresponden a los grupos anteriores.

La preocupación por procurar mejores oportunidades para las personas con discapacidad ha tenido lugar en México desde los últimos 10 años principalmente a partir de gobierno del ex-presidente Vicente Fox Quesada quien durante la

⁹<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Glosario/paginas/Contenido.aspx?ClvGlo=cpv2010&nombre=065&c=27432&s=est>.

ceremonia de Instalación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, expresó...

"Creo firmemente en que para ser una mejor Nación, México necesita de la contribución de todas sus mujeres, de todos sus hombres, de todos sus jóvenes, de todos los chiquillos y chiquillas, de todas las personas grandes. Así, con la instalación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad avanzamos en la consolidación de esta nueva cultura de inclusión". Presidencia de la República, ¹⁰ consultado 03/10/2012.

Con este gobierno dio inicio en México la promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Desde entonces a la fecha las experiencias de inclusión han sido varias y variadas.

Las políticas internacionales y nacionales presentadas en secciones anteriores han tenido impacto en los gobiernos estatales los cuales han generado leyes específicas sobre inclusión y/o discapacidad conceptualizadas a partir de sus contextos en particular desde 1995 (Ver tabla 3).

Tabla 3

Leyes sobre inclusión y discapacidad en los estados de la República Mexicana.

Estado	Ley	Discapacidad / Persona con Discapacidad	Publicación
Aguascalientes	Ley de integración social y productiva de personas con discapacidad del estado de Aguascalientes	PERSONA CON DISCAPACIDAD. Aquella persona con algún impedimento físico o requerimiento especial, por padecer una alteración funcional prolongada o permanente, física o mental, que implique desventajas considerables para su integración familiar, escolar, social, laboral deportiva y política.	25 de enero de 2000
Baja california norte	Ley para las personas con discapacidad en el estado de Baja California (2002) Ley para el desarrollo integral de personas	DISCAPACIDAD: Resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás; PERSONA CON DISCAPACIDAD: a la persona que presenta una o mas deficiencias físicas, mentales o sensoriales, congénitas o adquiridas, permanentes o temporales, que	26 de septiembre

¹⁰ <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/desarrollo/? contenido=20647>).

	con capacidades diferentes para el estado de Baja California (2003)	derivado de este hecho, se vea limitada para realizar por si misma actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional o económico.	de 2003
Baja California Sur	Ley del instituto sudcaliforniano de atención a personas con discapacidad	DISCAPACIDAD: A cualquier restricción o impedimento para realizar toda actividad, ocasionada por una deficiencia motora o psicológica dentro del ámbito considerado como normal del ser humano. PERSONA CON DISCAPACIDAD: Lo es todo ser humano cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas o limitadas como consecuencia previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales y toda persona con capacidad limitada para realizar las actividades necesarias para su normal desempeño y desarrollo físico, mental, ocupacional y económico, como consecuencia de una insuficiencia patológica, somática, sensorial o psicológica.	07 de enero de 2002
Campeche	Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Campeche	PERSONA CON DISCAPACIDAD: Toda aquella persona cuya capacidad física, intelectual o sensorial se encuentre disminuida o limitada, en forma transitoria o permanente, en forma tal que le dificulte realizar las actividades necesarias para un normal desempeño físico, mental, social, ocupacional o económico.	28 de junio de 2005
Chiapas	Ley Para Las Personas Con Discapacidad Del Estado De Chiapas	PERSONA CON DISCAPACIDAD; a todo ser humano que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, física, sensorial o Intelectual, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su adecuada integración familiar social o laboral.	5 de noviembre de 2004
Chihuahua	Ley para la atención de las personas con discapacidad en el estado de Chihuahua	PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Todo ser humano que presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, mentales o sensoriales para realizar actividades connaturales.	24 de julio de 2004
Coahuila	Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Coahuila	DISCAPACIDAD. Al resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. PERSONA CON DISCAPACIDAD: A la persona que presenta una o más deficiencias físicas, mentales o sensoriales, congénitas o adquiridas, permanentes o temporales, que derivado de este hecho, se vea limitada para realizar por si misma actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional o económico.	01 de agosto de 1997
Colima	Ley para la integración y desarrollo social de las personas con discapacidad del estado de Colima.	PERSONA CON DISCAPACIDAD: Todo ser humano que tenga temporal o permanentemente una alteración funcional física, mental o sensorial, que le impida realizar una actividad propia de su edad y medio social, que implique desventajas para su integración familiar, social, educacional o laboral.	03 de junio de 2004
Durango	Ley estatal para la integración social de las personas con discapacidad	DISCAPACIDAD. Deficiencia física, mental o sensorial ya de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. PERSONA CON DISCAPACIDAD. Ser humano que presenta de manera temporal o permanentemente una disminución en sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales que le limitan realizar una actividad considerada como normal.	05 de diciembre de 2001
Guanajuato	Ley para las personas con capacidades diferentes en el estado de Guanajuato	PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES: Aquellas que padecen temporal o permanentemente una disminución en sus facultades físicas, mentales o sensoriales, que les limitan a realizar una actividad considerada como normal.	16 de julio de 2002
Guerrero	Ley número 817 para las personas con discapacidad del estado de guerrero.	PERSONA CON DISCAPACIDAD es aquella que padece alguna deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.	20 de diciembre de 2011
Hidalgo	La ley para la atención de personas con discapacidad en el estado de Hidalgo.	DISCAPACIDAD cualquier disminución física o intelectual que impida el desempeño de una actividad, producida por circunstancias de variada naturaleza, como son alteraciones hereditarias, congénitas y perinatales, infecciones,	30 de diciembre de 1998

		traumatismos, enfermedades degenerativas que por su duración y secuelas pueden producir deficiencias en el lenguaje, el movimiento, la audición, la vista, la conducta y la capacidad Intelectual.	
Jalisco	Ley para la atención y desarrollo integral de Personas con discapacidad	PERSONA CON DISCAPACIDAD: Todo ser humano que tiene ausencia o disminución congénita o adquirida de alguna aptitud o capacidad física, mental, intelectual o sensorial, de manera parcial o total, que le impida o dificulte su pleno desarrollo o integración efectiva al medio que lo rodea, de manera temporal o permanente.	31 de diciembre de 2009
México	Ley para la protección, integración y desarrollo de las Personas con discapacidad del estado de México	DISCAPACIDAD: Deficiencia física, mental, o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades. PERSONA CON DISCAPACIDAD: Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal; que limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria.	31 de agosto de 2012
Michoacán de Ocampo	Ley para personas con discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo	PERSONA CON DISCAPACIDAD: Es aquella persona que padece temporal o permanentemente una disminución, restricción o impedimento en sus facultades físicas, mentales o sensoriales, que le impidan realizar una actividad, individual o colectiva para su integración familiar, escolar, social, laboral, deportiva y cultural;	24 de diciembre de 2004
Morelos	Ley de atención integral para personas con discapacidad en el estado de Morelos.	PERSONA CON DISCAPACIDAD. Todo ser humano que tiene una carencia o disminución, congénita o adquirida de alguna aptitud o capacidad funcional, de tipo sensorial, psicomotora o mental, de manera parcial o total que le impida o dificulte su desarrollo e integración al medio que le rodea, por un período de tiempo definido o indefinido y de manera transitoria o permanente.	04 de julio de 2007
Nayarit	Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Nayarit	DISCAPACITADO, a toda persona con capacidad disminuida o limitada para realizar las actividades necesarias en su normal desempeño físico, mental, ocupacional y económico como consecuencia de una insuficiencia somática o psicológica.	15 de mayo de 1996
Nuevo León	Ley de personas con discapacidad del estado de Nuevo León	PERSONA CON DISCAPACIDAD. Toda persona que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.	24 diciembre de 2008
Oaxaca	Ley de atención a personas con discapacidad del estado de Oaxaca	PERSONA CON DISCAPACIDAD. Toda aquella persona que en virtud de alguna deficiencia permanente o temporal, física, mental, cognitiva, intelectual o sensorial pueda ver Impedida su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás al ejercer una o mas actividades de la vida diaria.	25 de abril del 2009.
Puebla	Reglamento de la ley de Integración social de personas con discapacidad del estado de Puebla	INSUFICIENCIA: Es la disminución de la capacidad de una función somática o mental que padece una persona, o sea la acción impropia o anormal de una parte del cuerpo humano, órgano, o aparato de éste.	12 de enero de 2009
Querétaro	Ley para la integración al desarrollo social de las personas con discapacidad en el estado de Querétaro	LAS PERSONAS DISCAPACITADAS, entendiéndose por tales a aquellas que vivan con alguna deficiencia anatómica, fisiológica o sensorial, de carácter permanente o temporal, que puede ser agravada por el entorno económico y social, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana.	31 de julio de 2009
Quintana roo	Ley de protección y desarrollo integral para las personas con Discapacidad del estado de quintana roo	PERSONAS CON DISCAPACIDAD: Toda persona con requerimiento especial, por padecer una alteración funcional, permanente o prolongada, física, psicológica o sensorial, congénita o adquirida que implique desventajas considerables para su integración familiar, escolar, social y laboral.	15 de febrero de 1999
San Luis potosí	Ley de Integración social de personas con discapacidad para el estado de San Luis Potosí	DISCAPACIDAD. Toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para un ser humano. PERSONA CON DISCAPACIDAD: La que por causas naturales o accidentales, se encuentra limitada para realizar actividades necesarias para el desempeño de las funciones físicas, mentales, sociales, ocupacionales y económicas, como	04 de diciembre de 1995

		consecuencia de una insuficiencia o deficiencia somática o psicológica.	
Sinaloa	Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Sinaloa.	DISCAPACIDAD: La restricción o pérdida temporal o permanente de la habilidad para desarrollar una actividad, en la forma o dentro del margen considerado como normal para un ser humano.	06 de septiembre de 2000
Sonora	Ley de integración social para personas con discapacidad	DISCAPACIDAD: Toda restricción o ausencia permanente o transitoria de la capacidad motora, mental o sensorial que afecte la realización de las principales actividades del ser humano. PERSONA CON DISCAPACIDAD: Todo ser humano que padece temporal o permanentemente una disminución en sus facultades físicas, mentales o sensoriales que le impide realizar una actividad normal.	12 de julio de 1999
Tabasco	Ley para la protección y desarrollo de las personas con discapacidad del estado de Tabasco	DISCAPACIDAD: Cualquier disminución física o intelectual que impida el desempeño de una actividad, producida por circunstancias de variada naturaleza, como son alteraciones hereditarias, congénitas y perinatales, infecciones, traumatismos, enfermedades degenerativas que por su duración y secuelas pueden producir diferencias en el lenguaje, el movimiento, la audición, la vista, la conducta y la capacidad intelectual. PERSONA CON DISCAPACIDAD: Toda persona con capacidad disminuida o limitada para realizar por sí misma, las actividades necesarias para su normal desempeño físico, mental o sensorial, que puede ser agravada por el entorno económico y social.	18 de enero de 1997
Tamaulipas	Ley de integración social de personas con discapacidad	DISCAPACIDAD: Toda restricción o ausencia de la capacidad motora, mental o sensorial, que afecte la realización de las actividades en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano.	26 de noviembre de 1996
Tlaxcala	Ley para personas con discapacidad del estado de Tlaxcala	DISCAPACIDAD: Cualquier restricción o impedimento de la capacidad, debido a una deficiencia, de carácter temporal, permanente o intermitente, para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. PERSONA CON DISCAPACIDAD: Toda persona con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.	19 de febrero de 2010
Veracruz	Ley de integración para personas con capacidades diferentes del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave	PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES.- Aquellas que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas o mentales permanentes, se vean limitadas para realizar por si mismas actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico.	11 de febrero de 2005
Yucatán	Ley para la Integración de personas con discapacidad del estado de Yucatán	PERSONA CON DISCAPACIDAD : Es aquella con capacidad disminuida o limitada para realizar, por sí misma las actividades necesarias para su normal desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico, como consecuencia de una insuficiencia somática, psicológica o social.	16 de mayo de 1996
Zacatecas	Ley estatal para la integración al desarrollo social de las personas con discapacidad	PERSONA CON DISCAPACIDAD es aquella que padece alguna deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que puede ser agravada por el entorno económico y social, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria.	05 de noviembre de 2005

Elaboración propia.

Estas leyes reflejan distintos intereses de acuerdo a sus contextos de origen, desde aquellos que promueven atención, hasta aquellas que procuran la integración y el desarrollo integral de las personas con discapacidad en México.

Como se observa en la tabla sobre las políticas de discapacidad en México, mientras estados como Veracruz y Guanajuato hablan sobre las personas con capacidades diferentes, los demás estados se refieren a personas con discapacidad y Puebla hace referencia a insuficiencias en las personas, se entiende que pese a que todos vivimos en el mismo territorio nacional nuestras formas de concebir la realidad son en su totalidad distintas lo cual se hace evidente en las definiciones que se presentaron en la tabla anterior, miradas desde lo físico, lo ético y lo social abundan en dichas definiciones. Lo que resulta importante es el hecho de que la temática de la discapacidad y la inclusión se encuentran en clara vigencia.

De los tipos de discapacidad antes mencionados, este estudio se enfocó a la discapacidad sensorial, específicamente en la limitación para ver, por ser objeto de nuestro caso. Los siguientes párrafos muestran una descripción del término Discapacidad Visual.

Para Mon (2004), una persona con discapacidad visual es una persona ciega o a una persona 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.

De acuerdo a la Clasificación Mundial de las Enfermedades CIE (10°), entre las enfermedades del ojo se encuentran las de alteración de la visión y la discapacidad visual. Para la OMS (2012), las personas con discapacidad visual no ven bien como para realizar sus tareas cotidianas ni siquiera con la ayuda de anteojos, lentes de contacto, medicamentos u operaciones. La ceguera es la forma más grave de discapacidad visual ya que priva a las personas de la capacidad de desplazarse sin ayuda. El mismo organismo establece 5 categorías que van desde la discapacidad visual total (ausencia de percepción lumínica) hasta la posesión de un resto visual superior a 0'3. La definición de la discapacidad visual varía de un país a otro, no hay acuerdo universal. En España,

por ejemplo, la ONCE considera ciega a una persona cuando no posee un resto visual superior a 0'1, o sobre pasándolo tiene una reducción del campo visual por debajo de 35 grados (normal 180 grados).

Pero, ¿por qué hacer de la discapacidad visual el objeto de este estudio? Las razones son varias. Con base en los datos de la OMS (2009), en el mundo hay alrededor de 314 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 45 millones son ciegos. En México, el INEGI (2010), presenta el reporte de la población total y con discapacidad por edad y género. En la tabla 5 se presentan los datos de esta población (Ver Tabla 4 en esta página). De acuerdo a la clasificación del tipo de discapacidad del INEGI (2010), la discapacidad visual incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes.

Tabla 4

Población total y con discapacidad por género.

	Total	Hombres	Mujeres
Total	112,336,538	54,855,231	57,481,307
Sin discapacidad visual	108,882,319	53,147,008	55,735,311
Con discapacidad visual	1,292,201	617,750	674,451
No especificado	2,162,018	1,090,473	1,071,545

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

En la Tabla 5 (Página siguiente), se presentan los resultados de la población total con discapacidad visual por género y edad. Se observa que en los grupos de edades de 5 a 9 años y de 15 a 19 años o más se incrementa significativamente el número de personas con discapacidad visual. En este último rango se ubican las personas con posibilidades de estudiar el nivel universitario,

por su puesto si no se ha reprobado o se ha atrasado por circunstancias ajenas a las instituciones educativas.

Tabla 5

Población total por edad, género y con discapacidad visual.

Total	Total	Hombre	Mujer
- Total	112,336,538	54,855,231	57,481,307
+ De 0 a 4 años	10,528,322	5,346,943	5,181,379
+ De 5 a 9 años	11,047,537	5,604,175	5,443,362
+ De 10 a 14 años	10,939,937	5,547,613	5,392,324
+ De 15 a 19 años	11,026,112	5,520,121	5,505,991
+ De 20 a 24 años	9,892,271	4,813,204	5,079,067
+ De 25 a 29 años	8,788,177	4,205,975	4,582,202
+ De 30 a 34 años	8,470,798	4,026,031	4,444,767
+ De 35 a 39 años	8,292,987	3,964,738	4,328,249
+ De 40 a 44 años	7,009,226	3,350,322	3,658,904
+ De 45 a 49 años	5,928,730	2,824,364	3,104,366
+ De 50 a 54 años	5,064,291	2,402,451	2,661,840
+ De 55 a 59 años	3,895,365	1,869,537	2,025,828
+ De 60 a 64 años	3,116,466	1,476,667	1,639,799
+ De 65 a 69 años	2,317,265	1,095,273	1,221,992
+ De 70 a 74 años	1,873,934	873,893	1,000,041
+ De 75 a 79 años	1,245,483	579,689	665,794
+ De 80 a 84 años	798,936	355,277	443,659
+ 85 y más años	703,295	298,739	404,556
No especificado	1,397,406	700,219	697,187

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

La Tabla 6 (Página siguiente), presenta la población entre los 15 y 19 años por entidad federativa, teniendo Tabasco hay un total de 224,257 personas con problemas para ver de 15 a 19 años.

Tabla 6

Población de entre 15 y 19 años con discapacidad visual por entidad federativa

	Total	De 15 a 19 años
Total	84,927,468	11,026,112
Aguascalientes	879,679	121,428
Baja California	2,396,702	299,195
Baja California Sur	483,011	57,713
Campeche	628,543	82,920
Coahuila de Zaragoza	2,071,514	261,942
Colima	500,455	62,323
Chiapas	3,424,551	530,233
Chihuahua	2,511,554	322,034
Distrito Federal	7,110,465	723,372
Durango	1,208,679	166,366
Guanajuato	4,092,636	570,965
Guerrero	2,481,173	372,191
Hidalgo	2,012,010	269,602
Jalisco	5,549,002	715,003
México	11,478,761	1,467,148
Michoacán de Ocampo	3,264,181	453,827
Morelos	1,362,430	175,625
Nayarit	823,908	107,191
Nuevo León	3,571,512	406,428
Oaxaca	2,842,808	406,873
Puebla	4,284,788	604,094
Querétaro	1,378,252	187,241
Quintana Roo	996,474	128,650
San Luis Potosí	1,936,607	269,673
Sinaloa	2,131,512	275,540
Sonora	2,025,823	251,510
Tabasco	1,676,461	224,257
Tamaulipas	2,437,549	291,682
Tlaxcala	877,052	119,172
Veracruz de Ignacio de la Llave	5,860,185	759,388
Yucatán	1,517,245	192,027
Zacatecas	1,111,946	150,499

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

Los datos presentados en esta sección muestran la importancia del abordaje de esta temática. El siguiente apartado fusiona el tema con el contexto educativo el cual es parte de nuestro objeto de estudio.

1.2.4 La Discapacidad Visual en el Contexto Educativo. Necesidades Educativas de los Alumnos con Discapacidad Visual (Ceguera y debilidad visual)

El INEGI reportó en el 2010 los resultados de la población de tres años y más con limitación para ver y nivel de escolaridad.

En educación básica se encontraban 66, 862,779 alumnos de los cuales 799,372 tenían limitación para ver, en el nivel medio superior se ubicaban 15,139,875 de los cuales 110,704 tenían esta misma limitación mientras que en el nivel superior se ubicaban 12,958,785 con 105,983 personas con la misma limitación (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Población de entre 3 años y más con limitación para ver y nivel de escolaridad en México.

Nivel de Escolaridad	Total	Con Limitación para Ver
- Total	104,781,265	1,288,880
Educación básica	66,862,779	799,372
Educación media superior	15,139,875	110,704
Educación superior	12,958,785	105,983

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

En el estado de Tabasco se ubicaban 1,360,819 de los alumnos que cursaban educación básica, 313,170 de los que cursaban la educación media superior y 241,682 cursando el nivel superior (ver Tabla 8, página siguiente).

Tabla 8

Población y nivel de escolaridad en Tabasco, México.

Nivel de escolaridad	Total	Educación básica	Educación media superior	Educación superior
Total	104,781,265	66,862,779	15,139,875	12,958,785
Tabasco	2,082,171	1,360,819	313,170	241,682

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

Como se observa, el mayor número de personas con limitaciones para ver se encuentra ubicado en la educación básica, no ha de extrañarnos entonces que la mayor concentración de estudios que existen en la actualidad sobre educación inclusiva se encuentren ubicados en ese nivel.

En el rango de edad correspondiente a los 15 y 19 años el censo del INEGI reporta los siguientes resultados para las personas con limitación para ver (ver Tabla 9).

Tabla 9

Población entre los 15 y los 19 años con limitación para ver y nivel de escolaridad en Tabasco, México.

Nivel escolar	Total	Hombres	Mujeres
Educación Básica	395	214	181
Educación Media Superior	314	156	158
Educación Superior	35	18	17

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010.

La escuela como institución tiene la labor de enseñar, de instruir de manera formal a los individuos de la sociedad a través de ambientes que propicien la inclusión óptima de los alumnos. En este sentido los alumnos con discapacidad visual experimentan algunas dificultades, que tienen que ver con las capacidades sociales de integración, la formación del profesorado y la infraestructura de la institución, lo cual hace necesaria la intervención de la administración escolar, padres, alumnos y docentes quienes a través de estrategias harán posible la relación de los alumnos con discapacidad visual con sus pares, fomentando así el aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades sociales y de integración.

Una discapacidad no debe de ser la razón por la cual se excluya a un alumno de una institución educativa debido a que su acceso es un derecho fundamental. Tan solo se le debe de proporcionar oportunidades sociales que les permitan interactuar con su entorno y proporcionarle las herramientas que le permitan obtener la información que requieren para su formación.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2012) señala que desde el punto de vista oftalmológico, la discapacidad visual se explica como la ausencia total de visión y por lo tanto de la percepción de luz, pero desde un punto de vista práctico se considera ciega a la persona que presenta restos visuales funcionales dentro de unos parámetros establecidos a lo cual se le denomina «ceguera legal».

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), la ceguera es aquella visión menor de 20/400 ó 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Se considera que existe *ceguera legal* cuando la visión es menor de 20/200 o 0.1 en el mejor ojo y con la mejor corrección o que independientemente de que su visión sea mejor, tiene un campo visual inferior a 20°. El concepto de ceguera legal se encuentra casi unificado en los países occidentales. En España, al igual que en Estados Unidos, Canadá, Italia o Inglaterra, se reconocen como personas subsidiarias de prestaciones económicas

y servicios educativos especiales (Orden de 8 de mayo de 1979) a las personas ciegas, aquellas que tienen una agudeza visual de lejos menor de 20/200.

Por su parte, la OMS considera que una persona tiene baja visión o es deficiente visual cuando su agudeza visual no sea superior a 1/3 y/o si su campo de visión no supera los 30 grados. Los términos baja visión y deficiencia visual son equivalentes. También lo es el término discapacidad visual, siempre que se tenga presente la diferencia entre deficiencia, con su referencia al órgano afectado, y discapacidad, que alude a la funcionalidad.

Desde el punto de vista funcional, los problemas en la agudeza de la visión repercuten en actividades, como serían la lectura, de cerca o lejos, o el reconocimiento de objetos pequeños, pero poco afecta esto la movilidad o desplazamientos del individuo a diferencia de los problemas de campo visual, los cuales repercuten en la movilidad y el reconocimiento de objetos grandes.

¿Quién es el estudiante con discapacidad visual? Si tomamos en cuenta que la mayor parte de las cosas que aprendemos sobre nuestro mundo las aprendemos a partir de nuestra visión, las personas con discapacidad visual se encuentran en desventaja en la adquisición de esta información. Sin embargo aun cuando un estudiante ciego presenta estas limitaciones puede hacer casi las mismas actividades escolares que un estudiante vidente, solo que a un ritmo diferente, por lo que es importante que los profesores que tienen a cargo a estudiantes con estas características utilicen estrategias que le permitan al estudiante potenciar sus habilidades.

Es importante saber que el estudiante con discapacidad visual recibe información por vía auditiva y táctil, por lo que se requiere de un vínculo que vaya más allá del déficit para brindarle seguridad. Ser realistas con sus limitaciones y hablar con él/ella acerca de ello. Preguntarle sobre sus necesidades. Saludarle identificándose de forma anticipada. Decir las cosas con claridad, con todo esto

estaremos dándole al estudiante la imagen de una persona valiosa en sí misma, por encima de su deficiencia (Álvarez, consultado en el 2012).

De acuerdo a Álvarez (2012), la falta de visión del estudiante con discapacidad obliga a poner en funcionamiento y a desarrollar los otros sentidos lo cual representa una ventaja ante las personas videntes quienes apenas utilizan uno de sus sentidos.

Según Martín (consultado en el 2013) un buen inicio en el primer contacto con el estudiante discapacitado visual es el conocer la situación visual del estudiante y sus implicaciones desde el punto de vista educativo y funcional. Los docentes que interactúan con ellos deben tener en cuenta cuales son los canales que ellos utilizan para poder obtener información del mundo en que viven y con el que han de interactuar y en consecuencia como han de obtener de ellos el máximo aprovechamiento. En las clases se debe de trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real. Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto sin titubeos, de manera más específica, cuando se esté empleando el pizarrón. Evitar sorpresas. Dar información adicional en los casos que el estudiante no pueda percibir los datos significativos por sí mismo. Controlar el nivel de ruido en el aula. Tener en cuenta que la percepción háptica es analítica, por lo que el estudiante necesita un tiempo mayor para estructurar en su mente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada; algo que precisa entrenamiento. Percibe mejor: los objetos reales o maquetas, las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados, las figuras estáticas, las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva. Es necesario potenciar las experiencias personales del estudiante en relación con la vida real. Valorar sus experiencias y fundamentar en ellas el lenguaje (Martín, 2013).

Permitir y facilitar la utilización de las ayudas ópticas y no ópticas necesarias. En general, utilizar un material claro, bien contrastado y sin acumulación de

imágenes. Dar referencias de la situación de elementos en una página. Entrenar el formato de los libros de texto, de manera previa o simultánea a su utilización.

Dada la especial dificultad que presenta la persona con discapacidad visual para ubicar los objetos en el espacio y establecer referencias de posición entre los mismos, es necesario: Procurar referencias concretas de la situación de objetos y personas. Procurar mantener un orden fijo. Puertas y ventanas deben permanecer abiertas o cerradas, de forma que no pueda golpearse con el canto. Avisar de obstáculos, escalones o cambios de orden del mobiliario. Si necesita que se le guíe, el vidente debe ir delante del ciego o deficiente visual. Estudiar los problemas inherentes a la estructura del entorno para ver la posibilidad de adaptarlos y facilitar al estudiante mayor autonomía. Por último, de todo lo anterior puede deducirse la mayor lentitud que tanto en la recogida de información como en la realización de las tareas presentan los niños ciegos, de ahí la necesidad de: respetar el ritmo del alumno. A veces hay que darle más tiempo. Proporcionarle estrategias muy claras de organización del trabajo. Favorecer que planifique su propio trabajo: que haga un hábito de esta planificación (Martín, 2013).

¿Cómo aprende una persona ciega? Una persona ciega accede a su realidad a través del tacto y del oído, y en muchas ocasiones a través del gusto y el olfato. La percepción háptica sustituye a la vista, por lo que se dice que las personas ciegas ven con las manos y aprenden tocando, por lo que tienen la voluntad de tocar, lo cual se traduce en la intencionalidad de ver. Es decir que todo aquello que quieran ver tiene que estar al alcance de sus manos (Álvarez, 2012).

¿Qué pasa con las y los estudiantes con discapacidad visual en el nivel universitario? Actualmente en muchas universidades sucede que para tener acceso a ellas, a la matrícula es necesario hacerlo a través del internet siguiendo un proceso cansado de llenado de formatos, de carga y descarga de archivos que sería casi imposible hacerlo sin un apoyo en el caso del discapacitado visual. Esto es solo el inicio. Si corre con suerte y logra matricularse tiene que ir a la

universidad y desplazarse de manera autónoma para terminar de realizar los trámites para ello deberá de conocer lo esencial del lugar para poder desplazarse. De esta manera inicia su experiencia universitaria en un contexto no adaptado a sus necesidades y características físicas.

El abordaje de la temática de la Inclusión Educativa, no es nuevo, tal como se observó en los párrafos anteriores, lleva 50 años en las mesas de discusión los interesados en los menesteres de la educación, durante este tiempo las denominaciones han sido varias, desde la segregación a la educación especial, de la Inclusión Educativa a la integración y más adelante, a la inclusión, sin embargo con un mismo objetivo, en el procurar una vida más justa y con mejores oportunidades para las personas con diversas discapacidades. Tal como se observó en lo párrafos de este capítulo, desde su origen las diversas denominaciones de la inclusión educativa han ido acompañadas de políticas educativas que han sufrido las mismas transformaciones que las de su denominación, nos encontramos con políticas que en su origen hablaban solo de integración, ahora de inclusión, de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad, de la integración en el nivel básico y ahora de la integración e inclusión al nivel superior. Además, hemos observado cómo los investigadores interesados en el tema han enfocado sus estudios a los niveles anteriores al superior y se plantea la necesidad de ampliar su cobertura hasta el nivel superior garantizando no solo la permanencia y el egreso de los jóvenes con discapacidad sino también asegurándoles una vida funcional que logre tener impacto en el campo laboral y en su calidad de vida.

Aunado a lo anterior existe un reto aún mayor para los gobiernos, las instituciones y personas involucradas con la educación, la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos con diversas discapacidades, en el entendido de que el aprendizaje de una lengua extranjera es una necesidad actual en todos los procesos de formación profesional. En este sentido esta investigación asume el reto de investigar esta temática desde una mirada mutirreferencial, desde la

didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la pedagogía y la sociología, los cuales se desarrollan y justifican en el siguiente capítulo.

Capítulo Segundo

Referentes Teóricos de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido
(Falvey et al., 1995)

El presente estudio plantea un problema de investigación en el campo educativo que se relaciona con estudiantes con discapacidad visual en un contexto definido; el de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debido a las exigencias del mundo actual que nos conduce casi de manera automática a la necesidad de aprender una lengua extranjera para poder contar con la herramienta básica que nos permitirá participar en el desarrollo económico, político y social de nuestro país y de otros a su vez.

Si bien la investigación en el área de la Discapacidad Visual es vasta (Aquino, S. P., García, V., Izquierdo, J., 2012; Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. & Njoroge, M., 2011; Gray, C., 2010; John, W. & Obert, M., 2008; Gray, C., 2005; Ammerman, 1997; Guinan, H., 1997) al igual que en el área de las lenguas extranjeras (Gasca, M., 2012; Chamberlin-Quinlisk, C.R., 2010; Murray, S. y Nhlapo, M., 2009; Gilbón, D.M., 2008; Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., Adame, A., 2014; estas lo son en su forma independiente más no en su fusión, mucho menos en su alcance al nivel superior. Al respecto, una de las grandes ausencias que se identificaron durante la construcción de este estudio, se ubica en el plano teórico.

En relación a esto, a través de la presente investigación se busca contribuir a ambos campos, el de las lenguas extranjeras y el de la discapacidad visual a través de la inclusión educativa de estudiantes con dicha discapacidad en el nivel superior. Al reconocer la presencia de campos diversos en este estudio, se subrayó la importancia de un abordaje de carácter multirreferencial, con la intención de que los aportes de este trabajo de investigación sean funcionales para ambos campos. Para tal efecto, en los siguientes párrafos se presenta, describe y analiza cada uno de los abordajes teóricos que caracterizan a este estudio.

2.1 Abordaje Teórico del Objeto de Estudio

El teorizar es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la literatura actual sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el nivel superior. La literatura ya existente al respecto de las temáticas de la discapacidad y la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras no muestra un respaldo teórico explícito para realizar conexiones o interpretaciones que permitan una extensión lógica de las teorías ya existentes o el refutamiento de las mismas. Lo que sí es evidente en los abordajes teóricos existentes sobre la realidad de la discapacidad, es que esta realidad ha sido abordada de diversas maneras, cada una de ellas con una justificación independiente, la de su propia realidad, es decir, cada abordaje de la misma se justifica, entiende y comprende a partir del contexto histórico, político, económico y social que le dio origen. En un intento por definir los aportes teóricos de este trabajo de investigación, se presentan las diversas miradas con las que hasta el momento estas temáticas han sido abordadas por los investigadores.

El tema de la discapacidad visual, ha sido abordado desde diversas posturas teóricas, López (consultado el 23 de mayo de 2013) señala algunas de ellas, entre las que se encuentra el abordaje de las *ciencias naturales*. Desde esta

perspectiva la condición física del individuo es vista como un déficit, condición que da inicio a la denominación de discapacidad y discapacitado. En esta concepción biologicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los problemas que se estudian a través de su investigación bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales que han generado aportes que van desde lo instrumental, hasta lo teórico y la innovación. La innovación implica un desarrollo, el cual se ha logrado en el área de la educación especial, a partir de la aplicación de los resultados de estos trabajos científicos para mejorar las condiciones de las personas con algún problema o discapacidad a través de interpretaciones médicas pero también han resaltado los déficits del individuo considerándolos como causas inevitables de la discapacidad.

Desde una perspectiva *sociopolítica* los abordajes han sido desde el interaccionismo simbólico y el funcionalismo. A través del primer abordaje, el del funcionalismo, se ha proporcionado una base conceptual y un modelo de investigación fenomenológica de la discapacidad en el entendido de que las personas como seres sociales otorgan significados a las cosas o situaciones que viven. El abordaje de la discapacidad bajo esta perspectiva ha analizado aspectos de la identidad, de los factores actitudinales y ambientales, pero también han enfatizado la consideración de la discapacidad como una condición personal devaluada (López, consultado el 23 de mayo de 2013).

El abordaje funcionalista se ha dado en el estudio del surgimiento y mantenimiento de la discapacidad para el estudio socio-político de las estructuras sociales de la sociedad aplicadas a la discapacidad.

Otro abordaje ha sido el materialista desde la perspectiva creacionista, la cual critica las formulaciones anteriores sobre la discapacidad, en lo especial al referirse al individuo como un ser anormal o como una construcción social negativa. Desde este enfoque la discapacidad es una realidad creada a partir de

las estructuras económicas y políticas de la sociedad en donde las personas con discapacidad constituyen, por tanto, un grupo social oprimido.

El abordaje *social*, es el que ha sido generado desde las propias personas con discapacidad y sus familias quienes no están de acuerdo con el aislamiento de los discapacitados y el control de sus vida por parte de instituciones o programas de rehabilitación que lejos de apoyarlos en sus vidas las limitan y no permiten su desenvolvimiento dentro de la realidad actual. Este abordaje ha dado lugar a investigaciones con líneas de trabajo que están generando cambios en la vida personal del discapacitado, en su representación social y política ante la sociedad. López (consultado el 23 de mayo de 2013).

Cada uno de los abordajes mencionados anteriormente, como se explicó tiene su fundamento y explicación en el momento histórico que los vio surgir, sin embargo, en los tiempos actuales otras perspectivas están surgiendo con miras a un abordaje cultural, y particular, desde las experiencias personales de aquellos que viven de manera directa la discapacidad, abordaje preferencial en este trabajo de investigación.

2.2 La Visión desde la Didáctica Específica

Los siguientes párrafos presentan el abordaje teórico principal de este estudio, el de la didáctica específica, el cual tiene relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

2.2.1 El Contexto de la Enseñanza y la Adquisición de una Lengua Extranjera

De acuerdo con Cenoz y Perales (2000 citado en Muñoz, 2000) el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas es un proceso que puede tener lugar en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos. Para Ellis (1994), el término "segundo" se utiliza de manera frecuente para referirse a cualquier idioma que no sea la primera lengua mientras que con "lengua extranjera" se refiere al

aprendizaje de lenguas diferentes a la primera lengua donde el lenguaje no juega un papel importante en la comunidad y se aprende, en lo primordial, sólo en el aula, lo cual indica que este es nuestro caso.

Nation (2001) señala que el aprendizaje de una lengua responde a metas tales como los elementos del lenguaje (pronunciación, vocabulario, construcciones gramaticales), las ideas o contenido (conocimiento de la materia y conocimiento cultural), las habilidades (precisión, fluidez, estrategias y habilidades de proceso/sub destrezas) y el texto o discurso (reglas del discurso conversacional, esquemas de texto o escalas tipo tema).

Con respecto a la lengua extranjera Johnson (2008) presentó cinco casos de personas que estudian lenguas extranjeras para justificar el motivo por el cual la gente decide estudiar una lengua extranjera, por estudios, para integrarse a la cultura de un familiar, fortalecer la identidad cultural, por cuestiones de comunicación internacional. Los motivos pueden ser variados así como el resultado de ese aprendizaje. Lo anterior se refiere a que al aprendizaje de la lengua extranjera en algunos de los casos es exitoso y en otros no debido a las diferencias individuales producto de las variables cognitivas (Inteligencia, aptitud para los idiomas), afectivas (Motivación y actitudes) y de la personalidad (extroversión e introversión).

A propósito del aprendizaje se encontró que aprender una lengua implica el desarrollo de ciertas competencias, entre las que se encuentran la competencia sistémica, la pronunciación, los morfemas, la sintaxis y el vocabulario. La competencia sistémica implica niveles distintos incluyendo (Fonética y fonología y, la gramática (Morfología y Sintaxis). El proceso de aprendizaje de segundas lenguas implica el desarrollo de 4 habilidades específicas, 2 receptoras y 2 productivas, las habilidades receptoras son el leer y escuchar, mientras que las habilidades productivas son el hablar y el escribir.

Lightbown & Spada (2011) señalan que el aprendizaje de una segunda lengua es diferente al aprendizaje de la primera, la diferencia radica en las características del aprendiz y en el contexto del aprendizaje. Nos sugieren pensar en la manera en la que difieren las características de los aprendices y los contextos de aprendizaje en los siguientes ejemplos:

- 1) Un niño pequeño aprendiendo la 1L;
- 2) Un niño aprendiendo la 2L en un área de juegos;
- 3) Un adolescentes tomando una clase de lengua extranjera en su propio país;
- 4) Un adulto inmigrante con una limitada educación trabajando en un ambiente de 2L sin la oportunidad de tomar clases de idiomas.

Ahora abramos nuestras mentes a otra condición. Pensemos en jóvenes-adultos con discapacidad visual intentando aprender una lengua extranjera. En este último ejemplo las características del alumno son distintas en comparación con los primeros ejemplos. En este sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a alumnos con discapacidad visual se vuelven complejos de manera específica en lo que respecta a las habilidades de lectura y escritura.

En relación a la enseñanza, los profesores de inglés recurren a medios visuales como tarjetas, posters, mimo, gesticulación, etc. para asegurar la comprensión de sus alumnos, pero cuando se les asigna un estudiante ciego se encuentran perdidos, ya que es difícil e implica trabajo para adaptar el contenido visual del material a las necesidades de una persona que no ve. De acuerdo con Aikin (2003), algunos maestros optan por sustituir las ilustraciones por objetos tridimensionales o con relieves pero esto supone un esfuerzo de búsqueda constante y además suele retrasar considerablemente el ritmo de la clase. Los que trabajan con niños, prefieren realizar actividades por equipo donde los niños videntes descifran las claves visuales a sus compañeros ciegos, pero el principal problema en este tipo de actividades es que los niños tienden a hablar en su

lengua materna y por tanto se practica poco el inglés oral. Además de que esta solución podría interferir en el proceso de independencia del niño ciego (Aikin, 2003). Situación muy similar ocurre hoy día con los profesores de inglés en el nivel universitario quienes emplean mucho material didáctico visual y hacen uso del español para enseñar inglés lo cual entorpece los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La situación se complica más aún cuando quienes les enseñan no están capacitados con las estrategias necesarias para acercarles los conocimientos a estos alumnos y cuando las instituciones no cuentan con el equipamiento necesario para cubrir sus necesidades académicas.

Sobre el aula de lenguas extranjeras, sabemos que en la actualidad, el énfasis de integrar la educación inclusiva en todos los niveles y sistemas educativos a nivel internacional y nacional en respuesta a una política pública educativa, es una realidad.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el aprendizaje de una segunda lengua no es un proceso fácil, implica el desarrollo de las habilidades de hablar, leer, escribir, y escuchar, por lo que cuando los alumnos tienen discapacidad visual, el proceso de aprendizaje resulta ser un proceso complejo para estos jóvenes quienes requerirán que los profesores estén bien capacitados para desarrollar estrategias de enseñanza que permitan al alumno apropiarse del conocimiento.

2.2.2 Marco Teórico de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El desarrollo de las corrientes teóricas relacionadas con la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras ha ido a la par de aquellas teorías relacionadas con los contenidos regulares. El enfoque conductista sobre el aprendizaje de lenguas tuvo una gran influencia especialmente en Norteamérica entre los años 1940 y 1970, supone que los alumnos reciben entradas lingüísticas de hablantes

en su ambiente nativo y a partir de ellas forman asociaciones entre palabras y objetos o eventos. Estas asociaciones se hacen más fuertes a través de la experiencia ya que estas permiten la repetición de las mismas, es decir, la práctica (Lightbown y Spada, 2011). El aprendizaje de lenguas extranjeras entre alumnos jóvenes y adultos desde esta perspectiva se entiende desde la imitación, la repetición o práctica y el reforzamiento. Las actividades de clase enfatizan la mímica y la memorización y los estudiantes aprenden diálogos y patrones de oraciones. A finales de la década de 1970, el enfoque conductista para el aprendizaje de idiomas fue impugnado por los enfoques comunicativos basados en el significado centrado en el lenguaje y la interacción en lugar de la instrucción formal.

Otra teoría es la perspectiva innatista o teoría de la gramática universal, Chomsky (1985) argumentaba que el conocimiento innato de los principios de la gramática universal permitía a los niños adquirir la lengua de su ambiente durante un periodo crítico en su crecimiento. Las ideas de Chomsky encontraron cabida en el modelo monitor de Stephen Krashen (1982) y sus cinco hipótesis.

Por su parte, los investigadores interaccionistas han argumentado que la adquisición de una segunda lengua se lleva a cabo a través de la interacción conversacional (Hatch (1992), Pica (1994) y Largo (1983), citado en Lightbown & Spada, 2011). Otra perspectiva relacionada con la interacción en el aprendizaje de idiomas. La segunda es la teoría de Vygotsky que asume que el desarrollo del lenguaje se produce como resultado de las interacciones sociales entre los individuos específicamente entre el alumno y el interlocutor (Lightbown & Spada, 1999).

El enfoque comunicativo se entiende como el uso comunicativo de la lengua más que el dominio de las formas aisladas. Este enfoque argumenta que los profesores tienen que motivar e interactuar con los estudiantes. En 1996, el procesamiento de textos a través del enfoque comunicativo, fue utilizado en la

enseñanza de Inglés Intermedio para hablantes de otros idiomas, los resultados demostraron que gran parte de lo que consideramos que es una buena práctica pedagógica en las aulas regulares se pueden adaptar a enseñar utilizando procesadores de textos.

Las corrientes psicológicas presentan la perspectiva cognitiva desde la que se ve estos procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua como un sólo proceso. El modelo de procesamiento de la información señala que el aprendizaje se da a través de la construcción gradual del conocimiento. En el modelo de procesamiento de la información según lo explicado por DeKeyser (2007), el aprendizaje puede darse a través de las siguientes etapas. La primera etapa en el modelo de procesamiento de la información es la etapa declarativa que consiste en la presentación de la información, tal como reglas y explicaciones. La segunda etapa en el modelo de procesamiento de la información se relaciona con la práctica de mapeo forma-significado, que permite a los estudiantes a interiorizar el conocimiento declarativo que permite la aparición del conocimiento procedimental. La última etapa se denomina automatización que es el poder de la ley de la práctica. Esto da lugar a una inclusión más firme en la memoria necesaria para la retención a largo plazo.

Para finalizar, el modelo por competencias, se basa en la hipótesis de que la adquisición de segundas lenguas no solo ocurre por necesidad ni por interés sino más bien como resultado de asociaciones de significados.

Todos los abordajes teóricos presentados en este apartado, representan diversas posturas teóricas y epistemológicas que le dan explicación al proceso de enseñar una lengua extranjera. En el caso específico de este estudio, el abordaje teórico seleccionado se relaciona con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, debido a que es el que fundamenta la enseñanza de las lenguas extranjeras en México. Para comprender este abordaje es necesario

entender la visión de la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas en México.

2.2.3 Visión de la Enseñanza de una Segunda Lengua en México

La enseñanza de una lengua extranjera en México, es un tema poco analizado en su profundidad desde la perspectiva de la didáctica específica de la lengua, tomando en consideración la diversidad de lenguas nativas que permean el territorio mexicano y que de manera forzosa tendría que estar impactando en la forma de enseñanza de la misma.

La situación lingüística de México se califica como diversa y compleja debido a que involucra aspectos tanto de la didáctica como de la situación lingüística de sus hablantes (Pérez, M.S.; Bellatón, P. y Emilssonm E., consultado en el 2012). Las características de la población mexicana ha sido el foco de las críticas de los investigadores debido a la diversidad de lenguas nativas, consideradas como primeras lenguas, de sus pobladores, situación que los expone ante la presencia de una lengua extranjera como segunda lengua.

La segunda lengua con mayor presencia en México es el inglés, principal lengua extranjera enseñada en el sistema educativo nacional, seguida por el francés. En 1993 se estableció un programa para la enseñanza de lenguas, nacionales o extranjeras basado en un enfoque funcional-comunicativo. Sin embargo se reconoce que los alcances fueron limitados para lograr el dominio de una lengua adicional e indica, a partir de un estudio exploratorio, que la mayoría de los estudiantes no eran capaces de comunicarse en inglés a su egreso de la secundaria debido a la falta de preparación de los profesores y a la falta de referencias para medir los niveles mínimos que debían alcanzar los alumnos, realidad que ha sido reportada por otros estudios (Marín, N., 2009) y que persiste hasta nuestros días.

En el 2009 se da la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con un enfoque de programa integrado de enseñanza. Los dos puntos centrales de la Reforma fueron: el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados así como la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEB, 2010, p. 45 en Pérez, M.S.; Bellatón, P. y Emilssonm E., consultado en el 2012) lo que implica una conexión académica entre todos los elementos del currículo. Sin embargo pese a que las reformas nacionales de los últimos años están promoviendo el aprendizaje del inglés en la educación básica, la situación parece seguir dentro de una monotonía que ubica a nuestro sector educativo en una aparente línea de confort que se está viendo rebasada ante la creciente necesidad de conocer una segunda lengua por motivos de superación profesional.

En un diagnóstico reciente en secundarias públicas de Tabasco, (único espacio público para el aprendizaje de la lengua) sobre la prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés (Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., Adame, A. (enero - junio, 2014), indica que la práctica educativa de los profesores despliega elementos básicos de las competencias requeridas, sin embargo, estos señalan la necesidad de fortalecer sus perfiles profesionales respecto a cada una de las competencias docentes analizadas para favorecer la transversalidad del currículo en su práctica educativa y la función social del idioma inglés en la educación secundaria. Esto es, existe la formación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera entre nuestros profesores de educación básica, pero es necesario fortalecer dicha formación partiendo de la estructura misma de la fundamentación teórica que da origen a los programas que ellos imparten.

En la actualidad existen un sinnúmero de investigaciones al respecto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras alrededor del mundo. México está contribuyendo al enriquecimiento de esta área de manera lenta pero con mucho crecimiento en los últimos años. Solo por mencionar algunos casos:

Aguascalientes genera algunas de sus investigaciones con el apoyo de sus egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), de los profesores a través de los programas de superación académica, o de la participación de estos en cuerpos académicos. Estas investigaciones en su mayoría se realizan sobre la lengua inglesa (Lemus & Langford en Ramírez 2010).

Hidalgo, por su parte, aporta investigaciones gestadas del 2000 al 2005 a partir de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de forma específica a través de su área académica de lingüística. Las investigaciones son trabajos de tesis para obtener grados de licenciatura, maestría y doctorado, que reportan que básicamente la investigación es escasa en esta temática (Hidalgo, Dzul & Paredes en Ramírez, 2010). La principal fortaleza de los estudios revisados radica en que responden a problemáticas locales, ilustrando espacios concretos donde la enseñanza del inglés atraviesa problemáticas propias de la asignatura y proponiendo algunas soluciones concretas. Sin embargo, entre sus debilidades los autores observaron pocos marcos teóricos bien desarrollados lo que habla de la poca confiabilidad de los estudios.

En Nayarit se reportó que la investigación en el área de Enseñanza y Aprendizaje de lenguas extranjeras es incipiente y que solo dos instituciones de nivel superior la realizan: La Escuela Normal Superior y la Universidad Autónoma de Nayarit y que las investigaciones se realizaron para obtener el grado de licenciatura (Santos & Verdín en Ramírez, 2010). La producción investigativa del Estado de Oaxaca en ésta área se objetiviza en tesis de licenciatura y maestría, artículos, memorias en congresos y capítulos de libros principalmente de la Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), de toda esta producción solo un 25% está enfocado al aprendizaje de lenguas (Clemente y López Govar en Ramírez 2010).

En Tabasco la producción investigativa en esta área es significativa en cuanto al número, debido a la presencia de la Licenciatura en Idiomas en la División Académica de Educación y Artes en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a través de la cual se han generado diversas tesis de licenciatura en las áreas del turismo, la traducción y la docencia. En los últimos años, también se han observado investigaciones con y sin financiamiento en el área realizada por profesores de tiempo completo.

2.2.4 Didáctica de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior en México. Visión de las Competencias desde el Marco Común Europeo.

La actual enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior en México está fundamentada a partir del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y respaldado por el documento que lleva por título Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER a partir de ahora) elaborado por el Consejo de Europa. El documento está traducido a más de veinte lenguas. La edición en castellano se publicó en el año 2002. El MCER cumple con el objetivo principal del Consejo de Europa de conseguir una mayor unidad entre sus miembros. En este sentido, un mayor conocimiento de las lenguas modernas de Europa representa la clave para facilitar la comunicación, la interacción y el intercambio de miembros de los diferentes países de Europa.

El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., no solo en toda Europa sino también en otros países como el nuestro; México. En el documento se describen los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar las y los estudiantes para poder actuar de manera eficaz (2002:17), con la finalidad de adquirir una competencia plurilingüe basada en el uso de la lengua en la vida real. De igual manera, se define los niveles de dominio de la lengua con la finalidad de medir y seguir el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y, así, poder certificar niveles comunes en Europa sobre el conocimiento de segundas lenguas. En México, las universidades que tienen como visión la

internacionalización han adoptado este documento con la intención de que sus educandos adquirieran competencias comunes a las adquiridas por las y los estudiantes en Europa (Aguirre, 2008).

El documento está formado, en primer lugar, por un prefacio y unas notas para el usuario. Presenta nueve capítulos, una bibliografía general y cuatro anexos. Los usos a los que se destina el MCER son los siguientes:

1. La planificación de los programas de aprendizaje de lenguas
2. La planificación de la certificación de lenguas
3. La planificación de un aprendizaje auto dirigido

2.2.4.1 Fundamentación Teórica del Marco Común Europeo de Referencias

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas tiene su base en la acción, teniendo como principales agentes de la misma a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de

la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

Al mismo tiempo, en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias).

Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan implicados de manera inevitable en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones.

2.2.4.2 La Competencia Comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las **competencias lingüísticas** involucran conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, aunado al valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario),

sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta de forma considerable a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario

resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno (MCERL, 2002).

2.2.4.3 Niveles Comunes de Referencia

En la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, establecer los niveles generales de competencia de la misma así como obtener respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse no ha sido trabajo fácil, sin embargo, parece que el marco general de seis niveles amplios propuesto por el Consejo de Europa cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para las y los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines (Ver Tabla 10, página siguiente).

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage*, *Vantage*). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C, cada uno con sus respectivos subniveles representados por los números 1 y 2 dependiendo de su nivel de avance en el conocimiento de la lengua (Ver Tabla 11, pág. 104).

Tabla 10

Niveles Comunes de Referencia del MCER.

Nivel	Traducción al inglés	Descripción
Acceso	Breakthrough	Corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 « <i>Dominio formulario</i> », y Trim, en la misma publicación, <i>Introdutorio</i> .
Plataforma	Waystage	Refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
Umbral	Threshold	Refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
Avanzado	Vantage	Refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como « <i>Dominio operativo limitado</i> », y Trim, como « <i>la respuesta adecuada a las situaciones normales</i> ».
Dominio operativo eficaz	Effective Operational Proficiency	Trim lo denominó « <i>Dominio eficaz</i> », y Wilkins, « <i>Dominio operativo adecuado</i> », y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
Maestría	Mastery	Trim lo « <i>dominio extenso</i> »; Wilkins: « <i>Dominio extenso operativo</i> »), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (<i>Association of Language Testers in Europe</i>).

Los niveles comunes de referencia han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el *Marco de Referencia*. Los descriptores se refieren a las tres siguientes metacategorías del esquema descriptivo:

– *Actividades comunicativas*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. Puede que no haya descriptores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no se pueden llevar a cabo hasta que se haya conseguido un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.

– *Estrategias*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas).

Tabla 11

Niveles Comunes de Referencia: escala global

Usuario competente	C2	Comprende con facilidad todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir información ya sean en lengua hablada o escrita. Puede expresarse espontáneamente, con fluidez y precisión.
	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos. Reconoce en textos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma. Puede producir textos claros, sobre temas de complejidad.
Usuario independiente	B2	Entiende las ideas principales de textos complejos. Puede relacionarse con hablantes nativos con fluidez y naturalidad. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos.
	B1	Comprende los puntos principales de textos claros y en lengua estándar. Sabe desenvolverse en situaciones en el contexto de viaje. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones.
Usuario básico	A2	Comprende frases y expresiones de uso frecuente. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Sabe describir aspectos de su pasado, así como sus necesidades inmediatas.
	A1	Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal. Puede relacionarse de forma elemental.

Elaboración propia basado en Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

En las secciones del capítulo 4 dedicadas a las estrategias de interacción y de expresión se describen los principios de: a) planificar la acción; b) equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización; c) controlar los resultados y corregir cuando sea necesario.

– *Competencias comunicativas*: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas.

Los descriptores tienen que ser globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, *Threshold Level, 1990*). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse en listas de manera parecida.

Se considera que el **nivel A1 (Acceso)** es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado de manera léxica de frases que se utilizan en situaciones concretas (MCERL, 2002).

En el **nivel A2** se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.* Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel *Umbral* para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos* (MCERL, 2002).

El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre.* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible

problemas cotidianos, como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir* (MCERL, 2002).

El **nivel B2** representa un nuevo nivel superior a B1 (*Umbral*) que se encuentra a la misma distancia que A2 (*Plataforma*) respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. La metáfora supone que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores graduados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis*. En segundo lugar y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de

carácter social; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Ésa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo.* El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: *es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.* En general, éste parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno (MCERL, 2002).

El **nivel C1** se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: *se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso.* Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: *es capaz de seleccionar, de entre un*

fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión (MCERL, 2002).

Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo o próximo a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: *es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta (MCERL, 2002).*

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

Tal como se ha comentado anteriormente, uno de los usos a los que el MCER se destina es para obtener la certificación del grado de conocimiento de lenguas extranjeras en Europa. Para conseguirlo, se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. La adaptación y uso de los niveles de referencia que el MCER (2002) propone son posibles porque al diseñarlos se han tenido en cuenta los cuatro criterios básicos que, de manera ideal, tendría

que tener cualquier escala de niveles. Dos de los criterios tienen que ver con cuestiones relativas a la descripción y los otros dos, con la medida.

El primer criterio que se tiene en cuenta para las cuestiones relativas a la descripción es que la escala tiene que estar descontextualizada para que de este modo se puedan generalizar en cada contexto concreto. Los descriptores son definiciones de lo que un aprendiente de lengua extranjera hace en un contexto determinado, y los que el MCER presenta son fruto de la observación directa de muchos estudiantes de lenguas extranjeras en diferentes países. No obstante, los descriptores de una escala de un marco común se tienen que poder adaptar y generalizar al contexto al que se aplicarán.

La segunda cuestión que se ha tenido en cuenta es que la descripción se fundamenta en teorías sobre la competencia lingüística y, a la vez, tiene que ser fácil de seguir para todos los docentes e interesados.

Los dos criterios restantes para una escala de niveles de referencia se refieren a la medida. Por este motivo, los peldaños y niveles de la escala se tienen que determinar objetivamente para evitar personalismos e intuiciones a la hora de evaluar el grado de competencia de un alumno. El otro criterio que debe contemplarse es que la determinación de diversos niveles y grados de adquisición debe reflejar el progreso que se va logrando y, a su vez, se tiene que poder adaptar a unos niveles más amplios y a otros más limitados según su aplicación (local, pedagógica, nacional, etc.). Los descriptores ilustrativos definidos para cada nivel son fruto de grupos de trabajo que han utilizado una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos como metodología de trabajo.

2.2.4.4 Las Competencias en el Marco Común Europeo de Referencia

El MCER lleva inherente las competencias del usuario o estudiante, ya sean generales o más específicas de la competencia comunicativa. No es de extrañar, pues, que los tres elementos esenciales que definen cualquier competencia, el

saber (savoir), el saber hacer (savoir-faire) y el saber ser (savoir-être) aparezcan también como puntos de reflexión para los usuarios del MCER porque cuando los usuarios de una lengua o las y los estudiantes tienen una intención comunicativa ponen en juego todas las habilidades de que disponen para alcanzar su objetivo. No obstante, comentaremos con más detalle las subcompetencias que definen la competencia comunicativa: la competencia lingüística comunicativa y sus componentes la sociolingüística y la competencia pragmática.

Para el MCER la competencia lingüística se define como «el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos » (2002:120). Siguiendo en esta línea, el documento distingue las competencias o sus competencias lingüísticas siguientes:

- La competencia léxica
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica¹¹

La dimensión del uso social de la lengua queda definida dentro de la competencia sociolingüística, dado que la lengua es un fenómeno sociocultural. Los aspectos que el M E tiene en cuenta son los siguientes los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y el dialecto y el acento.

Para finalizar, la competencia pragmática, que incluye la competencia discursiva y estratégica de Canale, 1983 citado en Richards Eds), detalla los aspectos que el usuario debe tener en cuenta sobre la manera en que se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes, así como sobre su

¹¹ Capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.

utilización para la realización de funciones comunicativas y la secuenciación según unos esquemas interactivos y transaccionales.

2.3 La Mirada de la Pedagogía

Con el objetivo de analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, se trabajó en un abordaje vertical desde la pedagogía (Ver esquema 2, pág. 17). Sin ánimo de ser pretenciosos retomando una teoría de finales de los años veinte para un problema de estudio actual y cuyos orígenes se ubica en la psicología, la forma en la que se abordará pedagógicamente este objeto de estudio se relaciona con las tres variables del mismo (Institucional, Educativa y Social) y sus respectivas dimensiones apoyándose del análisis desde la teoría sociocultural de Vygotsky desde la que se planteaba que es importante el papel que funge el lenguaje para el desarrollo cognoscitivo ya que proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Además se centra en las relaciones entre los aspectos fisiológicos y los contextos y los artefactos producidos individual y socialmente que transforman las funciones cognitivas o mentales del individuo (Swain, Kinnear y Steinman; 2011). En este sentido, el interés principal se sitúa en la transferencia de esta teoría al aspecto meramente áulico, pedagógico.

Ubicándose en la etapa de la niñez, Vygotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da inicio a nivel intersíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia adentro, se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones.

La concepción del individuo como resultado del proceso histórico y social del contexto en el cual se desenvuelve y la importancia del papel que representa el

lenguaje en este proceso es una de las características esenciales del enfoque de Vygotsky.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) enfatiza la importancia del aprendizaje colaborador, del aprendizaje a partir del intercambio que en el caso de este estudio se refiere al intercambio y la colaboración entre el estudiante discapacitado visual, el profesor de lenguas extranjeras, los compañeros de grupo y coordinadores de la institución.

En el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, o idiomas, la autenticidad del ambiente y la afinidad entre sus participantes son elementos esenciales para hacer que el alumno tenga la sensación de formar parte de este ambiente.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje precede al desarrollo y el conocimiento se entiende como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio en el que fluctúan funciones mentales tales como, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido, se explica cada uno de estos conceptos.

Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son funciones naturales y están determinadas genéticamente, podrían ser consideradas como funciones de naturaleza individual. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, por lo tanto se entienden como funciones de naturaleza social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso

de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento.

En este sentido a través del estudio se pretende analizar la interacción entre los sujetos de estudio y sus prácticas para determinar el impacto de las mismas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras de estudiantes con discapacidad visual.

De acuerdo con Vygotsky, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social, es decir primero es interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica. Esta separación o distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y el paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo: lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico.

Durante la transferencia de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica los demás juegan un papel importante. La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Acusado de educar a los niños con necesidades especiales en Rusia en el 1920, Vygotsky creía que los niños podrían co-construir su aprendizaje y su desarrollo final con la ayuda de un "experto" y los

artefactos de mediación adecuados (Swain, Kinnear y Steinman, 2011). Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás fue denominado por Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da desde la zona de desarrollo próximo es decir, desde el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; por consiguiente, mientras interacción tengamos con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. En un principio, las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprenda, situación similar experimentamos durante el aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera. La diferencia entre lo que el individuo logra hacer o alcanzar de manera individual o con apoyo del otro depende de su ZDP.

Así el nivel de desarrollo de las habilidades interpsicológicas depende del nivel interacción social. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

A través de este estudio se pretende determinar el impacto que tiene la interacción del estudiante discapacitado con sus compañeros sin discapacidad visual en su aprendizaje de lenguas extranjeras.

En términos de Vygotsky (1978), las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo. Según Vigotsky, nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las

herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas, entre ellas el lenguaje.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia.

Vygotsky (1978) menciona que el habla privada y el dialogo colaborativo están conectados de forma teórica y práctica conformando el lenguaje. El habla privada se entiende como el habla que no parece estar dirigido a nadie en particular y se caracteriza por el nulo contacto visual y el empleo de pocas palabras en el discurso. El dialogo colaborativo, por su parte, enfatiza la importancia del otro, el participante en el diálogo, a través de cuya intervención se desarrollará el lenguaje en todo su esplendor.

Vygotsky (1978) distingue entre la función social del lenguaje y la función intelectual del mismo, es decir, entre los conceptos y los significados dados a los mismos a través de procesos mentales relacionados con la experiencia del individuo.

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, estas herramientas psicológicas están presentes, el habla privada, generalmente se observa en las y los estudiantes de nivel principiante quienes apenas se comienzan a apropiarse de vocablos y frases que les permiten una presentación individual simple pero cuya interacción con los compañeros de grupo en un diálogo colectivo les permite el desarrollo más amplio de la lengua extranjera. Sin embargo, es importante subrayar que una de las máximas deficiencias que se encuentran en este contexto hoy día radica en el hecho de que en el espacio áulico no se reconoce la importancia de la función social del lenguaje impidiendo el desarrollo de las habilidades productivas de la lengua, el speaking y el writing.

Para Vygotsky (1978), la forma en la que los niños y los adultos resuelven problemas es fascinante, lo cual no se logra apreciar de manera frecuente en las aulas de lenguas extranjeras, en donde las formas tradicionales de enseñanza siguen permeando la forma de enseñanza de la lengua extranjera, independientemente de la fundamentación teórica del currículo y sus programas de estudio.

En palabras de Vygotsky, a través de la mediación lo individual y lo social se congregan en una unidad dialéctica. La mediación se produce cuando algo se interpone entre nosotros y el mundo y actúa en forma de planificación o de dirección tal como se ejemplifica en el caso de Mona aprendiendo inglés y superando las barreras culturales y lingüísticas durante su formación profesional (Swain, Kinnear y Steinman, 2011). Es decir, que el individuo y la sociedad de manera aislada no tienen acceso directo a los objetos o artefactos como los denomina Vygotsky; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de las que disponen y de la interacción entre estas, por lo que se entiende que el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente.

De los elementos teóricos de Vygotsky, pueden deducirse diversas aplicaciones concretas en la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua, las cuales se definen a continuación:

- La aplicabilidad de la zona de desarrollo próximo durante el aprendizaje de una lengua extranjera es muy común, esta no sólo se encuentran en la etapa de la niñez, de hecho es muy común que durante este aprendizaje se busquen reforzamientos dentro y fuera del salón de clases con profesores o estudiantes más experimentados en el tema.
- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, la enseñanza debe ser el reflejo de la misma, involucrando acciones que formen parte de la

experiencia no sólo del profesor de lenguas extranjeras sino también de sus estudiantes.

- Si el aprendizaje desde esta mirada se da en la interacción social, la enseñanza, debe estar en balance con la misma, en este sentido las actividades planeadas deben ser el reflejo de situaciones reales que le permitan al estudiante identificar contextos y usos reales para los contenidos que aprende en el curso de lenguas extranjeras.
- En el entendido de que la mediación no puede darse sin la interacción, esta ocupará un lugar indispensable en el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que las actividades grupales se vuelven puntos centrales en la metodología de la enseñanza de la misma. Desde esta visión el aprendizaje se favorece a través de los diálogos, las argumentaciones y los trabajos colectivos.
- El aprendizaje de la lengua extranjera como es nuestro caso, no es un proceso fácil, en él tocará experimentar aciertos y errores, pero la riqueza estará en la identificación de los mismos, en el aprovechamiento de las interacciones con los otros que enseñan y aquellos que aprenden, en la constante búsqueda de soluciones prácticas a nuestras dudas existenciales como qué decir y cuándo decirlo combinando no sólo los conocimientos lingüísticos sino sociales y culturales que nos permitirán una riqueza de aquellas que Vygotsky señala que forman parte de la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje.
- En el aprendizaje de la lengua extranjera, la búsqueda, la investigación, la interacción y el cuestionamiento constante de lo ya aprendido son herramientas indispensables para el éxito.

2.4 El Lente de la Sociología

Como se mencionó en párrafos anteriores, el objetivo principal de este estudio fue el de analizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior a través de las prácticas educativas realizadas por profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Para poder realizar la identificación de dichas prácticas y de los obstáculos que la institución enfrenta

para su ejecución se realizó un abordaje sociológico en el entendido de que la sociología estudia los fenómenos colectivos producidos por la actividad social de los seres humanos, dentro del contexto histórico-cultural en el que se encuentran inmersos. Bourdieu (Consultado en el 2013) señala que no se puede estudiar seriamente el mundo social ni su funcionamiento sin estudiar las instituciones educativas ya que estas son las que forman a las personas y es en este espacio donde se crean las diferencias sociales etiquetadas y se legitiman a través de procesos tales como la titulación. La escuela es un el espacio de reproducción social. A través de este estudio se pretende analizar y entender desde la perspectiva de Bordieu y su teoría del habitus las causas, significados e influencias culturales que motivan la realización de prácticas educativas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco dentro de su hábitat o espacio-temporal.

Al respecto Bordieu establece que la realidad social es un objeto de percepción, donde la ciencia social debe tomar por objeto esta realidad denominada por Bordieu como <<la sociología espontánea>>y al mismo tiempo la percepción de esta realidad desde los individuos que forman parte de ella. Las prácticas sociales son el resultado de agentes sociales que están condicionados pero que también tienen capacidad de acción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen y por qué lo hacen. Los condicionamientos sociales son de 2 tipos: aquéllos que están fuera del agente son condiciones sociales externas o estructuras objetivas externas que se refieren a todo tipo de condicionamiento que se sitúa 'fuera del individuo', como son los mercados laborales, escolares, de la vivienda; la estructura de las organizaciones, las políticas que se implementan, entre otros aspectos.

El segundo condicionamiento tiene que ver con las estructuras sociales incorporadas (habitus), que se refieren a disposiciones para actuar de cierta manera más que de otra, a pensar más ciertas cosas que otras o a percibir las más

que otras. Los agentes las van incorporando a lo largo de su vida e historia y dentro de ciertas condiciones objetivas. Son esquemas de percepción y de acción que proporcionan los límites de 'lo que es posible' o 'no posible'. Habitus (Bourdieu, consultado en el 2013), es un sistema de categorías, percepciones, pensamientos, acciones y apreciaciones que hacen que ante una determinada situación dos personas tengan opiniones distintas, es decir, construcciones diferentes de la realidad.

Estos habitus son producto de la incorporación de estructuras sociales, implica que cada agente mira al mundo, tiene una visión de las cosas, las percibe y evalúa según el lugar que ocupa en ese mundo: cada uno de los agentes sociales comprometidos en una situación determinada, actúa y percibe su acción y las de otros, a partir de su lugar y, de forma más precisa, de su posición en el espacio social, que siempre es definida por relación al conjunto global de posiciones.

Para pasar a un segundo momento y trascender el anterior, es necesario incluir una sociología de la construcción de las visiones del mundo, que apoyan a la construcción de ese mundo. Si el mundo social tiende a ser percibido como evidente y a ser captado, es porque las disposiciones de los individuos, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de los cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial, el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social.

El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Los individuos, en este caso, las familias, refieren objetivamente una condición social clasificándose ellos mismos, al elegir, conforme a sus gustos, diferentes atributos, formas de vestir, alimentos bebidas, deportes, entre otros, que convienen a su posición.

El agente social, en cuanto está dotado de un habitus, es un individuo colectivo o un colectivo individuado debido a la incorporación de las estructuras objetivas. Lo individual, lo subjetivo, es social, es colectivo. El habitus es subjetividad socializada, trascendental histórica cuyos esquemas de percepción y apreciación (los sistemas de preferencias, los gustos) son el producto de la historia colectiva e individual (Bourdieu: 2005).

El concepto de habitus es espontaneidad condicionada y limitada. Este principio es el que hace que la acción no sea simplemente una reacción inmediata a una realidad en bruto sino una réplica 'inteligente' a un aspecto activamente seleccionado de lo real, que se encuentra ligado a una historia colmada de un porvenir probable, que los agentes oponen a las fuerzas inmediatas del campo y que hace que sus estrategias no puedan deducirse directamente ni de la posición ni de la situación inmediatas.

A través de este estudio se buscó conocer las prácticas educativas que de alguna manera impactan en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras a las y los estudiantes con discapacidad visual así como el sistema de esquemas de percepción y de apreciación de dichas prácticas en la institución educativa seleccionada para el estudio. Sabemos que en estas institución se realizan prácticas educativas enfocadas al favorecimientos de los procesos de enseñar y aprender una lengua extranjera en relación a la población seleccionada de estudiantes con discapacidad, lo que aún no conocemos es cuál es el motor que origina esas prácticas en el entendido de que el nivel superior de educación no cuenta con el respaldo político ni educativo que permita el desarrollo de actividades con enfoque inclusivo dentro de las aulas universitarias mucho menos en el caso de las instituciones de carácter público.

Por lo anterior, una vez identificadas las prácticas educativas llevadas a cabo por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se procedió a analizar dichas prácticas desde una visión global integral entendiendo las razones que le dan

origen a dichas prácticas, así como los obstáculos que se presentan para el desarrollo de las mismas y sus posibles aportaciones a las áreas de la didáctica específica y la pedagogía.

A través del contenido presentado en los apartados anteriores se pretendió justificar y describir las bases teóricas del análisis que se realizó en el presente estudio el cual estuvo caracterizado por una aproximación multirreferencial enriquecido con las miradas de la didáctica específica (Marco Común Europeo de Referencias), la pedagogía (Teoría Socio-cultural) y la sociología (Teoría del Habitus).

Como se mencionó con anterioridad no se pretende ni ser ambicioso ni pretencioso con un abordaje con estas características, de hecho la profundidad no es característica de este estudio, más bien se buscó tener un acercamiento al objeto de estudio desde otras miradas y dejar la invitación para que los futuros abordajes de la misma tengan una visión más esférica que reconozca la presencia de los diversos elementos que permean a nuestros objetos de estudio y no una mirada lineal que no permite entender ni mucho menos comprender las dinámicas institucionales y pedagógicas que conforman las prácticas educativas.

2.5 El Alumno y su Oficio

El presente trabajo de investigación desarrolla como uno de sus casos esenciales, el proceso de aprender una lengua extranjera entre estudiantes con discapacidad visual, por lo que una mirada al rol del alumno, sus acciones; su oficio es indispensable.

De acuerdo con Perrenoud (2006) la tarea del alumno es similar a la de un oficio que hay que aprender y construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar. Con esta acepción Perrenoud (2006) se refiere al hecho de que las actividades llevadas a cabo por el alumno dentro del contexto escolar forman parte de un oficio por el que recibirá algún tipo de

remuneración o recompensa, si las actividades se llevan a cabo bien y con éxito.

A su vez, nos dice Perrenoud (2006) este oficio no es más que un componente del oficio de niño o de adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación, la cual se entendería hasta el oficio del joven estudiante en el caso de nuestro estudio que se ubica en el nivel superior.

En un sentido más amplio, el oficio de alumno lo entiende Perrenoud como un concepto integrador, en el que se involucran los aportes de las relaciones entre la familia y la escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, las tareas, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito y la transposición didáctica. Por lo anterior, el oficio del alumno involucraría diversas acepciones, de acuerdo al contexto socio-cultural en el que las tareas y/o deberes se llevan a cabo. Es decir, el oficio adquiere sentido a partir de cada cultura y acepción pedagógica encarnada por el docente involucrado, por lo que al intentar conocer el oficio del alumno de manera automática conoceremos el oficio del docente.

En relación con el aprendizaje, Perrenoud (2006) afirma que el hecho de que el alumno desempeñe su oficio, es decir, que realice sus prácticas, no asegura a priori que aprenda, el aprendizaje dependerá de la manera en el que lleve a cabo sus prácticas y el sentido que le dé a las mismas.

El sentido se construye, de acuerdo con el autor el sentido puede llegar a tener diversas fuentes, por lo que el sentido se convierte en algo subjetivo y la subjetividad permea al sentido, por lo que la construcción del mismo es un asunto complejo, mucho más cuando este debe desarrollarse dentro del entorno áulico ya que su existencia depende de la relación intelectual y afectiva que se gesta entre el profesor y su alumno. En este sentido, lo que ocurre en el aquí y el ahora, adquiere un gran valor para el aprendizaje, ya que para que este se lleve a

cabo, debe de existir una comunicación constante y una relación de afectividad entre los involucrados, a decir, el profesor y el alumno enmarcada en un contrato pedagógico y didáctico construido a partir de la cultura común y del trabajo escolar que lo modula.

La construcción del oficio del alumno no es tarea fácil debido a la influencia de la identidad del sujeto, de acuerdo con Perrenoud (2006). El alumno realiza su oficio a partir de su identidad, sin embargo, también la lleva a cabo a partir de todo lo que debe a facetas diversas de su socialización, por lo que sus influencias provienen de su familia, el grupo social, sus clases, sus maestros y compañeros alumnos lo cuales le proveen de representaciones sociales, maneras de hacer cosas y restricciones objetivas que inducen respuestas adaptadas a las situaciones escolares cotidianas.

En este estudio, para adentrarse a las prácticas educativas de los estudiantes con discapacidad visual y dar sentido al caso número 2 sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre los estudiantes con discapacidad visual, se realizó el perfil de los estudiantes con discapacidad para conocer sobre sus identidades y tener una radiografía del sentido que le atribuyen al aprendizaje de las lenguas extranjeras. A través de un Inventario de Hábitos de Estudio para Estudiantes con Discapacidad Visual (adaptado de Pozar, 2000) se identificaron las prácticas educativas que caracterizan su oficio como alumnos de lenguas extranjeras.

Los párrafos anteriores, presentaron el panorama del abordaje teórico multirreferencial que caracterizó a este estudio sobre las prácticas educativas que se involucran en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extrajeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

El abordaje teórico seleccionado para este estudio permitió construir las

variables, dimensiones e indicadores que se emplearon en el mismo, así como apreciar desde diversas miradas las prácticas educativas estudiadas.

La construcción metodológica llevada a cabo en esta investigación, a decir, el procedimiento para el análisis de los resultados, así como los instrumentos elaborados para este estudio se presentan y justifican en el siguiente capítulo.

Capítulo Tercero

Metodología de la Investigación

*El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar)
(Parrilla, 2000)*

El abordaje de un objeto de estudio se enriquece con la mirada de cada paradigma de investigación y las concepciones que los caracterizan, proporcionando de esta manera visiones diferentes del mismo las cuales se reflejan en la forma de investigar. La presente investigación se conceptualizó para investigar un aspecto poco explorado en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el nivel superior; las prácticas educativas de profesores que atienden a estudiantes con discapacidad visual y las prácticas educativas llevadas a cabo por los propios estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje de la lengua extranjera, además de todas aquellas prácticas llevadas a cabo por los coordinadores de la institución que impactan en ambos procesos (enseñar y aprender).

Este capítulo está dedicado a describir el diseño general de la investigación, el plan de actuación general, así como la estructura para el desarrollo de los procedimientos estratégicos llevados a cabo en la construcción de las categorías, los indicadores del estudio, así como en la construcción, validación e implementación de los instrumentos de investigación para dar respuesta al problema de investigación planteado.

Los siguientes apartados muestran cómo este diseño se relaciona con la línea Currículum, Innovación Pedagógica y Formación del Área Académica de Ciencias de la Educación (ARACED) Y del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Con este fin se presentan el diseño

de la investigación, el abordaje teórico-metodológico del objeto de estudio, el contexto de la investigación, las estrategias metodológicas, instrumentos y procedimiento de análisis y obtención de datos.

3.1 Contexto de la Investigación: escenario y participantes

Descripción del escenario general

El escenario general en el que se desarrolló la presente investigación, se ubica en Villahermosa Tabasco, México. Esta ciudad fue fundada en 1564 por el español Don Diego de Quijada. Su nombre colonial original fue "Villa Hermosa de San Juan Bautista", pero después de la Revolución Mexicana, quedó solamente en "Villahermosa" o "Ciudad de Villahermosa". Esta ciudad concentra la mayor población urbana del Estado de Tabasco.

La ciudad de Villahermosa se encuentra conurbada con cuatro localidades pertenecientes al municipio de Centro, como son: Villa Ocuilzapotlán, Villa Macultepec, Villa Parrilla 1ª. Sección y Villa Playas del Rosario, y dos localidades del vecino municipio de Nacajuca: Bosques de Saloya y La Selva. En conjunto, estos dos municipios conforman la Zona Metropolitana de Villahermosa que agrupa un total de 756.065 habitantes con una densidad de población de 359.94 siendo la vigésima segunda conurbación más grande de México y la segunda más poblada del sureste, según el último conteo y delimitación oficial realizada por el INEGI, el CONAPO y la SEDESOL en 2010.² Sólo la ciudad de Villahermosa contó hasta ese año con una población de 558,524 habitantes según el II Censo de Población y Vivienda efectuado también en ese mismo año.

La ciudad se destaca como un centro de negocios y administración de la industria petrolera y del sureste de México y goza de ser la conexión entre la Ciudad de México (904 km) y las más importantes ciudades del sureste como Cancún (900 km), Mérida (650 km) Campeche (390 km), Oxaca (500 km), Tuxtla Gutiérrez (298 km) y Ciudad del Carmen (168 km). Asimismo, se encuentra

enlazada con la República de Guatemala a través de la carretera internacional Villahermosa-Tenosique-Flores (Tikal).

En lo que a la educación se refiere, por ser la ciudad capital y de mayor importancia de Tabasco concentra el mayor número de escuelas secundarias, bachilleres y universidades del estado, siendo las más reconocidas, la Universidad Autónoma de Guadalajara "Campus Tabasco", el Instituto Tecnológico de Villahermosa (ITVH), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) "Campus Tabasco", la Universidad del Valle de México (UVM) "Campus Guadalupe", la Universidad TecMilenio "Campus Tabasco"(UT), la Universidad Olmeca(UO), la Universidad Mundo Maya (UMMA), la Universidad de Montemorelos(UM) "Campus Tabasco", la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) "y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

Descripción del escenario específico

El estudio se realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) la cual es una entidad pública, cuyas funciones sustantivas son impartir educación superior, desarrollar programas de investigación científica, tecnológica y humanística y difundir la cultura, con el objetivo de dar respuesta a las distintas problemáticas que se presentan en nuestro estado, la región y en la nación. La UJAT cuenta con 11 divisiones académicas de las cuales dos son multidisciplinarias.

La UJAT, como institución pública de educación superior, tiene la misión de contribuir de manera significativa a la transformación de la sociedad y al desarrollo del país, con particular interés en el Estado de Tabasco, a través de la formación sólida e integral de profesionales capaces de adquirir, generar, difundir y aplicar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, con ética y responsabilidad para ser mejores individuos y ciudadanos por lo que asume y promueve los valores que sustentan el quehacer institucional y orientan el desempeño personal y laboral de los alumnos, egresados, maestros, investigadores, empleados,

trabajadores y directivos que integran la comunidad universitaria. Estos valores son: ética, pluralidad, libertad, respeto, equidad, calidad, excelencia, innovación, servicio, presencia social, desarrollo sustentable, integración armónica y transparencia (Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016).

El Modelo Académico de la UJAT está sustentado en la formación integral del estudiante, la calidad educativa, el sentido de pertenencia, la pluralidad, la igualdad y la ética. Desde el punto de vista conceptual se fundamenta en los paradigmas vigentes de la psicología y la pedagogía, particularmente, de las teorías constructivistas y humanistas. Resalta la singularidad e integridad del sujeto que aprende, la libertad, como principio para la construcción del conocimiento, la autogestión y la autonomía y, particularmente, la significatividad del aprendizaje, hacia la cual confluyen todos los esfuerzos de organización del proceso educativo, con la intención de formar profesionales competentes y comprometidos con su entorno. Sus características son: la flexibilidad curricular y académica, la centralidad del aprendizaje en el estudiante, la definición de competencias profesionales y de los nuevos roles del docente y del alumno; la diversificación de las experiencias académicas y de evaluación, y la pertinencia y la suficiencia de las condiciones institucionales para la operatividad del modelo (PDI, 2012-2016).

El proceso continuo de formación integral de las y los estudiantes es un eje sustancial del Modelo Educativo, lo que implica una educación en la cual se desarrollan todas las dimensiones de la persona: intelectual, humana, social y profesional. Asimismo se privilegia la perspectiva que ubica al estudiante como el centro de la atención del proceso académico, y su participación como actor que construye su propio conocimiento, al mismo tiempo que diseña y define su trayectoria y la intensidad de su trabajo; con ello se deja a un lado la concepción tradicional del alumno como receptor pasivo de conocimientos y de información.

El currículum flexible, como eje del Modelo Educativo, permite la adecuación

de los estudios universitarios considerando circunstancias externas y las propias características de las y los estudiantes, mediante una selección de rasgos y matices de construcción de los planes de estudio y de sus condiciones de operación. La flexibilidad también abarca la movilidad estudiantil caracterizada por estancias y prácticas profesionales, la diversidad de espacios, las adecuaciones temporales y la libertad en el tratamiento de los contenidos. Además, en los primeros cuatro ciclos de un programa educativo, se permite que el estudiante de la modalidad presencial que no tiene la posibilidad de asistir, incorpore al tutor en sus funciones académicas, profesionales y de apoyo a su desarrollo socio-afectivo. Los tutores se valen de distintos métodos y recursos para favorecer los aprendizajes autónomos, permitiendo que los estudiantes de la modalidad presencial que no acuden diariamente a la Universidad, opten por llevar algunas asignaturas en la modalidad abierta y a distancia. Los principales actores de la vida académica de una institución, sin duda, son los profesores y los estudiantes.

Desde esta concepción, el profesor tiene las funciones de instruir y educar, desarrollar diversos modos de actuación y nuevas competencias, entre las cuales pueden enfatizarse el ejercer su tarea docente como especialista en la asignatura que imparte, planeando, diseñando y administrando el proceso de aprendizaje y utilizando medios tecnológicos apropiados, explorando e investigando situaciones de la vida real, relacionadas con los contenidos del curso. Además debe crear una atmósfera de trabajo que permita la apertura, la motivación y la libre expresión de las y los estudiantes, facilitando el proceso de aprendizaje propiciando las condiciones adecuadas y manteniendo una relación continua y personalizada con cada alumno, evaluando de forma permanente e integral su desempeño, en función de la mejora continua y enseñando con el ejemplo.

La tarea del estudiante es lograr una formación profesional que le permita mostrar sus competencias y capacidades en un mercado ocupacional con rasgos de gran complejidad. Para ello requiere de tiempo, dedicación y compromiso, así

como de un proyecto institucional de desarrollo profesional que responda a estas expectativas. En este proceso el alumno participa de manera activa en diversas actividades y se convierte en el protagonista de su trayectoria escolar.

La estructura curricular del Plan de Estudio está organizada en cuatro áreas de formación: General, Sustantiva Profesional, Integral Profesional y Transversal; sustentada en las cuatro dimensiones de la formación integral: intelectual, profesional, humana y social; estas dimensiones guardan entre sí una relación armónica y coherente en función de los objetivos.

Para cumplir lo anterior, los Planes de Estudio del nivel licenciatura consideran un número de créditos comprendido entre 300 y 450, en función de los estudios de evaluación de las carreras y de acuerdo a las necesidades propias de cada disciplina. Los créditos mínimos por ciclo escolar se determinan de acuerdo con el tiempo máximo que se requiere para cursar el plan de estudios (7 años); y la cantidad máxima por ciclo escolar toma como referencia el tiempo mínimo para concluir el plan de estudios (3.5 años). Los créditos se expresan siempre en números enteros.

Los conocimientos que se transmiten, así como los temas que se investigan deben vincularse con los problemas y necesidades reales de una sociedad compleja y cambiante como la nuestra y sobre todo, atender a los que sobresalen en el estado y la región Sureste. En este sentido, se buscan los mecanismos que permitan que las Divisiones Académicas, a través de sus programas educativos se acerquen a los desafíos del entorno, mediante actividades extracurriculares, relaciones de intercambio, estancias académicas, el servicio social, y las prácticas profesionales. Asimismo, es una condición indispensable para que nuestra Universidad cumpla con su misión, la participación de los Cuerpos Académicos en equipos de trabajo que aborden objetos de estudio ligados a las circunstancias específicas de las comunidades del estado.

En ésta dinámica, los procesos de transformación del Modelo Educativo buscan atender las características individuales de las y los estudiantes. La UJAT es una universidad innovadora que participa en la Sociedad del Conocimiento, siempre vinculada con su entorno y con presencia internacional, consolidada en lo académico, con altos niveles de calidad y programas educativos pertinentes, que forma a sus egresados sólidamente competentes, con espíritu emprendedor y humanista. Se distingue por sus aportes relevantes en la generación y aplicación de la ciencia y la tecnología, el rescate y la difusión de la cultura en su acepción amplia y su colaboración en el desarrollo sustentable del estado de Tabasco y del país.

La visión que se tiene de la Universidad para el año 2016, es la de una universidad innovadora y de vanguardia, con una sólida vinculación con su entorno social, consolidada académica e institucionalmente, con altos niveles de calidad reconocidos y acreditados en todas sus funciones y tareas, y se ha posicionado como una de las universidades públicas del país con mayor reconocimiento, nacional e internacional, por la pertinencia y el crecimiento en los programas educativos que ofrece y en su matrícula, la solidez en la formación de sus egresados quienes poseen competencias sólidamente desarrolladas, una visión emprendedora y experiencias derivadas de su movilidad estudiantil.

Sobre la Discapacidad en la UJAT. En el 2012 la UJAT, tenía inscritos a siete estudiantes con discapacidad física y motora entre su población escolar, de los cuales cinco estaban distribuidos en cuatro divisiones académicas, uno en el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA) y uno en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) (Ver tabla 12, página siguiente).

Para el ciclo escolar agosto 2011-enero 2012, se integró a la División Académica de Educación y Artes (DAEA) un estudiante con discapacidad visual en la carrera de Ciencias de la Educación, y dos más con la misma discapacidad en la carrera de comunicación, lo que hace un total de siete estudiantes con

discapacidad visual en la UJAT, dos estudiantes inscritas en la licenciatura en idiomas y en el CEI, uno en ciencias de la educación, dos en la carrera de comunicación, un estudiante de derecho y una estudiante de canto en el CEDA.

Tabla 12

Relación de estudiantes con discapacidad en la UJAT

CARRERA	DIVISIÓN	DISCAPACIDAD	CARACTERÍSTICA	INGRESO
Canto	CEDA	Debilidad visual	45% de visión, no lee braille	2008-02
Licenciado en Derecho	DACSyH	Física	sólo tiene una pierna	2011-01
Licenciado en Derecho	DACSyH	Debilidad visual	30% de visión, lee Braille	2011-01
Licenciado en Idiomas	DAEA	Visual Severa	0% de visibilidad, lee Braille	2011
Licenciado en Comunicación	DAEA	Visual Severa	0 % de visibilidad	2011
Licenciado en Cs de la Educación	DAEA	Visual Severa	0 % de visibilidad	2011
Licenciado en Contador Público (sistema a distancia)	DACEA	Neuromotora	la tienen que trasladar en silla de ruedas	2011
Licenciado en Sistemas Computacionales	DAIS	Sordomuda		2011
Curso de Inglés	CEI	Visual Severa	0% de visibilidad, lee Braille	2010-02

Aquino, García e Izquierdo, 2012. Sinectica (ITESO)¹²

¹² http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12

Los 7 estudiantes con discapacidad visual independientemente de la carrera que estudian, cursan la asignatura de inglés de manera obligatoria como parte del conjunto de asignaturas que conforman su plan de estudios.

El estudio se lleva a cabo en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), de manera específica, en las asignaturas de inglés e italiano del programa de la Licenciatura en Idiomas e inglés del programa de la Licenciatura en Comunicación e inglés y francés en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la UJAT, por ser espacios dedicados específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras y cuya máxima captación está precisamente enfocada a estudiantes del nivel superior.

La División Académica de Educación y Artes alberga los programas educativos de Idiomas, Comunicación, Educación y Desarrollo Cultural. Su misión es contribuir en la formación integral de profesionales, con pleno respeto a la diversidad cultural y a la sustentabilidad del entorno; que atiendan con ética las necesidades sociales a través de la generación y aplicación del conocimiento y competencias en las áreas del lenguaje, la educación, la comunicación, el desarrollo cultural y artístico, para coadyuvar en el fortalecimiento del Estado y la Nación. Como visión, la DAEA se plantea ser una División Académica de reconocida calidad regional, nacional e internacional, con programas educativos re-acreditados, impartidos por profesores posgraduados, comprometidos con las funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación y extensión, que participen en la formación integral e interdisciplinar de profesionistas en las áreas de educación, lenguaje, comunicación, desarrollo cultural y artístico del Estado; en un marco de transparencia, respeto a las diferencias y al medio ambiente (PDI, 2012-1016).

Conforme a datos obtenidos de un informe reciente de las actividades de la DAEA (2011-2012), la planta docente está organizada en cuatro academias para desempeñar las actividades de docencia, investigación, gestión, tutorías, y

extensión de la cultura. En la actualidad la DAEA cuenta con 241 académicos de los cuales 96 son profesores de tiempo completo, 14 de medio tiempo y 245 son de asignatura. La Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con un total de 98 profesores, 21 con el grado de licenciatura, 65 con maestría y 12 con doctorado. De estos 38 son de asignatura, 5 de medio tiempo y 55 de tiempo completo. La Licenciatura en Idiomas cuenta con un total de 78 profesores, 56 de asignatura, 2 medios tiempos y 20 tiempos completos. Por su parte la Licenciatura en Comunicación cuenta con una planta académica de 68 profesores, 39 de asignatura, 8 de medio tiempo y 21 tiempos completos.

El estudio que aquí se presenta analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, a través de las prácticas educativas que llevan a cabo profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores. El estudio se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre julio de 2013 - julio de 2014, considerando que para ese momento profesores y alumnos con discapacidad visual, débiles visuales y visualmente sanos tendrían experiencia en prácticas de inclusión suficientes como para aportar datos de interés para esta investigación.

Participantes

Los sujetos de estudio fueron tres estudiantes de lenguas extranjeras con discapacidad visual, siete profesores quienes les han impartido las asignaturas de inglés, francés e italiano y dos coordinadores. En la primera etapa del estudio, se realizó un acercamiento a los sujetos de estudio, que son las y los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En la Tabla 13 (Ver página siguiente), se sintetizan algunos de sus rasgos principales de las y los estudiantes participantes. Los nombres fueron sustituidos para preservar el anonimato de los participantes.

Tabla 13

Sujetos de Estudio 1 (Estudiantes con discapacidad visual)

Participante	Clave	Programa Educativo	Discapacidad	Datos socioeconómicos	Trayectoria Educativa
Sujeto Estudiante 1	SE1	Licenciatura en Comunicación	discapacidad visual total desde el nacimiento.	Originario de Villahermosa, con 21 años de edad, vive con su familia, su padre es empleado de ingresos modestos, tiene dos hermanos menores que también estudian.	Su educación básica la llevó a cabo 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.
Sujeto Estudiante 2	SE2	Licenciatura en Idiomas	discapacidad visual total desde el nacimiento.	Originaria de Villahermosa, tiene 22 años, vive con su padre, es hija única, muy dependiente de su madre, quien falleció en el 2011; su padre es jubilado, la situación económica es desahogada	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.
Sujeto Estudiante 3	SE3	Licenciatura en Comunicación	discapacidad visual congénita desarrollada a los cinco años.	Originario de una comunidad rural de Tabasco, tiene 26 años de edad, es 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

Elaboración propia

Otros sujetos de análisis en este estudio son los profesores de lenguas extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En la Tabla 14 (Ver siguiente tabla), se sintetizan algunos de sus rasgos principales. Los nombres

fueron sustituidos para preservar el anonimato de los participantes.

Tabla 14

Sujetos de Estudio 2 (Profesores de lenguas extranjeras que atienden o han atendido a Estudiantes con discapacidad visual).

Participante	Clave	Asignatura	Nivel Académico	Trayectoria Académica
Sujeto Profesor 1	SP1	Inglés	Profesorado en la enseñanza de lenguas extranjera	Tiene 21 años de antigüedad. Su área de desarrollo es la enseñanza de lenguas extranjeras.
Sujeto Profesor 2	SP2	Italiano	Doctorado en Ciencias de la Educación.	Es Licenciada en Idiomas por la UJAT, con 15 años de antigüedad. Su área de desarrollo son las lenguas extranjeras. Es profesora de base.
Sujeto Profesor 3	SP3	Inglés	Maestría en Enseñanza de Lenguas	Cuenta con 29 años de antigüedad. Labora División Académica de Educación y Artes de la UJAT. Es profesora de tiempo completo.
Sujeto Profesor 4	SP4	Inglés	Licenciatura en Idiomas	Tiene 5 años de antigüedad. Su área de desarrollo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es profesora de asignatura.
Sujeto Profesor 5	SP5	Inglés	Profesorado en Enseñanza de Lenguas	Cuenta con 21 años de antigüedad. Labora en el Centro de Enseñanza de Idiomas.
Sujeto Profesor 6	SP6	Inglés	Licenciatura en Idiomas	Tiene 26 años de antigüedad. Es profesora del Centro de Enseñanza de Idiomas.
Sujeto Profesor 7	SP7	Inglés	Licenciatura en Idiomas	Cuenta con 5 años de antigüedad. Es profesor del Centro de Enseñanza de Idiomas.

Elaboración propia

3.2 Estrategia Metodológica e Instrumentos

En relación a la estrategia metodológica de este estudio y con la intención de presentar una visión clara de la misma, en la Tabla 15, se muestra sistemáticamente el tipo de participante, la unidad bajo estudio, la categoría básica a indagar y la estrategia metodológica y/o el tipo de instrumento que se utiliza para la recolección y análisis de la información o datos necesarios para esta

investigación. Se indican asimismo los autores que se tomaron como referentes teóricos.

Tabla 15

Categorías, dimensiones y estrategia metodológica e instrumentos

Casos	Fundamentación	Perspectiva teórica analítica	Variable	Dimensión	Instrumento
Enseñanza de lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual	Pedagogía Didáctica Específica	Teoría cultural Enfoque Comunicativo	socio- -Institucional	-Curricular -Organizativo -Infraestructura	Entrevista semi-estructurada sobre el apoyo administrativo otorgado por la institución, las acciones llevadas a cabo por el profesor y el papel de los compañeros de grupo para favorecer la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual; basado en Monroy (1998)
			-Educativo	-Metodológico -Organizativo -Instrumental -Formación	Observación participativa
			-Social	-Relaciones interpersonales -Colaboración -Ambiente amable y servicial (soporte)	
Aprendizaje de lenguas Extranjeras en Estudiantes con Discapacidad Visual	Pedagogía Didáctica Específica	Teoría cultural Enfoque Comunicativo	socio- -Institucional	-Curricular -Organizativo -Infraestructura	Entrevista semi-estructurada sobre el apoyo administrativo otorgado por la institución, las acciones llevadas a cabo por el profesor y el papel de los compañeros de grupo para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual; basado en Monroy

(1998)

-Educativo	-Metodológico -Organizativo -Instrumental -Formación	Observación participativa
-Social	-Relaciones interpersonales -Colaboración -Ambiente amable y servicial (soporte)	

Elaboración propia

En el caso específico de la unidad de análisis *Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual*, la variable INSTITUCIONAL (Slavica, 2010; Echeita, 2004) abordó dimensiones exclusivamente del currículum, de manera específica, en lo que se refiere a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras para la atención de estudiantes con discapacidad visual y los recursos, técnicas y condiciones contextuales, académicas y administrativas adaptadas a la atención a estudiantes de lenguas extranjeras con dicha discapacidad en el nivel superior, así como aspectos organizativos y de infraestructura.

La variable EDUCATIVA se estructuró a partir de dimensiones e indicadores empleados por algunos investigadores en sus estudios (López-Torrijo, 2009, Echeita, 2004 Malinen, Savolainen y Xu, 2012), enfocados a la enseñanza en el contexto de la inclusión educativa. La variable abordó dimensiones de tipo metodológico, organizativo, instrumental y de formación; entre lo Metodológico se exploró sobre los métodos y técnicas empleadas por los profesores para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, las estrategias que emplean para desarrollar en las y los estudiantes las habilidades de lectura y escritura, las estrategias para la enseñanza de las cuatro competencias de la lengua (hablar, leer, escribir y escuchar), vocabulario y

estructuras gramaticales, las dificultades que encuentran en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual y sus necesidades en materia de didáctica específica en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

En lo que respecta a lo Organizativo, se exploró acerca de las características físicas del aula de lenguas extranjeras, de la organización de los asientos en el aula, del cuidado en el manejo de la iluminación en el aula y de las necesidades de infraestructura física en las aulas de lenguas extranjeras para la óptima enseñanza a estudiantes con discapacidad visual.

Sobre lo Instrumental, se exploraron cuestiones relacionadas con el material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, los instrumentos para impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura entre esta población, las herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, el equipamiento que emplean los profesores tanto en materia de hardware como de software, los principales usos de las TICs para la enseñanza de lenguas extranjeras, el grado de aprovechamiento de las TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras, las dificultades en el uso de herramientas tecnológicas y las necesidades instrumentales y tecnológicas para la atención a estudiantes con discapacidad visual. En relación a la formación académica, los aspectos explorados fueron las dificultades de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, las necesidades de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras a esta población y las áreas de reforzamiento.

La dimensión SOCIAL (Mustafa, 2011) desarrolló aspectos relacionados con las relaciones interpersonales y la colaboración. Las relaciones interpersonales se refieren a las interrelaciones entre el profesor y el estudiante con y sin discapacidad visual, además de lo relacionado con el ambiente amable y servicial, que tiene relación con aquellas acciones promovidas por el profesor que vinculan

a otros estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras del estudiante con discapacidad visual mientras que la colaboración aborda cuestiones sobre los apoyos del profesor al estudiante con discapacidad visual que impactan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La categoría *Aprendizaje de una Lengua Extranjera en Estudiantes con discapacidad visual*, exploró las mismas dimensiones que en la categoría anterior pero con indicadores enfocados a identificar las prácticas educativas del estudiante con discapacidad visual en relación a cada uno de los aspectos explorados en el caso del profesor y sobre su propia forma de desarrollar las competencias de la lengua extranjera señaladas por el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.

En la dimensión INSTITUCIONAL (Slavica, 2010; Echeita, 2004) se exploró sobre las adaptaciones curriculares para la atención a estudiantes con discapacidad visual, sobre los recursos, técnicas y condiciones contextuales, académicas y administrativas que adapta la institución enfocadas a la atención del estudiante con discapacidad visual en específico en la clase de lenguas extranjeras así como las normas legales.

En la dimensión EDUCATIVA (López-Torrijo, 2009, Echeita, 2004 Malinen, Savolainen y Xu, 2012; MCERL, 2002), se exploraron los indicadores: Metodológico, Organizativo, Instrumental, de Formación Docente y Conocimientos de la Lengua; entre lo Metodológico se exploró sobre aspectos relacionados con los métodos y técnicas empleadas por las y los estudiantes con discapacidad visual para el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como las estrategias empleadas por él o ella para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, las estrategias que emplea para desarrollar las cuatro competencias de la lengua (hablar, leer, escribir y escuchar), vocabulario y estructuras gramaticales y las dificultades que encuentran en el aprendizaje de las mismas. En lo organizativo se exploró acerca de las características físicas del aula de lenguas extranjeras, su

ubicación en el aula, el cuidado con la iluminación en el aula así como, las necesidades de infraestructura física en las aulas de lenguas extranjeras para el óptimo aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes con discapacidad visual. En lo instrumental se indagó lo relativo al material didáctico que emplean las y los estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, los instrumentos que emplea para impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura, las herramientas tecnológicas empleadas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el equipamiento que emplea tanto en materia de hardware como de software para el aprendizaje, los usos que le dan a las TICs, el grado de aprovechamiento de las TICs, las dificultades en el uso de herramientas tecnológicas y las necesidades instrumentales y tecnológicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a la formación docente, se exploraron aspectos tales como, las dificultades y necesidades de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual y las áreas de reforzamiento en las que tendría que trabajar el profesor que la enseña a esta población.

La dimensión SOCIAL (Slavica, 2010; Echeita, 2004) se relacionó con aspectos sobre las relaciones interpersonales y la colaboración. Las relaciones interpersonales se refieren específicamente a las relaciones entre el estudiante con discapacidad visual y su profesor, además de todas aquellas acciones promovidas por el profesor y la institución educativa que vinculan a otros estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras del estudiante con discapacidad visual y la colaboración aborda cuestiones sobre los apoyos de los pares que impactan en el aprendizaje de lenguas extranjeras del estudiante con discapacidad visual.

En el caso de la dimensión denominada *Educación* en ambas categorías de análisis, se exploraron de igual manera indicadores que tienen que ver con la didáctica específica en aspectos tales como lo gramatical, lo sociolingüístico y lo discursivo

Lo gramatical se refiere a aspectos acerca de los exponentes funcionales que encarnan las funciones significativas, las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas. En específico, esto tiene que ver con la forma en la que profesores presentan estas funciones y estructuras, así como la forma en la que las y los estudiantes con discapacidad visual las adoptan. Lo socio-lingüístico se relaciona con la forma y cultura de los pueblos nativos de la lengua que se aprende, sus estilos de vida, así como sus formas de interactuar en la vida cotidiana. Lo discursivo tiene relación con la coherencia y cohesión en el discurso tanto oral como escrito.

Los aspectos antes mencionados en ambas variables están relacionados con las competencias sugeridas en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas y con el enfoque comunicativo adoptado en los programas de lenguas extranjeras en el nivel superior. La esencia de este enfoque radica en la necesidad de crear situaciones de uso de la lengua donde las y los estudiantes puedan emplear los contenidos que ven en la clase de lengua extranjera para comunicarse.

La competencia lingüística o comunicativa se refiere al código lingüístico, al grado de capacidad que un alumno posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Esta competencia implica el uso adecuado de estructuras gramaticales, formación de palabras y oraciones, vocabulario, pronunciación y entonación. La competencia comunicativa se refiere a lo verbal y lo no verbal, señales a través de textos visuales como imágenes, películas, fotos entre otros. La competencia comunicativa de acuerdo a *The Essentials of Language Teaching* (2004), se entiende como la habilidad de emplear el idioma de forma correcta y apropiada para lograr el objetivo deseado en el aprendizaje del idioma, el cual es, la habilidad de comunicarse. La competencia comunicativa involucra la interacción de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva (Listening) y lectora (Reading), la expresión oral

(Speaking) y la escritura (Writing).

La competencia sociolingüística, por otra parte, implica el conocer cómo utilizar y responder de manera apropiada al idioma, involucrando con ello el contexto, tema y las relaciones entre las personas que se comunican. Esta competencia demanda del emisor el conocimiento de qué palabras o frases deben utilizarse en cada contexto, cómo expresar cierta actitud, cortesía, autoridad, y cómo saber qué actitud adopta el receptor. De acuerdo a Cepero (2004), la competencia sociolingüística requiere un entendimiento del contexto social en que se usa la lengua. Los juicios de lo que es apropiado implican más del conocimiento de qué decir en una situación y como decirlo. Aunado a esto, el autor considera que esta competencia es crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia discursiva se refiere a la interpretación de un contexto más amplio y cómo construir fragmentos de discurso más largos de manera tal que se emita un mensaje compuesto por un todo coherente. Esta competencia está dada por el conocimiento de las reglas del discurso, y por tanto, permitirá la interpretación del significado social de los enunciados. Esta competencia se refiere a la habilidad de unir ideas más allá del nivel oracional, para lo que se debe tener en consideración las relaciones de enlace, o sea de las conexiones gramaticales y de coherencia, es decir, la adecuada combinación de funciones comunicativas que una serie de enunciados puede presentar. Comprende la habilidad de interpretar una serie de expresiones para formar un todo significativo logrando textos relevantes en un contexto dado.

La competencia estratégica, por su parte, se refiere al reconocimiento y reparación de las rupturas propias del proceso comunicativo. Esta competencia exige del emisor el reconocimiento de aquellos momentos en los que ha sido malinterpretado por el uso inadecuado de frases o expresiones, cómo referirse a las cuestiones que propiciaron la ruptura en la comunicación, cómo expresar ideas

si no conoce el verbo adecuado o las palabras indicadas para comunicar sus ideas.

3.2.1 Entrevistas

La entrevista es una técnica que, entre sus múltiples ventajas, satisface los requerimientos de interacción personal originados por la civilización (Acevedo y López, 2008). Con el objetivo de recabar información que permitiera evidenciar las prácticas educativas realizadas tanto por profesores como por estudiantes y coordinadores que impactan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, se diseñaron originalmente dos entrevistas, una para las y los estudiantes con discapacidad visual (Ginsburg, 1997) y otra para los profesores de lenguas extranjeras (basada en Monroy, 1998).

Cada uno de los instrumentos se piloteó y validó a través del apoyo de profesores especialistas en metodología de la investigación, inclusión educativa y enseñanza de lenguas extranjeras (Ver Anexo VIII, página 277).

Cabe mencionar que durante el pilotaje y la validación de los instrumentos, se decidió trabajar tres entrevistas, una para profesores, otra para las y los estudiantes con discapacidad visual y una más para los coordinadores debido a que las dos anteriores no eran suficientes para recabar información referente a la categoría de lo institucional.

Entrevista del profesor de lenguas extranjeras

La entrevista del profesor de lenguas extranjeras consta de una presentación que incluye el objetivo de la entrevista y los datos generales del profesor entrevistado (Ver anexo IV, página 258). La sección de preguntas consta de tres situaciones que tienen como objetivo remontar al profesor de lenguas extranjeras a un momento y situación específicos. Cada una de estas situaciones incluye preguntas relacionadas con las tres categorías que desarrolla la entrevista. La

primera situación plantea lo siguiente: *Pensemos en aquel momento en el que planeaba su clase de lenguas extranjeras para el grupo en el que se encontraba un estudiante con discapacidad visual.* A través de esta situación se busca obtener información relacionada con los momentos de planeación y organización del curso. Las preguntas que se contemplaron en esta situación pertenecen a la categoría de lo *Educativo* y son las siguientes:

- ¿Qué adaptaciones realizó usted al programa de la asignatura para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad visual?
- ¿Qué adaptaciones realizó en su planeación diaria?
- ¿Qué métodos o técnicas específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual consideró en su planeación?
- ¿Qué recursos didácticos para atender a este estudiante consideró en su planeación de clase?

La segunda situación que se consideró fue la siguiente: *Pensemos en las primeras clases de lengua extranjera en las que contó con la presencia de un estudiante con discapacidad visual.* A través de la misma se buscaba ubicar al profesor en el momento en el que tenía su primer contacto tanto con el estudiante con discapacidad como con sus pares y el aula de clase. Las preguntas que se consideraron en esta situación están igualmente relacionadas con la categoría de lo educativo.

- ¿Qué características físicas tenía su aula?
- ¿Cómo organizó los asientos en el aula?
- ¿Dónde ubicó a su estudiante con discapacidad?
- ¿Qué adaptaciones realizó usted en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase?
- ¿Qué estrategia empleó para favorecer la movilidad de su estudiante dentro del aula?
- ¿Utilizó algún material didáctico específico para enseñarle la lengua extranjera a su estudiante con discapacidad visual?

- ¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizó?
- ¿Qué estrategia empleó para que su estudiante con discapacidad visual tuviera acceso a la información del libro de texto?
- Describa cómo utilizó ese recurso tecnológico en el aula.
- Describa algún instrumento específico que haya empleado para impulsar el desarrollo de la lectura en su estudiante.
- Mencione algún instrumento específico que haya empleado para impulsar el desarrollo de la lectura en su estudiante.
- ¿Qué estrategias utilizó para que su estudiante con discapacidad visual desarrollaran la lectura?
- ¿Qué estrategias utilizó para que desarrollara la escritura?
- ¿Qué estrategias empleó para evaluarle las cuatro habilidades de la lengua?
- Mencione alguna estrategia que haya utilizado para enseñarle vocabulario
- Mencione alguna estrategia que haya empleado para enseñar estructuras gramaticales a sus alumnos con discapacidad visual.

La última situación que se planteaba en esta entrevista fue la siguiente: *Pensemos en aquellas sesiones en las que desarrollaba usted alguna actividad grupal con sus estudiantes de lengua extranjera.* Esta situación específicamente presenta ítem relacionados con la categoría de lo social a través del cual se busca obtener información sobre las relaciones interpersonales entre el profesor y el estudiante con discapacidad y éste a su vez con sus pares. Las preguntas que se incluyeron fueron las siguientes:

- ¿Cómo era el ambiente de clase?
- ¿Cómo era la relación entre el grupo y el estudiante con discapacidad visual?
- Describa el apoyo del grupo hacia el estudiante con discapacidad visual para desarrollar la escritura.
- Describa el apoyo que le otorgaban para desarrollar la lectura.

- Mencione ejemplos del apoyo que le otorgaba el grupo al estudiante con discapacidad visual para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.
- Describa el apoyo que le otorgaban para trabajar con la información del libro de texto.

Para finalizar se presenta el agradecimiento por la participación en la entrevista y el proyecto.

Entrevista del estudiante con discapacidad visual

La entrevista del estudiante con discapacidad visual, recibió un tratamiento similar al de la entrevista del profesor. Es este apartado se describe el instrumento final que se utilizó durante la etapa de trabajo de campo del presente estudio. (Ver Anexos en digital). La entrevista del estudiante con discapacidad visual consta de una presentación que incluye el objetivo de la entrevista y los datos generales del estudiante con discapacidad visual entrevistado. La sección de preguntas consta de cinco situaciones que tienen como objetivo ubicar al estudiante de lenguas extranjeras con discapacidad visual en un momento y situación específicos de su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cada una de estas situaciones incluye preguntas relacionadas con las dos categorías que desarrolla la entrevista (educativo y social). La primera situación plantea lo siguiente: *Pensemos en uno de tus cursos de lenguas extranjeras. A través de esta situación se busca obtener información relacionada con las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiante durante un curso en particular. Las preguntas que se contemplaron en esta situación pertenecen a la categoría de lo Educativo y son las siguientes:*

- ¿Empleaste algún método o técnica específicos para el aprendizaje de la lengua extranjera?,
- ¿Qué estrategias utilizaste para desarrollar la lecto-escritura?,
- Mencione alguna estrategia que hayas utilizado para aprender vocabulario,
- Mencione alguna estrategia que hayas empleado para aprender estructuras gramaticales,

- ¿Qué dificultades encontraste en el aprendizaje de la lengua extranjera?,
- ¿Cómo podría mejorar tu práctica educativa, específicamente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual?

La segunda situación que se consideró fue la siguiente: *Pensemos en tus primeras clases de lengua extranjera*. A través de la misma se buscaba ubicar al estudiante con discapacidad visual en el momento en el que tenía su primer contacto tanto con el profesor como con sus pares y el aula de clase. Las preguntas que se consideraron en esta situación están igualmente relacionadas con la categoría de lo educativo.

- ¿Qué características físicas tenía tu aula de lenguas extranjeras?
- ¿Cómo se encontraban organizados los asientos en el aula?
- ¿Dónde te ubicaste?
- ¿Qué adaptaciones realizó tu profesor en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase?
- ¿Qué adaptaciones realizarías en el aula de lenguas extranjeras para tu mejor desenvolvimiento y óptimo aprendizaje dentro del aula?

Con el objetivo de ubicar al estudiante en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior se plantea la tercera situación: *pensemos en los cursos de lenguas extranjeras que has cursado en la universidad*. Los ítems son los siguientes:

- ¿Utilizaste algún material didáctico específico para el aprendizaje de las lenguas extranjeras?
- Describe algún instrumento específico que hayas empleado para impulsar el desarrollo de la lecto-escritura.
- ¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizaste?
- Describe cómo utilizaste ese recurso tecnológico.
- ¿Consideras que aprovechaste al máximo tus recursos tecnológicos?

- ¿Tuviste dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras?
- ¿Qué recursos instrumentales y tecnológicos requieres para tener un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras?

Con la intención de obtener información sobre los conocimientos del estudiante con discapacidad visual en relación a la lengua extranjera, se plantea la siguiente situación con los siguientes ítems: *ahora que ya concluyeron tus clases de lenguas extranjeras...*

- ¿Qué nivel consideras tienes de la lengua extranjera?
- ¿Qué han aportado tu profesores a tu conocimiento sobre la lengua?
- ¿Qué conocimientos has adquirido en el aula?
- ¿Qué conocimientos has adquirido fuera del aula?
- ¿De qué manera adquiriste esos conocimiento?
- ¿Qué aspectos de la lengua consideras debes reforzar?
- Menciona las dificultades de formación que tienes para aprender una lengua extranjera.

La última situación que se planteaba en esta entrevista fue la siguiente: *piensemos en aquellas sesiones en las que tu profesor desarrollaba alguna actividad de lecto-escritura.* Esta situación específicamente presenta ítems relacionados con la categoría de lo social a través del cual se busca obtener información sobre las relaciones interpersonales entre el estudiante con discapacidad, el profesor y éstos a su vez con sus pares. Las preguntas que se incluyeron fueron las siguientes:

- ¿Cómo era el ambiente de clase?
- Describe cómo te trataba el grupo.
- Describe el apoyo que te otorgaban tus compañeros de grupo para desarrollar la lecto-escritura.
- ¿Cómo era tu relación con el grupo?

-Menciona ejemplos del apoyo que te otorgaba el grupo para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.

Para concluir, se presenta el agradecimiento por la participación en la entrevista y el proyecto.

Entrevista del Coordinador.

Otra entrevista que se llevó a cabo fue la entrevista para el coordinador la cual consiste en una entrevista semilibre (Acevedo y López, 2008) que se llevó a cabo en el ciclo escolar Febrero-Junio 2014 en la que el coordinador tenía que responder sobre cuestiones relacionadas sólo con la categoría de lo institucional como consecuencia de la validación de los instrumentos anteriores. La investigadora planteó preguntas pertinentes relacionadas con su práctica educativa en los aspectos antes señalados. En Febrero de 2014 se elaboró la entrevista del coordinador, previa selección de los temas y constructos, la cual poseía la estructura que se muestra en los próximos párrafos.

Descripción del instrumento: La guía de entrevista inicial del coordinador contenía la razón social de las instituciones involucradas, el objetivo de la entrevista, los datos de identificación del coordinador tales como, su nombre, edad, asignatura y ciclo en el que cursó dicha asignatura. Las preguntas de la guía relacionadas sólo con la categoría de lo institucional a petición de los expertos. El instrumento contó con 17 preguntas, las cuales se enlistan a continuación:

- ¿Cuál es la población de estudiantes con discapacidad visual que atiende su universidad en estos momentos?
- ¿Cuenta su universidad con algún programa de inclusión educativa para la atención de estudiantes con alguna discapacidad?
- ¿Qué necesidades específicas presentan estos estudiantes?
- ¿Cómo garantiza su institución el acceso de personas con discapacidad visual?
- ¿Qué acciones (de las que realiza su universidad) favorecen la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad visual?

- ¿Qué adaptaciones curriculares ha realizado su institución para favorecer la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Cuáles cambios ha llevado a cabo su institución en su infraestructura física para favorecer la conducción de las y los estudiantes con discapacidad visual dentro de su universidad y en las aulas de lenguas extranjeras?
- ¿Qué cambios ha llevado a cabo su institución en cuanto a la discapacidad visual en su universidad y en las aulas de lenguas extranjeras?
- ¿Qué departamento de la universidad ofrece apoyo a los profesores que van a enseñar en sus aulas a un estudiante con discapacidad visual?
- ¿Cómo informa la administración a los profesores de la presencia de un estudiantes con discapacidad visual en el aula?
- Su administración, conoce los recursos que requiere el estudiante con discapacidad visual para ser atendido de manera óptima?
- ¿Conoce los recursos que requiere el profesor para atender de manera propicia al estudiante con discapacidad visual dentro de su aula?
- ¿Cómo se da la coordinación entre los profesores y la administración para la atención a las y los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Qué apoyos ofrece la administración a las y los estudiantes con discapacidad visual para mejorar su aprovechamiento en clases?
- ¿Qué estrategias emplea su universidad para garantizar el egreso de las y los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Cuáles son a su juicio las limitaciones generales con las que se encuentra este alumnado en los diversos departamentos de la Universidad?
- ¿Cuáles son las limitaciones con las que se encuentra este alumnado con discapacidad visual en las aulas de lenguas extranjeras?

Para finalizar, se agradecía al estudiante con discapacidad visual por su participación en el proyecto.

Las entrevistas se realizaron en horarios diversos, de acuerdo a la disponibilidad de los profesores, coordinadores y estudiantes con discapacidad

visual, siendo estas en su mayoría realizadas por la mañana en la sala de maestros de la División Académica de Educación y Artes y la sala de espera del Centro de Enseñanza de Idiomas. El instrumento empleado para tales efectos fue una grabadora de voz digital.

3.2.2 Guía de observación

La investigación cualitativa cuenta con estrategias específicas para la obtención de datos puramente cualitativos, al respecto encontramos que, Mertens (2010) señala que la observación cualitativa es diversa ya que ella depende del propósito mismo de la investigación, lo cual conduce a la adopción de roles diversos por parte del investigador. Estos roles son los siguientes: Observador directo (Invisible), observador participante (Contribuyente), participante como observador (Distancia) y participante directo (Desde adentro). En el caso de este estudio se observarán ambientes sociales y humanos, específicamente las prácticas educativas llevadas a cabo por los profesores y las y los estudiantes con y sin discapacidad visual dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La observación de clases representa una herramienta indispensable para recabar los procesos involucrados en esta situación. La observación de clase ha sido definida como una técnica o una herramienta útil para documentar las interacciones entre los actores de los procesos de enseñar y aprender, así como la influencia de estos en el aula (Wallace, 1998). Si bien en la investigación-acción ha sido considerada como un instrumento especialmente útil debido a que permite identificar y solucionar problemas que ocurren dentro del aula de clases su uso se ha extendido hacia otras investigaciones y campos de la ciencia.

Con el objetivo de recabar información detallada y específica sobre las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, se diseñó para este estudio una guía de observación conteniendo información relacionada con las categorías de lo educativo y social.

Se revisó información sobre la observación como técnica de recolección de datos (Wallace, 1998; Burns, 1999; Swain, Monk and Johnson, 1999; Cockburn, 2005) y los esquemas de observación (Milicic N., Rosas, R., Scharanger J., 2010; Spada, Fröhlich, 1995; Wajnryb, 1992). Una de las ventajas es la existencia de guías que ya están validadas que pueden ser utilizadas. Dentro de éstas destaca la llamada Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) desarrollada por Spada, Fröhlich (1995). Su objetivo es posibilitar a los profesores realizar la descripción de las observaciones de la manera más precisa posible. El sistema de observación COLT consiste en dos grandes rubros. En la primera parte se describen las diferentes situaciones en el aula a nivel de las actividades que se realizan en la misma. En la segunda se documentan todos aquellos aspectos relacionados con la competencia comunicativa de los alumnos así como la interacción maestro-alumno. A partir de lo anterior se diseñan las categorías, para el primer rubro: Tipo de actividades, organización para la participación. El contenido, la habilidad que se practica y el material didáctico. En el segundo rubro las categorías que se contemplan son: Uso de la segunda lengua, discurso, reacción al mensaje recibido, incorporación de la oración previamente emitida, iniciación del discurso, limitación al uso de una sola forma lingüística. A partir de las categorías anteriores Spada et al desarrollan una serie de indicadores para cada categoría. En el presente estudio se trabajó con ambos rubros en cuanto a la descripción de las diversas actividades que se llevan a cabo en el aula y que se vinculan con las competencias señaladas en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL) y los aspectos relacionados con la competencia comunicativa sin embargo, se diseñó un esquema de observación específico para este caso en particular.

En virtud de que no se ubicó un esquema de observación con objetivos similares a los del presente estudio, se elaboró una guía de observación tomando como base a Gasca (2012). En el entendido de que la importancia de un esquema de observaciones recae en la interacción entre lo reportado por los profesores

observados, el equipo de observadores y el análisis de los datos para llevar a cabo modificaciones y adaptaciones, en caso de que sean necesarias, a la planeación de la enseñanza de la institución, la presente guía de observaciones tiene como objetivo el recabar información detallada sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesor y ejecución de las mismas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Para tal efecto se realizaron 2 talleres de sensibilización uno dirigido a los profesores, otro para las y los estudiantes con DV y sus compañeros de grupo y 1 taller para los evaluadores del esquema de observación. Los dos primeros talleres se llevaron a cabo del 03 al 05 de marzo del 2013 en instalaciones de la universidad receptora y el último taller se realizó el 15 de febrero del 2014. El objetivo principal de los talleres fue el de lograr la sensibilización de los participantes en las observaciones y evaluaciones y proporcionar información sobre el proceso de observación. Durante los mismos se realizó la presentación del proyecto y se les explicaron las razones para realizar observaciones.

Más adelante, se realizaron las videograbaciones en tres grupos de lenguas extranjeras, 2 de inglés y 1 de italiano de 4to, 5to y 8to respectivamente durante el semestre Agosto-diciembre de 2013. Las mismas se realizaron en periodos distintos, a decir 5 horas al inicio del semestre, 5 horas durante el semestre y 5 horas al final del curso incluyendo momentos de evaluación.

Descripción del instrumento

La guía de observación consta de 9 páginas, la hoja de presentación que solicita los datos del profesor observados así como del profesor observado y datos específicos de la videograbación, la segunda página presenta una descripción del estudio del cual la guía forma parte así como, la descripción de cada una de las competencias a observar (Ver Tabla 16, página siguiente). La página tres proporciona un ejemplo del llenado de la guía y las instrucciones para el llenado de la guía. Las siguientes páginas son para la observación de cada una de las

competencias a observar, a decir, la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática y finalmente datos generales sobre la investigadora y el equipo de trabajo.

La observación de clase debe arrojar información descriptiva de lo que el docente hace y de ninguna forma se emitirán juicios de valor acerca de las clases observadas.

Durante el proceso de observación se realizaron 2 reuniones con los observadores para ofrecer retroalimentación general acerca del llenado de la guía. Cada observador entregó un reporte de observación en el cual describía la información obtenida.

Tabla 16

Visión gráfica del esquema de la guía de observación de las prácticas educativas del profesor de lenguas extranjeras.

Instrumento	Categoría	Dimensión	Indicador	Pregunta	Competencias
Guía de observación	Enseñanza de lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual	-Educativo	-Metodológico	-Recursos didácticos empleados por el profesor de lengua extranjeras	Lingüística
				-Métodos o técnicas que emplea el profesor para la enseñanza de la lengua extranjeras	Sociolingüística
				-Estrategias utilizadas para desarrollar la lecto-escritura -Estrategias para enseñar vocabulario. -Estrategias empleadas para enseñar estructuras gramaticales.	Pragmática

Elaboración propia

El instrumento fue valorado por cinco especialistas quienes acordaron realizar cambios en el formato más no en el contenido para mejorar el llenado de los mismos por parte de los observadores.

3.2.3 *Inventario de Hábitos de Estudio*

El estudio de las prácticas educativas desde la mirada de cualquier actor, se centra en la identificación de los procesos que están teniendo lugar en los contextos en los que dichas estrategias enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo y estas a su vez se sirven de diferentes técnicas que conforman los contextos. En este sentido, con la intención de identificar las prácticas educativas que convergen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de estudiantes con discapacidad visual, se revisaron un sinnúmero de documentos relacionados con cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje, hábitos de estudios, entre otros (Lugo, 2012; Gallardo et al. 2007; Beltrán et al., 2006; Ayala et al. 2004); para poder seleccionar el instrumento más adecuado para este estudio. Como producto de esa búsqueda se realizó una adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) (Pozar, 2002).

El IHE es una prueba que puede ser aplicada a cualquier alumno o grupo de alumnos con edades de 12 años en adelante para observar sus defectos en cuanto a sus hábitos de estudio con la intención de apoyarlos en este sentido. Su aplicación tiene una duración de 12 minutos aproximadamente y se caracteriza por una baremación de muestras de escolares en puntuaciones eneatipo. Además, el inventario permite obtener una dimensión de la personalidad pedagógica del alumno que tiene que ver con el dominio de las técnicas de trabajo intelectual. El IHE es un instrumento útil a la hora de identificar los problemas en el rendimiento escolar de los alumnos. Su objetivo es el de detectar hasta qué punto el estudiante conoce su oficio. Pretende definir las actitudes del estudiante hacia su trabajo (Beltrán, et al.) y tiene como fin la evaluación de los hábitos de trabajo y estudio de los escolares.

Desde una visión psicopedagógica se revisaron inventarios, cuestionarios y tests sobre medidas de estudio y se obtuvieron los elementos para estructurar este inventario en particular. El cuestionario se conforma de cuatro escalas fundamentales y una adicional: condiciones ambientales del estudio; planificación del estudio; utilización de materiales; asimilación de contenidos y la escala adicional sobre sinceridad (Ver esquema 4).



Esquema 4. Descripción de las escalas del IHE y su contenido.

La escala sobre las *Condiciones Ambientales de Estudio* profundiza sobre aspectos relacionados con las condiciones ambientales personales, las físicas, el comportamiento académico y el rendimiento. La segunda escala *Planeación del Estudio* desarrolla aspectos tales como el horario y la organización. La escala tres sobre *Utilización de Materiales* trata sobre el manejo de los libros, la lectura y el subrayado y los resúmenes. Finalmente la escala 4 de *Asimilación de Contenidos* se enfoca en la memorización y la personalización.

El inventario consta de 90 ítems distribuidos de la siguiente manera: 18 ítems en la escala 1, 12 en la escala 2, 15 en la escala 3 y 15 en la escala 4, más 30 ítems en la escala adicional de sinceridad.

El IHE ha sido empleado por otros investigadores ya sea para fundamentar la construcción de nuevos instrumentos o como herramienta indispensable para obtener información (Arco y Fernández, 2011; Torres et al., 2009).

Descripción del Instrumento

El Inventario de Hábitos de Estudio para Estudiantes con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (IHEED-VALE), consta de 60 ítems provenientes de las categorías plateadas por Pozar (2002) en su inventario de hábitos de estudio. El instrumento se encuentra en tres versiones, impresa, audio y braille, lo anterior para asegurar una mayor cobertura del mismo. La versión impresa cuenta con un ejemplar de seis páginas y un manual del usuario de 23 páginas, aplicable a todas las versiones. La versión en audio consta de un ejemplar en CD, un manual y una hoja de registro de respuestas. La versión en braille consta del ejemplar en braille, el manual del usuario, una hoja de respuestas y un puntador para que el estudiante marque sus respuestas en la hoja correspondiente

El instrumento se aplicó del 02 al 04 de abril a los tres estudiantes con discapacidad visual que formaron parte del estudio en apoyo al caso 2 sobre las Prácticas Educativas en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras entre Estudiantes con Discapacidad Visual, en lo que respecta a la variable sobre lo educativo para obtener información sobre las prácticas de estos estudiantes en lo relacionado con cuestiones metodológicas (Método y estrategias para el aprendizaje), organizativas (características físicas de su aula y su ubicación dentro de la misma), instrumentales (Recursos materiales y tecnológicos que emplea para el aprendizaje) y de formación de profesorado para su atención en el aula de lenguas extranjeras.

3.3 Procedimiento de Análisis y Obtención de Resultados

Los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo recibieron el siguiente tratamiento para la obtención de los resultados y su previa preparación para el análisis.

Entrevistas. Para el caso de las entrevistas de los profesores, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores, estas fueron transcritas y trabajadas a través del software Atlas.Ti., permitiendo identificar las prácticas educativas provenientes de cada uno de los sujetos desde una perspectiva general tomando en consideración las categorías y los indicadores establecidos para el análisis de este estudio. Para lograr esto, se trabajó de manera directa con el esquema presentado en apartados generales sobre el abordaje teórico del objeto de estudio con la intención de no perder el objetivo entre la inmensidad de la información.

Guía de observación. Con la intención de obtener información más detallada de las prácticas educativas, con énfasis en aquellas llevadas a cabo por el profesor de lenguas extranjeras dentro del aula, se realizaron videograbaciones las cuales fueron analizadas por especialistas en el área de lenguas. El paso a paso de las estrategias de los profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual fueron registradas en formatos organizados de acuerdo con las competencias indicadas por el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL) obteniendo con ello, el cómo de las prácticas educativas.

Inventario de Hábitos de Estudio. Para obtener información detallada de las prácticas educativas de las y los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, se aplicó un inventario de estudio cuyos resultados fueron registrados, al igual que en el instrumento anterior, en formatos organizados de acuerdo a las competencias del MCERL (2010).

El análisis de los resultados se llevó a cabo utilizando como herramienta principal el esquema del abordaje teórico presentado en apartados anteriores. Se partió de la interpretación y análisis de ambas unidades de análisis, en su variable educativa fundamentando la interpretación a partir de las competencias del MCERL (2010). Posteriormente se trabajó las variables de lo institucional y lo social y se agregaron los resultados de estas a las de la dimensión educativa para hacer una interpretación de las mismas en su interacción a partir de la Teoría Socio-Cultural de Vygotsky.

Para finalizar, las tres categorías fueron interpretadas desde la Teoría del Hábitus de Bourdieu lo cual permitirá tener una visión más amplia del qué, cómo y por qué de las prácticas educativas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

En este capítulo se describió la metodología que guió la conformación este estudio y que permitió alcanzar los objetivos planteados en esta investigación. De igual manera, se definió el diseño y se describió el procedimiento llevado a cabo para la obtención de los resultados y su posterior análisis a través del uso del software Atlas.Ti y formatos elaborados para organizar los mismos.

Para finalizar, se definieron los constructos teóricos básicos del trabajo los cuales definirán los resultados del mismo, los cuales se exponen en el capítulo siguiente.

Capítulo Cuarto

Análisis y Discusión de Resultados

“Actualmente hay una gran y sutil confusión en torno a los conflictos y tensiones que genera la educación inclusiva. Existe una plétora de ideologías y valores contradictorios; hay una multitud de voces que surgen de las dinámicas dentro de las cuales ya no tiene cabida las viejas asunciones y, sin embargo, todavía no se han interiorizado las nuevas ideas. Para mayor complicación, los términos más importantes o no poseen un significado concreto o se utilizan en diferentes contextos para servir a distintos propósitos”.

(Vlachou, 1999: 233)

El propósito de este trabajo de investigación fue analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en una universidad pública mexicana, dichas prácticas se analizaron en función de tres categorías entre las que se encontraban la *Educativa*, la *Social* y la *Institucional*. Para guiar la obtención de los resultados la estrategia que se siguió fue la siguiente.

En un primer momento, se identificaron las prácticas de carácter *Educativo* de los profesores y las y los estudiantes con discapacidad visual en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera respectivamente en lo referente a lo metodológico enfatizando aquellas prácticas relacionadas con cuestiones organizativas, instrumentales y de formación del profesorado (López-Torrijo, 2009, Echeita, 2004 Malinen, Savolainen y Xu, 2012). En un segundo momento se identificaron las principales colaboraciones de los pares al proceso de aprender una lengua extranjera de las y los estudiantes con discapacidad visual, obteniendo con ello información sobre la categoría de lo *Social* (Mustafa, 2011). En un último momento se identificaron las contribuciones de la institución (categoría *Institucional*) en lo referente a lo curricular, organizativo y de infraestructura

(Slavica, 2010; Echeita, 2004) a los procesos de enseñar y aprender una lengua extranjera entre la población de estudiantes con discapacidad visual.

Los resultados obtenidos se encuentran agrupados en tres secciones, en la primera sección “A propósito de la pregunta de investigación” se da respuesta a la pregunta con base en la discusión presentada en los apartados siguientes los cuales están organizados de acuerdo a cada uno de los casos. En este apartado se presenta el análisis y la discusión del primer caso denominado “Prácticas Educativas en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual”, con base en las variables, dimensiones e indicadores propuestos para este estudio. De igual manera, se presenta el segundo caso denominado “Prácticas Educativas en el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras entre Estudiantes con discapacidad visual” teniendo las mismas características que en el apartado anterior. La segunda sección intenta mostrar los principales aportes identificados de este trabajo de investigación a las disciplinas que sirvieron al mismo tales como la Pedagogía, Sociología y la Pedagogía Específica. En la última sección se presentan los episodios en la construcción de este apartado de la investigación como aportes a la investigación.

4.1 A Propósito de la Pregunta de Investigación

La pregunta que dio forma y fundamento a este trabajo de investigación fue la siguiente:

¿Cuáles son las prácticas educativas que desarrollan las universidades públicas mexicanas en atención a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Sobre este aspecto Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa se debe realizar a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos pero considerándola como una

actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Con la intención de dar respuesta a la pregunta planteada, el análisis y la discusión de los resultados se presentan en los siguientes apartados organizados por casos. El primer caso, presenta las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, el segundo se refiere a las prácticas educativas que impactan en el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual.

4.2 Análisis de las Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de las lenguas extranjeras

Los datos empleados para el presente análisis se organizaron de la siguiente manera, una vez identificados los casos, se elaboraron, validaron y aplicaron los instrumentos, luego se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas, al igual que de las observaciones, y para finalizar se trabajó con la evaluación de los inventarios de hábitos de estudio. Una vez realizado esto, se trabajó un análisis basado en la triangulación de datos de tipo teórico, metodológico y empírico y cuyo resultado se presenta a continuación.

4.2.1 Caso 1. Prácticas Educativas en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual

El Caso 1 de este estudio estuvo enfocado a la recuperación (vía entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase) de datos que hicieran evidente todas aquellas prácticas con influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual para realizar el análisis de las mismas, se atendió a la concepción de Zabala (2002) quien señala que el análisis de la práctica educativa involucra los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumno, así como la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, en este caso,

tomando como agentes de esos procesos a los profesores, estudiantes con discapacidad y coordinadores de la institución.

Este primer caso estuvo integrado por siete sujetos de estudio, los cuales eran profesores de lenguas extranjeras de los programas educativos de Idiomas ($n=2$), y Comunicación ($n=2$) y del Centro de Enseñanza de Idiomas ($n=3$) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco con varios años de experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras pero con poca experiencia en el trato y atención a estudiantes con discapacidad visual. Algunos de estos profesores han recibido capacitación en cuestiones de inclusión educativa y tflotecnología (4) y tres de ellos no.

A cada uno de los siete profesores se les aplicó una entrevista semi-estructurada las cuales se llevaron a cabo en las instalaciones de la División Académica de Educación y Artes y el Centro de Enseñanza de Idiomas en el periodo de agosto a diciembre de 2013 en horarios diversos entre los que se encontraban entrevistas realizadas a las 7:00 de la mañana, la más temprana y a las 6:00 de la tarde la que se realizó más tarde. Las observaciones por su parte se realizaron en tres grupos en los que se encontraba un estudiante con discapacidad visual en tres momentos del semestre, inicio, a mediados del semestre y al término del mismo.

El Sujeto Profesor 1 (SP1) es profesora de inglés con un profesorado en la enseñanza de lenguas extranjeras con 21 años de antigüedad. Su adscripción actual es el Centro de Enseñanza de Idiomas y no posee ningún tipo de formación para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual.

El Sujeto Profesor 2 (SP2) es profesora de italiano con un doctorado en Ciencias de la Educación con 18 años de antigüedad. Está adscrita a la División Académica de Educación y Artes y ha recibido un curso y un diplomado sobre inclusión educativa.

El *Sujeto Profesor 3* (SP3) es profesora de inglés con Maestría en enseñanza de lenguas y una antigüedad de 29 años. Está adscrita a la División Académica de Educación y Artes y no tiene capacitación en el área de inclusión educativa. Es profesora de tiempo completo.

El *Sujeto Profesor 4* (SP4) es profesor de inglés con Licenciatura en Idiomas de la UJAT con cinco años de antigüedad. Es profesor de asignatura.

El *Sujeto Profesor 5* (SP5) es profesora de inglés con un profesorado en enseñanza del inglés adscrita al Centro de Enseñanza de Idiomas. No tiene capacitación en inclusión educativa.

El *Sujeto Profesor 6* (SP6) es profesora de inglés con Licenciatura en Idiomas con 26 años de antigüedad laborando en el Centro de Enseñanza de Idiomas. No cuenta con ningún tipo de capacitación para la inclusión.

El *Sujeto Profesor 7* (SP7) es profesor de inglés con Licenciatura en Idiomas por parte de la UJAT. Tiene cinco años de antigüedad laborando para el Centro de Enseñanza de Idiomas. No cuenta con ningún tipo de formación para la inclusión educativa.

De igual manera, este caso se enriqueció con la información proporcionada por dos profesores que forman parte de coordinaciones de la universidad receptora de este estudio. A cada uno de ellos se les asignó una identificación y se les solicitó una entrevista con el objetivo de recabar información sobre las prácticas educativas que realiza la institución y que impactan en la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

El sujeto Coordinador 1 (SC1) es coordinadora de uno de las áreas de la División Académica de Educación y Artes, su presencia y apoyo para las y los

estudiantes en general es esencial ya que representa el canal para acceder a algunos de los beneficios que otorga la institución, como apoyos académicos, becas y programas de movilidad. Tiene más de 5 años en el puesto.

El sujeto Coordinador 2 (SC2) es coordinador de otra de las áreas académicas de la División Académica de Educación y Artes, ha participado desde la administración en la organización de actividades relacionadas con la inclusión educativa, además de tener contacto directo con las y los estudiantes con diversas discapacidades.

Las prácticas educativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras se organizaron en tres aspectos o variables: Educativa, Social e Institucional con miras a la obtención de una visión más global del objeto de estudio y no parcial como se ha observado en las últimas investigaciones sobre la inclusión educativa. Para el análisis y la discusión de los resultados se trabajó con una triangulación entre lo teórico desde la pedagogía, la sociología y la didáctica específica, lo metodológico a través del empleo de diversos instrumentos enriquecidos desde la mirada de lo cualitativo y subjetivo y lo empírico.

Cada uno de los indicadores de las dimensiones antes mencionadas fueron rescatados y fundamentados a través de investigaciones previas que mostraban sólo un aspecto de toda esta realidad (Educativa: Slavica, 2010; Qi y Sau, 2012; Ghergut, 2012; Ecaterina, 2012; Institucional: Deng y Guo, 2007 y Social: Echeita, 2004; Echeita, 2011) Al respecto la información recabada se describe y discute en los siguientes párrafos. A continuación se describen cada una de ellas.

A) Lo Educativo (Metodológico, Organizativo, Instrumental y Formación)

La variable educativa abordó cuatro dimensiones: metodológico, organizativo, instrumental y de formación.

Entre los indicadores de lo *Metodológico* se encontraban aspectos relacionados con los métodos y técnicas empleadas por los profesores para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, las estrategias que emplean para desarrollar en las y los estudiantes las habilidades de lectura (Reading) y escritura (writing) y las estrategias para la enseñanza de las cuatro competencias de la lengua (hablar-speaking, leer-reading, escribir-writing y escuchar-listening), vocabulario y estructuras gramaticales.

En lo que respecta a los indicadores de lo *Organizativo*, se exploró acerca de las características físicas del aula de lenguas extranjeras, de la organización de los asientos en el aula, del manejo de la iluminación en el aula y de las necesidades de infraestructura física en las aulas de lenguas extranjeras para la óptima enseñanza a estudiantes con discapacidad visual.

Sobre lo *Instrumental*, se exploraron cuestiones sobre el material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, los instrumentos para impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura entre esta población, las herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, el equipamiento que emplean los profesores tanto en materia de hardware como de software para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, los principales usos de las TICs para la enseñanza de lenguas extranjeras, el grado de aprovechamiento de las TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras, las dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras y las necesidades instrumentales y tecnológicas para la atención a estudiantes con discapacidad visual. En relación a la Formación Académica, los aspectos explorados fueron las dificultades de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, las necesidades de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras a esta población y las áreas de reforzamiento.

El análisis que se presenta en los siguientes párrafos, aporta datos relacionados con el *objetivo específico a)*, presentado en el capítulo primero, el cual buscaba describir las prácticas educativas de los profesores en la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual en lo referente a lo educativo (metodológico, organizativo, instrumental y de formación del profesorado). El análisis de los resultados relacionados con las variables, dimensiones e indicadores antes presentados indicó lo que se presenta en los siguientes párrafos

En lo referente a la formación del profesorado de lenguas extranjeras, existe una gran diversidad (Ver Tabla 14, pág. 137), en su mayoría son licenciados en idiomas, otros tienen profesorado en enseñanza de lenguas, otros profesores cuentan con maestría y doctorado. Su experiencia docente es diversa pero se encuentra entre los 5 y los 29 años de antigüedad enseñando asignaturas de lenguas extranjeras o relacionadas con las lenguas extranjeras como semántica, fonética y fonología, lingüística, entre otras. Todos estos años de experiencia docente se enfrentan hoy ante un gran reto... el de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, algunos de los profesores aceptaron, en entrevista (ver pág. 271, tener algún tipo de formación para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Ellos comentan que han recibido cursos y talleres relacionados con la inclusión educativa y específicamente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, más ninguna formación específica para la enseñanza de lenguas extranjeras a esta población en específico siendo esto un gran obstáculo en su quehacer diario.

La ausencia de esta formación se intuye a través de la importancia que los profesores le atribuyen al uso del lenguaje al evitar frases en clase, tales como, “vean el pizarrón”, o “como pueden observar”, entre otras, tal como se ilustra en el siguiente comentario:

Y bueno, en principio yo no sabía qué hacer, porque empecé a elucubrar cosas que, tengo que modificar cosas de mi vocabulario, cómo puedo tratar de que esta persona no se sienta aislada de manera que se sienta igual a todos y de manera que mi lenguaje no la ponga en una situación difícil y eso fue una de las primeras cosas (SP3 en E).

Al respecto, Darling-Hammond (1977) hace mención que la mayoría del profesorado de instituciones y organizaciones especiales no se siente preparados para hacerse cargo de los alumnos especiales (los que aprenden poco con estrategias como lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan con fluidez, los que tienen un ritmo o un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeños problemas de aprendizaje). En este sentido, no debe de extrañarnos que los profesores de las instituciones de educación superior como la UJAT que no han sido formados para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas sientan temor en relación a la forma de tratar y atender a esta población. Además, el tacto pedagógico (1998) en esta profesora se hizo presente en su interés por proporcionarle un trato digno y equitativo a su estudiante con discapacidad visual.

Aunado a la situación anterior sobre la formación del profesorado, en entrevista con uno de los siete profesores entrevistados, se obtuvo el siguiente comentario:

...el programa de estudios es un programa que se maneja a través de las competencias y que se alinea con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se pretende que los alumnos desarrollen competencias en todas las habilidades del idioma, se maneja la enseñanza a través de funciones opuesto a la

enseñanza tradicional de estructuras, el enfoque no es en las estructuras sino en las funciones, enseñar funciones...(SP1 en E)

La información proporcionada en el comentario anterior por el Sujeto Profesor 1 (SP1) es congruente con la didáctica específica sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México en el nivel superior la cual se rige desde el Marco Común Europeo de Referencias, tal como se subrayó en el apartado teórico de este trabajo (Ver pág. 119). Sin embargo, en el video con identificación OBC-1-1G1 se observa como las y los estudiantes con y sin discapacidad visual realizan, a petición de su profesor, un diálogo que le permite desarrollar la producción oral, sin embargo, en la misma sesión se observa como existen mucho tiempo *muerto* (espacios sin ningún tipo de producción) en el que no se aprovechan los espacios por parte del maestro para el desarrollo de las competencias y es importante recordar aquí que uno de los principales componentes que dan fe de los conocimientos y del uso de los mismos son las competencias generales y comunicativas, siendo estas últimas las más mencionadas en los programas académicos pero las que menos presencia tienen en la práctica..

Las competencias a las que se refiere el comentario anterior, son: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, las cuales resultan ser componentes de la competencia comunicativa. Al respecto cabe preguntarse, ¿qué está ocurriendo en estos momentos en relación al desarrollo de estas competencias cuando los profesores involucrados se enfrentan a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual? En lo que se refiere a las prácticas metodológicas, de manera específica en la planeación semestral de la asignatura de lenguas extranjeras para el grupo en el que se encontraba la/el estudiante con discapacidad visual los comentarios de los profesores fueron los siguientes:

“...en principio, yo no tenía ningún aviso de que iba a tener un estudiante discapacitada, toda la organización y planeación era

sobre cosas visuales. Básicamente tenía organizada toda la planeación del semestre.” (SP3 en E).

“Sí me dieron un oficio pero así de que yo adaptara mi planeación para el estudiante con discapacidad visual, no. En realidad no.” (SP5 en E)

Estos comentarios a simple vista muestran una disparidad en relación a las prácticas realizadas por la institución que influyen en la enseñanza de las lenguas extranjeras a la población objetivo, pero más a fondo reflejan que si la planeación general del curso de lenguas extranjeras no sufrió ningún tipo de cambio, por lo que se habla de una enseñanza en igualdad de condiciones para todos los estudiantes con o sin discapacidad, lo cual coincide con Hall (1996) quien señala que Inclusión significa ser miembro de un grupo-clase de una edad similar, en la escuela local siguiendo el mismo curriculum tal como se expresa en el comentario anterior. Más aún, este comentario nos indica que las competencias que los profesores buscaban desarrollar en todos sus estudiantes fueron exactamente las mismas, tal como se interpreta en el siguiente comentario:

Yo no adapté nada al principio porque a mí me dijeron que yo la tratara como otro muchacho normal, o estudiante normal. (SP6 en E)

Sin embargo al preguntar en relación a la planeación diaria los resultados muestran aspectos interesantes...

“...la preparación de clase cambió...la debía modificar toda la planeación. Una de las modificaciones más fuertes fue en la evaluación...” (SP3 en E)

“...no se hizo ningún cambio en la planeación pero se consideraba a la estudiante...” (SP4 en E)

La incongruencia en estas clases muestra el interés de los profesores por asegurar que sus clases diarias en verdad impactaran en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del estudiante con discapacidad visual. Esto tiene relación con lo que Manen (1998) denominó como Tacto Pedagógico o sensibilidad pedagógica como también se identifica. De acuerdo con el autor, el tacto pedagógico es la capacidad para la acción consciente, el lenguaje práctico del cuerpo, la acción en los momentos pedagógicos, es decir que cuando la acción se lleva a cabo con tacto como cuando el profesor señalaba que al planear su clase diaria consideraba al estudiante, esta acción tenía una implicación inmediata tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad visual.

Las competencias *lingüística, sociolingüística y pragmática* que involucran conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, el alcance y la calidad de los conocimientos, las condiciones socioculturales del uso de la lengua y el uso funcional de los recursos lingüísticos de la lengua fueron desarrolladas por algunos profesores quienes, si bien no empleaban ninguna técnica específica para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, en sus prácticas diarias incluían la técnica de la descripción en la lengua meta como el canal para enseñar a sus estudiantes con discapacidad visual vocabulario, símbolos fonéticos así como para presentarles vocabulario, imágenes y escenas para que este conocimiento impactara en su formación.

Imaginándonos todos en inglés...empleando spell it. How do you spell it?.. (SP1 en E)

La competencia lingüística, de acuerdo al MCERL (2002) se refleja a través de las habilidades o competencias de la lengua entre las que encontramos el leer (Reading), escuchar (listening), escribir (Writing) y hablar (Speaking). El alcance y la calidad de los conocimientos del estudiante se reflejan a través de dichas

competencias. En este sentido el desarrollo de la lectura en sus estudiantes con discapacidad visual está representando dificultades para la mayoría de los profesores, así se observa en el video con identificación *OBC-1-1G2* en el que mientras los compañeros de grupo realizan la lectura de un ejercicio, el estudiante con discapacidad visual, al igual que su compañero con discapacidad motriz y problemas de lenguaje no realizan ningún tipo de actividad y por el contrario se observan aburridos ante la falta de actividad de su parte. Más allá de las dificultades y la falta de estrategias por parte del profesor para que sus estudiantes desarrollen la lectura en el aula de clase la preocupación se enfoca al hecho de que las y los estudiantes no están adquiriendo esta competencia. Sin embargo, algunos de los profesores aceptan llevar a cabo algunas estrategias para tal efecto.

“... yo le hacia la lectura del examen o le respondía el examen” (SP2 en E)

“...para trabajar con el manual la apoyaban...se leen los ejercicios a la compañera..” (SP4 en E)

Como se aprecia, el principal obstáculo al que se enfrentan los profesores de lenguas extranjeras en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, está relacionado con la lectura. En su mayoría, los profesores no han encontrado alternativas que les permita enseñar a sus estudiantes a desarrollar esta habilidad, sin embargo si hay quienes después de preguntar al respecto a las instancias adecuadas, optaron por otro tipo de prácticas, tal como se presenta en el siguiente comentario.

“...lo que trabajábamos era Reading comprehension y ella esa parte lo entendía perfectamente, comprendía. La cuestión era a la hora de leer, cuando ella se enfrenta a un texto en braille y empieza a leer y dice MI dog. Is it correct? My dog, teacher, My. Por ejemplo. En ese momento ella se da cuenta... ah...” (SP1 en E)

Situación similar enfrentan los profesores ante la enseñanza que propicie el desarrollo de la escritura, algunos profesores desde el inicio descartan el writing en las actividades diarias, otros lo descartaron de manera definitiva hasta en las evaluaciones, debido al desconocimiento de los recursos didácticos y tecnológicos que utiliza cada uno de los y las estudiantes con discapacidad visual debido a la formación temprana para el aprendizaje. Lo anterior indica que a pesar del esfuerzo de los profesores por realizar prácticas educativas que propicien el aprendizaje en el alumno, la falta de conocimientos al respecto de la enseñanza a esta población en específico, los aleja cada vez más de su objetivo.

“...casi la escritura no se le evaluó... más bien todo oral. En algunos casos, ella intentaba escribir. Yo nunca traté de forzarla en el escrito (SP5 en E)

“El writing realmente no se evaluó...suprimí la actividad de expresión escrita en el examen” (SP5 en E)

En lo que respecta a la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, la estrategia principal es la descripción, aunque hay prácticas que van más allá de los conocimientos y la capacidad de los profesores de lenguas extranjeras, nos referimos a estrategias tales como el lenguaje corporal y la percepción háptica.

“...independientemente de que yo usara pizarrón, ... además, nos tocábamos... ella permitía esto y yo le permitía a ella que me tocara también, cómo mover a la hora de... el did, ¿no? Si el auxiliar lo pones antes, ¿no? Entonces ella con el movimiento de la mano, entonces ella sabía perfectamente que yo le estaba diciendo muévelo, ¿no? I did... y lo estaba poniendo.... Y así de esa forma.” (SP1 en E)

Sobresale la importancia del contexto en la enseñanza de la lengua extranjera a adultos, los profesores indican que al exponer a un estudiante con o sin discapacidad visual lo involucra en situaciones imaginativas que despiertan su interés por el aprendizaje de la lengua extranjera y a su vez relaciona a unos con otros.

Impulsando el desarrollo de la competencia lingüística, los profesores realizan prácticas educativas que involucran la organización de su espacio físico todo a favor de la enseñanza de la lengua extranjera a las y los estudiantes con discapacidad visual. Al respecto, los profesores informaron que las aulas en un principio no estaban adaptadas para la atención a la población objetivo pero que durante su estancia en la universidad, esta ha generado acciones para mejorar su estancia, entre ellas han colocado asientos ubicados en lugares especiales y señalamientos al respecto.

“...el aula es grande y está bien adaptada tiene... pues contamos con cañón, con audio en toda el aula, pues las sillas están... o sea, todo está bien acondicionado.” (SP5 en E)

Sin embargo, esto no ocurre en todas las aulas, las cuales según informan los profesores no tienen las condiciones para atender a esta población.

“...el aula en condiciones no apropiadas para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas ya que es un aula cerrada con poca ventilación y con un pizarrón en condiciones muy pobres.” (SP6 en E)

Los profesores, en su mayoría no han tenido que ubicar a la o al estudiante con discapacidad visual en el aula ya que estos han seleccionado sus espacios desde el inicio siendo estos los de enfrente.

“Ella se había ubicado al frente. Estaba adelante, pero cuando yo digo delante, son los primeros 5 metros. ...estuvo en los primeros lugares, en las sillas del principio. ...no hubo necesidad de pedirle que se trasladara a las sillas de en frente, se ubicó en la primera fila. Frente a mí.” (SP6 en E)

*“...el estudiante se ubicó en la mesa de adelante, en la primera fila.”
(SP7 en E)*

Sin embargo en algunas sesiones observadas se aprecia que el profesor ubica al estudiante a su lado en una actividad que tenía que ver con la revisión de ejercicios del libro para apoyarla con los mismos (video con identificación OBC-1-4G2).

En lo que se refiere al uso de recursos didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual, los profesores aceptan que no emplean recursos específicos...

“No utilicé material didáctico específico para enseñarle... ...pero los mismos recursos fueron para todos. Los materiales fueron los mismos. El mismo libro de texto, los mismos audios y las mismas copias para todos.” (SP4 en E)

...pero si hacen algunas adaptaciones a los ya existentes si se requiere, tal como se observa en video con identificación OBC-1-5G1 en el que el estudiante se observa leyendo su ejercicio en braille y siendo partícipe de las actividades junto con sus compañeros. Lo anterior también lo mencionan los profesores en entrevistas...

“El mismo libro nada más que yo pasaba parte de algunas lecturas, de diálogos, en braille, o sea, yo lo tipeaba, lo llevaba a la biblioteca los sábados. Llevaba también realia, lo usas para todos.” (SP1 en E)

“...yo llegaba y llevaba amplificadores. Yo llevaba todos los días bocinas para ampliar el sonido.” (SP3 en E)

Además, en su mayoría, los profesores empleaban recursos tecnológicos como lo hacen de manera común en cualquier clase de lenguas, aunque considerando al/ a la estudiante con discapacidad visual y con fines específicos de enseñanza. Al respecto los profesores indicaron lo siguiente:

“...usé la grabadora, Power Point para los muchachos. Pero no lo usé más de lo que debía... video si usé....el audio y el video, el home theatre, que son las bocinas, el audio, la grabadora. Algunas veces usé los Word chart, evidentemente porque yo tenía que seguir con la clase rutinaria, no por hacer un cambio por la alumna...alguna vez proyector, el cañón...” (SP7 en E)

Aunque en algunas sesiones se observa que no hay explicación para la presencia de estos recursos en el aula ya que en ocasiones no son empleados por los profesores tal como se aprecia en el video con identificación OBC-1-1G2.

Si bien algunos de los profesores (3/7) consideraron estos recursos desde su planeación semestral y diaria con la intención de favorecer a todos sus estudiantes, también se puede afirmar que no se sabe si esto fue en beneficio del aprendizaje del estudiante con discapacidad visual tal como se indica en el siguiente comentario...

“...se utilizó el pizarrón de cristal, ahí tenemos acceso para escribir notas...computadora... las bocinas...un teatro... grabadora... Los videos, pues básicamente él a través del audio era como percibía el contenido de los videos, realmente no se detallaban, no se describía la imagen ni lo que estaba sucediendo, sino más bien a través de los audios era como él accedía a esa información.” (SP5 en E)

Además de las actividades descritas en los párrafos anteriores en cumplimiento al *objetivo específico a)* de este estudio, sobre la descripción de las prácticas educativas de los profesores en la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual en lo referente a lo educativo (metodológico, organizativo, instrumental y de formación del profesorado), algo interesante que resultó de esta categoría fue que algunos profesores aceptan que ante el desconocimiento del Braille, les es imposible generar estrategias que le permitan al estudiante con discapacidad visual el desarrollo de la lectura en clase y fuera de ella.

En este sentido Murillo (2004) señala que el profesorado es el elemento central para el cambio, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores y estos cambios pueden generarse a través de su formación y capacitación continua para la inclusión en el marco de la diversidad. Por lo anterior las prácticas de los profesores de lenguas extranjeras en atención a la población en específico se describen de la siguiente manera:

Descripción de las Prácticas Educativas de los Profesores sobre lo metodológico, organizativo, instrumental y de formación

Prácticas Educativas (Con carácter de Inclusivas)	Prácticas Educativas (Con carácter de No Inclusivas)
<p>Estas prácticas educativas involucran el conocer de manera anticipada al estudiante así como su personalidad y hábitos de estudio, la no exclusión de competencias de la lengua extranjera apoyándose para ello de las estrategias adecuadas para desarrollar en sus estudiantes con discapacidad visual dichas competencias. Aunado a lo anterior, el conocimiento de softwares para el uso exclusivo de las y los estudiantes con discapacidad visual y conocer la paquetería que su estudiante emplea para su aprendizaje, resultan de gran ayuda para el profesor de lenguas extranjeras, al igual que su interés por capacitarse en temas relacionados con la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad visual en el aula de lenguas extranjeras.</p>	<p>Estas prácticas involucran la falta de interés y preocupación por parte del profesor de lenguas extranjeras en la atención a las y los estudiantes con discapacidad visual, argumentando que su integración e inclusión es responsabilidad de la institución la cual debe de proveer de materiales adaptados para sus estudiantes con discapacidad. Además, se caracterizan por el nulo empleo de estrategias que involucren a las y los estudiantes con discapacidad visual en la dinámica diaria de la clase de lenguas extranjeras de manera específica cuando se emplean recursos tecnológicos visuales así como imágenes en exceso para la presentación de vocabulario y la producción de estructuras gramaticales.</p>

Elaboración propia

Los párrafos anteriores presentaron el análisis de los resultados encontrados sobre las prácticas educativas de los profesores de lenguas extranjeras en atención a estudiantes con discapacidad visual desde la perspectiva de la didáctica específica desde la variable educativa, pero dos variables más fueron exploradas a través de este estudio desde la posición de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la social y la institucional. En estos casos era necesario identificar los aportes de ambas variables al proceso de enseñar una lengua extranjera a las y los estudiantes con discapacidad visual.

En el plano teórico la dimensión social y la influencia de la dimensión institucional tienen cabida desde la teoría sociocultural de Vigotsky transfiriendo

sus aportaciones en relación al aprendizaje del niño a esta mirada desde las prácticas educativas del profesor que impactan en el aprendizaje del joven adulto, de manera más enfática en lo que él denominó los Andamios.

Tomando en consideración que las relaciones interpersonales y la colaboración entre pares son elementos que impactan en la enseñanza y el aprendizaje (Calzadilla, 2002), los siguientes párrafos, abordan la variable social y hacen evidente prácticas educativas que impacta de manera precisa en la enseñanza de la lengua extranjera.

B) Lo Social (Relaciones Interpersonales y Colaboración)

La variable social desarrolló las dimensiones siguientes: las relaciones interpersonales y la colaboración en atención al *objetivo específico c)* que buscó caracterizar las prácticas educativas de los profesores y las y los estudiantes con discapacidad visual en lo concerniente a lo social (relaciones interpersonales y, las principales colaboraciones del profesor de lenguas extranjeras y de los pares al proceso de aprender una lengua extranjera en las y los estudiantes con discapacidad visual) siendo el caso específico de este apartado, la caracterización de las prácticas educativas de los profesores.

Las relaciones interpersonales se refieren a las interrelaciones entre el profesor y el estudiante con y sin discapacidad visual, la colaboración aborda cuestiones sobre los apoyos del profesor al estudiante que impactan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

De forma específica, los indicadores de la dimensión denominada *relaciones interpersonales* (Mustafa, 2011) abordan cuestiones sobre el ambiente amable y servicial (soporte) en la enseñanza y la relación profesor-estudiantes con y sin discapacidad. Por su parte los indicadores de la dimensión denominada *colaboración* fueron el apoyo de los compañeros de grupo en la enseñanza del estudiante con discapacidad visual en la lectura y escritura, el apoyo de los

compañeros de grupo en la enseñanza del estudiante con discapacidad visual en gramática y vocabulario así como el apoyo de los compañeros de grupo al estudiante con discapacidad visual antes, durante y después de la clase.

En lo concerniente a lo social (Mustafa, 2011), se indagó con respecto a las prácticas educativas que involucraban las relaciones interpersonales y la colaboración como soporte para la enseñanza. En lo que respecta al ambiente de clase uno de los comentarios de un profesor de lenguas extranjeras fue el siguiente...

“Yo al principio me doy cuenta que era una persona que estaba aislada, que no había mucha participación del grupo con la estudiante. Y bueno, yo me la pasaba como haciendo señas para que alguien viniera a trabajar con ella, hasta que llegó un momento que me di cuenta que teníamos que hacer algo más que eso. Y bueno, pongo una dinámica en el grupo, y de alguna manera los hago entender, que las circunstancias que estaba la estudiante y el poco apoyo que había de parte del grupo y que no esperaran que ella se acercara porque no podía, ellos eran los que se tenían que acercar y que yo no quería estar llamando a estudiantes para trabajar con ella y eso mejoró la situación muchísimo. Entonces, en la cotidianidad, en la vida diaria yo ya no tenía que trabajar en pedirles a los muchachos que la apoyaran, ella podía integrarse por sí sola trabajando individualmente y eso era como iba a planear.”
(SP3 en E).

Lo que el profesor expone al inicio de esta participación en entrevista se hace evidente en clase, en la cual se observa un ambiente tranquilo, de trabajo pero indiferente en cuanto al apoyo de los pares en el proceso de aprender del estudiante con discapacidad visual (video con identificación OBC-2-4G2).

El anterior comentario del profesor es una muestra evidente de la intervención del profesor para generar un buen ambiente de clase con el apoyo de todas y todos los estudiantes. Al respecto uno de los principios básicos que resumen la perspectiva inclusiva presentado por Ainscow (1995, 2001) indica que la inclusión social se prepara en la inclusión escolar, por lo que la escuela ordinaria debe de ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, para construir una sociedad incluyente y cohesionada. Sin tener esto en mente, la profesora contribuyó con su estrategia en la construcción de un ambiente incluyente y cohesionado.

Sin embargo no todos los profesores reflejaron este tipo de actitudes, otros optaron por la imposición sin ninguna explicación...

“Cuando se marcaban ejercicios, por ejemplo, las primeras personas que estaban ahí para apoyarla eran ellos, estos chicos ... y Los demás se mostraban un poco más indiferentes hacia el estudiante. Como le comentaba con anterioridad, en ocasiones tenía que pedirles a los chicos que la apoyaran.”(SP4 en E)

Los ejemplos anteriores reflejan la importancia de la intervención del docente, de sus prácticas para garantizar un ambiente cordial y colaborativo de trabajo en clase pero también deja entrever otro de los principios básicos que resumen la perspectiva inclusiva de Ainscow (1995, 2001) que señala la importancia de organizar sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos y dar respuesta a sus necesidades.

Las características de las prácticas de los docentes que se indican en el objetivo específico c) y que se determinó influyen en la dimensión social son las siguientes...

- a) Concientización por parte del profesor hacia el grupo acerca de la importancia del apoyo entre pares

- b) Pláticas relacionadas con la inclusión educativa, de manera específica en lo que respecta a la discapacidad visual.
- c) Intervención constante del profesor para mantener un ambiente de clase cordial y de colaboración entre pares.
- d) Asignación de estudiantes de apoyo para el estudiante con discapacidad visual.

C) Lo Institucional (Curricular, Organizativo y de infraestructura).

Como se presentó en el capítulo primero, en el caso específico de la *Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual*, las variables fueron lo institucional, lo educativo y lo social. Lo institucional (Slavica, 2010; Echeita, 2004) abordó dimensiones sobre currículum, de manera específica, con indicadores que se refieren a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras para la atención de estudiantes con discapacidad visual y los recursos, técnicas y condiciones contextuales, académicas y administrativas adaptadas a la atención a alumnos de lenguas extranjeras con dicha discapacidad en el nivel superior, así como aspectos organizativos y de infraestructura.

En el caso específico de esta variable el *objetivo específico d)* de este estudio buscó identificar los aportes a las prácticas educativas llevadas a cabo por coordinadores en lo referente a lo institucional (curricular, organizativo y de infraestructura) con influencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. En lo concerniente a los aportes de la institución al proceso de enseñar la lengua extranjera, las prácticas observadas resultan muy interesantes.

Los profesores de lenguas extranjeras han esperado de la institución educativa apoyos específicos en cuanto a formación para mejorar su enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, sin embargo, la institución, por su parte, ha

estado igual a la espera de las solicitudes de los profesores para poder actuar al respecto.

“...entonces el primer día de clases yo me encuentro con que tengo una alumna con NO VISION. Y en ese momento, me doy cuenta que debía modificar toda la planeación que tenía que modificarlo. Y bueno, de primera instancia era hablar con la institución, con la administración para pedirles información sobre la estudiante que iba a tener, como había venido desarrollándose dentro de la licenciatura y cuáles eran los apoyos institucionales que se le daban a esta chica. Entonces, yo lo que me doy cuenta es que no hay una planeación para realmente apoyar realmente el aprendizaje de éstas personas. Si no se da por hecho, que los profesores vamos hacer algo. Y bueno en mi caso concreto, yo decido intervenir porque no recibo mucha ayuda de la institución.”(SP3 en E)

La intervención a la que se refiere la profesora, es la solicitud de un mentor/a para auxiliar al /a la estudiante durante las clases. La presencia de este estudiante en el grupo en el que se encontraba el estudiante con discapacidad visual se justifica a partir de una solicitud oficial realizada por el profesor interesado, implicando con ello a la administración en su enseñanza de la lengua extranjera. Los argumentos del profesor fueron los siguientes...

“...en un grupo de casi cincuenta alumnos que yo tenía en ese momento, era muy difícil que yo pudiera, dentro de la clase tener tiempo y la dedicación que esta alumna requería. Inmediatamente me aboqué a pedir a una persona de tiempo o completo que estuviera con la estudiante para apoyarla en los momentos que yo no pudiera estar con ella.”(SP3 en E)

Lo anterior es congruente con lo reportado por la administración, a través del cual, siguiendo el protocolo requerido otorga a sus estudiantes el apoyo de los mentores.

“ehhh...uno de los apoyos que otorga la institución a todos sus estudiantes en general, es el de la intervención de los mentores en las actividades académicas universitarias. ...el proceso que se sigue regularmente, es que se seleccionan estudiantes aventajados de las distintas asignaturas que se ofertan en los programas educativos, se promueven entre la comunidad universitaria y se espera el registro de los estudiantes a las sesiones de mentorías, los estudiantes seleccionan los horarios que ellos prefieren. En el caso específico de los estudiantes con discapacidad, ellos también tienen los mismos derechos que los demás.... algunos solicitan el apoyo... en otros casos, eh, son sus profesores quienes solicitan este apoyo” (SC2 en E)

Las actividades de los mentores eran controladas por los profesores en cuanto a los contenidos que tenían que trabajar con las y los estudiantes y la forma de trabajarlos con ellos.

“La mentora le leía el Reading y luego le hacía las preguntas de comprensión.”(SP7 en E)

Más sin embargo, en otros casos la situación se observó estar fuera de control...

“... te digo que vinieron los muchachos, los mentores que me dijeron “Ah maestra, es que le venimos a ayudar” y como yo siempre hacía esa parte yo dije ah bueno

Estoy exagerando en la atención al estudiante y pues él debe de hacerlo por su cuenta, entonces estuvieron los muchachos con él, yo estaba acá y los veía de lejos y.... entonces no sé qué tan confiable pueda ser eso porque cuando yo le hacía el examen al estudiante, por ejemplo, le leía yo las instrucciones, le decía tienes que escoger a, b, c. Le leía la opción, le leía la frase y él tenía que llenarlo. Me decía a, b ó c. Ya me decía a. Y si me decía ah no, no, no, no bueno, otra vez, b, entonces ya lo corregía, pero yo nunca le decía está bien o está mal. Sino al final, ya que revisábamos con todos el examen, y entonces estos muchachos la iban guiando, salió bien en el examen, sacó ocho y cachito, salió bien pero no confío por esa cuestión.”(SP7 en E)

Por otro parte, la administración realiza acciones de beneficio para la enseñanza a estudiantes con diversas discapacidades, aún sin contar con algún programa en específico.

“La UJAT, no cuenta en la actualidad con ninguna legislación o fundamentación legal enfocada a la atención de personas con discapacidad, sin embargo esto no ha sido un obstáculo para intervenir en este asunto. Desde que nos enfrentamos ante la presencia del primer estudiante con discapacidad en nuestras aulas nos hemos dado a la tarea de establecer lazos de colaboración con las instancias adecuadas que nos permitan tratarlos de manera correcta” (SPA1 en E).

El anterior comentario, nos remonta al siguiente comentario de Fullan (2003) quien plantea la necesidad de emociones positivas para el cambio, de la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles y esto es precisamente lo que han

hecho los coordinadores de la actual administración de la División Académica de Educación y Artes de la UJAT.

Los comentarios anteriores extraídos de las entrevistas a profesores y coordinadores, permitieron la identificación de los aportes a las prácticas educativas llevadas a cabo por coordinadores en lo referente a lo curricular, organizativo y de infraestructura que influyen de manera específica en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, tal como se solicitaba en el *objetivo específico d*).

Prácticas educativas de coordinadores con influencia en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con DV

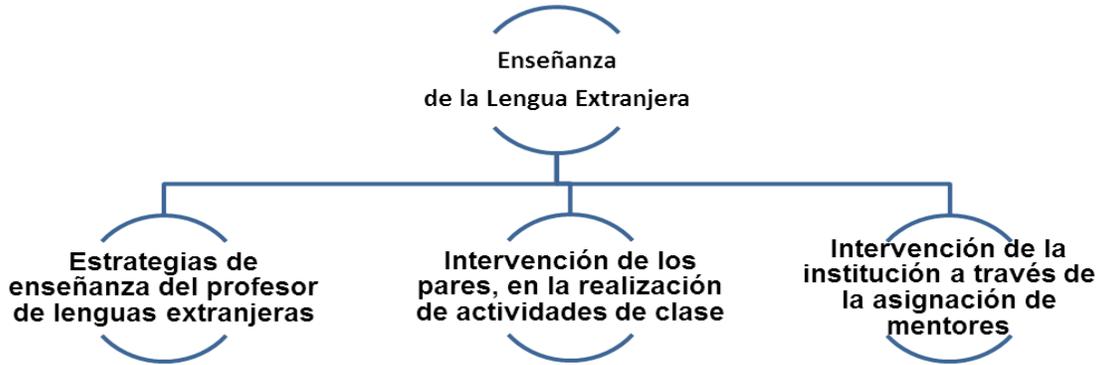
<i>Prácticas Educativas (Con carácter de Inclusivas)</i>	<i>Prácticas Educativas (Con carácter de No Inclusivas)</i>
Presentación de las y los estudiantes con DV ante los profesores antes del inicio del curso.	No informar a los profesores de la presencia de un estudiante con DV en las aulas de lenguas extranjeras.
Información oportuna sobre los antecedentes académicos de las y los estudiantes con DV.	No proporcionar información a los profesores de lenguas extranjeras sobre los antecedentes académicos de las y los estudiantes con DV.
Comunicación con la escuela de ciegos y débiles visuales del estado para solicitar capacitación.	Ignorar la experiencia de otras instancias e instituciones al respecto de la atención a estudiantes con DV.
Asignación de prestador de servicio social para apoyo del estudiante con DV durante las clases.	No proporcionar un plan de trabajo al prestador de servicio social.
Asignación de Mentores para apoyo del estudiante con DV después de las clases.	Falta de supervisión de las actividades de los mentores

Elaboración propia

Los comentarios presentados en este apartado son una muestra de lo que Vigotsky señalaba como la relación entre el desarrollo cognitivo del niño y el proceso colaborativo que desempeñan los adultos, los otros, en la educación y el aprendizaje. En este reconocimiento, profesores se han dado a la tarea de solicitar el apoyo de estudiantes más aventajados del grupo en lo que respecta a las lenguas extranjeras o mentores que a partir de su orientación puedan auxiliar a las y los estudiantes con discapacidad visual en su aprendizaje de la lengua, basando sus apoyos sólo en cuestiones académicas ya sean éstos dentro o fuera del aula de tal manera que propicien las condiciones para que éstos puedan dominar e interiorizar lo aprendido y así eliminar esa gran brecha entre lo que son y no son capaces de hacer por sí mismos para aprender la lengua extranjera (Zona de Desarrollo Próximo).

De acuerdo a Delmastro (2008) algunas investigaciones muestran que el andamiaje docente resulta altamente beneficioso para los estudiantes de lengua extranjera, de nivel introductorio, quienes carecen de las habilidades necesarias para superar sus limitaciones y progresar de manera independiente. En este sentido, la intervención docente debe ser amplia para andamiar cabalmente el desarrollo de la oralidad y los procesos de lectura y escritura en la lengua meta, pero a la vez lo suficientemente sutil como para no coartar la creatividad del estudiante y respetar el punto óptimo de retiro. Las prácticas educativas de los profesores desde las tres dimensiones antes presentadas están impactando en su enseñanza y por ende en el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad visual. Este impacto se resume a través del esquema siguiente sobre los andamios en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Los Andamios en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras



Esquema 5. *Los Andamios en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Elaboración propia.*

Sabemos que el potencial de desarrollo de todo estudiante fue denominado por Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La enseñanza de la lengua extranjera desde esta perspectiva se entiende la interacción entre su ambiente escolar y las interrelaciones que convergen dentro de ese ambiente en el cual se fusionan nuestros conocimientos del mundo y de las lenguas extranjeras con los conocimientos y la experiencia de los demás posibilitando el aprendizaje. Es decir, a mayor interacción con los demás, mayor y mejor conocimiento.

En este sentido, el análisis de las prácticas educativas de los profesores de lenguas extranjeras refleja la importancia de estas interacciones y comunicación entre todos los involucrados en el proceso de enseñar la lengua extranjera. Las acciones en conjunto garantizan el éxito de las prácticas y por ende la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual.

D) Obstáculos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras

Si bien las prácticas educativas de los profesores de lenguas extranjeras muestran las grandes posibilidades que tenemos hoy día para explotar la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, también hacen evidente los obstáculos que se enfrentan durante este proceso. Al respecto los profesores comentaron lo siguiente.

“El material definitivamente, y sobre todo pues igual capacitación porque yo ignoraba, desconocía que me iba a encontrar con esta situación... nunca se me va a olvidar que el primer día de clase, justamente antes de entrar al salón, me abordaron de la dirección y me dijeron: “Ahorita vas a entrar a un grupo y hay una persona con discapacidad visual” entonces yo no sabía qué hacer... el diplomado que recibimos en la fundación si me sirvió de mucho en cuestiones de cómo tratarla y eso, pero más bien, para que yo tuviera una claridad, así en cuanto estrategias y que tipo de material puedo utilizar con ella pues no...si nos hablaron de la tiflotecnología pero pues todavía no está implementada aquí en la universidad, o sea, los recursos hay, si existen pero no los tenemos, nosotros no tenemos acceso a ellos, sabemos que es una inversión que se tiene que hacer y que es poco a poco todo, pero todavía no contamos con ella.” (SP2 en E)

“...en donde sí hay más problema es en la cuestión de Reading y writing por lo mismo porque son las de input output y pues al estudiante sí se le dificulta más, pero aún así lo hace bien. (SP7 en E)

Los obstáculos a los que se refieren los profesores en la enseñanza de la lengua extranjera tienen que ver con el material didáctico, el cuál no está adaptado

a las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad visual, pero además hablan de que los escasos recursos con los que cuenta esta universidad no están al alcance de sus manos.

De igual manera, se refieren a la capacitación, la cual se ha mantenido dentro de un plano teórico en lo referente al trato a las personas con diversas discapacidades más no sobre estrategias para la enseñanza a esta población.

Además subrayan que la intervención de la administración no se da en los tiempos adecuados, lo cual no les permite prepararse con tiempo para proporcionar una mejor atención a sus estudiantes.

El siguiente apartado muestra cómo estas tres dimensiones se fusionan en el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de las y los estudiantes con discapacidad visual.

4.2.2 Caso 2. Prácticas Educativas en el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Estudiantes con Discapacidad Visual

El caso número dos, comprende las prácticas educativas de las y los estudiantes con discapacidad visual que impactan en su aprendizaje de las lenguas extranjeras. La organización de este caso, en cuanto a su análisis fue similar a la del caso anterior. La población que formó parte del caso dos fue de tres estudiantes con discapacidad visual, dos del programa educativo de Comunicación y uno del programa educativo de Idiomas (M=1, H=2; n=3).

El *Sujeto Estudiante 1* (SE1) es originario de Villahermosa con 22 años de edad y vive con su familia. Fue declarado con discapacidad visual total desde su nacimiento pero entre sus características se encuentra el hecho de que lee braille y se desplaza solo, aunque requiere en ocasiones de ayuda. En cuanto a su familia, su padre es empleado de ingresos modestos, tiene dos hermanos menores que también estudian. Su educación básica la llevó a cabo en la escuela

para ciegos y débiles visuales. La preparatoria la cursó en una escuela regular. En estos momentos se encuentra estudiando la Licenciatura en Comunicación. Su programa educativo tiene un área general que involucra la asignatura de *Lengua Extranjera* y un campo disciplinar denominado *Lenguaje y Comunicación* en el que se encuentran asignaturas tales como *Introducción al Inglés, Inglés Básico, Comprensión de Textos en Inglés y Redacción de Textos en Inglés*, las cuales se ubican en el Área de Formación Integral Profesional.

La *Sujeto Estudiante 2 (SE2)* es originaria de Villahermosa con 23 años de edad. Vive con su padre, y medios hermanos. Es hija única del segundo matrimonio de su padre quien es jubilado y con una situación económica desahogada. Su madre falleció en el 2011. Fue declarada con discapacidad visual total desde el nacimiento pero sabe leer el Braille y manejar la computadora con apoyo de recursos especializados, sin embargo tiene problemas para desplazarse sola debido a la dependencia adquirida con su madre la cual la acompañaba a tomar sus clases a la universidad. Estudió en la escuela de ciegos y débiles visuales el nivel básico de educación. La preparatoria la realizó en el sistema abierto (para adultos) con ayuda de su madre. En la actualidad estudia la Licenciatura en Idiomas, la cual posee un área general en la que se encuentra la asignatura de *Lengua Extranjera*, y un área Sustantiva Profesional con asignaturas tales como, *Introducción al Inglés, Inglés Básico, Inglés Pre-intermedio, Inglés Intermedio, Inglés Intermedio Avanzado, Inglés Avanzado y Perfeccionamiento del Inglés*.

El *Sujeto Estudiante 3 (SE3)* es originario de una comunidad rural de Tabasco, tiene 27 años de edad, hijo de padres deparados, es de condición humilde. Vive con su madre en la ciudad de Villahermosa. Tiene discapacidad visual congénita, la cual la desarrolló a los cinco años, se desplaza solo, aunque requiere ayuda en ocasiones. En lo que se refiere a lo escolar, estudió en la escuela de ciegos y débiles visuales cuando ya superaba los diez años. El bachillerato lo llevó a cabo en una escuela regular, aunque de manera intermitente

por problemas económicos y familiares. En estos momentos se encuentra estudiando la Licenciatura en Comunicación en la UJAT en la cual se ha enfrentado a las asignaturas de inglés ya que como se mencionó en párrafos anteriores, su programa educativo incluye asignaturas tales como *Lengua Extranjera, Introducción al inglés, Inglés Básico, Comprensión de Textos en Inglés y Redacción de Textos en Inglés*.

El análisis de las prácticas de estos tres sujetos se realizó con base en las tres variables que caracterizaron a este estudio: Educativa, Social e Institucional. Lo anterior en atención al objetivo específico del presente estudio que señalaba la identificación de las prácticas educativas de las y los estudiantes con discapacidad visual para aprender una lengua extranjera en lo concerniente a cuestiones educativas, sociales e institucionales con dimensiones tales como lo metodológico, organizativo, instrumental y formación para el caso de la variable *educativa*; las relaciones interpersonales, colaboración y ambiente amable y servicial (soporte) para el caso de la variable *social* y lo curricular, organizativo, e infraestructura para el caso de la variable *institucional*.

Los indicadores de las variables antes mencionadas fueron rescatados y fundamentados a través de investigaciones previas que dejan entrever la falta de la visión de los actores directos de los procesos de inclusión educativa, es decir, las y los estudiantes. (Slavica, 2010; Qi y Sau, 2012; Ghergut, 2012; Ecaterina, 2012; Deng y Guo, 2007; Echeita, 2004; Echeita, 2011) Al respecto la información recabada se describe y discute en los siguientes párrafos.

En este caso en particular las competencias *lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas* fueron desarrolladas por las y los estudiantes con discapacidad visual a través de sus prácticas diarias en relación a cuestiones educativas, sociales e institucionales. Esta información fue recuperada a través de dos instrumentos, entrevistas a estudiantes con discapacidad visual y el inventario de hábitos de estudio, aunque las observaciones de clases sirvieron como evidencia para

constatar los comentarios proporcionados por las y los estudiantes en las entrevistas, los resultados se describen a continuación.

A) Lo Educativo (Metodológico, Organizativo, Instrumental y Formación)

El Inventario de Hábitos de Estudio del Estudiante con Discapacidad Visual (IHEEDV) mostró las diferentes estrategias que emplean las y los estudiantes con discapacidad visual para aprender la lengua extranjera además de las diferencias en ellas debido a lo diverso de sus personalidades (Ver Tablas 14, 15 y 16). Lo anterior en virtud de lo solicitado en el *objetivo específico b)* el cual buscó especificar las prácticas educativas relacionadas con el aspecto educativo (metodológico, organizativo, instrumental y de formación de las y los estudiantes con discapacidad visual) para aprender una lengua extranjera. Los resultados fueron los siguientes:

Las prácticas educativas enfocadas al aprendizaje del Sujeto Estudiante 1 (SE1) aparentan ser normales en lo que respecta a las condiciones ambientales del estudio y la asimilación de los contenidos, con apoyo de prácticas relacionadas con la planificación del estudio, sin embargo se presentan dificultades en lo referente al empleo de los materiales y los recursos para el aprendizaje (Ver Tabla 17).

Tabla 17.

Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 1.

Escala	P.D.	Mal	No satisfactorio		Normal			Bien		Excelente
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
III	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elaboración propia.

Este sujeto es sociable, lo cual le permite tener una buena interacción con sus compañeros de clase, quienes lo apoyan en sus estudios, no sólo durante las clases sino también antes y después de las mismas. Es un estudiante comprometido con sus estudios por lo que escoge lugares especiales para realizar las actividades propias de un estudiante como la realización de sus deberes, además que reconoce las dificultades que representa el estudio de las lenguas extranjeras por lo que recurre de manera frecuente a sus profesores, compañeros y mentores para que le aclaren dudas al respecto de las lenguas extranjeras.

Las prácticas ausentes en este estudiante tienen que ver con los medios y recursos didácticos y tecnológicos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El estudiante desconoce las prácticas que puede llevar a cabo para aprender vocabulario y comprender mejor las estructuras gramaticales.

Las prácticas llevadas a cabo por el sujeto 2, se ubican dentro del nivel de normalidad de acuerdo al análisis de los resultados del inventario. Este estudiante en particular tiene un balance en la realización de sus prácticas educativas para aprender la lengua extranjera (Ver Tabla 18 página siguiente).

Tabla 18.

Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 2.

Escala	P.D.	Mal	No satisfactorio			Normal			Bien	Excelente
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II	15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
III	19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV	23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elaboración propia.

Algunas de las prácticas educativas que lleva a cabo son el acercamiento con sus pares para la práctica del speaking y listening, el reforzamiento de los conocimientos adquiridos en clase a través del trabajo con los mentores asignados por la administración, el empleo de recursos tecnológicos para el aprendizaje de vocabulario y la práctica de las estructuras gramaticales así como para mejorar su listening. Se plantea horarios de estudio, los cuales cumple y cubre de manera religiosa, lo cual le garantiza un mejor aprendizaje.

Por su parte el sujeto 3 presenta prácticas individuales y por equipo que impactan de manera positiva en su aprendizaje y otras que también influyen positivamente como las relacionadas con el ambiente de estudio, la planificación del estudio y el empleo de materiales (Ver Tabla 19).

Tabla 19

Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 3.

Escala	P.D.	Mal 1	No satisfactorio			Normal			Bien		Excelente 9
			2	3	4	5	6	7	8		
I	21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
II	21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
III	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
IV	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Elaboración propia.

Se trata de un estudiante autodidacta que no ve obstáculo alguno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sus prácticas educativas se favorecen por la búsqueda de espacios apropiados para el estudio, el apoyo de sus pares así como de los mentores y prestadores de servicio social, aprovecha al máximo las oportunidades de crecimiento ofrecidas por la administración, participa de manera constante en actividades extra clase de tipo académico y cultural, emplea recursos

didácticos y tecnológicos para su aprendizaje tales como el mp3, la computadora, los videos, los chats, entre otros.

En lo que respecta a las competencias lingüísticas, enfocándonos en el acto del habla a través de la lectura, uno de los estudiantes comentó en entrevista que...

“...es nula para mí porque no tengo a alguien auxiliar... tan pronto, como para que me lea, digamos, en inglés.”(SE3 en E).

...mientras que otro comentó una situación contraria al comentario anterior.

“... bueno... sacando artículos en inglés, pero no de ahí sino de otros lados, y los imprimía en braille y con ellos leía. Los mismos mentores igual, le digo, me fueron de mucha ayuda.”(SE1 en E)

Estos comentarios dan fe del rol de los mentores en el aprendizaje de la lengua extranjera en la población estudiada. Además, muestran la diferencia de las prácticas educativas de acuerdo a la personalidad de los actores involucrados en el estudio. La independencia y el autodidactismo se vislumbran en uno de estos estudiantes.

En lo que respecta al vocabulario, el siguiente comentario refleja el tipo de prácticas que realizan las y los estudiantes con discapacidad visual para aprenderlo. Sobresalen, la transcripción en braille y el empleo de diccionarios electrónicos que además de proporcionarle la definición del término, le permite escuchar la pronunciación de los mismos y conocer la forma en la que estos se escriben a través del “spelling” (deletreo) de las palabras.

“De hecho el vocabulario... ese es una de mis debilidades porque, efectivamente, me hace falta emplear el vocabulario. Pero... antes

de tener una computadora, ¿cómo lo hacía? Pues lo hacía.... por ejemplo, tuve un muy buen maestro, muy atento, que ya tenía un poco de experiencia en eso. Y pues con él... ya me dio unas hojas con vocabulario... bastantes, y ya las llevé a la Biblioteca Pino Suárez y las imprimimos en braille. Otra, pues ya me han explicado, y ahora que tengo computadora, pues... ...cuando estoy en mi casa es que me da tiempo de buscar algunas palabras, así como en una especie de diccionario.”(SE3 en E)

*“El spelling. Sí, si le preguntaba mucho, y no sólo a él, a todos. Con la computadora escucho cómo se pronuncia. Porque le puedo cambiar el idioma. Entonces lo pongo en inglés y me pongo a escribir en inglés. Y voy prestando atención a cómo lo va leyendo.”
(SE1 en E)*

En cuanto al aprendizaje de las estructuras gramaticales resaltan prácticas tales como la búsqueda del apoyo de las y los estudiantes mentores para consultarles sobre la lengua. Sin embargo no se observan prácticas que impliquen la funcionalidad de la lengua.

“Afortunadamente las estructuras las he aprendido... las he terminado de consolidar aquí, con mis compañeros que han puesto de mentoría. Y como... ahí sí definitivamente es muy personal, nada más el profesor o el compañero y yo, pues ya el compañero explica en español y explica en inglés, y ya todo como es muy personal, pues es muy fácil.” (SE3 en E)

“si hay en algún momento cosas de la gramática, por ejemplo el inglés o del italiano que no se entienden o que no han quedado bien firmes, ellos se encargan, digamos de realizar esa parte, de explicarlo para que quede bien, o sea que quede firme ese concepto

que ya hemos trabajado o en su consiguiente para que primero yo lo entienda. (SE2 en E).

Sobre material didáctico específico, las y los estudiantes reportan la escasez del mismo adaptado a sus necesidades, considerando los audios como la única opción que tienen al respecto.

*“...sí algunas grabaciones que buscaba por mi parte. Sí, todo por mi parte, o sea, realmente no hay de dónde mucho sacar provecho ahí.”
(SE3 en E).*

Los anteriores comentarios nos remontan al Libro Blanco para la Reforma (1989) desde el cual se exponía que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material con el fin de asegurar el logro de los fines generales de la educación, principio que se mantiene hasta las políticas actuales. En este sentido, la institución y los profesores deben de procurar estos apoyos para todas y todos los estudiantes.

Sobre los recursos tecnológicos la computadora y los softwares que permiten la lectura del contenido, les permite a las y los estudiantes tener acceso a información electrónica que les da reforzamiento en aspectos tales como, el léxico, fonéticos y fonológicos, gramaticales y contextuales, los cuales serían casi imposible de desarrollar directamente en clase.

“La computadora. Porque le digo que con un comando con el que... ya ve que hay unos celulares que le aplicas un comando y aparece diccionario en...pones la palabra y te sale el resultado. Tengo uno

así en la computadora. Entonces ahí mismo yo mismo la voy ... la escribo, me la traduce y ya nada más la voy viendo cómo se escribe. La voy leyendo más que nada. Sí. La computadora.” (SE1 en E)

Aunado a lo anterior una de las prácticas que emplean las y los estudiantes de manera efectiva son las grabaciones de las clases, con la intención de escucharlas y repasarlas en casa para aclarar cualquier duda que tuvieran al respecto de los contenidos vistos en clase. Además de una ubicación estratégica, cerca de los profesores, para escuchar con mayor claridad la clase y lograr un mejor aprovechamiento de la misma.

“Me pidió permiso para grabar mis clases. Yo era consciente de que ella estaba grabando todo y trataba de no alejarme mucho de ella para que lo grabara claramente.”(SP3 en E)

Las anteriores acciones, muestran la diversidad de las prácticas educativas realizadas por las y los estudiantes pero también los profesores en atención a estudiantes con discapacidad visual, pese a la falta de capacitación y orientación al respecto del trato personal y pedagógico para esta población en específico con lo cual se da cumplimiento al *objetivo específico b)* sobre la especificación de las prácticas educativas que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera de las y los estudiantes con discapacidad visual la cual se muestra en el siguiente cuadro...

Prácticas sobre lo Educativo con influencia en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera entre estudiantes con Discapacidad Visual



Cada una de las prácticas antes mencionadas, no lograría un impacto positivo en el aprendizaje de la lengua extranjera del estudiante con discapacidad visual, de no ser por el apoyo constante del profesor y los compañeros de grupo. Al respecto, en este trabajo también se aborda la variable social.

B) Lo Social (Relaciones Interpersonales y Colaboración)

El *objetivo específico c)* de este estudio buscó caracterizar las prácticas educativas de los profesores y las y los estudiantes con discapacidad visual en lo concerniente a lo social (las relaciones interpersonales y, las principales colaboraciones de los pares al proceso de aprender una lengua extranjera en las y los estudiantes con discapacidad visual). En este sentido, uno de los aspectos que han señalado los profesores en los que a las relaciones interpersonales dentro del aula se refiere, es la personalidad del estudiante, esta resulta ser un elemento esencial no sólo para garantizar un buen ambiente de clase sino para lograr el aprendizaje mismo de la lengua extranjera. Al respecto encontramos lo siguiente:

“Y creo que ella, o sea, la actitud de ella fue muy abierta... hubo gran aceptación hacia el grupo sin necesidad de que yo hubiera tenido que hablar con ellos, vamos a hacer esto previamente. Nada. Hubo una muy buena aceptación, pero ella lo generaba. Ese no era trabajo mío. Tengo que darle todo el crédito a esta muchacha, particularmente muy muy sociable.” (SP5 en E)

En entrevista con los profesores, se obtuvieron los siguientes comentarios, al respecto de las relaciones interpersonales entre estudiantes con discapacidad visual y visualmente sanos:

“...cuando llegaba ya estaban en las bancas que están afuera, sentadita esperando, socializando con otros compañeros. Entraban al salón.(SP6 en E)

“...cuando nos íbamos a mover de lugar o algo, ya alguien movía las sillas o ella se quedaba parada y se hacían los cambios de las silla, y ya posteriormente la guiaban para que se sentara, igual para salir o algo, si, si recibió apoyo de sus compañeros.”(SP7 en E).

Se observa en los comentarios anteriores, la importancia del lenguaje que enfatiza Vygotsky, a través de las interacciones entre las y los estudiantes, los contextos y las funciones producidas de manera individual y socialmente que transforman las funciones cognitivas de las y los estudiantes (Swain, Kinnear y Steinman; 2011) quienes de un aprendizaje individualizado, pasaron a un aprendizaje producto de la colaboración social e institucional.

Las características de las prácticas de los docentes y estudiantes con discapacidad visual que se indican en el objetivo específico c) y que se determinó impactan en la dimensión social sobre el aprendizaje de la lenguas extranjera son las siguientes.

- A) Platicas con las y los estudiantes que propicien un ambiente de clase social y cooperativo
- B) Instrucción al respecto de la inclusión educativa
- C) Apoyo por parte de los profesores y estudiantes sin discapacidad visual para la ubicación en el espacio áulico del estudiante con DV
- D) Solicitar y permitir el apoyo de los mentores para la realización de tareas

C) Lo Institucional (Curricular, Organizativo y de Infraestructura).

El *objetivo específico d)* de este estudio buscó identificar los aportes a las prácticas educativas llevadas a cabo por coordinadores en lo referente a lo institucional (curricular, organizativo y de infraestructura) que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual. Al respecto se encontraron los siguientes resultados...

Las y los estudiantes reconocen que su universidad está haciendo un esfuerzo en la adaptación de su infraestructura para mejorar su movilidad dentro de la misma, teniendo mejores accesos a sus aulas de clase y a consecuencia de ello, el ambiente académico les resulta más apropiado para el aprendizaje.

“...yo tengo entendido que hace poco como señalización, en los baños habían como plantillas en braille que decían el tipo de baño, baño de mujeres o hombres, mas nunca las vi, no sé si todavía siguen, yo no las vi, las vieron mis compañeros, en mi salón de clases ahora, en mis clases actuales había un silla, donde se le colocó en la parte de la paleta en braille que era un asiento reservado.”(SE2 en E)

Además del mejoramiento en la infraestructura, reconocen el esfuerzo que realiza su universidad por capacitar a sus profesores en cuestiones de inclusión más no saben si esto puede llegar a impactar en su forma de enseñanza y por ende en su aprendizaje de las lenguas extranjeras.

“... lo que yo tuve entendido, esto fue en tercer semestre que los profesores de ese semestre que me estaban dando, no solamente la parte de lenguas extranjeras sino todas las materias que se llevaban en ese semestre tomaron un diplomado y no solamente de la parte de idiomas sino creo que también de la parte de ciencias de la comunicación tomaron otras materias tomaron un diplomado con respecto a personas con discapacidad visual, pero no sé si esto abarcaba cosas de enseñanza, no sé, desconozco.” (SE3 en E)

Los comentarios antes presentados son una muestra de los aportes de las prácticas educativas de los coordinadores que se relacionan con el aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad visual, tal como se solicitaba en el *objetivo específico d)*.

Prácticas de coordinadores con Impacto en la Aprendizaje de Lenguas Extranjeras entre Estudiantes con DV

Prácticas Inclusivas

Gestión de cursos de capacitación sobre las temáticas de Inclusión Educativa y Discapacidad Visual dirigidos a coordinadores de la División Académica de Educación y Artes

Gestión de recursos para el mejoramiento de la infraestructura.

Gestión de recursos para señalización y mobiliario adaptado a las necesidades de las y los estudiantes con discapacidad visual.

Elaboración propia

Al igual que en el caso anterior, las y los estudiantes enfrentan algunos obstáculos que impactan en su aprendizaje de las lenguas extranjeras.

D) Obstáculos en el aprendizaje

En cuanto a su aprendizaje de la lengua extranjera, las y los estudiantes detectan algunas prácticas que obstaculizan su aprendizaje. Veamos los siguientes comentarios...

“Definitivamente... e incluso hasta... bueno, no quisiera decirlo así pero sí lo es... Es una exclusión que te tienes que hacer cuando van a trabajar con el libro porque no sabes... obviamente no puedes llevar un libro. En primera, no existe en braille y segunda, hay ejercicios que son muy individuales.” (SE3 en E)

“Cuando se trabaja con copias, es ahí cuando ya te tienes que quedar un rato o ahí preguntarle al compañero cómo se hace por lo menos para tener la idea. Y si se excluye un poquito porque pues

ya ahí sí ya no trabajas... realmente no trabajas, o sea, solamente escuchas, preguntas y te dan indicaciones.” (SE2 en E)

Las y los estudiantes señalan que hay exclusión en el aula de lenguas extranjeras, en específico en aquellos momentos en los que se trabaja con el libro y las copias, ya que ellos no pueden ver el contenido y la única forma en la que tienen acceso a esa información es si un compañero les explica los ejercicios, pero esto poco ocurre ya que ellos también tienen que trabajar con los materiales. Además la falta de apoyo por parte de algunos profesores quienes no les proporcionan los audios de los libros o de los ejercicios que trabajan en clase ya que estos son caros y poco accesibles para ellos como estudiantes.

Al respecto, Booth, Ainscow y Dyson (1997) señalan que los procesos de inclusión y exclusión están vinculados estrechamente y que tienden a comprender que la inclusión no puede suceder sin un análisis de las presiones hacia la exclusión. Por lo que, en este sentido todas las escuelas responden a la diversidad tanto con medidas de exclusión como de inclusión.

4.3. Discusión

Enseñar y aprender una lengua extranjera, al igual que cualquier otra asignatura, son procesos complejos que involucran el empleo de los sentidos y las habilidades y o capacidades de todo ser humano, reflejados a través de las cuatro habilidades de toda lengua (hablar, leer, escribir y escuchar. Estos procesos resultan de alguna manera aún más complejos cuando entre los actores se encuentran estudiantes con discapacidad visual, a quienes se les dificultan las habilidades de lectura y escritura, o cuando estos procesos se llevan a cabo en un contexto como el de la educación superior, en el que la experiencia de inclusión educativa es mínima.

En este sentido, a través de este estudio se buscó analizar las prácticas educativas involucradas en ambos procesos en el contexto de las lenguas

extranjerías y entre la población de estudiantes con discapacidad visual. Desde un enfoque multireferencial desde la didáctica específica, la pedagogía y la sociología, el análisis dejó entrever cuestiones relevantes para cada una de estas aproximaciones teóricas.

La didáctica específica, desde el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL) pretende desarrollar competencias en los hablantes de las lenguas, tales como el plurilingüismo y la pluriculturalidad, a través de actividades comunicativas de la lengua y por medio de los conocimientos necesarios y destrezas comunicativas. Al respecto, a través de las observaciones de clase que se llevaron a cabo en este estudio de las prácticas educativas involucradas en los procesos de enseñar y aprender la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual, se advirtió que en su mayoría los profesores de lenguas extranjeras no llevan a cabo esta tarea y se mantienen dentro del marco tradicional de enseñanza el cual usa como herramienta única y esencial el libro de texto excluyendo con esto a las y los estudiantes con discapacidad visual quienes no tienen acceso a esa información. Sin embargo, la población menor también dejó ver que esta situación no debe ser así y a través del contacto con la administración escolar y la comunicación con especialistas desarrollaron prácticas muy útiles logrando resultados favorables.

De igual manera, la literatura indica que las y los estudiantes con discapacidad visual presentan problemas para desarrollar la lecto-escritura en los diversos niveles educativos debido a la falta de capacidad para ver, sin embargo este estudio reveló que los problemas que el estudiante presenta para ambas competencias en las lenguas extranjeras en el contexto especificado de este estudio no sólo se debe a esta cuestión sino a la falta de estrategias alternativas por parte de los profesores para que el estudiante desarrolle dichas habilidades, además de su total desconocimiento al respecto de los recursos didácticos y tecnológicos con los que el estudiante cuenta y que tiene a su disposición para el aprendizaje.

Desde este estudio se subraya que es posible que los profesores de lenguas extranjeras enseñen de manera adecuada, involucrando cada una de las habilidades de la lengua a las y los estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros de clase con base en los fundamentos del MCERL, pero el éxito de dicha enseñanza dependerá únicamente del interés y vocación que estos transfieran a sus prácticas. Es importante tener en cuenta que el aula de lenguas extranjeras que hoy enfrentamos y del cual somos parte como profesores o estudiantes, es un espacio plural, lleno de contrastes y caracterizado por su diversidad, no sólo en los perfiles del profesorado sino también en sus personalidades y las de sus estudiantes. Cada ser que llega a nuestras aulas trae consigo un “background”, una historia, que aunque quisiéramos ignorar, esta nos acompaña durante todo el curso ya que se encuentra presente en sus mentes, palabras y acciones, por lo que deberíamos comenzar a pensar en un aula de lenguas extranjeras preparada para la atención a la diversidad, en donde vocabulario y estructuras gramaticales, al igual que las actividades comunicativas se presente acompañados de técnicas diversas, más inclusivas y adecuadas a las diversas personalidades presentes en nuestros grupos, lo cual implicaría la capacitación de los profesores de lenguas extranjeras en inclusión educativa con una visión caracterizada por la diversidad..

Desde una visión pedagógica y a través de los instrumentos empleados en este estudio, se pudo constatar la importancia del medio en el que se desenvuelve el estudiante como elemento trascendental en su aprendizaje de la lengua extranjera, de manera específica, esto se hizo evidente en aquellos casos en los que los profesores de lenguas no contribuían en su aprendizaje con actividades en las que el contexto sociocultural interactuara con los nuevos contenidos tal como lo indica Vygotsky en su teoría socio-cultural.

¿Cómo puede un estudiante con discapacidad visual aprender si los que se encuentran a su alrededor, no son transmisores en potencia de la cultura nativa o

extranjera? La cultura transmitida a través del proceso de enseñanza de la lengua extranjera es indispensable para el desarrollo de la misma, lo cual no fue observado a través de este estudio en el caso específico de la población estudiada.

Por otra parte, en este caso específico la presencia del mediador (prácticas educativas que involucran la presencia de los mentores y compañeros de grupo) fue indispensable para las y los estudiantes con discapacidad visual ya que resultaron ser el canal que les permitía llegar a la información de los documentos impresos, además de que representaban su oportunidad de practicar de manera oral y escrita la lengua extranjera.

El desarrollo psicológico del estudiante con discapacidad visual que formó parte de este estudio se llevó a cabo en aquellos momentos en los que tuvieron la oportunidad de trabajar con una gran variedad de estrategias y técnicas pero principalmente a través de su contacto con su Zona de Desarrollo Próximo representada exclusivamente por los mentores pero promovidos por el profesor de lenguas extranjeras. Lo anterior es congruente con los fundamentos de la teoría socio-cultural a través de la cual se enfatiza que la Zona de Desarrollo Próximo se debe de dar en la relación entre profesor y estudiante y que a este a su vez debe promover un contexto de apoyo enfocado a las necesidades específicas del estudiante, denominado Andamiaje.

Si bien, algunas de las características de esta teoría fueron constatadas en este estudio, existen aspectos difíciles de explorar a través del mismo y que tiene que ver con la interiorización de la información y los vínculos complejos existentes entre los procesos psicológicos y socioculturales en la relación enseñanza-lengua extranjera-aprendizaje, lo cual requiere un abordaje más específico y profundo desde la psicología educativa.

Una de las variables que se vio involucrada con las otras variables presentes en este estudio, fue la social. Al respecto, a través de este estudio se notó una situación muy particular, nos referimos a que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, específicamente, la División Académica de Educación y Artes, tiene en su haber, la experiencia de trabajar con un gran número de estudiantes con diversas discapacidades quienes, como parte de sus programas educativos, se han enfrentado a las lenguas extranjeras, sin embargo, las prácticas llevadas a cabo detrás y a favor de estos procesos no tienen ningún respaldo político o académico, es decir, no existe evidencia de algún programa de inclusión educativa ni de guías específicas que conduzcan ambos procesos basados en las características específicas de las y los estudiantes con discapacidad.

En este contexto en específico existen esquemas generativos de estructuras estructurantes estructuradas conformadas desde las primeras experiencias de integración de estudiantes con discapacidad en las aulas de esta universidad. Ciclo tras ciclo, se incorporan estos estudiantes a la Universidad y una de las grandes preguntas que se hace la comunidad académica es cómo un estudiante que no ve ha logrado aprobar un examen que es totalmente impreso. Desde la primera experiencia que involucró la presencia de una sombra (Persona de apoyo para la persona con No Visión) esta práctica se ha llevado a cabo de forma favorable con cada uno de las y los estudiantes que han solicitado su acceso a la universidad. En este sentido, esta al igual que muchas otras prácticas son estructuradas ya que se fueron conformando a través del tiempo a través de las relaciones sociales entre los diversos actores. Esta práctica se ha convertido en una práctica estructurante debido a que a partir de ellas la UJAT se ha convertido en una institución con cultura inclusiva.

Nos encontramos frente a un caso de reproducción de prácticas educativas que generan esquemas, incluso sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ya que a través del intercambio de experiencia que se lleva a cabo entre pares, existen prácticas, ya sean correctas o incorrectas desde la perspectiva de

la inclusión educativa, que se llevan a cabo en la atención a estudiantes con discapacidad visual, tan solo por mencionar algunas de estas prácticas reproducidas e incorporadas, tenemos la del empleo de imágenes con relieve para la enseñanza de vocabulario en la lengua extranjera, la solicitud a la administración escolar de un mentor, el empleo de herramientas didácticas y tecnológicas para la enseñanza de la lengua extranjera, la impresión en braille de las lecturas y el empleo de la descripción como recurso para la enseñanza. Sin embargo, no todas las prácticas involucradas en ambos procesos tienen un efecto positivo en los mismos y en el peor de los casos estas prácticas han sido interiorizadas por algunos de los actores de la educación generando percepciones diversas en relación a los efectos de la inclusión educativa en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Aunado a lo anterior, a través del estudio se proporciona evidencia que indica que la incorporación o integración de estudiantes con diversas discapacidades en el contexto escolar regular, es un hecho innegable que lejos de preocuparnos, tal como lo indicaron los resultados de las entrevistas, nos obliga a ocuparnos en garantizar a estos y todos nuestro estudiantes una educación verdadera, real, de calidad. En este sentido, los resultados de este estudio permitieron conceptualizar y contextualizar la educación inclusiva no desde la retórica, sino desde la realidad educativa, desde el otorgamiento de las oportunidades educativas para todas y todos los estudiantes, como derecho.

Entre las oportunidades educativas que la educación superior oferta a todas y todos los estudiantes se encuentran la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, como contenido del currículo, involucrando con ello, objetivos específicos de enseñanza, criterios metodológicos y técnicas de evaluación específicos que orientan las actividades académicas de enseñar y aprender la lengua extranjera. En este contexto, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, incorporó como parte de su estructura curricular, asignaturas de lenguas extranjeras, de manera específica, el inglés, en sus programas educativos en

general y francés e italiano para el caso específico del programa educativo de idiomas buscando con ello, lograr el modelo de individuo que se pretende generar. Si bien, los procesos de enseñar y aprender una lengua extranjera forman hoy día parte de las actividades académicas de esta institución de educación superior, estos se ven alterados cuando uno de los actores involucrados es un estudiante con discapacidad visual.

Como ya se ha mencionado, los resultados de este estudio fueron organizados en tres variables: institucional, educativa y social, intentando rescatar las prácticas educativas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde todas estas miradas de forma independiente siguiendo las recomendaciones de los investigadores de la inclusión educativa, hecho que fue constatado a través de este estudio, el cual subrayó la importancia de la interacción entre ellas lo cual revela que la concreción de las aspiraciones académicas de esta institución de educación en particular, implica que sus actuales acciones transiten de los esquemas homogeneizadores y por ende excluyentes hacia nuevos esquemas que estén caracterizados por la heterogeneidad y la diversidad de manera específica en lo concerniente a la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior pone en relieve a la inclusión educativa para dar respuesta oportuna a las necesidades de aprendizaje de “todas y todos” los estudiantes, no sólo a aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, mediante su participación en los diversos escenarios educativos que apoyen la reducción de prácticas que segregan y etiquetan. En este sentido, es importante que la planeación institucional e individual tome en cuenta la política y gestión educativa, la organización y administración de los diversos departamentos que conforman la universidad, lo pedagógico y curricular, así como la participación social desde los enfoques, las actitudes y las prácticas que garanticen la atención, el cambio y la transformación desde el eje de la diversidad.

Diversidad, es un término que surge a entrelazar los resultados de este estudio, este término implica que los actores establezcan y desarrollen de forma permanente el diálogo constante e intercambiable entre lo macro del sistema educativo, con lo micro que corresponde al trabajo del aula. El éxito pero también el fracaso de las prácticas educativas llevadas a cabo por los diversos actores en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la UJAT se atribuye a la presencia o falta de diálogo así como entre sus actores, a la comunicación ausente o carente entre cada una de las variables con el fin de lograr el éxito educativo, por lo que trabajar en mejorar la comunicación desde el flanco de las actitudes, las creencias y los marcos de referencias que subyacen y fundamentan la actuación de las personas, la organización y el sistema educativo es parte de nuestra labor.

Para finalizar, la tan mencionada “Educación para Todos” es un reto que las instituciones de educación, y en este caso, las de educación superior deben de asumir y atender desde la heterogeneidad y la diversidad lo cual implica una nueva visión de la educación desde la que se incorpora la enseñanza entre iguales y la necesidad de solucionar los problemas a los que se enfrenta nuestros estudiantes. Hablamos de un modelo sistémico, estratégico y social que posibilite la creación de condiciones para avanzar y consolidar el otorgamiento de una “educación para todos”.

4.4. Contribuciones Teóricas y Metodológicas

La principal contribución a la didáctica específica de la lengua y de manera puntual para quienes la ponen en práctica, profesores y estudiantes con discapacidad visual, se refiere a las habilidades de Reading (lectura) y writing (escritura), las cuales han sido excluidas hasta en un 100% por los profesores quienes consideran que los jóvenes con discapacidad visual no tienen las capacidades como para desarrollar dichas competencias, sin embargo, a través de este estudio se ha hecho evidente que no existe ningún impedimento para que las y los estudiantes con discapacidad visual desarrollen las competencias, más bien se ha

hecho énfasis en que las y los estudiantes deben de contar con los recursos didácticos y tecnológicos adecuados para incentivar su desarrollo dentro del aula de lenguas extranjeras, así como, los profesores deben de contar con los conocimientos necesarios sobre estos mismos recursos para hacer que sus estudiantes desarrollen las competencias de la lengua extranjera, lo cual no ocurre en el contexto estudiado.

En lo referente a la inclusión educativa, a través del estudio, se observó que la capacitación en esta área, en sí misma, no está garantizando una mejor atención para el estudiante con discapacidad visual, por lo que se torna necesaria la implementación de los contenidos que se aprenden en cursos y talleres. La práctica garantizará el éxito en la enseñanza y eliminará la gran brecha entre la teoría y la práctica y por ende entre el ideal y la realidad de la inclusión educativa en el área de lengua extranjeras en el nivel superior.

En lo que respecta a la pedagogía, quedó claro con los resultados de este estudio la aplicabilidad de la teoría sociocultural de Vygotsky en el área de las lenguas extranjeras, si bien esta teoría no fue desarrollada ni aplicada en sujetos adultos sino más bien en niños, también es cierto que las y los estudiantes con discapacidad pueden favorecerse de ella. La zona de desarrollo próximo durante el aprendizaje de una lengua extranjera se observa en los reforzamientos que busca la y el estudiante con discapacidad visual dentro y fuera del salón de clases con profesores o estudiantes más experimentados en el tema. Se observó la importancia de la interacción social entre los sujetos involucrados en los procesos de enseñar y aprender las lenguas extranjeras propiciando la mediación. El gran vacío se ubica en el plano de las experiencias y la comunicación; de acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje debe ser un reflejo de las mismas, sin embargo ambas se encuentran ausentes en ambos casos de estudio.

Sobre la sociología desde la teoría del habitus de Bourdieu, los resultados hicieron evidente las estructuras sociales condicionadas en ambos casos de

estudio. Los profesores realizan diversas prácticas producto de la inercia del momento. Ciclo tras ciclo, los profesores realizan sus prácticas a veces descritas como prácticas a ciegas, indicando que hacen los que se les indica o lo que ellos creen que es lo correcto. El habitus como sistema de percepciones es evidente en este estudio al enfrentarse comentarios positivos y negativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras de las y los estudiantes con discapacidad visual.

Además de las contribuciones anteriores, los resultados de los diferentes instrumentos aplicados en esta investigación dejan entre ver aspectos que impactan en las prácticas educativas de los sujetos que formaron parte de este estudio. Sobresalen la motivación, las emociones y experiencias individuales de cada estudiante así como, el interés, la superación y la iniciativa de los profesores de lenguas extranjeras. Lo cual nos invita a realizar otro tipo de abordaje, el cual no fue considerado desde sus inicios en este estudio y que se relaciona con lo individual, con el sujeto, su experiencia individual y su forma de apreciar el mundo que le rodea. El abordaje al que se hace referencia, es el abordaje desde la psicología, de manera específica, desde lo cognitivo que fusiona la mente con el cuerpo y que impactan en las cuestiones académicas.

Joseph (2003) en su libro *Los Dos Cerebros en el Aula*, presenta cuatro tipos de aprendizaje basado en el método Herrmann, el cuál es un método comportamental basado en el funcionamiento del cerebro. Los cuatro tipos de aprendizaje son identificados como CI (Teoría), LI (Ideas), LD (Compartir) y CD (Ideas).

El estudiante CI tiene dificultades para integrar conocimientos a partir de las experiencias informales. Prefiere el análisis de las cuestiones teóricas antes de pasar a la experimentación. Al estudiante LI le gustan le gusta la organización y planificación. Se favorece de clases bien estructuradas y organizadas. El estudiante LD, es del tipo sociables, su aprendizaje se favorece de la interacción

social. Es del tipo de estudiantes que pregunta de manera frecuente en clases mostrando su interés por los temas y busca la comprobación de la información con sus compañeros de clase. El estudiante CD se caracteriza por su actividad, se moviliza y adquiere conocimientos de cualquier contexto de clase. Aprecia la originalidad y la novedad en las clases.

De los cuatro tipos de aprendizaje presentados en el párrafo anterior, los tipos LD, LI y CD caracterizan a los sujetos 1, 2 y 3 respectivamente de este estudio. Las y los estudiantes poseen personalidades distintas las cuales se reflejan en sus prácticas. Mientras al sujeto 1 le favorecen las prácticas educativas que involucran la interacción con su profesor y compañeros de grupo, el sujeto 2 se favorece del orden y la claridad con la que los contenidos de la clase de lengua extranjera son presentados por el profesor. Por su parte el sujeto 3 aprovecha todos los recursos que tiene a su alcance para favorecer su aprendizaje. La pregunta ahora sería, ¿cómo enseñarle a este tipo de estudiantes? (Ver Tabla 20, página siguiente).

De acuerdo a Joseph (2003), para el caso del sujeto 1 con un tipo de aprendizaje LD se debe de crear un ambiente cálido y acogedor que propicie el dialogo eficaz y permita hacer evidente el reconocimiento por sus esfuerzos. Con este tipo de estudiantes hay que apoyarse de la experiencia para motivar su aprendizaje, se requiere del lenguaje corporal, kinestético. Aprenden de las actividades grupales y de la diversión. En el caso del sujeto 2, del tipo LI, su enseñanza debe ser ordenada y muy explícita apoyándose de las instrucciones y explicaciones. Se le debe de proporcionar la información de la clase en audios o en braille pero bien elaborados y estructurados que apoyen su aprendizaje. La clase se debe caracterizar por la presencia de objetivos a corto plazo. El sujeto 3 con tipo de aprendizaje CD, la enseñanza debe ser a través de ejemplos concreto, con soportes auditivos y reales que pueda escuchar y tocar, se debe favorecer la creatividad y la invención, se deben emplear métodos experimentales. Se debe de trabajar con obras de teatro, prácticas, diálogos improvisados y juegos y se le

debe de dar la oportunidad de expresar de forma libre sus ideas en la lengua extranjera.

Tabla 20. Tipos de Aprendizaje y sus respectivos tipos de enseñanza

Nº Sujeto	Aprendizaje	Enseñanza
1	LD	<ul style="list-style-type: none"> -Con apoyo en la experiencia. -Requiere del lenguaje corporal -Aprende a través de actividades grupales -Aprender de juegos y el entretenimiento
2	LI	<ul style="list-style-type: none"> -Ordenada -Requiere de plantearle objetivos / metas a corto plazo -Basada en instrucciones y explicaciones -Aprende a través de la descripción detallada
3	CD	<ul style="list-style-type: none"> -Aprende de ejemplos concreto -Se beneficia de soportes auditivos -Requiere de objetos y situaciones reales para aprender -Exponerlo a situaciones que favorezcan su creatividad -Aprende de las prácticas -Aprende de actividades dinámicas como obras de teatro, prácticas, diálogos improvisados y juegos -Le favorece la libre expresión en la lengua meta

Elaboración propia.

Aunado a lo anterior, se encontró que la investigación tanto cualitativa como cuantitativa ha dado cuenta de la importancia del abordaje transdisciplinar en los estudios sobre el aprendizaje al igual que se aprecia en los párrafos anteriores, los resultados del presente estudio podrían analizarse desde diversas perspectivas debido a la riqueza y variedad de las prácticas educativas que realizan los profesores, estudiantes y coordinadores de esta institución en la atención a estudiantes con discapacidad visual. Estos diversos matices en las prácticas

educativas son identificados por esta investigadora como mind-lights luces que florecen en la mente de cada sujeto y que impactan en su forma de aprender y enseñar la lengua extranjera y que le permiten tener un contacto más directo con el otro. Estos mind-lights del contexto académico enriquecen los procesos de enseñar y aprender debido a que surgen en su vida diaria enriqueciendo su experiencia en la atención a las y los estudiantes con discapacidad visual en el contexto de las lenguas extranjeras. Mind-lights que en su intercambio con el otro favorecen aún más ambos procesos.

Pero no sólo la experiencia de vida que registra el estudiante en su cerebro impacta en su aprendizaje, también su contexto inmediato tiene cabida, en este sentido, el enfoque del aprendizaje con conocimiento del cerebro, ha sido estudiado a profundidad por los especialistas de la OCDE mostrando una intersección entre la neurolingüística y el aprendizaje. Los estudiosos de la neurociencia hablan de que el cerebro tiene la capacidad para cambiar en respuesta a las demandas del ambiente y que estos cambios dependen del tipo de aprendizaje y periodo del mismo al que el sujeto es expuesto, este cambio es conocido como *Plasticidad*. La *Plasticidad* se caracteriza por la elasticidad, y desde la perspectiva de este enfoque, el cerebro tiene la capacidad de cambio en respuesta a un estímulo, lo cual se traduce en educación como la oportunidad de aprender a partir de las situaciones a las que es expuesto el estudiante en clase o en el contexto de una asignatura; en el caso de este estudio; en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

“La Plasticidad del cerebro proporciona un poderoso argumento neurocientífico para el aprendizaje a lo largo de la vida” (UCSH).

El cerebro es un órgano altamente especializado que opera diversas funciones de forma casi imperceptible a través de redes cognitivas que procesan información que se traduce en acciones que impactan en el aprendizaje. Así, a través de todas estas redes, el cerebro tiene la capacidad de reforzar, debilitar y

eliminar conexiones cognitivas existentes y crear nuevas en beneficio del sujeto. Las experiencias de aprendizaje de cada estudiante han sido diversas como consecuencia de los contextos académicos de los cuales forman parte al ser dos de ellos del programa educativo de Comunicación y uno del programa de Idiomas, pero principalmente durante los reforzamientos de las asignaturas de lenguas, lo cual los ha llevado a tomar clases de inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el cual es un centro dedicado exclusivamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto.

Las clases de idiomas que se imparten tanto en la Licenciatura en Idiomas como en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) tienen el mismo fundamento basado en las competencias del Marco Común Europeo, sin embargo las prácticas educativas en las tres variables Institucional, Educativo y Social son en su mayoría distintas. En el caso de la Licenciatura en Idiomas, los profesores han recibido capacitación en relación a la temática de la Inclusión Educativa, lo cual no ha sido el caso de los profesores del CEI, sin embargo la percepción de las y los estudiantes al respecto de las clases que se les imparten en ambos centros es contradictoria, mientras uno de los estudiantes considera que los profesores del CEI no tienen ni la menor idea de cómo trabajar con el estudiante con discapacidad visual, otro estudiante opina que los profesores de este centro hacen un gran esfuerzo por atenderlos y buscar las estrategias más adecuadas para ello. Por su parte, las observaciones de clase, al igual que las entrevistas a los profesores del CEI, revelaron una mayor preocupación por parte de los profesores de este centro por proporcionar mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes desde la perspectiva de la diversidad.

Los ejemplos anteriores muestran como, en los casos estudiados, las redes cognitivas de cada estudiante se conforman de experiencias diversas que dan como resultado variadas visiones del mundo sobre un hecho en común y único el cual debería de ser explorado con mayor profundidades por los especialistas de la inclusión educativa y la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En referente a lo metodológico, las entrevistas a los profesores indican que ante la presencia de un estudiante con discapacidad visual en sus aulas de lenguas extranjeras, algunos profesores no realizan ningún tipo de adecuación curricular, sin embargo sí realizan adaptaciones en la programación diaria de clases enfocando sus actividades a lograr un aprendizaje igual, equitativo para todos y cada uno de sus estudiantes. Una de las prácticas más empleadas por los profesores de lenguas extranjeras quienes han trabajado con estudiantes con discapacidad visual es la descripción oral de los temas de clase así como de las actividades a desarrollar, empleando un lenguaje claro y repetitivo que le permita al estudiante comprender las explicaciones que se realizan en clase. Lo anterior resulta de interés en el contexto de la segunda lengua debido a la característica visual que tienen las mismas.

En el aspecto organizativo, las prácticas que resultan del análisis de las entrevistas muestran al trabajo colegiado y al trabajo entre pares como prácticas que impactan de manera directa en la enseñanza de los profesores de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. Los profesores afirman que la experiencia áulica es el mayor recurso con el que pueden contar hoy día. El consultar a los profesores que ya han trabajado con estos jóvenes en otras asignaturas o departamentos de la universidad, les permite ampliar sus posibilidades en la selección de actividades y recursos para estos jóvenes. De igual manera indican que el organizar actividades en equipo entre estudiantes con y sin discapacidad les representa un gran apoyo al momento de desarrollar sus clases, de manera específica en aquellos momentos en los que sus actividades se enfocan a habilidades de lectura y escritura o de repaso de estructuras gramaticales ya que las dudas son compartidas y los temas mejor asimilados. Algunos de los profesores han optado por solicitar a la administración escolar un estudiante mentor, aventajado en cuanto al conocimiento de la lengua extranjera para que durante el desarrollo de la clase apoye al estudiante con discapacidad visual describiéndole las actividades del libro o de las fotocopias que se emplean

pero igual enfatizan la importancia de la coordinación y comunicación entre mentores, profesor y estudiante con discapacidad visual.

Conclusiones

La inclusión educativa de las y los estudiantes con distintas discapacidades en el nivel superior de educación, representa un reto para las universidades que no todas están dispuestas a asumir, mas aquellas que sí afrontan el reto, desarrollan actividades académicas que de forma directa o indirecta están influyendo en la enseñanza y el aprendizaje de las personas con discapacidad. En este sentido, a través de este estudio se realizó un análisis a partir de los datos obtenidos de instrumentos tales como entrevistas, observaciones de clase e inventario de hábitos de estudio cuyos resultados proporcionaron evidencia empírica del estado actual de inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el nivel superior en México. Los resultados proporcionaron una visión amplia del objeto de estudio desde diversas miradas, entre las cuales se encontraban la didáctica específica de la enseñanza de lenguas extranjeras, la pedagogía y la sociología. Aunado a lo anterior, la visión está hoy más enriquecida con respecto a lo que la integración educativa de estos estudiantes al nivel superior implica.

Las contribuciones de este trabajo de investigación son diversas. En primer lugar, el estado del conocimiento permitió identificar un gran vacío en cuanto al estudio de la inclusión educativa en el nivel superior, pero además permitió identificar las experiencias exitosas de inclusión en Europa y América Latina. De igual manera, el análisis realizado sobre diversas fuentes logró la identificación de los dos casos de estudio (prácticas educativas en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior) y la identificación del eje analítico de ambos casos el cual se caracterizó por las prácticas de carácter institucional, educativo y social realizadas por los sujetos involucrados en el estudio (profesores de lenguas extranjeras, estudiantes con discapacidad visual y coordinadores) que impactan en los procesos de enseñar y aprender una lengua extranjera. Cada una de las dimensiones del estudio fue estructurada y enriquecida a través de la elaboración

de instrumentos de carácter cualitativo diseñados para este estudio en particular y validados de manera rigurosa para garantizar su funcionalidad en futuros estudios.

Uno de los hallazgos de este estudio se ubica en la dimensión institucional en la que profesores y estudiantes destacaron la importancia de los lazos de colaboración y cooperación entre la administración escolar y ellos, siendo esto uno de los soportes esenciales en lo que Vygotsky denominó los andamiajes y que contribuye junto con otros de los hallazgo al andamiaje educativo que permitirá al estudiante la apropiación y control de los contenidos de la clase de lenguas extranjeras. Aunado a lo anterior, sobresale la participación de los mentores en ambos procesos y se hace evidente el poco impacto que la capacitación de los profesores está teniendo en el aula de lenguas extranjeras.

Otro de los hallazgos al que se refiere el párrafo anterior, se ubica en la dimensión social. El hallazgo se relaciona con el impacto que las relaciones entre los integrantes del grupo clase (profesor y estudiantes visualmente sanos) tienen para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera siendo estos entes motores para el desarrollo potencial de las capacidades de las y los estudiantes con discapacidad visual, identificado como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Los hallazgos que contribuyen a la didáctica específica de las lenguas extranjeras, tienen que ver con los aspectos metodológicos, los recursos didácticos y tecnológicos y las cuestiones relacionadas con la formación docente. En este sentido, se identificó en las entrevistas con los profesores que estos no realizan ningún tipo de adaptación de tipo curricular, más sí, en su planeación diaria buscando estrategias que les permitan acercar los contenidos de la clase al estudiante con discapacidad visual. La poca presencia de los recursos tecnológicos en el aula de lenguas extranjeras donde estaba presente un estudiante con discapacidad visual se hizo evidente en las observaciones de clases. Lo anterior debido a dos situaciones, a decir de los profesores de lenguas

extranjerías, la primera tiene que ver con la misma presencia del o de la estudiante con discapacidad visual y el poco aprovechamiento que estos obtendrían de los recursos visuales y la segunda se relaciona con la falta de capacitación de los profesores en cuanto al uso de los recursos y a la explotación de los mismos para favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En relación a la formación de los profesores, se observa tienen formación en inclusión educativa pero en un plano teórico y reconocen no tener ni la experiencia ni los conocimientos que les permitirían transferir esa teoría a cuestiones prácticas del aula. Lo anterior justifica el hecho de que las clases de lenguas extranjeras no están enfocándose al desarrollo funcional de las habilidades de la lengua (reading, writing, listening y speaking) afectando esto no sólo al estudiante con discapacidad visual sino también a sus pares.

Aunado a lo anterior, y en relación a la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, elementos esenciales en el aprendizaje de las lenguas, sobresalen prácticas que toman como base fundamental, la descripción detallada de objetos y estructuras así como la repetición de las mismas.

En relación al aprendizaje de la lengua, las prácticas que impactan en la misma, son la organización y planeación para el estudio, así como el empleo de recursos tecnológicos, como la computadora, y los traductores electrónicos para el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. En lo referente al vocabulario y las estructuras gramaticales, la estrategia principal de las y los estudiantes con discapacidad visual, involucra el uso del diccionario electrónico y los audios.

Grandes dificultades se encontraron al respecto de las prácticas educativas enfocadas al desarrollo del Reading y el Writing, las cuales han sido competencias anuladas por algunos profesores y excluidas en su totalidad en el proceso de evaluación. Sin embargo, lo anterior tiene que ver con el desconocimiento de los profesores sobre cómo trabajar estas dos habilidades con un estudiante que, a decir por ellos, no puede ver ni escribir. En este sentido, la capacitación específica en estrategias que impulsen el Reading y el Writing son indispensables para los profesores de lenguas extranjeras.

Durante el desarrollo del análisis y la discusión de los resultados, se identificó un aspecto no considerado en el estudio desde sus inicios y que se relaciona con cuestiones individuales y de la personalidad de cada uno de los estudiantes con discapacidad visual. Al respecto, se optó por un acercamiento a estas cuestiones desde la psicología, lo cognitivo, de manera específica, desde la neurociencia, para justificar las interesantes diferencias en las respuestas de cada uno de los estudiantes de lenguas extranjeras. A través de la identificación del tipo de personalidad de las y los estudiantes se pudo identificar su forma de aprender la lengua extranjera y así transformar esta información en estrategias valiosas a considerar por los profesores para contribuir en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual.

Para concluir, las prácticas educativas empleadas por las unidades de análisis de este estudio desde lo institucional, educativo y social mostraron grandes matices de los procesos de enseñar y aprender la lengua extranjera. En algunos casos las prácticas han sido exitosas y en otros casos no tanto, sin embargo, han sido detonantes de la preocupación y ocupación de los involucrados en estos procesos por buscar alternativas que les permitan mejorar sus prácticas. Al respecto, los datos recolectados a través de los diversos instrumentos permitieron identificar información que se tradujo en recomendaciones para los profesores de lenguas extranjeras para contribuir de manera más efectiva al aprendizaje de las lenguas extranjeras de las y los estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior. Con este primer acercamiento se pretende dejar orientaciones didácticas para nuestros profesores y para la institución receptora con la intención de aportar algo para eliminar esa gran brecha entre la teoría y la práctica, entre lo ideal y lo real, tal como lo mencionan los expertos en inclusión educativa, pero además, se deja un antecedente de nuestras prácticas en el nivel superior, nivel olvidado por las políticas públicas de México en lo referente a la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad.



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA, ACCIÓN EN LA FE"

Recomendaciones Específicas
sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a
Estudiantes con Discapacidad Visual



Mtra. Veronika de la Cruz Villegas

Villahermosa, Tabasco, México.

Recomendaciones Específicas sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Los profesores de lenguas extranjeras entrevistados y observados durante el trabajo de investigación sugirieron las siguientes prácticas en los aspectos: institucional, educativo y social que consideran impactan en la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad visual.

En el ámbito *institucional*, se sugiere...

- a) Trabajar en la fundamentación de un programa de inclusión educativa para las y los estudiantes con discapacidad visual y de manera general, para todas y todos los estudiantes con diversas discapacidades que permita ofrecer respuestas a sus necesidades académicas emergentes a través de actividades que giren en torno a los principios de *a) cultura de la inclusión y la diversidad, b) formación para la inclusión, c) recursos, medios y TICs para la inclusión, d) políticas de inclusión y e) supervisión.*
- b) Informar con anticipación a los profesores de la presencia de estos estudiantes en sus grupos para que tengan tiempo de hacer sus planeaciones de clase considerando las características de todos sus estudiantes.
- c) Realizar reuniones de trabajo de manera frecuente con todos aquellos profesores que han vivido la experiencia de trabajar con un estudiante con discapacidad visual en sus aulas de lenguas extranjeras para que los nuevos profesores conozcan cómo abordar la enseñanza a estos estudiantes a través de las prácticas que les resultaron productivas y aquellas que no les funcionaron a los otros profesores.
- d) Promover el programa de mentorías entre las y los estudiantes con discapacidad visual y permitirles que de manera personal soliciten los beneficios de este programa como apoyo en sus estudios.

- e) Generar un espacio de recursos y medios para la atención a estudiantes con diversas discapacidades, donde se puedan diseñar y adaptar materiales para la enseñanza y el aprendizaje
- f) Realizar las gestiones necesarias para que las editoriales y entidades proveedoras de las certificaciones de las lenguas extranjeras proporcionen los materiales en braille, al igual que los exámenes de certificación.

En el ámbito *educativo*, las sugerencias son...

- a) Contemplar todos los contenidos y las competencias que el y la estudiante debe desarrollar, ya que estos están relacionados en cuestión de dificultad, al hacerlo se afectaría la funcionalidad de la lengua y se limitaría el aprovechamiento del estudiante poniéndolo en desventaja ante sus compañeros.
- b) Trabajar con los mismos programas y contenidos que están disponibles para todas y todos los estudiantes, y pensar en estrategias que beneficien a todos sus estudiantes de lenguas extranjeras.
- c) Considerar todos los recursos tiflotecnológicos con los que dispone el estudiante para el aprendizaje en su planeación de clase. Algunos profesores de lenguas extranjeras consideran que es mejor omitir las competencias de lectura y escritura. Esto no es necesario debido a que las y los estudiantes con discapacidad visual cuentan con paqueterías específicas que les permiten tener acceso al contenido de una lectura y escribir un documento.
- d) Realizar de manera frecuente actividades que permitan el desarrollo de la competencia pragmática, la funcionalidad de las competencias de las y los estudiantes. Este tipo de actividades están escasas en las clases de lenguas.
- e) Realizar de manera frecuente reuniones de trabajo entre los profesores que trabajan con las y los estudiantes con discapacidad visual para acordar estrategias, evaluaciones y diseñar o adaptar material adecuado a las características de las y los estudiantes.

- f) Proporcionar a las y los estudiantes con discapacidad visual, los materiales en braille o en audio para que estos tengan las mismas oportunidades que los demás de aprender y entregar sus deberes en tiempo y forma.
- g) Solicitar a la administración escolar, el apoyo de un prestador de servicio social con gran avance en la lengua extranjera para que auxilien al estudiante con discapacidad visual durante las clases de lenguas extranjeras.
- h) Solicitar a la administración escolar, el apoyo de un mentor con gran avance en la lengua extranjera para que auxilie al estudiante con discapacidad visual en relación a las tareas y temas que se le dificultan.

En el ámbito *social*, las sugerencias son...

- a) Promover en el aula de clases un ambiente de cordialidad y colaboración entre todas y todos los estudiantes
- b) Informar a las y los estudiantes con y sin discapacidad las estrategias que pueden apoyarlos a aprender de manera más efectiva y funcional la lengua extranjera.
- c) Promover el trabajo colaborativo entre todas y todos los estudiantes del grupo.
- d) Indicarle a los compañeros de clase de las y los estudiantes con discapacidad visual, las formas en las que estos pueden apoyar con las actividades de clase.

Aunado a las recomendaciones anteriores, se proponen las siguientes acciones para impulsar el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (Reading, writing, speaking & listening)

¿Qué hacer para que el estudiante con discapacidad visual adquiriera la habilidad de Reading en la lengua extranjera?

- En el entendido de que estamos en un nivel superior, y de que cada estudiante ya pasó por los niveles educativos anteriores, es importante saber que las y los estudiantes con discapacidad visual cuentan con un software denominado “Jaws” que les permite leer el contenido de las pantallas de una computadora y por ende el contenido de textos electrónicos. En este sentido la recomendación es entregar los readings en formato electrónico a las y los estudiantes con discapacidad visual con anticipación para que tenga la oportunidad de revisarlos y conocer el contenido de los mismos antes de las clases.
- Realizar la impresión del Reading en braille y darle la oportunidad al estudiante de familiarizarse con la estructura de la lengua inglesa a través de este formato ya que el braille en español y el inglés son distintos. La impresión en Braille, no sólo le servirá al estudiante para la práctica del Reading sino que además le permitirá reforzar su writing a través del spelling.

¿Qué hacer para que el estudiante con discapacidad visual adquiriera la habilidad de Writing en la lengua extranjera?

- El estudiante con discapacidad visual, al igual que cualquier otro estudiante de nivel superior, sabe trabajar con una computadora por lo que los Writings pueden ser realizados a través de este medio y pueden ser entregados de manera impresa.
- Una de las mayores dificultades que enfrentan las y los estudiantes con discapacidad visual es en el spelling, por lo que se les recomienda a ustedes profesores de lenguas que recomienden a sus estudiantes el uso de diccionarios electrónicos, a través de los cuales pueden escuchar la pronunciación de las palabras y el spelling de las mismas. También pueden trabajar con los traductores electrónicos que les permitirán conocer el spelling de las palabras.

Quisiera subrayar una recomendación específica en este sentido. No es necesario solicitar a las y los estudiantes trabajos impresos en braille si el profesor no conoce este sistema de escritura.

¿Qué hacer para que el estudiante con discapacidad visual adquiera la habilidad de Listening en la lengua extranjera?

- Al igual que en el caso de la habilidad de Speaking, el estudiante con discapacidad visual no presenta dificultad por el contrario, esta habilidad es la que le permite el desarrollo satisfactorio de las otras habilidades. Se les recomienda poner a la disposición de sus estudiantes con discapacidad visual los materiales de la clase en versión audio.
- El uso de recursos tecnológicos en clase y en casa le permite al y a la estudiante con discapacidad visual aprender la pronunciación y el spelling de frases y palabras respectivamente.

¿Qué hacer para que el estudiante con discapacidad visual adquiera vocabulario?

Las posibilidades en este caso son diversas:

- Se puede presentar vocabulario con material visual siempre y cuando el profesor de lenguas extranjeras o los compañeros de clase sean bastante descriptivos con respecto al contenido de las imágenes empleando para la descripción la lengua meta.
- La percepción aptica puede ser muy útil en estos casos, pueden emplearse materiales con un relieve fino, que podría elaborarse con pintura para telas para la enseñanza de formas e imágenes simples en la lengua extranjera.

¿Qué hacer para que el estudiante con discapacidad visual adquiera las estructuras gramaticales?

- En lo que respecta a la presentación de las estructuras gramaticales, es muy útil la descripción ordenada de los elementos que conforman las

estructuras, esto es como el paso a paso que le permitirá al estudiante tener claridad en este sentido.

- Proporcionar al estudiante ciego una gran cantidad de ejemplos que le permitan incorporar dichas estructuras en su mente.
- Proporcionarle al estudiante espacios que le permitan la práctica de estas estructuras.
- La repetición de la estructura es la llave que garantizará la apropiación por parte del estudiante de estas estructuras. No teman que el estudiante se vuelva adicto y dependiente a la estructura gramatical, para él es un estrategia más de aprendizaje.

Las recomendaciones incluidas en este programa son generales, y deben adaptarse a los contextos institucionales en los que serán aplicadas teniendo como respaldo las políticas y reglamentos de la propia institución. El éxito de estas prácticas se encuentra ligado a la efectividad en la implementación de las mismas.

Bibliografía

Libros

- Acevedo, A., López, A. (2008). *El proceso de la entrevista*. 4a edición. México, Limusa.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la información del profesorado*. Madrid: UNESCO: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Beltrán, J.A; Pérez, L.F.; y Ortega, M.I. (2006). *CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones, S.A.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press. New York.
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of language. Its nature, origins and use*. New York: Praeger.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de Aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). London: Sage Publications, pp. 1-34.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*: pp. 1-13.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. New York.
- Falvey et al. (1995). What is an inclusive school?. En R.A. Vila y J. S. Thousand (Eds.). *Creating an inclusive school*. Alexandria: ASCD, 1-12.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (Coord.), *Replantar el cambio educativo*. Un

enfoque renovador. Madrid: Omorrortu.

García Llamas, J., González, M.A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación*. Tomo I. Madrid: UNED.

Giangreco, M. (1997). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. 1.ª ed. Ed. Aljibe, Málaga; p. 25.

Ginsburg, H., P. (1997). *Entering the child's mind. The clinical interview in psychology psychological research and practice*. New York: Cambridge University Press.

Guzmán G. & Saucedo R. (2007). *La voz de los estudiantes indígenas. Experiencias en torno a la escuela*. México D.F: Palomares.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hall, J. (1996). Integration, inclusión, -what does it all mean?. In J. Coupe o'Kane y J. Goldbart (Eds.). *Whose choice? Contentions issues for those working with the people with learning difficulties*. London: David Fulton.

Hernández, R. (2001). *Antropología de la Discapacidad y la Dependencia: Un enfoque humanístico de la discapacidad*, Madrid.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México , México D.F.: Editorial McGraw Hill.

Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. *Mi manual de educación inclusiva: Procedimientos para desarrollo de contextos escolares incluyentes*. México: Trillas, 2012.

Johnson, A. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras. Una introducción*. FCE.523.

Lightbown & Spada (2011). *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Pp.233.

Long, M. H & Sato, C. J. (1984). *Methodological Issues in interlanguage studies: an interactionist perspective*. En A. Davies, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) Eds.

Manen. M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.

Martín, E. & Mauri, T. (Coord.)(2001). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Ed. GRAÓ. Barcelona

- MEC., (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M., & Godoy, C. (2010). *Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente*. *Psykhé*, 17(2).
- Mon, F. (2004). El niño ciego o con baja visión. En *Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moriña, Anabel., (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe, 2004.
- Muñoz, C. (editora) (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. España: Ariel lingüística.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid.
- Peralta, M. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. España.
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de cultura Económica. 368.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and communication*, 2-27. London: Longman.
- Saramago, J. (2010). *Ensayo sobre la Ceguera*. Ediciones Alfaguara. México.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Swain, M., Kinnear, P., Steinman, L., (2011) *Sociocultural theory in second language education*. MM.Texbooks.

- Taylor, S. J. y Bodgdan, R. (1980): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, ed. Paidós, Barcelona.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Murralla
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Pp. 273.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabala, A. (2002). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*, ed. Graó. España.

Artículos Electrónicos

- Martín, P. (Consultado en el 2013). *Desafíos de la Diferencia en la Escuela. Alumnos con Deficiencia Visual. Necesidades y Respuesta educativa. Escuelas Católicas*. PDF.
- PDI (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. PDF.
- Cambridge (Consultado en el 2013). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. PDF
- Consejo de Europa (2000). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*. Madrid: Anaya. También disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sidney, Australia National Centre for English Language Teaching and Research

Páginas Web

- ADU (1999). *Programa de Atención a Alumnos con Discapacidad*. Universidad Pontificia de Madrid. <http://adu.usal.es/servicios/discapacidad/11897/2-1-2-2/programa-de-atencion-a-alumnos-con-discapacidad-de-la-unidad-de-trabajo-social-de-la-universidad-pontificia-de-comillas-de-madrid.aspx>

Albor-Cohs (2013). *Grupo Albor-Cohs. Lider en servicios de psicología.*
www.gac.com.es/formacion/grupo.php

Aikin, H. (2003). *Material Didáctico para alumnos Invidentes en el Aula de inglés.* I Congreso Virtual INTEREDVIVAL sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual. Página web. <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-materialdidacticoaulaingles.htm>

AGUASCALIENTES. *Ley de integración social y productiva de personas con discapacidad del estado de Aguascalientes.*
<http://discapacinet.gob.mx/legislacion/discapacinet/legislacion-sobre-discapacidad/legislacion-estados/ley-de-integracion-social-y-productiva-de-personas-con-discapacidad-del-estado-de-aguascalientes.html>

BAJA CALIFORNIA SUR. *Ley del instituto sudcaliforniano de atención a personas con discapacidad.*
<http://ordenjuridico.gob.mx/Estatal/BAJA%20CALIFORNIA%20SUR/Leyes/BCSLEY45.pdf>

BAJA CALIFORNIA NORTE. *Ley para el desarrollo integral de personas con capacidades diferentes para el estado de Baja California* (2003)
<http://statecasefiles.justia.com/estatales/baja-california/ley-para-el-desarrollo-integral-de-personas-con-capacidades-diferentes-para-el-estado-de-baja-california.pdf>

BAJA CALIFORNIA NORTE. *Ley para las personas con discapacidad en el estado de Baja California* (2002). www.bajacalifornia.gob.mx/.../...
Broyna, P. (Coordinadora) (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad.* FCE. 471.

La escuela según Pierre Bourdieu - parte 1
http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A Consultado el 24 de abril de 2013

González, M. I., *Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. hacia la incorporación de la experiencia personal.*
www.uclm.es/varios/.../docenciaeinvestigacion/.../modelos_discapacidad...

Habitus Pierre Bourdieu..flv
<http://www.youtube.com/watch?v=SH8yT7M8fag> Consultado el 25 de abril de 2013

CAMPECHE. *Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Campeche*
<http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/campeche/ley-para-el-desarrollo-integral-de-las-personas-con-capacidades-diferentes-en-el-estado-de-campeche.pdf>

<http://www2.scjn.gob.mx/LegislacionEstatal/Textos/Chiapas/11070004.doc>

CHIAPAS. *Ley Para Las Personas Con Discapacidad Del Estado De Chiapas.*
<http://mexico.justia.com/estados/chp/leyes/ley-para-las-personas-con-discapacidad-del-estado-de-chiapas/>

CHIHUAHUA. *Ley para la atención de las personas con discapacidad en el estado de Chihuahua.*
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Chihuahua/wo22633.pdf>

COAHUILA. *Ley para el desarrollo integral de las personas con discapacidad en el estado de Coahuila.*
http://sgob.sfpcoahuila.gob.mx/admin/uploads/Documentos/modulo24/Ley_para_el_Desarrollo_Integral_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf

COLIMA. *Ley para la integración y desarrollo social de las personas con discapacidad del estado de Colima.*
<http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/colima/ley-para-la-integracion-y-desarrollo-social-de-las-personas-con-discapacidad-del-estado-de-colima.pdf>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> Consultado el 05/10/2012.

Convención sobre los Derechos del Niño. www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm
Consultado el 04/07/2012.

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano 1789.
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr23.pdf>
Consultado el 05/07/2012.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.
<http://www.un.org/es/documents/udhr/> Consultado el 02/07/2012.

Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien - OEI.
www.oei.es/efa2000jomtien.htm Consultado el 12/07/2012.

Derechos Humanos. Revista del órgano informativo de la comisión de derechos humanos del Estado de México, 81, Septiembre-Octubre 2006.
<http://www.codhem.org.mx/localuser/codhem.org/info/gacetas/gaceta81.pdf>

Dirección General de Educación Especial Veracruz. SEV. *Historia de la educación especial en México y Veracruz.* [Http://eespecial.sev.gob.mx/direccion/historia.php](http://eespecial.sev.gob.mx/direccion/historia.php)
consultado el 09/10/2012.

DURANGO. *Ley estatal para la integración social de las personas con discapacidad.* www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Durango.pdf

Educación para Todos. <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/> Consultado el 10/07/2012.

GUANAJUATO. *Ley para las personas con capacidades diferentes en el estado de Guanajuato.*

http://www.celaya.gob.mx/uploads/media/Ley_Personas_Capacidades_Diferentes_a.pdf

GUERRERO. *Ley número 817 para las personas con discapacidad del estado de guerrero.*

<http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2012/07/26-Ley-817-PersonasDiscap.pdf>

HIDALGO. *La ley para la atención de personas con discapacidad en el estado de Hidalgo.* <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Hidalgo.pdf>.

INEGI (2010). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo 2010 de población.*

JALISCO. *Ley para la atención y desarrollo integral de Personas con discapacidad* www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/.../wo42968.doc

MÉXICO. *Ley para la protección, integración y desarrollo de las Personas con discapacidad del estado de México*

<http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/ley/vig/leyvig189.pdf>

MICHOACÁN. *Ley para personas con discapacidad en el estado de Michoacán de Ocampo.* www.congresomich.gob.mx/Modulos/mod_Biblioteca/.../574_bib.pd...

MORELOS. *Ley de atención integral para personas con discapacidad en el estado de Morelos.* www.morelos.gob.mx/10consejeria/files/Leyes/Ley00086.pdf

NACIONES UNIDAS 23/10/2012
<http://www.un.org/es/events/sustainableenergyforall/background.shtml>

NAYARIT. *Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Nayarit.* www.ordenjuridico.gob.mx/.../NAYARIT/Leyes/NAYLEY025.pdf

NUEVO LEÓN. *Ley de personas con discapacidad del estado de Nuevo León.* www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/NuevoLeon.pdf

OAXACA. *Ley de atención a personas con discapacidad del estado de Oaxaca.* www.congresoaxaca.gob.mx/lxi/info/legislacion/018.pdf

Pérez, M.S.; Bellaton, P. y Emilssonm E. (Consultado en el 20012). *La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe.* http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas.

Presidencia de la República (2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

Presidencia de la República (2012). *Ceremonia de Instalación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad*. <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/desarrollo/?contenido=20647>.

OMS (2012). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra, mayo de 2001, resolución WHW54-21.

ONCE(2012).<http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Necesidades%20y%20respuesta%20educativa.pdf>

ONU (2012). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

PUEBLA. *Reglamento de la ley de Integración social de personas con discapacidad del estado de Puebla*. www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Reglamento_Puebla.pdf

QUERETARO. *Ley para la integración al desarrollo social de las personas con discapacidad en el estado de Querétaro*. www.conadis.salud.gob.mx/interior/leyes_docs/leyes/estatales1.html

QUINTANA ROO. *Ley de protección y desarrollo integral para las personas con Discapacidad del estado de Quintana Roo*. docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/.../quintana-roo/ley-de-pr...

SAN LUIS POTOSÍ. *Ley de Integración social de personas con discapacidad para el estado de San Luis Potosí*. <http://www.municipiosolead.gob.mx/pdf/transparencia/Articulo%2018%20fraccion%20II/Leyes/Ley%20de%20Integracion%20Social%20de%20Personas%20con%20Discapacidad%20para%20el%20Estado%20de%20San%20Luis%20Potosi.pdf>

SEP. *Ley General de Educación*. Consultado el 02/03/2012. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm

SEP. *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa*. Consultado el 19/08/2014. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado el 02/03/2012 http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf

SEP (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. Pdf.

SINALOA. *Ley de integración social de personas con discapacidad del estado de Sinaloa*. <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/sinaloa/ley-de-integracion-social-de-personas-con-discapacidad-del-estado-de-sinaloa.pdf>

SONORA. *Ley de integración social para personas con discapacidad*. www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Reglamento_Sonora.pdf

TABASCO. *Ley para la protección y desarrollo de las personas con discapacidad del estado de Tabasco*. http://www.tsj-tabasco.gob.mx/legislacion/Leyes%20y%20Codigos/leyes_pdf/LEY%20PARA%20LA%20PROTECCION%20Y%20DESARROLLO%20DE%20LAS%20PERSONAS%20CON%20DISCAPACIDAD.pdf

TAMAULIPAS. *Ley de integración social de personas con discapacidad*. <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/tamaulipas/ley-de-integracion-social-de-personas-con-discapacidad.pdf>

TLAXCALA. *Ley para personas con discapacidad del estado de Tlaxcala*. www2.scjn.gob.mx/LegislacionEstatal/Textos/Tlaxcala/73642001.doc

Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

UBA (2012). *Programa Discapacidad y Universidad*. Universidad de Buenos Aires. www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/

UCTEMUCO (2012). *Comisión para la Integración de Personas con Discapacidad*. Universidad Autónoma de Temuco. http://www.uctemuco.cl/boletin/index.php?op=ver_noticia&idn=1453

UDEA (2012). *Acuerdo Académico 317*. Universidad de Antioquia. secretariageneral.udea.edu.co/doc/u0317-2007.rtf

UDEC (2012). *Programa ARTIUC*. Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/~artiuc%20/artiuc.html>

UMA (2012). *Guía de Orientación al Profesorado del Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga*. www.uma.es/publicadores/servcomunidad/wwwuma/439.pdf

UNC (2012). *Apoyo Discapacidad Visual*. Universidad de Córdoba. www.derecho.unc.edu.ar/novedades/apoyo-discapacidad-visual

Universitat de les Illes Balears. *Historia*. Cátedra Iberoamericana. http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Historia.cid220290. Consultada el 04/09/2012

ULPGC (2012). *Recomendaciones Discapacidad. Guía de Orientación*. www.webs.ulpgc.es/asap/archivos/GUIA.pdf

UPO (2012). *Informe Especial sobre Discapacidad. Universidad Pablo de Olavide Sevilla*. www.upo.es/du/.../INFORME-DISCAPACIDAD-DEFINITIVO.pdf

UNESCO (2013). *Lucha contra la Exclusión*. Página Oficial de la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/browse/5/>

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012). *Educación para Todos*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> Consultado el 12/07/2012.

UNESCO (2012). *Marco de acción* Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

VERACRUZ. *Ley de integración para personas con capacidades diferentes del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/veracruz/ley-de-integracion-para-personas-con-capacidades-diferentes-del-estado-de-veracruz-de-ignacio-de-la-llave.pdf>

YUCATAN. *ley para la Integración de personas con discapacidad del estado de Yucatán*. www.merida.gob.mx/municipio/.../ley_integra_discapacidad.pdf

ZACATECAS. *Ley estatal para la integración al desarrollo social de las personas con discapacidad*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/ZACATECAS/Leyes/ZACLEY73.pdf>

Papers

Ammerman, R. (Marzo-Abril, 1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. *Siglo Cero*, vol. 28 (2), 170, pp. 5-21.

Arco, J.L. y Fernández, D (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 2011, 16(1), 1Pp.63-180.

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
- Booth, T.; Ainscow, M. y Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355.
- Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58:2, 107-120.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 7.
- Castellanos, S.; Palacio, M.E.; Cuesta, M. y García, E. (2011). Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. 16 (2), pp. 15-28.
- Chamberlin-Quinlisk, C.R. (2010). Cooperative learning as method and model in second language teacher education. *Intercultural Education*, 21, 243-255.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357–386). Madrid: Alianza.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Revista Scielo*. 29 (1)
- Deng, M. & Guo, L. (2007) Local special education administrators' Understanding of Inclusive Education in China. Original. *International Journal of Educational Development*, 27, (6), Pages 697-707.
- Ecaterina, M. U. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, Pp 900–904
- Echeita, G. (2004). The Educational Situation of Students with Special Education Needs Associated with Disability in the Autonomous Community of Madrid. (English). *Psicología Educativa*, 10 (1), 19-44.
- Fernández, Agustín (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*. 13. http://portal.perueduca.edu.pe:8080/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pd

- Gallardo, B.; Almarich, G.; Suárez-Rodríguez, J.M. & García-Félix, E. (2012). Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarias Excelentes y Medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2).
- Gallardo, B. et al. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), Pp. 421-441.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*. 10.
- García-Cabrero, B., Loredo, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés. *Revista electrónica de investigación educativa. versión On-line* ISSN 1607-4041 REDIE v.10 Ensenada 2008.
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers.. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715.
- Gilbón, D.M. (2008) Reseña de "Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México" de José Luis Ramírez (Coord.) REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, pp. 1-6, Universidad Autónoma de Baja California. México
- Giné I Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>. Universidad Ramón Llul, Barcelona.
- Gray, C. (2005). Inclusion, impact and need: Young children with a visual impairment child care in practice, 11(2), 179-190.
- Gray, C. (2010). Visual impairment: the educational experiences of young people in Northern Ireland. In Children and young people with sensory impairment. Special edition: *Educational & Child Psychology*, 27,2, 68-78.
- Guillén, H (2012). *Garantías constitucionales*. Escuela de Post Grado de la Universidad Católica Santa María. Artículo en PDF. http://www.ucsm.edu.pe/catolica/images/stories/guillen_sosa/garantias_constitucionales.pdf Consultado el 28/09/2012

- Guinan, H. (1997). ESL for Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6).
- Hernández, R. (2001). *Antropología de la discapacidad y la dependencia un enfoque humanístico de la discapacidad*. Recuperado de <http://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., Adame, A. (enero - junio, 2014) Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*, 42. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=634_practicas_y_competencias_docentes_de_los_profesores_d
- John, W. & Obert, M. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners, *Journal of Biological Education*, 42:2, 84-89.
- Kajee, L (2010). Disability, social inclusion and technological positioning in a South African higher education institution: Carmen's story, *The Language Learning Journal*, 38:3, 379-392.
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. & Njoroge, M. (2011). Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Educational Development*, 31, (5), 478-488.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE (Revista electrónica de y evaluación educativa)*. 15 (1), 2009, pp. 1-20 Universitat de València. Consultado el 20 de agosto de 2011 en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm
- Lugo, J. et al. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA Y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA Como herramienta potencial para la tutoría Académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10).
- Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing-in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, (4), 526-534.
- Martín, M.; Ferreira, M.; Velázquez, E.; Villa, E y Gómez, C. (2012). Sobre la

educación inclusiva en España. *Intersticios*. 6 (1).

Gasca, M. (2012) La observación de clase en lengua extranjera: una propuesta para su desarrollo. *Lingüística Aplicada*. Junio-Noviembre.

McDuffe, K. A. & Scruggs, T. E. (2008). The contributions of qualitative research to discussions of evidence-based practice in *special education*. *Intervention in School & Clinic*, 44(2), 91–97.

Molina, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.

Monroy, M., Díaz, M. (2004). Las teorías y las creencias docentes, una alternativa para la evaluación. En: F. Díaz-Barriga y M., Rueda. *La evaluación de la docencia en la Universidad*. pp. 137-151.

Moreno, A. (2008). Educación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. En *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, ISSN 1576-5199, N°. 18, 2008, págs. 125-139 www.cesdonbosco.com/foro/lforo/comunicaciones.../AA_3-2.pdf.

Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21. Pp.319-360.

Murray, S. y Nhlapo, M. (2009 Published online). Researching language teaching: Understanding practice through situated classroom research. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 19 (3-4), 20001. Pp. 291-301.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (002), 19-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160203.pdf>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista i sees*, 8, 73-84. Recuperado de <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2004.pdf>

Qi, J. & Sau, C. (2012). Hong Kong Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Disabilities: A Qualitative Analysis. *Asian Social Science*, 8 (8).

Schneider, D. P., Steig, E. J., and Comiso, J. C. (2004), Recent climate variability in Antarctica from satellite-derived temperature data, *J. Clim.*, 17, 1569–1583.

Schröder, K. (2006). La inclusión educativa, un cambio del "Yo". *Revista Síndrome de Down*, 23, 30-32. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/88/30-32.pdf>

Shevlin, M., Kenny, M. & Me Neela, E. (2004). Access routes to higher education for young people with disabilities: A question of chance?. *Irish Educational Studies*, 23:2, 37-53.

Slavica, P. (2010), Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers' view). *Education Review*, 7(10), 71

Snyder, T. & Kesselman, M. (1972). Teaching English as a second language to blind people. *New Outlook for the Blind*, 66, 161-166.

Swain, J., Monk, M. and Johnson, S. (1999) A comparative study of attitudes to the aims of practical work in science education in Egypt, Korea and the UK. *International Journal of Science Education*, 21, 1311–1323.

Torres, M. Et al. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Revista Educación* 33(2), 15-24.

Ponencias

Bedoya, M.M. (2008). Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa de estudiantes que presentan Autismo y Discapacidad Cognitiva. Ponencia presentada en el 4to Congreso Internacional de Discapacidad (Medellín. Octubre 2008).

Frantz, R.S. and Wexler, J. (1994). *Ulpan: Functional ESOL immersion program for special education students*, paper presented at the 28th annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Baltimore. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 634)

Lago, J. R., & Marín, S. (2010). *La inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de J.I.* Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, en Granada, 29 de abril-2 de mayo 2010. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23809/educacion_inclusiva_en_secundaria.pdf

Mancebo, M. E. (2009). *Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema*. Ponencia presentada en: Seminario "Reforma del Estado y políticas públicas en Chile y Uruguay: enfoques analíticos e instrumentos de gobierno"

Mustafa, B. (2011). Inclusion: Something More Than Sitting Together. Online

Submission, Paper presented at the International Centre for Innovation in Education (ICIE-2011) Conference (Istanbul, Turkey, Jul 6-9, 2011).

Parrilla, A. (2000). Proyecto docente e investigador I. *Cátedra de Universidad*, Octubre, Universidad de Sevilla.

Slee, R. (1999). New Knowledge as a key for sustainable profesional partnership for inclusive education. *Australian Guidance and Counselling Officers Association Conference*, Perth, 1999.

Tesis Doctorales

Aguirre, A. (2008). *Análisis del proceso de colocación para determinar el nivel de inglés de los aspirantes a los cursos del centro de idiomas de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*. Universidad Iberoamericana. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015035/015035.pdf>.

Alonso I. (2010). *Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la escala ABS-RC:2*. Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación.

Álvarez, F. (Consultado en el 2012). *Capítulo VI. Respuesta de la Universidad a los Estudiantes con Discapacidad Visual*. Madrid. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26267/capitulo_6.pdf

Cepero, F. (2004). *La competencia comunicativa y su desarrollo*. Boston, Editorial Birghanhein (Ref. pág.43 de tesis)

Lara, F. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos*. Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral.

Paredes, D. (2008). *Estética Ambiental y Bienestar Emocional. Explorando dos ámbitos positivos de la vida de las personas adultas con discapacidad intelectual*. Tesis doctoral. Badajoz

Priante, C.M. (2003). *Mejoras en Organizaciones de México y España Mediante el Desarrollo de una Estrategia inclusiva*. Tesis doctoral. sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis_priante.pdf

Zubillaga, A. (2010). *La Accesibilidad como Elemento del Proceso Educativo: análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Índice Esquemas

	Pág.
Esquema 1. <i>Descripción de casos de estudio y unidades de análisis.</i>	15
Esquema 2. <i>Abordaje teórico del problema de estudio.</i>	17
Esquema 3. <i>Momentos históricos de la Inclusión Educativa sugeridos por Parra (2010)</i>	22
Esquema 4. <i>Descripción de las escalas del IHE y su contenido.</i>	158
Esquema 5. <i>Los andamios en la enseñanza de las lenguas extranjeras.</i>	190

Índice Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Experiencias Internacionales de Inclusión Educativa en el Nivel Superior.</i>	50
Tabla 2. <i>Etapas del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)</i>	62
Tabla 3. <i>Leyes sobre inclusión y discapacidad en los estados de la República Mexicana.</i>	69
Tabla 4. <i>Población total y con discapacidad por género.</i>	74
Tabla 5. <i>Población total por edad, género y con discapacidad visual.</i>	75
Tabla 6. <i>Población de entre 15 y 19 años con discapacidad visual por entidad federativa.</i>	76
Tabla 7. <i>Población de entre 3 años y más con limitación para ver y nivel de escolaridad en México.</i>	77
Tabla 8. <i>Población y nivel de escolaridad en Tabasco, México.</i>	78
Tabla 9. <i>Población entre los 15 y los 19 años con limitación para ver y nivel de escolaridad en Tabasco, México.</i>	78
Tabla 10. <i>Niveles Comunes de Referencia del MCER.</i>	103
Tabla 11. <i>Niveles Comunes de Referencia: escala global.</i>	104

Tabla 12. <i>Relación de estudiantes con discapacidad en la UJAT.</i>	133
Tabla 13. <i>Sujetos de Estudio 1 (Estudiantes con discapacidad visual)</i>	136
Tabla 14. <i>Sujetos de Estudio 2 (Profesores de lenguas extranjeras que atienden o han atendido a Estudiantes con discapacidad visual).</i>	137
Tabla 15. <i>Categorías, dimensiones y estrategia metodológica e instrumentos.</i>	138
Tabla 16. <i>Visión gráfica del esquema de la guía de observación de las prácticas educativas del profesor de lenguas extranjeras.</i>	156
Tabla 17. <i>Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 1.</i>	195
Tabla 18. <i>Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 2.</i>	196
Tabla 19. <i>Resultados del Inventario de Hábitos de Estudio del sujeto 3.</i>	197
Tabla 20. <i>Tipos de Aprendizaje y sus respectivos tipos de enseñanza.</i>	218

Índice Anexos

	Pág.
Anexo I. Ficha de Resumen	255
Anexo II. Ficha de Resumen Analítico	256
Anexo III. Carta de presentación	257
Anexo IV. Guía de entrevista para el profesor	258
Anexo V. Guía de entrevista para el estudiante con discapacidad visual	260
Anexo VI. Guía de Observación de clases. Enseñanza de Lenguas Extranjeras	262
Anexo VII. Inventario de Hábitos de Estudios de Estudiantes de Lenguas Extranjeras con discapacidad visual (Versión Impresa).	271
Anexo VIII. Proceso de Validación de las Entrevistas.	277

Anexos

Anexo I. Ficha de Resumen

TITULO DEL DOCUMENTO
(TIPO DE DOCUMENTO. Ex. ARTÍCULO ELECTRÓNICO)

Archivo Ex. **IE1**

Carpeta Electrónica: Ex. **Inclusión Educativa**

Nivel: Ex. **Primaria**

Referencia completa	
Autores:	
Afiliación institucional	
Otros datos para citar	
Biblioteca o base de datos	
Palabras claves	
Resumen	
Problemas o temas abordados	
Planteamiento	
Conclusiones.	
Qué aporta para la temática	
Elaboración de la ficha:	

Anexo II. Ficha de Resumen Analítico

TÍTULO DEL DOCUMENTO (TIPO DE DOCUMENTO. Ex. ARTÍCULO ELECTRÓNICO)

Archivo Ex. **IE1**
Carpeta Electrónica: Ex. **Inclusión Educativa**
Nivel: Ex. **Primaria**

Referencia completa	
Autores:	
Afiliación institucional	
Otros datos para citar	
Biblioteca o base de datos	
Palabras claves	
Resumen	
Problemas o temas abordados	
Corriente(s) teórica(s)	
Obras y autores que influyen en la investigación	
Objetivos, hipótesis, supuestos o preguntas investigación reportada.	
Enfoque metodológico	
Tipo de investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, etc.).	
Principales actividades realizadas (proceso metodológico)	
Fuentes utilizadas -bases de datos	
Procedimiento analítico	
Hallazgos y conclusiones. Contribución al conocimiento o a las prácticas.	
Cita Textual	
Qué aporta para la temática	
Elaboración de la ficha:	

Anexo III. Carta de presentación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DCE/072/2013
ASUNTO: Carta de presentación

MTRO. ROBERTO CARRERA RUÍZ
DIRECTOR DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

Por este conducto presento a sus finas atenciones a la C. **Veronika de la Cruz Villegas** con número de cuenta **269904**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación,. Quien desea realizar su trabajo de campo en la dependencia a su digno cargo, con la finalidad de recabar información para su proyecto de tesis "**Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual en una Universidad Pública Mexicana**", en el periodo comprendido de septiembre de 2013 a Julio de 2014.

Agradezco las atenciones se sirva brindar al portador(a) de la presente.

ATENTAMENTE

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

Pachuca de Soto, Hidalgo, 11 de septiembre de 2013.

DRA. LOURDES TERESA CUEVAS RAMÍREZ
COORDINADORA DEL PROGRAMA



Ccp Archivo

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5231
doeduc@uaeh.edu.mx |



Anexo IV. Guía de entrevista para el profesor de Lenguas Extranjeras



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



Guía de Entrevista para profesores

El objetivo de la presente entrevista es obtener información sobre las prácticas educativas de carácter institucional, educativo y social que convergen en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:

Edad:

Escolaridad:

Años ejerciendo:

Formación:

Formación para la inclusión:

Formación para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual:

Asignatura que imparte/ió al estudiante con discapacidad visual:

Ciclo que le imparte/ió

Situación: *Pensemos en aquel momento en el que planeaba su clase de lenguas extranjeras para el grupo en el que se encontraba un estudiante con discapacidad visual.*

-¿Qué adaptaciones realizó usted al programa de la asignatura para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad visual? E

-¿Qué adaptaciones realizó en su planeación diaria? E

-¿Qué métodos o técnicas específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual consideró en su planeación? E

¿Qué recursos didácticos para atender a este estudiante consideró en su planeación de clase? E

Situación: Pensemos en las primeras clases de lengua extranjera en las que contó con la presencia de un estudiante con discapacidad visual. E

-¿Qué características físicas tenía su aula? E

-¿Cómo organizó los asientos en el aula? E

-¿Dónde ubicó a su estudiante con discapacidad visual? E

-¿Qué adaptaciones realizó usted en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase? E

-¿Qué estrategia empleó para favorecer la movilidad de su estudiante dentro del aula? E

- ¿Utilizó algún material didáctico específico para enseñarle la lengua extranjera a su estudiante con discapacidad visual? E
- ¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizó? E
- ¿Qué estrategia empleó para que su estudiante con discapacidad visual tuviera acceso a la información del libro de texto?
- Describa cómo utilizó ese recurso tecnológico en el aula. E
- Describa algún instrumento específico que haya empleado para impulsar el desarrollo de la lectura en su estudiante. E
- Mencione algún instrumento específico que haya empleado para impulsar el desarrollo de la lectura en su estudiante. E
- ¿Qué estrategias utilizó para que su estudiante con discapacidad visual desarrollaran la lectura? E
- ¿Qué estrategias utilizó para que desarrollara la escritura? E
- ¿Qué estrategias empleó para evaluarle las cuatro habilidades de la lengua?
- Mencione alguna estrategia que haya utilizado para enseñarle vocabulario E
- Mencione alguna estrategia que haya empleado para enseñar estructuras gramaticales a sus alumnos con discapacidad visual E

-SITUACIÓN: Pensemos en aquellas sesiones en las que desarrollaba usted alguna actividad grupal con sus estudiantes de lengua extranjera.

- ¿Cómo era el ambiente de clase? S
- ¿Cómo era la relación entre el grupo y el estudiante con discapacidad visual? S
- Describa el apoyo del grupo hacia el estudiante con discapacidad visual para desarrollar la escritura. S
- Describa el apoyo que le otorgaban para desarrollar la lectura. S
- Mencione ejemplos del apoyo que le otorgaba el grupo al estudiante con discapacidad visual para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua. S
- Describa el apoyo que le otorgaban para trabajar con la información del libro de texto. S

Agradecimiento

Anexo V. Guía de entrevista para el estudiante con Discapacidad visual



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



Guía de Entrevista para estudiantes con discapacidad visual

El objetivo de la presente entrevista es obtener información sobre las prácticas educativas de carácter institucional, educativo y social que impactan en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes con discapacidad visual.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:

Edad:

Asignatura:

Ciclo:

Situación: *Pensemos en uno de tus cursos de lenguas extranjeras.*

- ¿Empleaste algún método o técnica específicos para el aprendizaje de la lengua extranjera?
- ¿Qué estrategias utilizaste para desarrollar la lecto-escritura?
- Mencione alguna estrategia que hayas utilizado para aprender vocabulario.
- Mencione alguna estrategia que hayas empleado para aprender estructuras gramaticales.
- ¿Qué dificultades encontraste en el aprendizaje de la lengua extranjera?
- ¿Cómo podría mejorar tu práctica educativa, específicamente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual?

Situación: Pensemos en tu primera clase de lengua extranjera.

- ¿Qué características físicas tenía tu aula de lenguas extranjeras?
- ¿Cómo se encontraban organizados los asientos en el aula?
- ¿Dónde te ubicaste?
- ¿Qué adaptaciones realizó tu profesor en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase?
- ¿Qué adaptaciones realizarías en el aula de lenguas extranjeras para tu mejor desenvolvimiento y óptimo aprendizaje dentro del aula?

Situación: Pensemos en los cursos de lenguas extranjeras que has cursado en la universidad.

- ¿Utilizaste algún material didáctico específico para el aprendizaje de las lenguas extranjeras?

- Describe algún instrumento específico que hayas empleado para impulsar el desarrollo de la lecto-escritura
- ¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizaste?
- Describe cómo utilizaste ese recurso tecnológico.
- ¿Consideras que aprovechaste al máximo tus recursos tecnológicos?
- ¿Tuviste dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras?
- ¿Qué recursos instrumentales y tecnológicos requieres para tener un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras?

Situación: *Ahora que ya concluyeron tus clases de lenguas extranjeras...*

- ¿Qué nivel consideras tienes de la lengua extranjera?
- ¿Qué han aportado tu profesores a tu conocimiento sobre la lengua?
- ¿Qué conocimientos has adquirido en el aula?
- ¿Qué conocimientos has adquirido fuera del aula?
- ¿De qué manera adquiriste esos conocimientos?
- ¿Qué aspectos de la lengua consideras debes reforzar?
- Menciona las dificultades de formación que tienes para aprender una lengua extranjera.

-Situación: *Pensemos en aquellas sesiones en las que tu profesor desarrollaba alguna actividad de lecto-escritura.*

- ¿Cómo era el ambiente de clase?
- Describe cómo te trataba el grupo.
- Describe el apoyo que te otorgaban tus compañeros de grupo para desarrollar la lecto-escritura.
- ¿Cómo era tu relación con el grupo?
- Menciona ejemplos del apoyo que te otorgaba el grupo para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.

Agradecimiento

Anexo VI. Guía de Observación de clases. Enseñanza de Lenguas Extranjeras



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Guía de observación de clases “Enseñanza de Lenguas Extranjeras”

Nombre del observador: _____

Institución de adscripción: _____

Grado académico: _____

Perfil profesional (Idiomas, Educación, etc.): _____

Anote los datos específicos que se solicitan sobre la observación:

Asignatura: _____ ID del video: _____

Fecha: _____ Duración: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Estimado observador:

En el contexto del trabajo de tesis doctoral que lleva por título: Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Ceguera en una Universidad Pública Mexicana, se realizan observaciones como herramientas básicas para obtener la información necesaria para lograr los objetivos del estudio.

En este sentido se estructuró la presente guía de observación con el objetivo de recabar datos detallados sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesor de lenguas extranjeras.

Organización de la guía:

La guía de observación que usted tiene en sus manos contiene 5 apartados, enfocados a las competencias señaladas en el Marco Común Europeo de Referencias para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MCRELE). Las competencias son las siguientes:

-*Competencia lingüística*. Esta incluye conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Se refiere no sólo con el alcance de los conocimientos, sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y su accesibilidad. Incluye las competencias siguientes: léxica, fonológica, gramatical, ortográfica, competencia semántica y ortoépica.

-*Competencia sociolingüística*. Se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Involucra las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales tales como saludos, turnos de palabra, etc.).

-*Competencia pragmática*. Tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) además del dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Cada apartado consta de 2 secciones, la primera de ellas es sobre los datos generales de la videograbación sobre la que se realizará la observación, la segunda sección es sobre la competencia específica a observar en el profesor y descripción detallada de las actividades realizadas para el desarrollo de dicha competencia y finalmente, la tercera sección es sobre los recursos didácticos empleados y las características del ambiente áulico.

Ejemplo:

A continuación se presenta un ejemplo de la segunda sección de la guía. En este caso específico la competencia a observar es la lingüística en lo que se refiere al léxico y el material empleado fueron tarjetas con imágenes de las profesiones y ocupaciones.

Warm Up (Presentation)	Development	Closing(Feedback)
<p>La profesora inicia su actividad mostrando la imagen de un cantante popular (Alejandro Saenz) a la vez que dice su nombre en voz alta y le hace preguntas a los estudiantes tales como: Who is he?, where is he from?, what's his nationality? Is he married or single? Y what does he do? Pasa a otra imagen, en este caso de Marc Anthony, dice su nombre en voz alta y le pregunta al estudiante con DVS las mismas preguntas que al inicio.</p>	<p>-Utilizando unas tarjetas con las imágenes de las profesiones pregunta a sus alumnos. IS HE/SHE A.....?. WHAT DOES HE/SHE DO? y HOW DO YOU SPELL _____? Empleando palabras claves y frases breves, tales como <i>this person works in a HOSPITAL and helps DOCTORS in surgeries</i> describe a su estudiante con DVS el contenido de las imágenes y le hace las preguntas. El profesor organiza al grupo en equipos de 7 personas, les da un oso de peluche a cada equipo y les pide que el estudiante que tenga el osito va a decir la frase I am a _____, va a pasarle el osito a un compañero y este dirá la información de su compañero y la de él de la siguiente manera. She is a And I am a..... Y así sucesivamente. El primer compañero será quien al final dirá la información de todos los demás.</p>	<p>La profesora le proporciona fotocopias a los estudiantes y le pide que contesten el ejercicio identificando las ocupaciones de las personas de las imágenes. Solicita a un estudiante apoye a su compañero con DVS a describirle el contexto de las imágenes y a contestar los ejercicios. Revisan juntos las respuestas La profesora termina su actividad de la misma manera en la que la inició, mostrándole a los alumnos imágenes de personajes conocidos y haciéndoles preguntas acerca de sus ocupaciones.</p>

Instrucciones:

- Lea los apartados de la guía de observación antes de iniciar su llenado.
- Lea la descripción de la competencia a observar antes de iniciar su observación.
- Al llenar la siguiente guía se le sugiere describa lo observado de manera detallada sin emitir ningún tipo de juicio de valor.
- Durante su observación podrá repetir la videograbación las veces que le sean necesarias para obtener todo el proceso.
- Al termino de cada competencia se le solicita escriba comentarios en relación a las parte técnica de la observación, no así de la clase ni del contenido de la misma.

Competencia Lingüística (Léxico)

Datos Segmento

Nombre del profesor _____

ID Video	Grupo	Inicio	Término	No. de alumnos	Fecha	Nº de aula
Duración						

Datos Competencia

Competencia Específica: _____

Características físicas del aula: _____

Warm Up (Presentation)	Development	Closing (Feedback)
Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):
Recursos Didácticos empleados:	Recursos Didácticos empleados:	Recursos Didácticos empleados:
Comentarios:	Comentarios:	Comentarios:

Competencia Lingüística (gramatical)

Datos Segmento						
Nombre del profesor: _____						
ID Video	Grupo	Inicio	Término	No. de alumnos	Fecha	N° de aula
Duración						

Datos Competencia
Competencia Específica: _____
Características físicas del aula: _____

Warm Up (Presentation)	Development	Closing (Feedback)
Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:

Competencia Lingüística (Ortográfica – semántico)

Datos Segmento

Nombre del profesor: _____

ID Video	Grupo	Inicio	Término	No. de alumnos	Fecha	Nº de aula
Duración						

Datos Competencia

Competencia Específica: _____

Características físicas del aula: _____

Warm Up (Presentation)	Development	Closing (Feedback)
<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>	<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>	<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>

Competencia Sociolingüística

Datos Segmento

Nombre del profesor _____

ID Video	Grupo	Inicio	Término	No. de alumnos	Fecha	Nº de aula
Duración						

Datos Competencia

Competencia Específica: _____

Características físicas del aula: _____

Warm Up (Presentation)	Development	Closing (Feedback)
<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>	<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>	<p>Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.):</p> <p>Recursos Didácticos empleados:</p> <p>Comentarios:</p>

Competencia Pragmática

Datos Segmento

Nombre del profesor: _____

ID Video	Grupo	Inicio	Término	No. de alumnos	Fecha	Nº de aula
Duración						

Datos Competencia

Competencia Específica: _____

Características físicas del aula: _____

Warm Up (Presentation)	Development	Closing (Feedback)
Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:	Ambiente de clase(positivo, cordial, etc.): Recursos Didácticos empleados: Comentarios:

INVESTIGADORA

Mtra. Veronika de la Cruz Villegas

CONTEXTO

Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a
Estudiantes con Ceguera en una Universidad Pública Mexicana

TUTORA

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

CO-TUTORA

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Anexo VII. Inventario de Hábitos de Estudios de Estudiantes de Lenguas Extranjeras con Discapacidad Visual (Versión Impresa).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

**Inventario de Hábitos de Estudio del
“Estudiante con Discapacidad Visual en el
Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”
(IHEED-VALE)***

Versión Impresa

**Adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) de Pozar(2002).*

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del estudiante: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Programa: _____

Asignatura: _____ Horario _____

Página 1

INSTRUCCIONES

El profesor(a) te leerá una serie de preguntas que se refieren a tu FORMA DE ESTUDIAR Y APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA, al término de cada pregunta contesta SI o NO y el/la profesor(a) anotará la respuesta en la hoja de respuestas.

Escucha cada pregunta y decide si esta se aplica a tu modo habitual de actuar.

- Si lo que dice la pregunta normalmente te ocurre SIEMPRE o CASI SIEMPRE, contesta SI.
- Si lo que se dice en la pregunta NO te ocurre NUNCA o CASI NUNCA, contesta NO.
- Si lo que dice la pregunta SOLO te ocurre A VECES, o NO SABES QUE CONTESTAR, contesta NO SE.

Procura contestar todas las preguntas con sinceridad absoluta, pues no son difíciles ni hay nada malo en ellas. Tus respuestas serán grabadas en un audio. Una vez contestado el inventario se te darán a conocer los resultados y estos a su vez serán utilizados para fines exclusivos de investigación conservando el anonimato de quienes lo contesten. Si no has comprendido algo, puedes preguntar ahora.

En este momento damos inicio a las preguntas...

Inventario de Hábitos de Estudio del “Estudiante con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (IHEED-VALE)

Preguntas

- | | | | | |
|-----|--|----|---|----|
| 1. | ¿Dejas a un lado tus problemas personales cuando vas a estudiar la LE? | SI | ? | NO |
| 2. | ¿Acostumbras a hacer resúmenes de tus clases de LE? | SI | ? | NO |
| 3. | ¿Estudias la LE con intenciones de aprender y de memorizar lo que estas estudiando? | SI | ? | NO |
| 4. | ¿Dejas para última hora la organización de tu clase de LE? | SI | ? | NO |
| 5. | ¿Le preguntas a tu profesor de LE cuando no comprendes algo? | SI | ? | NO |
| 6. | ¿Sabes encontrar con rapidez cualquier tema en tu libro de LE? | SI | ? | NO |
| 7. | ¿Te gustaría tener una forma de estudio más eficaz? | SI | ? | NO |
| 8. | ¿Has logrado hacer del estudio de la LE un verdadero hábito? | SI | ? | NO |
| 9. | ¿Obtendrías mejores calificaciones en LE si te lo propusieras? | SI | ? | NO |
| 10. | ¿Cuándo lees textos en Braille en la LE te detienes en aquellas partes que te llaman la atención? | SI | ? | NO |
| 11. | ¿Confías en tu memoria para aprender vocabulario en la LE? | SI | ? | NO |
| 12. | El tiempo que le dedicas a la asignatura de LE ¿es proporcional a su importancia? | SI | ? | NO |
| 13. | ¿Estudias la LE en un lugar cómodo, con mesa, ventilación y temperatura adecuada? | SI | ? | NO |
| 14. | ¿Utilizas el diccionario electrónico cuando te encuentras palabras que no conoces? | SI | ? | NO |
| 15. | ¿Estudias y realizas a veces trabajos escolares en equipo con tus compañeros de la clase de LE? | SI | ? | NO |
| 16. | ¿Has seleccionado alguna vez tu horario de clases de la asignatura de LE? | SI | ? | NO |
| 17. | ¿Tienes algún motivo fuerte capaz de hacerte estudiar con ganas? | SI | ? | NO |
| 18. | ¿Acostumbras a tomar nota de aquellos temas que consideras importantes? | SI | ? | NO |
| 19. | ¿Tienes una voluntad firme para ponerte a estudiar la LE? | SI | ? | NO |
| 20. | ¿Practicas y empleas lo que aprendiste de la LE de memoria para así aprenderlo mejor? | SI | ? | NO |
| 21. | Antes de contestar el examen de LE ¿Piensas, sobre el contenido del mismo? | SI | ? | NO |
| 22. | ¿Practicas la lectura de textos en Braille en la LE? | SI | ? | NO |
| 23. | ¿Tus profesores te tratan de manera justa, exigiéndote en la medida de tus esfuerzos? | SI | ? | NO |
| 24. | ¿Pierdes tiempo cuando estudias la LE por no haberte organizado con anticipación? | SI | ? | NO |
| 25. | ¿Estudias la LE en buenas condiciones físicas? | SI | ? | NO |
| 26. | Cuando vas a estudiar un tema, ¿empiezas preguntando de qué se trata para tener una idea general? | SI | ? | NO |
| 27. | ¿Repites mecánicamente, sin pensar, palabras y frases en la LE que intentas aprenderte de memoria? | SI | ? | NO |
| 28. | Terminarás con éxito tu curso de LE, dado el número de horas que dedicas a su estudio? | SI | ? | NO |
| 29. | ¿Tus calificaciones son inferiores a tu inteligencia? | SI | ? | NO |
| 30. | ¿Empleas tus resúmenes para prepararte para los exámenes de LE? | SI | ? | NO |

Inventario de Hábitos de Estudio del “Estudiante con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (IHEED-VALE)

Preguntas

31. ¿Descansas, antes de seguir insistiendo en aprenderte las estructuras gramaticales de memoria?	SI	?	NO
32. ¿Tienes una especie de “archivo” donde almacenas tus apuntes, fichas, libros, etc. de la LE?	SI	?	NO
33. ¿Sabes tomar apuntes durante las explicaciones que da tu profesor de LE?	SI	?	NO
34. ¿Solicitas apoyo cuando tienes que estudiar algo de la LE para lo que no dispones de material?	SI	?	NO
35. ¿Colaboras con tu trabajo, opiniones, etc., cuando trabajas en equipo en la clase de LE?	SI	?	NO
36. ¿Terminas las tareas y trabajos que te pide el profesor de LE?	SI	?	NO
37. ¿Verificas tus respuestas en los exámenes escritos antes de entregarlos al profesor de LE?	SI	?	NO
38. ¿Cuando repasas los audios de tu libro, ¿Cambias tono, ritmo, etc. para no aburrirte mientras estudias?	SI	?	NO
39. ¿Estas convencido de que el estudio de una LE es importante para tu vida?	SI	?	NO
40. ¿Discutes en equipo junto a otros compañeros, sobre diversos trabajos y tareas relacionadas con la LE?	SI	?	NO
41. ¿Prestas atención durante las explicaciones de gramática del profesor de LE?	SI	?	NO
42. ¿Pides que te lean varias veces lo que no comprendiste de la lectura en LE?	SI	?	NO
43. ¿Te sientes capaz de continuar tu curso de LE, aprobando sólo el último examen?	SI	?	NO
44. ¿Rendirías más en la clase de LE si adoptaras otra forma de organizarte?	SI	?	NO
45. ¿Estudias la LE en un lugar apropiado, sin ruidos y sin que te molesten?	SI	?	NO
46. ¿Te agrada saber el contenido de los libros de LE para darte una idea general toda la asignatura?	SI	?	NO
47. ¿Aprendes de memoria el vocabulario que no comprendes?	SI	?	NO
48. ¿Tienes distribuido tu tiempo de forma tal que todas tus tareas de la LE están en el?	SI	?	NO
49. ¿Te desanimas y dejas lo que estás estudiando si encuentras alguna dificultad que no comprendes?	SI	?	NO
50. ¿Haces tus resúmenes ayudándote de los puntos que consideraste importantes?	SI	?	NO
51. ¿Repasas a menudo lo que has aprendido en la clase de LE, para recordarlo y no olvidarlo fácilmente?	SI	?	NO
52. ¿Estudias a diario la LE y descansas totalmente los fines de semana?	SI	?	NO
53. ¿Procuras estar informado de tus avances en la asignatura de LE?	SI	?	NO
54. ¿Sabes distinguir las partes importantes de un texto en la LE?	SI	?	NO
55. ¿Crees que estudiando en equipo resuelves cuestiones que solo no podrías resolver sobre la LE?	SI	?	NO
56. ¿Estudias la LE teniendo pausas de descanso, aproximadamente cada hora?	SI	?	NO
57. ¿Te animan en tu casa, de forma tal que esto te ayuda a estudiar mejor?	SI	?	NO
58. ¿Te preocupas por mejorar tu calidad y velocidad en la lectura de la LE?	SI	?	NO
59. ¿Te ayudan y animan tus profesores a estudiar la LE?	SI	?	NO
60. ¿Tratas de relacionar y pensar lo que ya sabes de la LE con lo que intentas aprender de memoria?	SI	?	NO

**Inventario de Hábitos de Estudios de Estudiantes de Lenguas Extranjeras
con Discapacidad Visual (IHEELEDIV)**

Registro de Respuestas

ÍTEM Nº	SI	?	NO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

ÍTEM Nº	SI	?	NO
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
25			
56			
57			
58			
59			
60			

INVESTIGADORA

Mtra. Veronika de la Cruz Villegas

CONTEXTO

Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras a
Estudiantes con Discapacidad Visual Severa en una Universidad Pública
Mexicana

TUTORA

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

CO-TUTORA

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Página 6

Anexo VIII. Proceso de Validación de las Entrevistas.

Entrevista inicial del profesor de lenguas extranjeras

En Septiembre de 2013 se elaboró la entrevista del profesor de lenguas extranjeras, previa selección de los temas y constructos, la cual poseía la estructura que se muestra en la tabla N° 1. Con base en la matriz de coherencia se elaboró otra matriz que permitió organizar los ítems o preguntas del instrumento, con base en las variables o categorías del estudio. La entrevista de los profesores de lenguas extranjeras poseía una guía de entrevista con la siguiente estructura:

Descripción del instrumento: La guía de entrevista inicial del profesor contenía la razón social, el objetivo de la entrevista, los datos de identificación del profesor tales como, su nombre, edad, escolaridad, formación, años ejerciendo, asignatura que imparte o impartió al estudiante con discapacidad visual y ciclo en el que le imparte o impartió dicha asignatura. Las preguntas de la guía se encontraban agrupadas en tres categorías, a decir, lo institucional, lo educativo y lo social. La primera y segunda categoría contaban con 5 preguntas cada una que buscaban identificar información relativa a los aportes institucionales en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad visual y a las relaciones interpersonales dadas entre estudiantes-estudiante con discapacidad visual, la segunda categoría contaba con 23 preguntas, lo cual la ubicaba como la sección más amplia de la entrevista intentando obtener información específica sobre cuestiones didácticas, curriculares, organizativas y de formación docente. Cada una de las categorías a su vez contaba con una presentación la cual se realizó a través del planteamiento de una situación que buscaba ubicar al profesor en un momento y espacio específicos de su experiencia que le permitiría recordar los aspectos que le serían cuestionados. Finalmente se agradecía al profesor por su participación en el proyecto.

Tabla 1.

Visión gráfica de la entrevista original para profesores de lenguas extranjeras que atienden o han atendido a Estudiantes con discapacidad visual).

Instrumento	Categoría	Dimensión	Indicador	Pregunta
Entrevista semi-estructurada	Enseñanza de lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual	-Institucional	-Curricular	-¿Qué adaptaciones curriculares ha realizado su institución para favorecer la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual? -¿Qué adaptaciones ha realizado usted al programa de la asignatura de lenguas extranjeras para favorecer la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual?
			-Organizativo	-Mencione algunas de las estrategias que ha empleado su universidad para favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los estudiantes con discapacidad visual. -¿Cómo garantiza su institución el acceso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad visual?
			-Infraestructura	-¿Qué cambios ha llevado a cabo su institución en su infraestructura física, iluminación y señalética para favorecer la conducción de los estudiantes con discapacidad visual en su universidad y en las aulas de lenguas extranjeras?
		-Educativo	-Metodológico	-¿Cómo planeó su clase ante la presencia en su aula de un estudiante con discapacidad visual? -¿Qué adaptaciones realizó usted en su planeación para atender a esta población en específico? -¿Qué recursos didácticos para atender a estudiantes con discapacidad visual consideró en su planeación de clase? -¿Qué métodos o técnicas específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual consideró en su planeación? -¿Qué estrategias utilizó para que sus alumnos con discapacidad visual desarrollaran la lecto-escritura? -Mencione alguna estrategia que haya utilizado para enseñar vocabulario a sus alumnos con discapacidad visual -Mencione alguna estrategia que haya empleado para enseñar estructuras gramaticales a sus alumnos con discapacidad visual. -¿Qué dificultades encontró en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual? -¿Cómo podría mejorar su práctica educativa, específicamente en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual?
			-Organizativo	-¿Qué características físicas tenía su aula de lenguas extranjeras? -¿Cómo organizó los asientos en el aula? -¿Dónde ubicó a su estudiante con discapacidad visual? -¿Qué adaptaciones realizó usted en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase? -¿Qué adaptaciones realizaría usted en el aula de lenguas extranjeras para la óptima enseñanza a estudiantes con discapacidad visual?.
			-Instrumental	-¿Utilizó algún material didáctico específico para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con

			<p>discapacidad visual? ¿Describa algún instrumento específico que haya empleado para impulsar el desarrollo de la lecto-escritura? -¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizó? -Describa cómo utilizó ese recurso tecnológico en el aula -¿Considera que aprovechó al máximo sus recursos tecnológicos? -¿Tuvo dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual? -¿Qué recursos instrumentales y tecnológicos requiere para proporcionar una mejor atención esta población?</p>
		-Formación	<p>-Mencione las dificultades de formación tiene para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. -¿Qué necesidades tiene de formación en inclusión educativa? -¿Qué aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual considera debe reforzar?</p>
	-Social	-Ambiente amable y servicial (soporte)	<p>-¿Cómo era el ambiente de clase? -Describa el trato del grupo hacia el estudiante con discapacidad visual. -Describa el apoyo que le otorgaba el grupo clase al estudiante con discapacidad visual para desarrollar la lecto-escritura</p>
		-Relaciones interpersonales	<p>-¿Cómo era la relación entre el grupo y el estudiante con discapacidad visual?</p>
		-Colaboración	<p>-Mencione ejemplos del apoyo que le otorgaba el grupo al estudiante con discapacidad visual para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.</p>

Validación de la entrevista del profesor de lenguas extranjeras

Para el caso de la entrevista del profesor de lenguas extranjeras que se aplicó en este estudio se llevó a cabo una doble valoración. El primer proceso de valoración (Morales, 2008) fue el siguiente: se consideró pertinente llevarlo a la aplicación para verificar su correcto diseño, para tal efecto se emplearon dos tipos de valoraciones, la primera buscó probar la claridad expositiva de las frases y la segunda prueba la eficacia de los datos para poder efectuar con ellos un análisis que permita identificar las prácticas educativas que profesores, estudiantes con ceguera y personal administrativo y directivo realizan para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad

visual. Para los dos tipos de valoración, se consideró tomar una muestra no representativa considerando una muestra por cada instrumento.

Se aplicó la entrevista a una profesora de italiano de la UJAT con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad visual, se grabó el audio de la entrevista y se entregaron ambos elementos (guía de entrevista y audio) a cinco expertos para su valoración en octubre del mismo año. La selección de los expertos se realizó teniendo como base las siguientes características: 1) Conocimiento sobre la enseñanza de lenguas extranjeras 2) Experiencia en inclusión educativa. El formato de valoración se elaboró en una tabla tipo Likert que contenía cada una de las situaciones planteadas en la entrevista semi-estructurada y cada uno de los ítems. La escala consideraba los criterios de Inaceptable, Deficiente, Regular, Eficiente y Aceptable, cada uno de ellos con valores que iban desde el 1 para lo inaceptable y el 5 para lo aceptable.

Validación del contenido del instrumento para la realización de la entrevista semi-estructurada

Con el objetivo de lograr la validación del contenido de los ítems se diseñó un instrumento conteniendo las siete situaciones y los 35 ítems de la entrevista a las que se les colocó para la valoración de cinco expertos una escala Likert de 1 a 5, considerando como inaceptable el valor 1; deficiente, 2; regular, 3; aceptable 4 y eficiente 5. Con respecto a las situaciones que se plantean al inicio de un grupo de preguntas, el primer experto (experto en enseñanza de lenguas extranjeras) valoró seis (6) situaciones como eficientes y una como regular. El segundo experto (profesora de lenguas extranjeras con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad visual) valoró seis (6) situaciones como eficientes y una como deficiente y recomendó trabajar en la redacción de una de ellas. El tercer experto valoró 5 situaciones como aceptables y 1 como regular recomendando eliminar una situación. El cuarto experto valoró las seis (6) situaciones entre eficientes y aceptables y el quinto experto valoró 4 situaciones como aceptables, una regular y una como deficiente (Tabla 2).

Tabla 2.

Valoración del contenido de la entrevista del profesor.

No. Formulario	SITUACIONES							Puntaje Total	Comentarios
	1	2	3	4	5	6	7		
1	E	E	E	E	E	R	E	33	La sección sobre lo INSTITUCIONAL debe ser explorada a través de otros sujetos. Director, administrador.
2	E	E	E	E	E	D	E	32	Reducir las situaciones ya que parece que se repiten las ideas.
3	A	A	A	A	A	R	A	27	Eliminar una situación. No hay diferencia entre una y otra. Recomiendo fusionar las que son parecidas.
4	A	E	E	A	A	E	A	31	Podría utilizarse una misma situación para dos aspectos como en el caso de lo organizativo e instrumental.
5	A	A	R	A	A	D	A	25	Trabajar en la redacción de la primera situación. No recomiendo incluir el término APOYO entre paréntesis.

Con base en la valoración del contenido de la entrevista se observó que en su mayoría los ítems fueron valorados de manera positiva. En lo que se refiere a los ítems marcados con menor puntaje los expertos coincidieron en que estos presentaban algunas deficiencias para lo que recomendaron reducir algunas situaciones como en el caso del ítem N° 5, además de agrupar aquellas actividades que coincidieran con la lógica de alguna de las otras situaciones ya que les parecían un tanto repetitivas. Igualmente se hizo la recomendación de trabajar en la redacción de algunas de las situaciones evitando ser tan repetitivos con algunos términos. Finalmente, se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes.

Con respecto a las 35 preguntas relacionadas con las categorías de lo Institucional, Educativo y Social, el primer experto las valoró entre eficientes y aceptables y recomendó revisar la redacción de algunos ítems. El segundo experto valoró el contenido de los ítems entre aceptable, eficiente, regular y deficiente, recomendando realizar preguntas más específicas evitando con ello la saturación de algunos ítems. El tercer experto valoró el contenido entre aceptable,

eficiente y regular. La valoración del cuarto experto coincidió en su mayoría con la valoración del segundo experto con valores entre lo aceptable, eficiente, regular y deficiente. El quinto experto valoró las 35 preguntas entre eficientes y aceptables recomendando trabajar en la redacción de algunas de ellas, evitando principalmente la repetición (Ver Tabla 3)

Tabla 3.
Validación del Contenido de la Entrevista del Profesor 2

No. Formulario	Preguntas																																			Total			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
1	A	A	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E	E	A	A	A	A	A	A	E	E	A	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	155
2	E	E	R	D	D	E	R	E	E	E	A	A	A	R	R	R	A	A	A	A	A	E	E	A	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	A	A	A	137
3	A	A	R	E	A	A	A	A	A	A	A	R	R	A	A	A	A	A	R	E	A	R	E	E	E	R	R	R	R	R	A	A	E	A	A	A	152		
4	A	E	R	R	D	E	R	E	E	E	A	A	A	R	R	R	A	A	A	A	A	E	E	A	A	E	R	R	R	R	R	R	R	A	A	A	140		
5	E	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	163	

Con base al conjunto de recomendaciones realizadas por los expertos se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes resaltando entre ellos, el descarte de algunos ítems y el reordenamiento de los mismos con base en una secuencia lógica independientemente de la categoría a la que pertenecieran.

Validación de la eficacia del contenido del instrumento para la realización de la entrevista semi-estructurada

Con el objetivo de lograr la validación la eficacia del contenido de los ítems se diseñó un instrumento conteniendo los 35 ítems de la entrevista a las que se les colocó para la valoración de cinco expertos una escala Likert de 1 a 5,

considerando como totalmente en desacuerdo el valor 1; en desacuerdo, 2; neutro, 3; de acuerdo 4 y totalmente de acuerdo 5. La característica principal de este instrumento es que presentaba el objetivo de cada ítem, la categoría a la que pertenecía y el indicador correspondiente. Por ejemplo, el ítem número 23 correspondiente a la categoría Educativo con indicador Organizativo tiene como objetivo conocer la forma en la que el profesor emplea los recursos tecnológicos en el aula, al respecto el ítem plantea lo siguiente: describa cómo utilizó esos recursos en el aula. Los expertos valoraron la eficacia del contenido de la siguiente manera. Los cinco expertos coincidieron en valorar la mayoría de los ítems con el mayor puntaje, otorgando los menores puntajes a los ítems correspondientes a las categorías de lo Institucional y Metodológico específicamente en el indicador Organizativo (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Validación de la Eficacia del Contenido de la Entrevista del Profesor.

No. Formulario	5Preguntas																																	Total				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33					
1	3	5	1	1	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	2	2	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	148
2	3	5	2	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	156
3	4	4	1	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	156
4	4	5	1	2	1	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	156
5	3	5	1	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	155

Con base al conjunto de recomendaciones realizadas por los expertos se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes resaltando entre ellos, la realización de nuevos ítems, el reordenamiento de los

mismos con base en una secuencia lógica independientemente de la categoría a la que pertenecieran y la elaboración de un nuevo instrumento enfocado en el aspecto institucional y dirigido específicamente a los administrativos y directivos de la institución de educación superior.

Entrevista inicial del estudiante con discapacidad visual

La entrevista para el estudiante con ceguera consiste en una entrevista semilibre (Acevedo y López, 2008) que se llevará a cabo en el ciclo escolar julio-noviembre 2013 en la que el estudiante tendrá que responder sobre cuestiones relacionadas con aspectos de carácter institucional, educativo y social y de conocimientos de la lengua. La investigadora planteará preguntas pertinentes relacionadas con su práctica educativa en los aspectos antes señalados pero además se pretende rescatar su percepción en relación a la práctica educativa de su profesor (a) (Anexo VII). En Octubre de 2013 se elaboró la entrevista del estudiante con discapacidad visual, previa selección de los temas y constructos, la cual poseía la estructura que se muestra en la tabla 5. Al igual que en el caso de la entrevista del profesor, con base en la matriz de coherencia se elaboró otra matriz que permitió organizar los ítems o preguntas del instrumento, basado en las variables o categorías del estudio. La entrevista de los estudiantes con discapacidad visual poseía una guía de entrevista con la siguiente estructura:

Descripción del instrumento: La guía de entrevista inicial del estudiante con discapacidad visual contenía la razón social de las instituciones involucradas, el objetivo de la entrevista, los datos de identificación del estudiante tales como, su nombre, edad, asignatura y ciclo en el que cursó dicha asignatura. Las preguntas de la guía se encontraban agrupadas en tres categorías, a decir, lo institucional, lo educativo y lo social. La primera y segunda categoría contaban con 5 preguntas y la segunda categoría contaba con 23 preguntas, lo cual la ubicaba como la sección más amplia de la entrevista intentando obtener información específica sobre cuestiones didácticas, curriculares, organizativas y de formación docente. Cada una de las categorías a su vez contaba con una situación que buscaba ubicar al estudiante con discapacidad visual en un momento y espacio específicos

de su experiencia que le permitiría recordar aspectos que le serían cuestionados. Finalmente se agradecía al estudiante con discapacidad visual por su participación en el proyecto.

Tabla 5. *Visión gráfica de la entrevista inicial para Estudiantes con discapacidad visual.*

Instrumento	Categoría	Dimensión	Indicador	Pregunta	
Entrevista semi-estructurada	Aprendizaje de lenguas Extranjeras en Estudiantes con Discapacidad Visual	-Institucional	-Curricular	-¿Sabes qué adaptaciones curriculares ha realizado tu universidad para favorecer tu enseñanza de las lenguas extranjeras? -¿Sabes si tus profesores han realizado alguna adaptación en los programas de las asignaturas de lenguas extranjeras para favorecer tu aprendizaje?	
			-Organizativo	-¿Sabes de qué manera garantiza tu institución tu permanencia y egreso de la misma? -Menciona algunas de las estrategias que ha empleado tu universidad para favorecer tu aprendizaje de las lenguas extranjeras.	
			-Infraestructura	-¿Conoces los cambios que ha llevado a cabo tu institución en su infraestructura física, iluminación y señalética para favorecer tu conducción en la universidad y por ende en las aulas de lenguas extranjeras?	
		-Educativo	-Metodológico	-¿La planeación de clase de tu profesor favoreció tu aprendizaje de las lenguas extranjeras? -¿Te favorecieron las adaptaciones que realizó tu profesor en su planeación de clases? -¿Los recursos didácticos que utilizó su profesor favorecieron tu aprendizaje de la lengua extranjera? -¿Los métodos o técnicas que empleó tu profesor para la enseñanza de la lengua extranjera favorecieron tu aprendizaje de la misma? -¿Empleaste algún método o técnica específicos para el aprendizaje de la lengua extranjera? -¿Qué estrategias utilizaste para desarrollar la lecto-escritura? -Mencione alguna estrategia que hayas utilizado para aprender vocabulario. -Mencione alguna estrategia que hayas empleado para aprender estructuras gramaticales. -¿Qué dificultades encontraste en el aprendizaje de la lengua extranjera? -¿Cómo podría mejorar tu práctica educativa, específicamente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras?	
				-Organizativo	-¿Qué características físicas tenía tu aula de lenguas extranjeras? -¿Cómo se encontraban organizados los asientos en el aula? -¿Dónde te ubicaste? -¿Qué adaptaciones realizó tu profesor en la iluminación del aula al momento de iniciar su clase? -¿Qué adaptaciones realizarías en el aula de lenguas extranjeras para tu mejor desenvolvimiento y óptimo aprendizaje dentro del aula?

			-Instrumental	-¿Utilizaste algún material didáctico específico para el aprendizaje de las lenguas extranjeras? -Describe algún instrumento específico que hayas empleado para impulsar el desarrollo de la lecto-escritura -¿Qué recurso tecnológico (computadora, cañón, grabadora, video reproductora) utilizaste? -Describe cómo utilizaste ese recurso tecnológico. -¿Consideras que aprovechaste al máximo tus recursos tecnológicos? -¿Tuviste dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras? -¿Qué recursos instrumentales y tecnológicos requieres para tener un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras?
			-Formación	-Menciona las dificultades que tienes de formación Para aprender una lengua extranjera. -Menciona las dificultades de formación tienen tus profesores para enseñarte lenguas extranjeras. -¿Qué formación tiene que tener tu profesor de lenguas extranjeras? -¿Qué aspectos de la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual severa consideras debe reforzar tu profesor?
		-Social	-Ambiente amable y servicial (soporte) -Relaciones interpersonales y colaboración	-¿Cómo era el ambiente de clase? -Describe cómo te trataba el grupo. -Describe el apoyo que te otorgabas tus compañeros de grupo para desarrollar la lecto-escritura. -¿Cómo era tu relación con el grupo? -Menciona ejemplos del apoyo que te otorgaba el grupo para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.

Validación de la entrevista del estudiante con discapacidad visual

La entrevista del estudiante con discapacidad visual tuvo el mismo tratamiento que en el caso de la entrevista al profesor de lenguas extranjeras se aplicó una doble valoración.

El primer proceso de valoración (Morales, 2008) fue el siguiente: se consideró pertinente llevarlo a la aplicación para verificar su correcto diseño, para tal efecto se emplearon dos tipos de valoraciones, una para probar la claridad expositiva de las frases y otra para valorar la eficacia de los datos para poder efectuar con ellos un análisis que permita identificar las prácticas educativas que profesores, estudiantes con discapacidad visual e institución educativa realizan para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras entre estudiantes con discapacidad visual. Para los dos tipos de valoración, se

consideró tomar una muestra no representativa considerando una muestra por cada instrumento.

Se aplicó la entrevista a una estudiante con discapacidad visual de la UJAT, se grabó el audio de la entrevista y se entregaron ambos elementos (guía de entrevista y audio) a cinco expertos para su valoración en el mismo mes. El formato de valoración se elaboró en una tabla tipo Likert que contenía cada una de las situaciones planteadas en la entrevista semi-estructurada y cada uno de los ítems. La escala consideraba los criterios de Inaceptable, Deficiente, Regular, Eficiente y Aceptable, cada uno de ellos con valores que iban desde el 1 para lo inaceptable y el 5 para lo aceptable.

Validación del contenido del instrumento para la realización de la entrevista semi-estructurada para el estudiante con discapacidad visual.

Para la validación del contenido de los ítems se diseñó un instrumento conteniendo las siete situaciones y los 35 ítems de la entrevista a las que se les colocó para la valoración de cinco expertos una escala Likert de 1 a 5, considerando como inaceptable el valor 1; deficiente, 2; regular, 3; aceptable 4 y eficiente 5. Con respecto a las situaciones que se plantean al inicio de un grupo de preguntas, el primer experto valoró las 7 (siete) situaciones como eficientes y recomendó trabajar en la redacción de los ítems respetando su contenido. El segundo experto (profesora de lenguas extranjeras con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad visual) valoró 5 (cinco) situaciones como eficientes y dos (2) como deficientes y recomendó trabajar en la redacción de las buscando ser más específicos con los contextos. El tercer experto valoró 4 (cuatro) situaciones como aceptables, 1 (una) como eficiente y 2 (dos) regulares recomendando eliminar una situación ya que considera ambas se refieren al mismo contexto. El cuarto experto valoró las 5 (cinco) situaciones como aceptables y 2 (dos) como eficientes haciendo la misma recomendación que el evaluador anterior y el quinto experto valoró 3 (tres) situaciones como aceptables, 2 (dos) eficientes y 1 (una) como regular y 1 (una) con deficiente (Tabla 6).

Tabla 6.

Validación del Contenido de la Entrevista del Estudiante con Discapacidad Visual

No. Formulario	SITUACIONES							Puntaje Total	Comentarios
	1	2	3	4	5	6	7		
1	E	E	E	E	E	E	E	35	Se recomienda trabajar en la redacción de los ítems conservando su contenido. Insisto en que esta categoría debe estar enfocada a otros sujetos. Cambiar el orden de los ítems.
2	E	E	D	E	E	D	E	39	Algunas situaciones parecen demasiado generales. Hay que ser más específicos en su redacción.
3	A	A	E	A	R	R	A	27	Las dos situaciones marcadas con R son muy parecidas en cuanto al contexto que en ellas se plantea. Recomiendo eliminar una de ellas y agrupar las preguntas.
4	A	A	E	A	A	E	A	30	Hay situaciones que se repiten y podría utilizarse sólo 1.
5	A	E	R	A	E	D	A	27	Es importante trabajar la redacción de los ítems tal como se sugiere en el impreso.

Con base en la valoración del contenido de la entrevista se observó que en su mayoría los ítems fueron valorados de manera positiva. En lo que se refiere a los ítems marcados con menor puntaje los expertos coincidieron en que estos presentaban algunas deficiencias para lo que recomendaron reducir algunas situaciones como en el caso del ítem N° 5, además de agrupar aquellas actividades que coincidieran con la lógica de alguna de las otras situaciones ya que les parecían un tanto repetitivas. Igualmente se hizo la recomendación de trabajar en la redacción de algunas de las situaciones evitando ser tan repetitivos con algunos términos. Finalmente, se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes.

En cuanto al contenido de las 35 preguntas relacionadas con las categorías de lo Institucional, Educativo y Social, el primer experto las valoró entre aceptables, eficientes y regulares y recomendó eliminar algunos ítems principalmente aquellos relacionados con la categoría de lo INSTITUCIONAL. El segundo experto valoró el contenido de los ítems entre aceptable, eficiente, regular y deficiente, recomendando realizar más preguntas para que las existentes no tuvieran tanta carga de información que pudiera confundir al estudiante. El tercer experto valoró el contenido entre aceptable, eficiente y regular, en este caso la recomendación fue trabajar en la redacción de los ítems actuales. La valoración del cuarto experto coincidió con la valoración del tercer experto con valores entre lo aceptable, eficiente y regular y recomendó lo mismo que el anterior experto. Finalmente el quinto experto valoró las 35 preguntas entre aceptables, eficientes y regulares recomendando trabajar en la redacción de algunas de ellas, evitando la repetición (Ver Tabla N°7)

Tabla N°7.
Validación del Contenido de la Entrevista del Estudiante con Discapacidad Visual 2

No. Formulario	Preguntas																																			Total			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
1	R	R	R	R	R	E	A	E	E	E	E	A	E	E	E	E	A	A	E	A	A	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	145
2	R	R	R	D	D	E	R	E	E	E	A	A	A	R	R	R	A	A	E	A	A	E	E	A	A	R	E	R	R	E	R	R	A	A	A	136			
3	E	R	R	E	R	A	A	A	A	E	E	A	E	E	A	A	A	E	A	R	E	A	E	E	E	R	E	E	R	A	A	E	A	E	A	148			
4	E	A	R	E	E	E	R	E	E	E	A	A	E	R	E	R	A	E	A	A	E	E	E	A	A	E	R	E	E	R	R	E	A	E	A	143			
5	E	R	E	A	E	E	A	A	E	A	A	A	E	A	E	A	A	E	E	A	E	R	E	E	R	E	E	E	E	E	E	E	A	E	A	150			

Tomando en consideración el conjunto de recomendaciones realizadas por los expertos se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes resaltando, al igual que en el instrumento anterior el descarte de algunos ítems y el reordenamiento de los mismos con base en una secuencia lógica independientemente de la categoría a la que pertenecieran y la eliminación de la categoría de lo INSTITUCIONAL.

Validación de la eficacia del contenido del instrumento para la realización de la entrevista semi-estructurada

Con el objetivo de lograr la validación la eficacia del contenido de los ítems de la guía de entrevista del estudiante con ceguera se diseñó un instrumento conteniendo los 35 ítems de la entrevista a las que se les colocó para la valoración de cinco expertos una escala Likert de 1 a 5, considerando como totalmente en desacuerdo el valor 1; en desacuerdo, 2; neutro, 3; de acuerdo 4 y totalmente de acuerdo 5.

La característica principal de este instrumento es que presentaba el objetivo de cada ítem, la categoría a la que pertenecía y el indicador correspondiente. Los expertos valoraron la eficacia del contenido de manera muy similar a la evaluación otorgada en el instrumento anterior. Los cinco expertos coincidieron en valorar la mayoría de los ítems con el mayor puntaje, otorgando los menores puntajes a los ítems correspondientes a la categoría de lo Institucional argumentando la poca y prácticamente nula posibilidad de obtener esta información por parte de los estudiantes participantes (Ver tabla 8, página siguiente).

Con base al conjunto de recomendaciones realizadas por los expertos se revisó nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes pertinentes resaltando entre ellos, la eliminación de la categoría de lo INSTITUCIONAL y generando un instrumento específico para este aspecto, la realización de nuevos ítems, el reordenamiento de los mismos con base en una secuencia lógica independientemente de la categoría a la que pertenecieran y la elaboración de un

nuevo instrumento enfocado en el aspecto institucional y dirigido específicamente a los administrativos y directivos de la institución de educación superior.

Tabla 8.

Validación de la Eficacia del Contenido de la Entrevista del Estudiante con discapacidad visual

No. Formulario	Preguntas																														Total				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		31	32	33	
1	1	3	1	2	2	4	4	5	4	4	5	5	3	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	2	2	4	3	5	4	4	5	5	5	127
2	3	2	2	2	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	134
3	3	3	1	2	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	141	
4	3	2	1	2	1	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	4	5	5	5	137	
5	3	4	1	2	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	135	