

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



La inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en la educación superior de la zona Metropolitana de Guadalajara.

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: **J. JESÚS CALVILLO REYNOSO**

Director **SALVADOR IVÁN RODRÍGUEZ PRECIADO**

Tlaquepaque, Jalisco. marzo de 2020.

Dedicatoria

A mi hija, María Fernanda Calvillo Camacho. Mi ternura más brutal y fuente inagotable de sabiduría en este oficio complicado de saber vivir.

A los señores autores de mis días: mi madre la señora Rosalina Reynoso Arellano y, mi padre el señor Gonzalo Calvillo Cisneros. Desde siempre me han dado tanto que, la vida no me alcanzará para retribuirles siquiera una parte.

A mi hermana Claudia Calvillo, amiga entrañable. Prueba fehaciente de que la sangre nos une, pero más todavía el cariño y la complicidad.

A Bertha Alicia Camacho Martínez, por su apoyo, paciencia y su confianza casi irracional en los logros de un servidor.

A María del Carmen Arellano, Mayra Lizeth Hernández, y a todas aquellas personas que, tal vez hoy sean ausencias, pero que por siempre serán presencias.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado de muchas manos, de muchas mentes. Al final del día ¿Habr  algo en lo que seamos absolutos? Por lo menos esta tesis no. Así que, gratitud a quien gratitud merece.

- Gracias especiales al doctor Salvador Iván Rodríguez Preciado, mi director de tesis. Compañero paciente y de espíritu crítico, el justo medio para llevar a buen puerto este viaje doctoral con profesionalismo y gentileza.
- Al doctor Juan Carlos Silas, compañero omnipresente en esta aventura: coordinador, profesor, asesor, sinodal y amigo.
- Al doctor Luis Felipe Gómez, por la oportunidad de ingresar al doctorado y su apoyo mientras estuvo al frente de la coordinación.
- A la doctora María Teresa García, por su lectura, comentarios y apoyo incondicional.
- A los doctores miembros del comité tutorial: Juan Carlos Silas, María Guadalupe Valdez y Francisco Alvarado por sus reflexiones y comentarios que permitieron modelar este trabajo.
- A Ana Fabiola Villegas Alcaraz por su apoyo para realizar la observación en campo.
- A Selene de la Cerda, Paulina Zúniga, Zoe Peregrina y Valeria Rueda por su ayuda con las observaciones y a Julieta Figueroa, por su ayuda en la edición final del texto, todas ellas becarias del doctor Salvador Iván Rodríguez. Un apoyo incondicional e invaluable.
- Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT; al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO; y, a la Coordinación del Doctorado Interinstitucional en Educación, sin su apoyo y gestión esto no habría sido posible.
- A cada uno de los estudiantes, profesores, coordinadores de carrera, personal administrativo, maestros del doctorado y en sí, a todos quienes aportaron, incluso a veces sin darse cuenta en esta aventura.

Resumen

La inclusión de la discapacidad visual en la educación superior de México, es un tema en consolidación. De dos décadas a la fecha se han generado acciones afirmativas e investigación académica en diversas universidades. Sin embargo, aún persiste desconocimiento sobre el papel que desempeñan los diferentes actores para garantizar o bien, limitar la inclusión.

Son pocos los estudios que permiten una mejor comprensión sobre aspectos actitudinales, aptitudinales, de equipamiento, tiflotecnología y demás elementos que desde un planteamiento teórico son importantes, pero sin investigación en el occidente de México que permita dimensionar el alcance de los mismos, su impacto y pertinencia para la inclusión de la discapacidad visual en la educación superior.

De esta manera, el presente trabajo ofrece una aproximación a la situación de la inclusión, considerando a tres actores clave: los estudiantes, los profesores y los coordinadores de carrera. Y, desde un abordaje sustentado en los principios de la Teoría fundamentada, sumar en la comprensión de un tema multifactorial como lo es la discapacidad visual en el contexto de la educación superior del occidente de México.

Palabras clave

Inclusión, discapacidad visual, educación superior, ajustes razonables.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.....	7
1.1. Tema de investigación	7
1.2. Planteamiento del problema.....	7
1.3. Pregunta general.....	14
1.4. Objetivo general.....	15
CAPÍTULO II. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.....	16
2.1. Introducción.....	16
2.2. Conceptualización de la discapacidad.....	17
2.3. Tipos de discapacidad	23
2.4. Concepto de discapacidad visual	29
2.4.1 Tipos de discapacidad visual	31
2.4.2 Causas de la discapacidad visual	34
2.5. La discapacidad en números: una visión internacional	36
2.6. La discapacidad en números: una visión nacional y local.....	39
2.7. Contexto socio-económico de la discapacidad visual en México y Jalisco.	41
CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO	49
3.1. Introducción.....	49
3.2. Breve aproximación histórica hacia la discapacidad visual	53
3.3. Características de la inclusión educativa	56
3.4. Experiencias de inclusión en universidades mexicanas.....	59
3.5. Otras medidas y servicios.....	67
CAPÍTULO IV. EL MÉTODO.....	70
4.1. Introducción.....	70
4.2. Los paradigmas en la investigación social.....	71
4.3. El paradigma hermenéutico-interaccionista.....	74
4.4. El enfoque cualitativo	76
4.5. La teoría fundamentada (Grounded theory)	79
4.6. La entrevista cualitativa a profundidad	83
4.7. La observación no participante.....	85
4.8. El muestreo teórico.....	87
4.9. La saturación de datos	89

4.10. Selección de participantes y población.....	90
4.11. Estrategia de localización de participantes.....	91
CAPÍTULO V: TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA EMPÍRICA.....	92
5.1. Introducción.....	92
5.2. Características de la población.	92
5.2.1. Estudiantes.....	92
5.2.2. Profesores	96
5.2.3. Coordinadores de carrera.	97
5.3. Descripción del proceso.	98
5.4. Proceso de codificación de las entrevistas.	104
5.5. Observación sombra.	111
5.6. Criterios para la triangulación de datos.....	115
5.7. Últimas consideraciones.	118
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA EMPÍRICA.....	119
6.1. Introducción.....	119
6.2. Estudiantes con discapacidad visual.....	119
6.2.1. Datos generales.....	120
6.2.2. Ajustes y adaptaciones recibidas	121
6.2.3. Herramientas y habilidades personales.....	125
6.2.4. Actitud y rasgos personales para la inclusión	131
6.2.5. Fortalezas en la institución para la inclusión	133
6.2.6. Dificultades y limitaciones para la inclusión	136
6.3. Profesores	140
6.3.1 Generalidades del profesor.....	140
6.3.2. Ajustes y adaptaciones en el aula	141
6.3.3. Limitaciones o dificultades para la inclusión	146
6.3.4. Fortalezas y apoyos detectados.....	148
6.3.5. Percepción y filosofía personal sobre la inclusión	151
6.3.6. ¿Cómo describe al estudiante?.....	154
6.4. Coordinadores de carrera	156
6.4.1. Gestión para la inclusión.....	157
6.4.2. Fortalezas o facilidades para la inclusión.....	161
6.4.3. Dificultades para la inclusión	165

6.4.4. Percepción y filosofía sobre la inclusión	168
CAPITULO VII: CONCLUSIONES	173
7.1. Introducción	173
7.2. Caracterización de la inclusión de la discapacidad en la educación superior.....	174
7.3. Conclusiones	180
7.4. Posibles líneas y preguntas de investigación para trabajos futuros.	190
REFERENCIAS.....	193
ANEXOS	200
Anexo 1. Análisis de la información de los Profesores, Percepción y filosofía sobre la inclusión	200
Anexo 2. Análisis de la información de los Estudiantes, Dificultades y Limitaciones.	202

Índice de Tablas

Tabla 1. Principales causas de discapacidad	24
Tabla 2. Niveles de ceguera	30
Tabla 3. Tipos de ceguera.....	33
Tabla 4. Población con discapacidad.....	40
Tabla 5. Universidades públicas en México que ofrece programas para la inclusión de alumnos con discapacidad.	60
Tabla 6. Generalidades de los estudiantes.	95
Tabla 7. Proceso de transcripción de entrevistas.....	101
Tabla 8. Duración de la observación de estudiantes	104
Tabla 9. Ejemplos de códigos.....	105
Tabla 10. Ejemplos de exclusión de códigos.....	106
Tabla 11. Ejemplos de conformación de familias de códigos.	108
Tabla 12. Ejemplo de la construcción de una categoría.....	110
Tabla 13. Espacio y tiempo de las observaciones.	111
Tabla 14. Ejemplo de la descripción del contexto.	112
Tabla 15. Ejemplo de la descripción de sucesos o hechos.....	113
Tabla 16. Ejemplo de las impresiones personales.	114
Tabla 17. Ejemplo de convergencias y contrastes entre entrevistas y observaciones....	116
Tabla 18. Ejemplo de tensión en datos específicos entre entrevistas y observaciones. .	117
Tabla 19. Caracterización de la inclusión en la aspiración e ingreso.....	175
Tabla 20. Caracterización de la inclusión en la permanencia.....	178
Tabla 21. Caracterización de la inclusión en la promoción.....	179

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.

1.1. Tema de investigación

La inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en la educación superior de la zona Metropolitana de Guadalajara.

1.2. Planteamiento del problema.

En México, conforme a cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la visual es la segunda discapacidad con mayor presencia entre la población, superada sólo por la motriz (INEGI, 2012). Conforme a la misma fuente, del total de las personas que viven con discapacidad visual, el veinticinco por ciento de ellos no cursó siquiera un solo año escolar en el sistema educativo nacional mientras que, únicamente el seis por ciento de los mexicanos en esta condición cursaron un año escolar o más de educación superior, aunque ello no significa que hayan concluido el nivel.

Ahora bien, conforme a las cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo 2016-2017, la matrícula para el nivel técnico superior, licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica, fue de cuatro millones noventa y un mil ciento treinta y nueve estudiantes, de los cuales veinticinco mil doscientos noventa y seis eran estudiantes con alguna discapacidad, equivalentes al 0.6% de la matrícula total. A su vez, en Jalisco, la matrícula total es de doscientos cuarenta y cinco mil seiscientos ochenta y un estudiantes, de los que sólo novecientos

noventa y nueve presentan alguna discapacidad, equivalente al 0.4% del total (ANUIES, 2017).

En contraste con estas cifras, en los Estados Unidos Mexicanos, sea por garantía constitucional (México, 2016) o como derecho reconocido en los diversos tratados internacionales en los que el país se ha suscrito (ONU, 1945; ONU, 2006), el derecho a recibir educación es un inalienable del que todo mexicano debería disfrutar sin que prevalezca condición alguna; lo que por supuesto, incluye a la discapacidad. En consecuencia, este principio se refleja en diversas leyes de orden federal como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (México, 2003), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (México, 2011) y, los apartados correspondientes de la Ley General de Educación (México, 2013). Así como en el ámbito estatal como lo refleja la Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad (Jalisco, 2009). En todas ellas, se describe con mayor detalle los derechos existentes, sus características y en algunos casos, su reglamentación aplicable.

Se tiene así que, por un lado, las personas con discapacidad visual en México gozan de un derecho legítimo a recibir educación con equidad en todos los niveles del sistema educativo nacional, mientras que, en las estadísticas oficiales se muestra una realidad aún distante que, se agudiza todavía más en los niveles superiores de la educación mexicana, pues conforme al INEGI 2012, el porcentaje de personas que asistieron por lo menos un año a educación básica es del sesenta por ciento, en comparación con el seis por ciento de instrucción superior; o incluso, el 0.6% de matrícula de estudiantes con discapacidad registrada por la ANUIES en 2017.

Como se lee, el sólo hecho de registrar estos porcentajes de acceso a la educación en México de personas con discapacidad visual, es motivo suficiente para una profunda reflexión y análisis. Sin embargo, este trabajo busca centrarse en lo que sucede o no, una vez que la persona con discapacidad visual logra ingresar a las aulas de la educación superior.

Por mucho tiempo, y quizás aún queden ciertas reminiscencias de ello, las universidades se caracterizaron por contar con rasgos de exclusión en el ingreso de sus estudiantes. De alguna manera, el acceso a la educación superior era más un privilegio que un derecho (Brunner, 1987). Sumando a lo anterior, al incorporar el tema de la discapacidad visual, las universidades de México y en términos generales de América Latina, han mostrado limitaciones profundas para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en esta situación (Moreno, 2006). Es decir, aunque el acceso a la educación superior ha sido excluyente para amplios sectores de la sociedad, lo ha sido aún más con las personas con discapacidad, pues además de los rasgos de competencia, selección y pocos espacios en la universidad, se suman las barreras culturales y actitudinales, la ausencia de ajustes razonables en infraestructura y materiales y, la poca flexibilidad curricular.

En México, el tema de la atención educativa para las personas con discapacidad visual no es nuevo y se remonta incluso a tiempos del presidente Benito Juárez, con todo y que ésta se centraba en la instrucción primaria, en escuelas separadas de la población sin discapacidad y con un marcado énfasis médico-rehabilitador (Aquino, García e Izquierdo; 2012). Sin embargo, el tema en la educación superior, no cobró relevancia sino hasta finales del siglo XX y principios del XXI. Como un ejemplo de esto, se tienen los

resultados del análisis realizado a la normatividad de doce universidades públicas en el país, en donde se encontró que para el 2006, ninguna de ellas contemplaba tácitamente en sus leyes orgánicas, estatutos y reglamentos el tema de la discapacidad, su inclusión o ajustes razonables para generar condiciones de equidad (Calvillo, 2010). No obstante, lo anterior no significaba la ausencia de acciones en favor de la inclusión en las universidades mexicanas, pues como reportan García (2016) en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Nacional Autónoma de México, Brogna y Rosales (2016), existieron esfuerzos institucionales en favor de la inclusión de la discapacidad y para generar condiciones de equidad en el aula; aunque en un marco de cierta invisibilidad en la normativa institucional.

Existieron también, esfuerzos por generar políticas de inclusión en la educación terciaria en México. Un ejemplo de ello lo brinda la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior que, en 2003, en colaboración con diferentes asociaciones y representantes de personas con discapacidad, elaboró un sucinto manual con recomendaciones y lineamientos para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación terciaria (ANUIES, 2003). Es cierto que, gran parte del contenido del manual fue más bien de carácter general y descriptivo, sin embargo, a posteriori se convirtió en referente casi obligado al hablar de acciones afirmativas en favor de la inclusión en la educación superior de México. Así mismo, conviene detallar que la elaboración de este manual no fue fortuita, sino fruto de gestiones previas, en especial de la firma en 2002 del convenio de cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior denominado Programa de Universidad Incluyente.

Con estos ejemplos, la idea que se sostiene es que, la inclusión concebida como un proceso de aproximaciones sucesivas, es fruto de una evolución socio-educativa que permea cada vez más en las universidades, en sus políticas y en su forma de pensarse como institución (Echeíta y Duk, 2008). La cuestión aquí, es que aún con todo y esta evolución, la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad continúa siendo muy baja en términos proporcionales y reales, tal y como lo demuestran las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía y por los propios anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Por otra parte, de los pocos casos que llegan a la educación superior, no se lleva registro de su proceso de ingreso, ni seguimiento de los factores que facilitaron u obstaculizaron su inclusión. Tampoco se observa un análisis crítico o reflexiones profundas sobre las estrategias o mecanismos de atención implementados por las instituciones de educación superior para proporcionar ajustes razonables o incluso, siquiera para definir si lo han hecho. Dicho de otra manera, la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad mexicana es poca, pero aún menor ha sido el aprendizaje institucional emanado de su paso por las aulas en la universidad.

En la región occidente de México, en materia de investigación o publicaciones sobre este tema, se pueden encontrar algunos trabajos como el de Camacho y Varela (2011), quienes reportan los resultados de un proyecto de inclusión en el Sistema de Educación Virtual de la Universidad de Guadalajara con estudiantes con discapacidad motriz, en un modelo virtual/ no presencial y centrado en el nivel medio superior. Por su parte, García (2016), presenta un análisis general que incluyó a la discapacidad auditiva, motriz, visual, intelectual y psico-social. El estudio se efectuó en diferentes centros

universitarios de la Universidad de Guadalajara sobre aspectos de accesibilidad en la infraestructura, de los ajustes para el acceso al currículum, de las barreras actitudinales y aptitudinales, entre otras variables, alineadas con un instrumento previamente utilizado en universidades españolas (García, 2016). A su vez, en 2015 se publican los resultados de la investigación realizada con personas con discapacidad intelectual en Guadalajara. El estudio no se focalizó en la educación, aunque sí fue una de sus variables de análisis. En el estudio participaron jóvenes con esta discapacidad, pero no del nivel superior, pues las condiciones socio-educativas han limitado considerablemente su llegada a este nivel (Velasco, Govea y González, 2015).

Sin embargo, en materia específica de discapacidad visual y educación superior, sólo se encontraron estudios realizados en otras universidades de México como el realizado con estudiantes con ceguera y baja visión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, publicado en 2012 y que, entre sus hallazgos, describe la necesidad de diferentes ajustes y apoyos institucionales para su inclusión en la universidad (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Así mismo, estudios similares se han hecho en otros países, como el realizado en la comunidad europea en 2010 que aborda los retos, desafíos y líneas posibles de acción tendientes a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual y auditiva en las universidades de la comunidad europea (Abejón, Martínez y Terrón. 2010).

Conviene ser muy claro y señalar que no se busca argumentar la ausencia de investigaciones sobre el tema. De hecho, son más o menos abundantes los trabajos que abordan la idea de la educación superior y el de la discapacidad en general (Cruz, 2015; Brogna y Rosales, 2016; Pérez, 2016; Cruz y Casillas, 2017). Están también aquellos

que abordan el tema desde la idea de la inclusión o integración de personas con discapacidad en la universidad (Moreno, 2006; Guajardo, 2009; Echeíta y Duk, 2008; Fernández, 2012). La cuestión aquí es que, al abordar el tema de manera general, sin centrarse en las características de la discapacidad visual, se corre el riesgo de pasar por alto elementos específicos que pudieran ser determinantes para la inclusión en la educación terciaria de estudiantes en esta situación. Es decir, desde una perspectiva filosófica o declarativa, la inclusión y la discapacidad podría ser susceptible de generalizarse, pero, al hablar de ajustes razonables, estrategias de mediación curricular o, equipamiento tecnológico, las acciones y procedimientos entre estudiantes con discapacidad auditiva, visual, motriz o intelectual, debiesen ser diferenciados.

Así, a manera de síntesis y, considerando que:

- a) Acceder a la educación superior con criterios de equidad, es un derecho legítimo del que disfrutaban las personas con discapacidad visual en México.
- b) La presencia de estudiantes con discapacidad visual sigue siendo ínfima en las universidades mexicanas.
- c) La investigación en el país sobre inclusión y educación superior, se lleva a cabo de forma general, sin profundizar en las especificidades de cada discapacidad.
- d) En el occidente de México, no existen investigaciones profundas sobre cómo se da la inclusión de las personas con discapacidad visual en las universidades.
- e) La ausencia de información sobre las características, retos, ajustes y acciones realizadas por las instituciones de educación superior para facilitar la inclusión

de estudiantes con discapacidad visual, obstaculiza la generación de alternativas para aumentar su presencia en las aulas.

Se establecen las siguientes preguntas de investigación que en conjunto, serán el hilo conductor de este trabajo:

1.3. Pregunta general

¿De qué manera se desarrolla la presencia de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior de la Zona Metropolitana de Guadalajara?

Preguntas subsidiarias

¿Cómo viven los estudiantes con discapacidad visual su formación en la universidad?

¿Cuál es la respuesta de los profesores de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior?

¿De qué manera responden las instituciones de educación superior a la presencia de alumnos con discapacidad visual?

¿Qué acciones u omisiones de las universidades influyen para facilitar o dificultar la inclusión de estudiantes con discapacidad visual?

Ahora bien, considerando lo expuesto en el planteamiento del problema y las directrices dictadas por las preguntas de investigación, se definen los siguientes objetivos rectores de este trabajo:

1.4. Objetivo general

Determinar la manera en como las universidades de Guadalajara, sus estudiantes con discapacidad visual y sus profesores interactúan y contribuyen sea en favor o contra, de la inclusión educativa.

Objetivos específicos

Conocer la forma en que los estudiantes con discapacidad visual realizan su educación en las universidades de Guadalajara.

Determinar la manera en como los profesores de educación superior responden a la presencia de estudiantes con discapacidad visual.

Definir como ha sido la respuesta de las instituciones de educación superior en Guadalajara a la presencia de estudiantes con discapacidad visual.

Determinar qué factores inciden, y, la manera en que lo hacen, para la inclusión de la discapacidad visual en la educación superior de Guadalajara.

CAPÍTULO II. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

2.1. Introducción

Antes de hablar sobre discapacidad visual y sus características, es conveniente retomar primero el concepto de discapacidad en general. Una adecuada descripción de ésta, facilita el abordaje y la comprensión de las generalidades y factores de la discapacidad visual.

Su conceptualización ha experimentado una evolución constante e inacabada tanto en el significado de la misma como en la terminología utilizada para referirse a ella. De tal suerte que justo aquí y justo ahora, la palabra discapacidad es una expresión más moderna, académica y normativamente aceptada. En ella, las deficiencias o limitaciones físicas se conjugan directamente con aspectos sociales, culturales y personales, los cuales en conjunto integran y definen realmente a la discapacidad. El concepto, así como se entiende hoy, es fruto de la evolución en el pensamiento de la sociedad, de los avances en la medicina y la tecnología, así como del impulso de las propias personas con discapacidad quienes desde diferentes frentes han pugnado por un entorno más respetuoso de la diversidad.

En el plano teórico se observa una evolución semejante. Son varios los modelos desarrollados desde la academia para el análisis y abordaje de la discapacidad, mismos que se describen con mayor detalle en apartados subsecuentes. En ellos se registra el cambio de un modelo sustentado en la prescindencia o eliminación, a uno caracterizado por una corresponsabilidad social y los principios de derechos humanos.

La discapacidad es una condición intrínseca a la naturaleza humana. Sea de manera congénita o adquirida, por envejecimiento, por enfermedad, o bien por accidente, existe una alta probabilidad de que las personas vivan con esta condición en algún momento; tal vez de manera temporal o permanente, pero con discapacidad finalmente. Su abordaje es complejo y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto (OMS, 2013).

Es necesario considerar el hecho de que una descripción detallada y a profundidad que aborde los diferentes aspectos y aristas de la discapacidad es casi imposible en un trabajo como éste cuya intención se aleja de una tentación enciclopédica. No obstante, en el desarrollo de los siguientes apartados de conceptualización, evolución histórica, estadísticas, generalidades y tipos de discapacidad, así como un abordaje más o menos profundo de lo que es la discapacidad visual, se confía en que sea suficiente para una adecuada comprensión del tema y del objeto de estudio de este trabajo.

2.2. Conceptualización de la discapacidad

Como se mencionó líneas atrás, la discapacidad es un concepto dinámico en constante evolución. Sin embargo, a partir del año 2001, las definiciones existentes de corte académico, legislativo o médico, abrevan en gran medida, o por lo menos, buscan alinearse con los contenidos de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF (OMS, 2001). Situación que contribuye a la unificación de criterios, así como a la homologación de conceptos y en cierta parte, también de esfuerzos o acciones; lo cual dicho sea de paso, era uno de los objetivos de estos documentos; es decir, la Clasificación Internacional de la

Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1980) inicialmente y su revisión y actualización posterior denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001) que es el documento de referencia actual.

La CIF establece que la discapacidad, más allá de una definición específica es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad, restricciones en la participación y que considera además las interacciones negativas entre el individuo con una determinada condición de salud y sus factores contextuales, que pueden ser tanto ambientales como personales (OMS, 2001: 239). Ahora bien, esta idea de discapacidad se entiende mejor si se describen los elementos que la integran y para ello, la CIF cuenta con su propio marco conceptual que puede observarse en la siguiente concatenación dinámica de conceptos.

Todo empieza con el término de bienestar que, si bien es cierto, este no aparece en la definición de discapacidad, se vuelve el referente para el contraste de los subsecuentes. El bienestar concentra todos aquellos elementos físicos, mentales y sociales que le permiten al ser humano contar con buenas condiciones de vida; sin olvidar que las condiciones de vida están relativamente determinadas por el nivel de funcionamiento que un individuo puede tener en su entorno. Por lo tanto, el siguiente término en escena es el funcionamiento. Este hace referencia a los aspectos positivos de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales. El funcionamiento es en sí mismo un concepto globalizador que retoma las funciones y estructuras corporales, las actividades y la participación que puede tener un individuo.

Las funciones corporales son el concepto siguiente a considerar. Se refiere a las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las funciones

psicológicas. Muy de la mano, se encuentran también las estructuras corporales, que se refieren a las partes anatómicas o estructurales del cuerpo como órganos o miembros, y sus componentes clasificados en relación con los sistemas corporales. Conforme a esto, una deficiencia puede presentarse en una función corporal como ver, oír o caminar; o bien, en una estructura corporal como alguna deficiencia en el sistema digestivo o una insuficiencia renal. De esta manera, una deficiencia es la pérdida total o parcial de una estructura corporal o del funcionamiento, sea este físico o psicológico. Puede definirse también, como una anormalidad, que se desvía significativamente de una normalidad estadística establecida para una estructura o funcionamiento corporal.

Ahora bien, conviene recordar que las nuevas construcciones de la discapacidad van más allá de la estricta parte fisiológica y retoman en consecuencia, mucho de la parte social y personal del individuo. La CIF (2001) ofrece el término “actividad”, que se refiere a la realización de una tarea o de una acción por parte de una persona con una determinada condición de salud. Es decir, con “actividad” el foco de atención se traslada más allá de la deficiencia en las estructuras u órganos corporales y se centra en el funcionamiento, pero desde la propia perspectiva del sujeto. A su vez, la misma CIF (2001), complementa la idea de “actividad” mediante su exacta contraparte que es la “limitación en la actividad”, que hace referencia a las dificultades que un individuo puede tener para desarrollar alguna acción, ocupación u actividad. Dicha dificultad se establece considerando la desviación, sea esta de calidad o cantidad, que puede presentar una persona con alguna deficiencia en la realización de una actividad, tomando en cuenta la manera, extensión o intensidad en

que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud (Egea y Sarabia, 2001).

Una vez definido el funcionamiento, las estructuras corporales, la deficiencia, la actividad y la limitación en la actividad, el eslabón siguiente en este encadenamiento conceptual es la “participación”. En su definición, ésta alude a la implicación de la persona en una situación vital; y a diferencia de la “actividad”, la participación representa la perspectiva social del funcionamiento de un individuo con una determinada condición de salud. Por lo tanto, una “restricción en la participación” hace referencia a las dificultades o limitaciones que una persona puede experimentar al desarrollar alguna actividad o función social. Mientras que el nivel de restricción en la participación de una persona con discapacidad se define con base en la comparación de lo que se podría esperar de una persona sin discapacidad en una sociedad y una cultura específica. Dicho en otras palabras, “actividad” se refiere a lo que una persona conforme a su condición de salud es capaz de hacer. En contraparte, la “participación” habla de la apertura que puede o no tener una sociedad para que esta misma persona pueda desarrollarse en ella, independientemente de sus capacidades y del nivel de actividad que pueda tener.

Otro elemento importante a considerar, es que la discapacidad no se vive como una situación o condición aislada. En ella influye, y frecuentemente de forma casi decisiva, el contexto o trasfondo en el que la persona vive su discapacidad. A este conjunto de elementos la CIF lo nombra como “factores contextuales” y para un mejor abordaje los clasifica en “factores ambientales” y “factores personales”. Los primeros hacen referencia a todos aquellos elementos externos al sujeto, pero que al final de

cuentas conforman su contexto y, en consecuencia, afectan su nivel de funcionamiento. Entre algunos ejemplos de factores ambientales, se encuentran las actitudes y valores, los servicios y sistemas sociales, los sistemas políticos, las reglas y leyes; así como todos aquellos aspectos del entorno físico, ya sean naturales o creados por el hombre. Por su parte, los factores personales son aquellos que guardan relación directa al individuo, tales como la edad, el sexo, experiencias vitales, situación socio-económica, entre otras. Sin embargo, debe señalarse que los factores personales, si bien es cierto, se consideran en la CIF (2001), a todavía no han sido incorporados por esta profundidad en su clasificación.

El marco conceptual de la CIF (2001), relacionado con la discapacidad, de ninguna manera se reduce a los términos y conceptos desarrollados hasta aquí. Entre algunos de los no descritos se encuentran: las barreras, los facilitadores, los calificadores, entre otros. Sin embargo, se considera que para los fines de este trabajo, los expuestos hasta el momento son suficientes, aunque se recomienda la lectura de la clasificación en su versión completa, para un mayor dominio del tema.

Lo que se busca, hasta este momento, es desarrollar los diferentes elementos que integran la definición de discapacidad, conforme a los propios marcos conceptuales de la CIF (2001). Como se señaló anteriormente, este es el referente internacional con el que buscan alinearse las definiciones modernas sobre discapacidad. Un ejemplo de lo anterior lo ofrece la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (México 2011), que contiene la normatividad federal aplicable en esta materia. En las reformas publicadas por el Diario Oficial de la federación (12-07-2018) en su artículo 2, señala que la “discapacidad: Es la

consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Si se analiza con detenimiento, en esta definición se observan los diferentes elementos descritos por la CIF (2001). Sin embargo, esto no resulta extraño pues la estandarización y homologación de conceptos y criterios fue uno de los objetivos esenciales al crear en su momento la Clasificación Internacional de la Deficiencia, de la Discapacidad y de la Minusvalía (OMS, 1980) y posteriormente en la revisión y actualización de esta: la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001).

Resumiendo, y en concordancia con los criterios previstos por la CIF (2001), la discapacidad es “un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social)”.

Para una mejor comprensión de esta relación, un ejemplo práctico resulta conveniente. Este comienza con la existencia de una persona con una adecuada condición de salud que le permite llevar a cabo sus actividades sin ninguna limitación (funcionamiento adecuado). Sin embargo, por razones diversas, su tejido pulmonar se ve afectado y pierde elasticidad (deficiencia); lo que a su vez, propicia que su mecánica respiratoria se vea seriamente comprometida (limitación funcional). Como

resultado de esto, la persona con esta afectación no sería capaz de llevar a cabo sus actividades habituales (discapacidad); lo que finalmente daría por resultado que su rol laboral, social y personal se viera afectado (minusvalía) (Amate y Vázquez, 2006: 30). Aunque en este último punto, debe aclararse que la palabra minusvalía (utilizada en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 1980) ha sido sustituida por limitación en la participación (CIF, 2001).

Debe tenerse especial cuidado de no considerar a la discapacidad y a sus interrelaciones como una secuencia lineal. En el ejemplo anterior podría parecer de esa manera, no obstante, una “minusvalía puede ser consecuencia de una deficiencia sin que medie un estado de discapacidad, o se puede tener una deficiencia sin tener una discapacidad, o una discapacidad sin tener una minusvalía” (INEGI, 2010: 16). En realidad, cada uno de los diferentes conceptos descritos, son en gran medida independientes uno de otro y no obstante, al incidir en alguno de ellos, los otros también se ven afectados. Es por esto que se ha optado por definir a la discapacidad como una relación dinámica de conceptos y factores.

2.3. Tipos de discapacidad

Una vez concluida la revisión del concepto de discapacidad, y aclarada la naturaleza interfactorial del mismo, el paso siguiente es la descripción general de los diferentes tipos de discapacidad existentes. Siguiendo una lógica deductiva, esto permite ir contextualizando en aproximaciones sucesivas a la discapacidad visual, que es el fin primero y último en este capítulo.

Las razones por las que una persona puede presentar una deficiencia o discapacidad, son diversas. Sin embargo, y previo al abordaje de tipologías, conviene considerar la propuesta de Marge (1988), quien en su obra reconoce a 16 causas o factores como los responsables de esta condición, independientemente del tipo o de su grado. De forma abreviada, se enlistan en la **Tabla 1**:

Tabla 1. Principales causas de discapacidad

Trastornos congénitos	Complicaciones perinatales	Enfermedades agudas y crónicas
Traumatismos	Violencia	Calidad del medio
Sedentarismo	Abuso de alcohol y drogas	Tabaquismo
Trastornos nutricionales	Falta de escolaridad	Modalidades incorrectas en la crianza del niño
Creencias sociales y familiares	Condiciones insalubres de vida	Inaccesibilidad de los servicios
Estrés		

Fuente: Elaboración propia con base en la información de Marge (1988).

Como se observa en esta **Tabla 1**, las causas que pueden propiciar una deficiencia o discapacidad, responden además de factores genéticos y de enfermedad, a aspectos sociales como la violencia o el estrés, así como a factores culturales y educativos. De hecho, como se verá más adelante, en México, las tasas de causalidad de discapacidad más altas, son aquellas que se relacionan con

aspectos sociales como sedentarismo, acceso limitado a servicios de salud, entre otros (INEGI, 2010). Es por ello, que se insiste tanto en la interfactorialidad de la discapacidad.

Ahora bien, en materia de las diversas discapacidades existentes, puede afirmarse que no existe una tipología única o definitiva. Sin embargo, en la mayoría de ellas, se observan elementos en común, independientemente de que su diseño sea con fines estadísticos, médicos, educativos o legislativos; situación que se explica con relativa facilidad ante el hecho de que su fuente o punto de referencia es la propia Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Salud y la Discapacidad (OMS, 2001).

En este sentido, una de las tipologías en la que hay mayor coincidencia, es aquella en la que se describe a la discapacidad esencialmente en 4 grupos: física, mental, intelectual y sensorial. Se observan en ella algunas diferencias en los nombres, pero con definiciones muy semejantes (ONU, 2006; Jalisco, 2009; México, 2011). A continuación, se presenta una síntesis de estas clasificaciones, acompañada de una breve descripción.

Discapacidad motriz o motora

Es la condición de salud que se da como fruto de alteraciones en el sistema músculo-esquelético, incluidas las articulaciones y la médula espinal, así como por alguna afectación del cerebro en el área motriz. Entre algunas de sus consecuencias, se encuentran las dificultades en la movilidad, el equilibrio, la manipulación de objetos, alteraciones en la respiración y en el habla. En términos generales, una afectación en el control y movimiento del cuerpo.

Discapacidad intelectual, discapacidad cognitiva o cognitiva-intelectual

Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad. Se caracteriza por una disminución en las habilidades cognitivas e intelectuales del individuo. Es decir, limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, que se reflejan en alteraciones en el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, en el aprendizaje de conductas y pautas sociales, entre otras. Algunos ejemplos de esta discapacidad son: el Autismo, el síndrome Down, y el Síndrome de Asperger.

Discapacidad mental o discapacidad psico-social

Esta discapacidad puede ser temporal o permanente. Se compone de factores bioquímicos y genéticos. Deriva directamente de una condición de salud mental con alteraciones o deficiencias en el sistema neuronal, lo que da por resultado un deterioro en la funcionalidad y en el comportamiento. Se asocia con la falta de un diagnóstico adecuado y un tratamiento oportuno, que en conjunción con diferentes circunstancias que la persona no puede manejar, dan por resultado una situación alterada de la realidad. Algunos ejemplos de ella son: la esquizofrenia, el trastorno obsesivo-compulsivo, la depresión, el trastorno bipolar, la anorexia, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, entre otros.

Discapacidad sensorial.

Es la alteración en la condición de salud de una persona como consecuencia de la disminución grave o pérdida total de uno o varios sentidos. Las consecuencias o limitaciones de esta discapacidad tienen matices concretos a cada sentido. Sin embargo, en términos generales se enfrentan a dificultades en los procesos de

comunicación, de lenguaje y de interacción con el entorno que redundan en déficits en la adquisición de información del contexto (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED, S/F). Usualmente se divide en:

A) *Discapacidad auditiva*. Es la disminución o pérdida de percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, conducción e integración de estímulos sonoros. La deficiencia implica tanto al oído como a las estructuras y funciones asociadas, con grados diferentes de implicación y que, en algún momento pueden incidir en la capacidad de habla.

B) *Discapacidad visual*. Es la disminución o pérdida de la visión, sea por implicaciones en las estructuras o funciones asociadas. La deficiencia puede afectar en la agudeza visual, el campo visual, la motilidad ocular, visión de los colores o en la profundidad.

Discapacidad múltiple

Existe, adicional a las anteriormente descritas, la discapacidad múltiple, la cual, básicamente es la conjunción de dos o más deficiencias asociadas en una persona, pudiendo ser estas, de naturaleza sensorial, física, intelectual o mental. Un ejemplo de esto pueden ser las personas con sordo ceguera, con discapacidad motriz e intelectual, o bien, personas con ceguera y discapacidad psico-social. Consecuentemente, es común que estas personas requieran de mayores apoyos en distintas áreas del desarrollo y en las conductas socio-adaptativas para lograr una mejor calidad de vida y bienestar.

Conviene ahora, revisar una segunda tipología propuesta por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) que para el censo de 2010,

determinó que la discapacidad sería abordada desde la relación existente entre las 7 actividades básicas que desarrolla una persona: caminar o moverse, ver, hablar o comunicarse, escuchar, atender el cuidado personal, limitación mental, poner atención o aprender ; y la dificultad o limitación que experimenta para realizar alguna de ellas (INEGI, 2010: 10): Conforme a esta fuente, se definen de la siguiente manera:

1- Dificultad o limitación para caminar, moverse, subir o bajar: Es la dificultad para desplazarse, flexionar extremidades inferiores y subir o bajar escalones, debido a la falta total o parcial de piernas o a la inmovilidad de las mismas.

2- Dificultad o limitación para ver, aun usando lentes: Es la dificultad para distinguir la forma, el tamaño y el color de un estímulo visual, aun usando lentes; así como la pérdida y la debilidad de la vista en uno o ambos ojos.

3- Dificultad o limitación para hablar, comunicarse o conversar: Es la dificultad para producir y transmitir mensajes a través del lenguaje oral. Incluye la pérdida o restricción del habla, así como dificultades para mantener y comprender una conversación.

4- Dificultad o limitación para oír, aun usando aparato auditivo: Se refiere a la dificultad para percibir y discriminar sonidos. Incluye la pérdida total de la capacidad para oír, así como la debilidad auditiva en uno o en ambos oídos, aun usando aparato auditivo.

5- Dificultad o limitación para vestirse, bañarse o comer: Es la dificultad para realizar actividades relacionadas con la atención personal como vestirse, bañarse y alimentarse por sí mismo.

6- Dificultad o limitación para poner atención o aprender cosas sencillas: Es la dificultad para traer algo a la memoria, aprender nuevas tareas o habilidades y mantener la atención.

7- Limitación mental: Es la dificultad en las funciones mentales como las relacionadas con el trastorno de la conciencia, retraso mental y las alteraciones de la conducta del individuo con otras personas en su entorno social.

No debe perderse de vista el hecho de que esta tipología, fue diseñada expreso por el INEGI (2010), para fines estadísticos y de aplicación censal. Sin embargo, si se lee con detenimiento, estas 7 actividades básicas, se corresponden en gran medida con la Clasificación del Funcionamiento, de la Salud y de la Discapacidad de la Organización Mundial para la Salud (2001); e incluso, en gran parte, retoman los cuatro tipos de discapacidad anteriormente descritos. Situación que, como ya se había dicho, obedece al hecho de que la fuente oficial de donde abrevan es la propia CIF.

2.4. Concepto de discapacidad visual

Después de la revisión hecha sobre lo que es la discapacidad, los diferentes tipos existentes, las causas que la producen, entre otras generalidades, llega el momento de abordar específicamente el tema de la discapacidad visual, que como se vio anteriormente, pertenece al grupo de las discapacidades sensoriales. De igual manera que en el apartado anterior, se plantea una mirada amplia pero no exhaustiva del tema, que retoma perspectivas oficiales, estadísticas, académicas y en menor grado médicas; pues como se recordará, los nuevos enfoques se centran más en las construcciones sociales y culturales, que en la deficiencia o en la enfermedad.

La discapacidad visual, por lo tanto, se define como una deficiencia en el sistema de la visión, incluyendo las estructuras, los órganos y las funciones asociadas a este sentido. Como consecuencia de esta deficiencia, se producen alteraciones en la agudeza visual, el campo visual, en la motilidad ocular, la visión binocular, la visión de los colores o en la profundidad; y cuya clasificación depende directamente del grado de afectación (CONAPRED, s/f). En otras palabras, la discapacidad visual es la combinación resultante, por una parte, de la deficiencia que genera trastornos en las funciones visuales y en consecuencia, dificultades en el proceso de percepción del entorno; y por el otro lado, las limitaciones, restricciones o barreras para la participación, que una sociedad o cultura en específico impone a una persona en esta condición de salud (OMS, 2001).

Ahora bien, tratando de profundizar en este concepto, resulta interesante e ilustrador abordarlo desde la perspectiva de la función visual. Para ello, la OMS en concordancia con la Clasificación Internacional de Enfermedades en su última actualización realizada en 2006, establece que esta se subdivide en cuatro niveles:

Tabla 2. Niveles de ceguera

Visión normal	Discapacidad visual moderada
Discapacidad visual grave	Ceguera

Elaboración propia con base en la información de OMS, CIF (2006).

Conforme a esta fuente, y siempre desde la perspectiva de la función visual, la discapacidad visual es el término que engloba en uno solo a los subgrupos de la ceguera y de la baja visión. A su vez, la baja visión se compone por la discapacidad

visual moderada y la discapacidad visual grave (OMS, 2014). Sin embargo, algunos autores o textos normativos, recurren al término de debilidad visual como sinónimo de baja visión. Un ejemplo de esto, lo brinda la Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco (2009), la cual, en su artículo 40 numeral V señala:

“Debilidad visual: es la incapacidad de la función visual después del tratamiento médico o quirúrgico, cuya agudeza visual con su mejor corrección convencional sea de 20/60 a percepción de luz, o un campo visual menor a 10° pero que la visión baste para la ejecución de sus tareas.”

2.4.1 Tipos de discapacidad visual

Conviene señalar que en la literatura existente, pueden encontrarse diferentes formas de clasificar a la discapacidad visual. Algunas de ellas, como la descrita anteriormente, inspirada directamente en la CIF (OMS, 2001). Algunas otras, se relacionan de forma exclusiva con la capacidad visual del sujeto para aprovechar y acceder de forma funcional al código de lecto-escritura en tinta, o también conocido como lectura en negro (Bueno y Ruiz, 1994). O bien, algunas otras con un mayor énfasis en la identificación de las características educacionales de las personas con baja visión, como la propuesta realizada por Barraga (1992) quien estableció cuatro niveles de discapacidad visual, descritos a continuación:

a) Ceguera: Carencia de visión o sólo percepción de luz. Imposibilidad de realizar tareas visuales;

b) Discapacidad visual profunda: Dificultad para realizar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de hacer tareas que requieren visión de detalle;

c) Discapacidad visual severa: Posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitudes, requiriendo adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones;

d) Discapacidad visual moderada: Posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayudas especiales e iluminación adecuada similares a las que realizan las personas de visión normal.

Ahora, si se habla exclusivamente de la ceguera, puede encontrarse en la literatura y legislación existente, una relativa abundancia de conceptos y definiciones. Su construcción busca dar respuesta a condiciones específicas de la deficiencia. Es decir, el adjetivo que acompaña a la palabra ceguera tiene como función el describir sus características, o bien, explicar el por qué de su presencia. Usualmente, cada una de ellas obedece a un campo o área específica (legal, médica, educativa, deportiva, entre otras). De esta forma, en un afán de simplificar esta abundancia conceptual, se presenta la **Tabla 3**, basada en el Glosario de la Discapacidad Visual (Cebrián De Miguel, 2003).

Tabla 3. Tipos de ceguera

Tipo de ceguera	Definición y características
Ceguera profunda	Visión profundamente disminuida o ceguera moderada que permite contar los dedos de una mano a menos de 3 m. de distancia.
Ceguera casi total	Ceguera grave o casi total que sólo permite contar los dedos a 1 m. o menos de distancia, o movimientos de la mano, o percepción de luz.
Ceguera total	No hay percepción de luz.
Ceguera adquirida	Se produce con posterioridad al nacimiento.
Ceguera congénita	Se adquiere durante la gestación.
Ceguera cortical	Es el resultado de lesiones producidas en los lóbulos occipitales, en donde se encuentra el córtex visual.
Ceguera legal	Denominación que a efectos legales recibe la agudeza visual central de 20/200 o menor en el ojo que mejor ve después de su corrección; o agudeza visual mayor de 20/200 si existe un defecto de campo consistente en que el diámetro mayor del campo visual está reducido a 10° o menos.
Ceguera nocturna	Deficiencia por la cual la función de los bastones de la retina disminuye, lo que causa deficiente agudeza visual de noche y/o con luz tenue.
Ceguera psíquica	Resultante de un conflicto emocional; es el resultado de la necesidad de resolver físicamente un conflicto o choque emocional. La ceguera normalmente es bilateral y restringida a un determinado campo, surge de repente y no suele ser total. Su diagnóstico se efectúa mediante examen visual que determina la ausencia de alteraciones fisiológicas.
Ceguera parcial	Implica existencia de un resto visual que permite orientación a la luz y percepción de masas, por lo que facilita el desplazamiento pero no es útil para realizar actividades escolares o profesionales. Algunos autores angloparlantes utilizan este término como sinónimo de baja visión y de deficiencia visual.
Ceguera verbal o alexia	Incapacidad para leer debida a lesiones cerebrales.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de Cebrián De Miguel (2003).

Existe una diversidad más o menos amplia sobre los diferentes tipos de ceguera, tal y como se demuestra con la tabla 3. Sin embargo, adicionalmente a los ya expuestos, pueden encontrarse algunos otros, con los que conviene ser cuidadoso en su uso, pues frecuentemente son términos mal empleados, o bien que han sido superados. Un ejemplo de esto lo representa la llamada “ceguera para los colores” que en realidad se refiere a la acromatopsia conceptualizada como la ausencia total de percepción de los colores. Pero, para los fines de este trabajo, se utiliza la definición y la clasificación de la propia Organización Mundial para la Salud que ya ha sido descrita con anterioridad.

2.4.2 Causas de la discapacidad visual

Las causas de la discapacidad visual, así en específico, no se diferencian en mucho de las descritas por Marge en 1988, mismas que ya han sido explicadas con anterioridad. No obstante, en un afán de profundizar en el tema, pero con especial cuidado de no ser redundante, se ofrecen las siguientes propuestas de causalidad de discapacidad visual. La primera de ellas, es la propuesta por el Ministerio de Educación de Guatemala en 2011, en la que establecen 7 factores que pueden ser precursores de esta deficiencia (DICADE, 2011:14), las cuales se enlistan a continuación:

- a) Defectos de refracción;
- b) Falta de vitamina “A”;
- c) Enfermedades de la madre durante el embarazo tales como: rubeola, toxoplasmosis y gonorrea;

- d) Accidentes con objetos punzantes, explosiones con cohetillos y juegos pirotécnicos, golpes, heridas o quemaduras del ojo;
- e) Meningitis o daño cerebral severo;
- f) Infecciones oculares severas;
- g) Enfermedades, como el aumento de la presión del ojo o al opacarse las partes transparentes del ojo.

Por su parte, la Organización Mundial para la Salud (2014), identifica tres causas como las principales responsables de discapacidad visual en el mundo. En un orden descendente, los errores de refracción no corregidos, tales como miopía, hipermetropía o astigmatismo, representan el 43% de los casos. El segundo lugar, con la tercera parte de la totalidad de los casos, lo tienen las cataratas no operadas. Mientras que el glaucoma representa sólo el dos por ciento. Conforme a esta misma fuente, aunque los errores de refracción no corregidos representan la principal causa de discapacidad visual en el mundo, en los países en vías de desarrollo o con una economía media, la catarata es la principal razón de ceguera. Es por ello que se ha determinado que de cada diez personas con esta discapacidad ocho de ellas podrían prevenirla o bien, tratarla de forma satisfactoria.

En México, teniendo como referencia los resultados del censo nacional de población y vivienda de 2010, para la limitación en la “actividad ver” que como ya se explicó previamente, es el equivalente estadístico en este país a la discapacidad visual, se identifican a seis causas como las responsables de esta condición entre los mexicanos, las cuales son: Enfermedad, Edad avanzada, Otra causa, Nacimiento,

Accidente, y Causa no especificada. Sin embargo, aquí no se presentan porcentajes, ni un análisis más profundo, pues esto tendrá lugar en el apartado siguiente.

2.5. La discapacidad en números: una visión internacional

Hasta este momento, se han definido el concepto de la discapacidad visual, los tipos existentes, y las causas de la misma; de tal suerte que el siguiente aspecto a considerar, es la cuestión cuantitativa, es decir ¿Cuántas personas con discapacidad viven en el mundo? ¿Qué tan significativo en términos numéricos es la discapacidad? Para tratar de responder a esto, se presentan cifras del escenario global, nacional y por supuesto, local; en conjunto con algunos datos estadísticos y sociodemográficos que permitirán dimensionar de mejor manera a la discapacidad en general, pero singularmente a la discapacidad visual.

Existen, sin embargo, dos premisas determinantes que conviene definir antes de cualquier revisión estadística en el tema. Ambas se sintetizan adecuadamente en la introducción del Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2013). La primera de ellas, es la relación directa que existe entre la naturaleza humana, la salud y la discapacidad. Es decir, la mayoría de las personas, en uno u otro momento de su vida experimentarán esta condición en menor o mayor grado, independientemente de que esta sea transitoria o permanente. El segundo hecho, es que la tasa mundial de personas con discapacidad está creciendo, tanto por el envejecimiento de la población, fruto de una mayor esperanza de vida, pero con las respectivas enfermedades asociadas; así como por el aumento global de las enfermedades crónicas precursoras de discapacidad como la diabetes, las enfermedades

cardiovasculares, el cáncer, y los trastornos en la salud mental. Puede decirse entonces, con base en estas dos premisas, que la discapacidad no es una condición ajena para el ser humano; y que su presencia cuantitativa en la sociedad es digna de considerarse seriamente.

Según cifras brindadas por la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente el 15% de la población mundial vive con alguna discapacidad; lo que equivale a más de mil millones de personas; de las cuales, 200 millones presentan limitaciones muy serias en su funcionamiento como resultado de alguna discapacidad grave asociada a tetraplejías, depresión profunda o ceguera (OMS, 2015). Así mismo, en la distribución geográfica, existe una mayor presencia en los países o regiones de menores ingresos; por lo que la discapacidad se asocia fuertemente con la pobreza y el bajo desarrollo social. Mientras que las mujeres y los ancianos son los grupos con mayor prevalencia, reflejo de aspectos culturales en el primero de ellos (OMS, 2013).

En cuanto a la discapacidad visual, a nivel mundial esta condición representa el 28.5% del total de la discapacidad; lo cual equivale aproximadamente a 285 millones de personas; de quienes 39 millones son ciegas, y los 246 millones restantes, presentan baja visión o también llamada debilidad visual (OMS, 2014). Sin embargo, es importante resaltar que de la totalidad de los casos, el 80% de ellos podrían ser prevenidos o corregidos, tal y como se explicó líneas atrás.

Abundando en este sentido, la Organización Panamericana para la Salud (2015), considera que por cada millón de habitantes, hay 5,000 personas con ceguera y alrededor de 20,000 con baja visión. De estos últimos, no obstante, una tercera parte podrían disfrutar de mejoras mediante apoyos técnicos y médicos, que contribuirían

en la reducción del impacto funcional por la pérdida de la visión, fomentando la independencia, su instrucción educativa, su inserción laboral y en términos generales, mejorar su nivel de vida.

Por otra parte, el 90% de las personas con discapacidad visual viven en países en vías de desarrollo, en los cuales, la catarata es la principal causa, seguida por los errores de refracción no corregidos. A su vez, en relación a la variable de la edad, aproximadamente un 65% de las personas con discapacidad visual son mayores de 50 años, pero con tendencia a la alza, en razón al aumento en la esperanza de vida y al envejecimiento de la población. En cuanto a los niños, son 19 millones quienes viven en esta condición, de los cuales 12 millones la padecen debido a errores de refracción; y 1,4 millones de menores de 15 años viven con ceguera irreversible (OMS, 2014).

En el contexto de América Latina y el Caribe, conforme a cifras proporcionadas por la Organización Panamericana para la Salud (2015), por cada millón de niños, Alrededor de 900 requieren de tratamiento de baja visión, 106 requieren de intervención temprana y 230 soporte educativo. Así mismo, en esta región, la opacificación del cristalino o llamada también catarata, es la principal causa de ceguera. Sin embargo, la mayor incidencia está relacionada con la edad por lo que no puede ser prevenida, pero si corregida satisfactoriamente (OPS, 2015). Amate y Vázquez, 2006) opinan que desafortunadamente, según datos del Programa Regional de Rehabilitación de la OPS, de los 85 millones de personas con discapacidad que viven en la región, sólo el 2% de ellos reciben solución de sus necesidades, situación

que agudiza las condiciones de exclusión y restricción en la participación de las personas con discapacidad.

2.6. La discapacidad en números: una visión nacional y local

Luego de describir cifras y numeralias en una dimensión más global, toca ahora el turno a estadísticas nacionales que reflejen una realidad más local y que permitan consecuentemente, dimensionar de mejor manera las características socio-demográficas de las personas con discapacidad visual en el país. Sin embargo, conviene tener cierto cuidado con las estadísticas, pues como señala Armando Vázquez “La discapacidad en las Américas es un tema complejo, de enorme repercusión social y económica, pero del que se carece de datos fehacientes. Los estudios estadísticos son escasos, están desactualizados y son poco precisos; por ello, el trabajo en políticas o programas relacionados con la discapacidad se basa en datos estimados y, en ocasiones, bastante alejados de la realidad” (Amate y Vázquez, 2006: 9).

Considerando las probables limitaciones en las estadísticas, pero recurriendo a las cifras oficiales, en México, conforme a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), obtenidas en su censo de población y vivienda en 2010, en el país viven 5 millones 739 mil 270 mexicanos con discapacidad, lo que equivale al 5.1% de la población total. De todos ellos, el 27.2% son personas con discapacidad visual, es decir 1 millón 561 mil 081 mexicanos. Por su parte, en el contexto local, según la misma fuente, en Jalisco viven 367 mil 869 habitantes con discapacidad, equivalentes al 5.1% de su población total; y de todos ellos, 85 mil 345 jaliscienses tienen discapacidad visual, es decir, el 23.2%.

En la **Tabla 4** se ofrece una visión sintetizada de estos datos. Se ha elaborado a partir de datos brindados tanto por la Organización Mundial de la Salud como por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía:

Tabla 4. Población con discapacidad

ESCENARIO	DISCAPACIDAD GENERAL	PORCENTAJE DE POBLACIÓN	DISCAPACIDAD VISUAL	PORCENTAJE DE LA DISCAPACIDAD
Mundial	+ de 1'000,000	15 % Aprox.	285 millones	28 % Aprox.
Nacional	5'739,270	5.1 %	1'561,081	27.2 %
Estatad	367,869	5.1 %	85,345	23.2 %

Fuente: Elaboración propia con base en la información del INEGI, 2012 y OMS, 2014.

Conviene resaltar el hecho de que en 2012, el INEGI llevó a cabo la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares en México, en la cual, entre muchos otros resultados, reveló que el porcentaje total de mexicanos con discapacidad, no sería del 5.1 sino más bien del 6.6% y a su vez, según la misma fuente, en Jalisco la población total con discapacidad sería del 8.7% y no del 5.1% como lo señalaba en su censo de 2010. Sin embargo, esta actualización en los datos, se irá dando paulatinamente hasta volverse cifras oficiales.

En cuanto a las causas que provocan esta condición entre la población mexicana, conforme a los resultados obtenidos en los cuestionarios ampliados del INEGI en su censo de 2010, se presenta el siguiente listado en orden descendente:

- a) Enfermedad: 42.06 %
- b) Edad avanzada: 25.94 %
- c) Otra causa: 12.22 %

- d) Nacimiento: 10.95 %
- e) Accidente: 7.12 %
- f) No especificado: 1.72 %.

De acuerdo a estos datos, se observa que, de la totalidad de mexicanos con discapacidad visual, más de tres cuartas partes son personas con discapacidad adquirida, ya sea por enfermedad, edad avanzada o accidente; solo el 10% presentan discapacidad congénita. Estas cifras muestran correspondencia con el señalamiento de la OMS (2014), en el sentido de que el 80% de los casos de discapacidad visual pueden ser prevenibles. De hecho, en estadísticas internacionales, se observa una disminución considerable en la tasa mundial de discapacidad visual, particularmente de 1990 a la fecha; y que responde a un mejor tratamiento de las enfermedades infecciosas, fruto entre otras cosas, de un aumento de los servicios de atención oftalmológica disponibles, así como de un conocimiento por parte de la población general de las soluciones, tales como cirugía o dispositivos correctores.

2.7. Contexto socio-económico de la discapacidad visual en México y Jalisco.

En este apartado se pretende bosquejar las condiciones sociales y económicas en las que los estudiantes universitarios con discapacidad visual viven en el país y el Estado de Jalisco. La intención es acercarse a su contexto inmediato, mediante datos estadísticos proporcionados por fuentes oficiales, que reflejen las generalidades de la discapacidad, así como una somera configuración socio-económica. De tal forma que, siguiendo una lógica deductiva, se puedan apreciar las características individuales de los estudiantes, así como sus puntos de partida de donde provienen.

Conviene señalar también, que en aras de evitar una redacción cargada de cifras y de millones de habitantes, se ha restringido el siguiente análisis a ideas centrales extraídas de los datos, y sólo en algunos casos, acompañadas de porcentajes. Esto obedece al hecho de que el objetivo no es una revisión pormenorizada de las estadísticas sino más bien un bosquejo general que se presenta con los datos publicados del Censo Nacional de Población y Vivienda México 2010, las que pueden consultarse en la fuente original, cuya referencia está en el apartado correspondiente.

Por principio de cuentas, conforme a los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI (2010), la discapacidad visual ocupa el segundo lugar en frecuencia entre la población mexicana con discapacidad, con un 27.2% del total. Se encuentra por debajo de la discapacidad motriz, la cual es la de mayor incidencia con un 58%. En tercer lugar, se encuentra la discapacidad auditiva con un 12.1%. Mientras que la discapacidad mental ocupa el cuarto lugar con el 8.5%. En quinto lugar, se encuentra la dificultad o limitación para hablar o comunicarse, representada por el 8.3%. En los últimos dos sitios, se encuentra la dificultad para atender el cuidado personal con un 5.5%. Y por último, la dificultad para poner atención o aprender con un 4.4%. Vale la pena señalar que las últimas tres condiciones, no son propiamente discapacidades en sí mismas, sino más bien un efecto o causa de otras deficiencias, que pueden ser de naturaleza sensorial, intelectual, mental, motriz, o la combinación de varias.

El siguiente aspecto a considerar, es el sexo. En México y en Jalisco, existe una proporción más o menos equilibrada entre hombres y mujeres. De la población

masculina total, el 5.15% viven con alguna discapacidad, mientras que la población femenina tiene una tasa del 5.10%. Esto, tomando en cuenta que, en el país, por cada 100 mujeres, hay 94 hombres. Sin embargo, desde el nacimiento hasta los 60 años, hay una tasa ligeramente mayor entre los hombres, situación que se invierte pues después de esta edad, las mujeres los superan en un 2.2%. Lo que se explica, en primer lugar por una mayor esperanza de vida en las mujeres y, en segundo lugar, a una exposición masculina más acentuada a conductas de riesgo (INEGI, 2013).

Existe también una relación directa entre la edad y la discapacidad. A mayor edad, mayor presencia de discapacidad entre la población, lo que representa un enorme reto social ante el envejecimiento demográfico de México. Según las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 3 o 4 décadas, las personas de más de 60 años, representarán el 25% de los habitantes en el país; y en consonancia, el número de personas con discapacidad aumentará proporcionalmente.

En cuanto a la ubicación geográfica de la discapacidad visual en la realidad mexicana, se encuentra que en las zonas rurales y de menor densidad poblacional, la causa más frecuente es la enfermedad y en especial, la edad avanzada. Sin embargo, en las zonas urbanas, las causas más representativas son los accidentes, y los aspectos relacionados con el nacimiento. Debe señalarse que para una persona con cualquier tipo de discapacidad, el vivir en una localidad rural o en una urbana, representa en sí misma la posibilidad o bien, la dificultad para acceder a servicios médicos, de rehabilitación, educativos, laborales, entre otros; y como resultado de esto, a un mejor nivel de vida.

Sobre la participación económica de las personas con discapacidad visual, en promedio uno de cada tres (35.3%) cuentan con un empleo. Sin embargo, si este análisis se lleva a cabo por sexo, se aprecia una fuerte disparidad, pues en promedio la mitad de los hombres (49.7%) son económicamente activos, mientras que solo una de cada cinco mujeres (22.1%) cuentan con un empleo. Ahora bien, de la totalidad de las personas ocupadas con discapacidad visual, el 57.1% de ellos se desempeñan en el sector terciario de la actividad económica correspondiente al comercio y a los servicios; Mientras que el 22.2% se desempeña en el sector primario en actividades agropecuarias; y, por último, el 20.5% restante se desenvuelve en el sector secundario en actividades relacionadas con la construcción, transformación e industrialización de productos.

En cuanto a los ingresos de las personas con discapacidad visual económicamente activas, expresados en salarios mínimos, el 14% no reciben pago alguno por su trabajo, el 17% de ellas reciben un o menos; el 24% reciben de uno a dos; el 17% perciben de dos a tres; y el 12% ganan de tres a cinco. Solamente el 5% percibe de cinco a diez; mientras que únicamente el 2% ganan más de diez salarios mínimos mensuales. Ahora, al hablar de la relación laboral que mantienen, de todos ellos, el 37% trabajan por su propia cuenta; mientras que el 41% son empleados u obreros. El porcentaje restante, corresponde a los que no reciben pago por su trabajo, a patrones, empleadores, entre otros. Así mismo, solo un 12% son los que corresponden a profesionistas o técnicos.

Por su parte, el estado civil con mayor preponderancia en la discapacidad visual, es el casado con un 46%. El siguiente es el de viudo o viuda con un 22%. Le

sigue los solteros con un 15%; mientras que, el 9% viven en unión libre y 8 %están separadas o divorciados. Sin embargo, llama la atención el hecho que, de cada dos hombres, uno está casado (55%), mientras que solamente una de cada tres mujeres (37%) lo está. En este mismo sentido, la mujer mexicana con discapacidad visual de 12 años o más, presenta una tasa de natalidad de 4.9 hijos; mientras que una mujer sin discapacidad tiene un promedio de 2.3 hijos.

Finalmente, en el aspecto educativo, de todas las discapacidades, la visual es la que presenta una mayor asistencia escolar, con un 53.2% de asistencia en el rango de edad comprendido entre los 3 y 29 años de edad. Como punto de referencia, en el mismo rubro, la discapacidad motriz tiene un 39.4%, mientras que las mentales sólo un 28.9%. Así mismo, si se analiza este aspecto, pero desde la perspectiva de la causa que propició la discapacidad, se observa que hay una mayor asistencia escolar si la causa fue de nacimiento, con un 44.6%; o bien, un 41.2% si fue por alguna enfermedad. Sin embargo, la menor asistencia la tienen aquellos que adquieren la discapacidad por un accidente, con solo el 29.6 %. Debe señalarse, que cuando la suma total de los porcentajes es superior al 100%, como en este caso, se debe a que algunas personas reportan más de una causa.

En cuanto a ser capaz de leer y escribir un recado, el 34.1% de los menores con discapacidad de entre los 6 y 14 años de edad, no son capaces de hacerlo; mientras que, en los niños sin limitación, la cifra alcanza sólo el 10.3%. Pero, si se habla específicamente de niños con discapacidad visual, se tiene que el 85% de ellos es capaz de leer y escribir. Es decir, comparativamente los niños con limitación para ver están muy por encima del promedio general de la discapacidad en este rubro.

En México, el 24.8% de la población con discapacidad mayor de 15 años es analfabeta. En comparativa, la población alfabetizada sin limitación es del 94.5%; con lo que los primeros superan a los segundos cinco veces a uno. Sin embargo, una vez más, si se habla exclusivamente de mayores de 15 años con discapacidad visual, solamente el 13% de ellos es analfabeta. Conviene considerar que quienes nacieron con una discapacidad, son los que presentan una tasa mayor de analfabetismo, equivalente al 43.6%; seguido por el 36.2% de aquellos que desarrollaron una limitación como consecuencia de la edad avanzada; mientras que el 22% de los que adquirieron la discapacidad por enfermedad son analfabetas; y el 16.1% de los que la desarrollaron por un accidente se encuentran en esta misma situación.

Sobre el nivel de educación de la población con discapacidad en el país, se tiene que el 27.9% del total carece de estudios; mientras que, el 45.4% terminó al menos un año de primaria, y el 13.3% concluyó por lo menos un año de secundaria. De igual forma, en la educación media superior, el 7.3% cuenta con un año cursado o más, y solamente, el 5.2% cuenta con un año o más de educación superior. Respecto de las personas con discapacidad visual, en este mismo escenario, se tiene que el 25% del total, no cursó ningún año del sistema educativo nacional. Sobre educación básica, el 60% cursó al menos un año, en una proporción cercana a uno en secundaria por cada tres de primaria. En educación media superior, el 8% tuvo acceso; mientras que, a la educación superior, el 6% del total cursó por lo menos un año.

A manera de conclusión, a lo largo de este capítulo se han abordado distintos temas que giran en torno a la discapacidad, cuyo conocimiento aporta elementos para aproximarse al entendimiento y comprensión del concepto de discapacidad, así como

su evolución conceptual desde un enfoque estrictamente médico hasta uno multicausal, centrado en la función y en las barreras sociales. Es decir, subrayando que hoy, la mirada no se fija en cuestiones biológicas de la deficiencia, sino más bien, en las limitaciones o restricciones en la participación que socialmente se construyen alrededor de las personas con discapacidad.

De igual manera, al describir las tipologías de discapacidad y sus características, el objetivo fue aproximarse de manera más integral y holística a la complejidad de las discapacidades y en especial, crear un contexto de referencia para caracterizar a la discapacidad visual, la que ha sido el eje transversal de este capítulo.

Como se ha explicado, definir a la discapacidad visual, sus características y las causas, no resulta sencillo, pero si necesario para visualizar la génesis de los procesos de inclusión, conforme a la naturaleza específica de cada persona, a la manera en como adquirió la discapacidad y a las características concretas de cada tipo de discapacidad visual.

Al revisar las cifras y estadísticas en los planos internacional, nacional y local, más que un simple ejercicio recopilatorio, la finalidad ha sido dimensionar el universo y el impacto que representa la discapacidad visual en comparación a la población general; acentuando el hecho de la relevancia proporcional entre personas con discapacidad y personas sin ella.

Por último, resulta de vital importancia el análisis de los datos socio-económicos de las personas con discapacidad visual en México, como una manera de acercarse a la realidad de los sujetos a quien finalmente se dirige este tipo de estudios y, en

donde quedan claras las condiciones negativas en torno al acceso a la oferta laboral, educación, y otros servicios; situación que se agudiza aún más cuando se incorpora la variable del género.

CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

3.1. Introducción

Definir a la inclusión educativa en un concepto único y totalizador, conforme a la literatura y legislación existente, es una tarea compleja. En textos académicos puede encontrarse una pléyade de definiciones distintas sobre el tema que, de alguna manera, reflejan el entendimiento o percepción sobre qué es y qué no es la inclusión para cada autor. Dicha polisemia conceptual puede explicarse en parte si se observa el ámbito de acción desde el que se formula la definición. Es decir, algunos centran la mirada en la educación básica, mientras que otros lo hacen desde la educación superior. Hay quienes abordan el tema desde un modelo social, otros conservan reminiscencias de un modelo médico-rehabilitador. Incluso, están aquellos que conceptualizan desde un enfoque político, médico o normativo.

Por principio de cuentas, la idea de inclusión guarda una relación proporcional a la de exclusión. Es decir, en esta dicotomía conceptual, en la educación se habla de incluir a personas justo porque antaño habían sido excluidas, pero como señala Rivas (2007:176) ¿incluir las en qué? ¿A quién le corresponde hacerlo? ¿De qué manera debería hacerlo? Y más aún ¿Quiénes son excluidos y quienes no? ¿La exclusión es un proceso natural o social? Sobra decir que no existen respuestas únicas para estas interrogantes y que en algunos casos, hay debate entre autores sobre los qué, los cómo y los quiénes. Por ello, aunque en el desarrollo de este documento se tiene la

encomienda de argumentar cada postura y cada definición, se reconoce que el entretejido discursivo podrá tener disonancias o rasgos que no se alinean a determinados modelos o abordajes teóricos.

Por lo anterior, más allá de construir una definición única y totalizadora de lo que es la inclusión educativa, convendría definir los ejes vertebrales y los principios transversales de los que abrevan las diferentes definiciones antes de adquirir un sentido o una dirección específica. Es decir, al leer en interlineas la variedad de propuestas, se observan profundas similitudes, mientras que las diferencias se perciben en términos generales más bien de forma y no de fondo.

Uno de los aspectos determinantes para definir la inclusión y sus características, lo representa el modelo teórico desde el que se aborda la discapacidad. En la literatura existente, algunos poseen un enfoque biológico y médico, otros se centran en aspectos y construcciones sociales, e incluso hay los que consideran a la discapacidad como un hecho universal del que todos formamos parte (Vázquez, 2003). Sin embargo, para la construcción del concepto de inclusión en este trabajo, se recurre al modelo social que ha planteado Vázquez, el cual se caracteriza por considerar que la discapacidad es más que la consecuencia de las limitaciones de una persona, se trata más bien del resultado de una construcción social en la que interactúan un conjunto de condiciones, actividades y relaciones tanto personales, interpersonales y contextuales.

Luego entonces, teniendo en claro el modelo social desde el que se conceptualizará a la inclusión, conviene retomar la idea propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México que

describe la inclusión como “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (ANUIES, 2002: 13). Sin embargo, no puede concebirse como una acción aislada o surgida por misterioso ensalmo de la noche a la mañana. Se caracteriza más bien por ser un proceso sucesivo de ajustes y adaptaciones en la infraestructura, en los planes de estudio, en la actitud y en el manejo de grupo del profesor, en los estilos de gestión y dirección escolar y en general, en todos los factores incidentes en la educación. Dicho en otras palabras: no se reduce a facilitar el acceso en las aulas a quienes antaño no se les permitía (Barton, 1998: 58).

La inclusión parte de un proceso participativo en donde todos pueden aportar y aprender. Todos se reconocen como diferentes, pero de igual valía. Como proceso, implica una serie de aproximaciones sucesivas, ajena a tiempos políticos e institucionales (Ainscow, 2001). La inclusión recoge y aquilata la diversidad, centrando la mirada en las capacidades de cada persona y no en sus limitaciones. Como concepto, no se limita a personas con discapacidad ya que engloba a mujeres, poblaciones originarias, personas en condición de vulnerabilidad, entre otras (Guajardo, 2009: 15).

Ahora bien, al transpolar los principios de la inclusión a un contexto educativo, en este caso en el nivel superior, se habla entonces de inclusión educativa o también llamada educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene como principio rector un sistema educativo que respeta la unicidad de cada miembro y que da respuesta a los problemas de la comunidad desde una cultura de colaboración y corresponsabilidad (ANUIES, 2002:

15). Es decir, la educación inclusiva busca alejarse de un modelo normalizador en donde el estudiante debe ajustarse a la dinámica escolar establecida y a los recursos existentes; y en su lugar, propiciar el surgimiento de ambientes flexibles y respetuosos de la diversidad, que den respuesta a las necesidades y a las características específicas de cada alumno, implementando para ello ajustes cualitativos y cuantitativos en las instituciones (Pérez, 2016).

En la educación inclusiva, existe un solo sistema educativo, pero con planes de estudio adaptados y con acciones afirmativas para atender tanto la diversidad de los estudiantes como para apoyar a profesores y comunidad universitaria. Propicia el tránsito de una institución cimentada en valores de competencia a unos de solidaridad y cooperación. Fomenta una dinámica de cohesión institucional, aceptando las diferencias y dando respuesta a las necesidades de los integrantes. Dicho en otras palabras, reconoce y responde a la diversidad, oponiéndose a la jerarquización, selección y homologación de los estudiantes. Movimiento que en la realidad mexicana ha ido ganando terreno, desafiando y rechazando las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión o inclusive, en casos más extremos, la normalización institucional de la exclusión (Parrilla y Susinos, 2004).

Debe señalarse que, el tema de la inclusión educativa no responde de ninguna manera a un asunto de buena voluntad entre las instituciones de educación superior, pues más allá de su compromiso social, las universidades mexicanas están sujetas a una amplia legislación en los diferentes niveles normativos, en donde se plasma la obligatoriedad de atender esta situación con criterios de equidad y respeto (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Lo anterior como resultado del derecho legítimo de toda

persona a recibir educación sin discriminación por ningún motivo, incluida la discapacidad; para lo cual, es indispensable el desarrollo de un modelo educativo inclusivo que permita superar las barreras para el aprendizaje y la participación universitaria (Abejón, Martínez y Terrón, 2010).

3.2. Breve aproximación histórica hacia la discapacidad visual

La historia de la discapacidad visual es tan antigua como lo es la raza humana. Existe una relación directa entre salud y discapacidad, sea por edad, accidente o enfermedad, pero ineludible a final de cuentas. En este sentido, se han registrado casos de ceguera desde las culturas mesopotámica, egipcia y griega, aunque con un marcado papel marginal en la sociedad y destinados, en el mejor de los casos a la mendicidad o al abandono. Abundando en este tema, la eliminación de la discapacidad visual era común entre las ciudades atenienses o espartanas clásicas así como la exposición e infanticidio entre los ciudadanos del imperio romano y en la India. A su vez, ya en la era cristiana, se transitó de la supresión de la ceguera al rechazo y la marginación social caracterizado por el miedo irracional hacia la condición de discapacidad (Pajón, 1974).

Sin embargo, en los devenires del hombre, existieron algunas culturas en las que la discapacidad se percibió con ciertos rasgos de respeto y dignidad tal y como fue el caso de los pueblos vikingos, para quienes las personas con ceguera eran semejantes a dioses. Situación parecida se vivía en algunos pueblos prehispánicos del México antiguo para quienes, conforme a su pensamiento, la discapacidad se dictaminaba por mandato divino y en consecuencia, esta condición de vida revestía cierta veneración, respeto y la atribución de dones especiales. Incluso, en algunas

cortes de la China imperial solo masajistas ciegos eran los autorizados a brindar sus servicios a las mujeres (ANUIES, 2002).

Estos contrastes, que como es comprensible son solo un incipiente bosquejo histórico, dan cuenta de que cada sociedad conforme a un momento específico experimenta necesidades concretas y se rige por valores sociales acordes a ello, con lo cual construyen su entendimiento sobre que es la discapacidad visual; de que es lo adecuado y que es lo incorrecto; definen las funciones, roles y derechos que tendrán en la comunidad; así como las vías de atención y la manera de adjetivar la condición (Aguado, 1995).

En el tema de la instrucción, adicional a los prejuicios, miedos e ideas preconcebidas sobre la discapacidad visual, las personas con esta condición se enfrentaron por milenios a serias limitaciones ante la ausencia de un sistema de lecto escritura mediante el que pudieran ser alfabetizadas y como paso siguiente, acceder a la lectura y al conocimiento existente. Situación que cambió hasta 1845 en Francia, cuando Louis Braille propuso el sistema que lleva su nombre, caracterizado por puntos en relieve susceptibles al reconocimiento mediante el tacto (Parra, 2010).

En retrospectiva, es posible encontrar esfuerzos aislados por alfabetizar a personas con discapacidad visual en diferentes momentos y regiones, pero uno de los más significativos ocurrió en Francia a mediados del siglo XVIII cuando Valentín Haüy impulsa la primer escuela con la misión de educar a niños y adolescentes con ceguera; si bien es cierto, la pedagogía utilizada era cuestionable, lo cierto es que a posteriori sentó las bases para la alfabetización de este grupo y el desarrollo de la

tiflopedagogía, entendiendo por ésta el compendio de técnicas, estrategias y la pedagogía para la instrucción de personas con discapacidad visual (Pajón, 1974).

En el contexto nacional, la educación de personas con discapacidad visual se remonta a 1861 cuando se decreta como derecho constitucional la educación para todos, dando como resultado que en 1867, bajo la administración del Presidente Benito Juárez, se funde la Escuela Normal para Maestros Especializados. Así mismo, en la Ciudad de México en 1970 se crea la Escuela Nacional de Ciegos, primera en su tipo en América Latina (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Posteriormente, en la década de 1970 surge la Dirección General de Educación Especial; y a partir de ella se implementan los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Mientras que en la última década del siglo XX y luego de la entrada en vigor de la Ley General de Educación (México, 1993), aparecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) con la misión de proporcionar educación básica para alumnos con necesidades educativas especiales, utilizando los planes y programas de estudio generales, pero con los ajustes y adaptaciones educativas pertinentes. De igual manera, se establecen las Unidades de Servicios de Apoyo para la Escuela Regular (USAER) con la encomienda de contribuir en la integración de estudiantes con discapacidad en las aulas y escuelas regulares (ANUIES, 2002).

Como se observa, la educación de las personas con discapacidad visual inició a finales del siglo XIX en México, pero con mayor presencia a lo largo del siglo XX, especialmente en la segunda mitad. En este lapso, los modelos educativos fueron evolucionando de escuelas de educación especial, luego a escuelas integradoras y, finalmente incluyentes (Aquino, García e Izquierdo e 2012). Estos cambios se explican

ante la búsqueda de una mejor calidad tanto de instrucción como de vida, con escenarios más equitativos, conforme a las capacidades y características de cada uno.

En cuanto a la educación superior mexicana, fue hasta finales del siglo XX cuando los temas de inclusión y equidad mostraron mayor presencia en las políticas y planes de desarrollo institucional. Antes de esto, los estudiantes con discapacidad visual, prácticamente eran inexistentes en la universidad. Contribuyó para ello, la fuerte discusión internacional sobre sus derechos, que entre otras cosas, propició el surgimiento de las *Normas Uniformes a Favor de las Personas con Discapacidad* (ONU, 1994); la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994); la *Declaración de Educación Superior en el Siglo XXI* (UNESCO, 1998), entre otros documentos que fueron fortaleciendo el terreno para llegar a la *Convención Internacional para las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006); en donde el derecho a la educación superior en igualdad de circunstancias para las personas con discapacidad fue una constante, situación que fue permeando de una u otra manera en la legislación nacional y en las instituciones de educación superior.

3.3. Características de la inclusión educativa

En la literatura existente, se encuentran diferentes puntos de vista sobre las características que la inclusión educativa debe guardar. No existe una concepción única sobre el tema, sin embargo, es posible definir conceptos e ideas transversales que, desde la perspectiva de los autores consultados, pueden caracterizarla. Existe también, una relación directa entre las características de la inclusión y las

implicaciones que tiene para la organización institucional; ideas que se conjugan y se abordan de manera interrelacionada en este apartado.

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, a la par de enriquecer la vida del estudiante con discapacidad, es una de las características esenciales de la inclusión educativa (UNESCO, 2008). No se limita a la sola presencia del estudiante en la universidad, sino que considera los ajustes razonables en el acceso al plan de estudios, a la infraestructura, equipamiento y a los servicios, así como al esfuerzo para generar una cultura institucional respetuosa de la diferencia; viéndose de ésta como la oportunidad invaluable de un aprendizaje común que enriquece a todos y que, requiere de modificar las actitudes, acciones y las creencias que históricamente han estado presentes en la educación (Abejón, Martínez y Terrón, 2010).

Eliminar las barreras físicas, actitudinales y curriculares que limitan o restringen una educación superior con equidad es otra de las características que posee la inclusión educativa. No es posible avanzar en este sentido, sin antes generar las condiciones para que los estudiantes más expuestos a situaciones de exclusión, tengan la posibilidad de acceder, participar y aprender tal y como lo haría cualquier otra persona (Echeíta y Duk, 2008).

Evitar la duplicidad de esfuerzos. La inclusión parte de la lógica de conjugar los recursos y acciones existentes en la institución y no de la aparición de medidas extraordinarias para atender la diversidad. Una escuela inclusiva educa a todos sus alumnos en un mismo sistema educativo, desarrollando programas pertinentes a las necesidades y capacidades de sus miembros, así como proporcionando los apoyos y ajustes que garanticen el aprovechamiento tanto de estudiantes con discapacidad

como de sus profesores (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Por lo tanto, no pretende planes de estudio paralelos, aulas exclusivas, grupos separados, clases diferenciadas o medidas excepcionales, sino más bien un espacio común que acoja y respete la diferencia, en el que todos, independientemente de sus características, disfruten de la posibilidad de aprender y aportar.

La universalidad, la solidaridad y la equidad de oportunidades en la participación e información son rasgos distintivos de toda política educativa inclusiva (Tolrá, 1997). El punto de partida es la concepción de la educación como un derecho, que amplía y democratiza las oportunidades de formación de los miembros de la institución, independientemente de sus rasgos o condiciones personales. Desde esta perspectiva, la universidad es para todos y todos pueden aportar y aprender de ella, construyendo un sentido cohesivo de comunidad, respetuoso de la diferencia, que atienda las necesidades individuales, alejándose de acciones sustentadas desde un pensamiento normalizador (ANUIES, 2002).

La inclusión requiere de un abordaje colectivo, reflejo del compromiso social de las instituciones. Se aleja de una concepción individual y reduccionista en la que el sujeto con discapacidad o en el mejor de los casos la familia, son los responsables de encontrar las estrategias y los ajustes (ANUIES, 2002). Desde esta perspectiva, no es el estudiante quien debe ajustarse a las condiciones de la universidad, sino más bien, la propia institución es quien debe generar los procesos idóneos para equiparar las oportunidades para todos los miembros de la comunidad.

Es un reto para la institución de educación superior. La inclusión implica diseñar métodos de enseñanza-aprendizaje que se correspondan con los planes de estudio,

pero que al tiempo respeten la individualidad de los estudiantes. Reorganizar los espacios y recursos existentes en favor de mejores condiciones de equidad. Promover una cultura institucional que luche contra la homologación de personas. Establecer criterios y mecanismos de evaluación cuya naturaleza no parta de la normalización de aprendizajes. Finalmente y en términos generales, orientar aspectos como prácticas profesionales, servicio social, actividades de extensión y demás acciones que permitan fortalecer una institución respetuosa de la diversidad e incluyente en su quehacer institucional.

3.4. Experiencias de inclusión en universidades mexicanas

La inclusión de la discapacidad visual en la educación superior de México, no se remonta a más allá de mediados del siglo XX o al menos, no existe evidencia bibliográfica que reporte lo contrario. Sobre las experiencias de las universidades que de una u otra forma, han realizado esfuerzos en este sentido, a continuación se presenta una sucinta descripción de su actuar.

En 2012, Aquino, García e Izquierdo publicaron que La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) contaba en su matrícula estudiantil con 12 alumnos con discapacidad visual, auditiva y motriz. De ellos, siete presentaban ceguera o baja visión. Conforme a los autores del estudio, quienes recurrieron a cifras del Departamento de Control Escolar de la propia universidad, los estudiantes estaban inscritos en las licenciaturas en Psicología, Comunicación, Derecho, Idiomas y Canto. Entre algunas de las acciones implementadas en favor de la inclusión se citan apoyos

para el ingreso así como su seguimiento y atención a través del desarrollo de programas educativos. Sin embargo, el estudio se centra predominantemente en la percepción del estudiante más que en los apoyos y esfuerzos institucionales.

Así mismo, en 2017, Cruz y Casillas publicaron un estudio en donde hicieron un análisis sobre el nivel de inclusión alcanzado por diferentes instituciones de educación superior de México. Con los resultados obtenidos, elaboraron un cuadro con 12 universidades mexicanas en las que encontraron acciones o esfuerzos institucionales para brindar condiciones de equidad e inclusión para estudiantes con discapacidad, mismo que se presenta en la **Tabla 5**.

Tabla 5. Universidades públicas en México que ofrece programas para la inclusión de alumnos con discapacidad.

ESTADO	UNIVERSIDAD
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Ciudad de México	Universidad Autónoma de México (UAM)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGTO)
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV)

Fuente: Elaboración propia con base en la información de Cruz y Casillas, 2017: 46.

Sin embargo, siguiendo a Cruz y Casillas, en las universidades enlistadas no existen acciones o esfuerzos homogéneos, ni en intensidad, cobertura o en líneas de atención. De hecho, en algunas de ellas, el tema de atención a la discapacidad apenas inicia y, en consecuencia, no existe una política institucional o un programa definido y consolidado de inclusión. En este sentido, sólo en cinco universidades presentan un programa específico de atención a la discapacidad que permee transversalmente a la institución; entre las que se encuentra la UNAM, UASL, UANL y la UATX; aunque en este punto, conviene tomar con cuidado la aseveración sobre los apoyos institucionales y su transversalidad, pues el reporte no proporciona datos mayores sobre las características y alcances que permitan dimensionar o contrastar las realidades específicas de cada institución.

Sobre la perspectiva de los profesores y sus necesidades de formación docente en temas de inclusión para la discapacidad visual, en 2018 se publicaron los resultados de una investigación hecha en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en la que participaron cuatro profesores de la licenciatura en idiomas, quienes tuvieron la experiencia de impartir clases a estudiantes con esta condición (Cortaza, Aquino y García, 2018). El objetivo fue identificar las necesidades de formación docente, así como los retos a los que se enfrentaron. Entre los principales resultados, se encontró la falta de formación o capacitación previa para atender al estudiante y ser capaces de desarrollar las adaptaciones o ajustes curriculares pertinentes. Existe un profundo desconocimiento sobre las tecnologías de apoyo, materiales, el sistema de lecto-escritura braille y en términos generales, sobre la

discapacidad visual, lo que dificultó significativamente generar estrategias adecuadas o efectivas para la inclusión.

En 2018, García publica su libro sobre los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Guadalajara, como fruto de su tesis doctoral. El objetivo central fue el conocer la situación de los estudiantes durante su permanencia en la universidad, así como sus demandas hacia la institución. En la investigación participaron 119 alumnos de 15 centros universitarios tanto temáticos, regionales y uno virtual; siendo las licenciaturas de Psicología y Derecho las que cuentan con mayor número de inscritos con discapacidad, pues entre ellas suman casi la cuarta parte del total de alumnos. Sobre discapacidad visual, en el estudio participaron 22 estudiantes con ceguera o baja visión, con una edad promedio de 23 años.

Entre las conclusiones del estudio, se destaca el alto número de acciones y esfuerzos de la Universidad de Guadalajara por dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, sin que existiera una política institucional de atención. Sin embargo, desde la perspectiva del estudiantado, son todavía muchas las ausencias o pendientes en las dimensiones estatutaria, estructural, relacional, y de adaptaciones curriculares; ante lo cual, la autora propone cuatro líneas de acción:

1. Eliminación de barreras y promoción de la accesibilidad
2. Reformas en la normatividad universitaria
3. Promoción de la inclusión y la diversidad
4. Adaptaciones y ajustes razonables en el plan de estudios

En 2015, se publica una investigación realizada en la Universidad Veracruzana como parte de una tesis doctoral cuyo foco de análisis fue abordar la percepción del estudiante con discapacidad sobre las acciones u omisiones de la institución que desencadenaran en conductas discriminatorias directas o indirectas (Cruz, 2015). Para ello, se entrevistó a 13 alumnos con discapacidad, aunque debe señalarse que ninguno de ellos con ceguera o baja visión. Entre las conclusiones, se observa que, en la mayoría de los casos, la Universidad incurrió en conductas discriminatorias, pero de manera indirecta, sea por omisión o por desconocimiento. Entre las principales áreas en donde se reporta la discriminación, están los trámites de admisión, en especial en el examen de ingreso tanto por la ubicación física para realizar la prueba, como por la ausencia de ajustes razonables. De igual manera, se describen ciertas acciones discriminatorias en relación a infraestructura y a cuestiones actitudinales tanto entre el personal como compañeros.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2014, a través de la Unidad de Atención para personas con discapacidad, elabora el *Diagnóstico de la situación que guarda la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos* (Brogna y Rosales, 2016). En él, se encuentran antecedentes de la discapacidad desde 1959 con la inauguración del *Centro Tiflológico*, mismo que aún se encuentra en funciones. Sin embargo, es a partir del 2000 cuando se registra una mayor presencia de acciones institucionales en favor de la inclusión. El estudio presentó un análisis exploratorio sobre las acciones emprendidas, sus resultados y propuestas de mejora en los niveles de gestión, docencia, extensión e investigación.

Siguiendo a los autores del estudio, existen en la UNAM momentos clave para la discapacidad que se ven reflejados en la normatividad, en las políticas institucionales así como en los acuerdos y acciones específicas en este tema; entre algunos de ellos se encuentran:

2003: firma del acuerdo por el que se establecen los lineamientos para la atención con calidad a las personas con discapacidad en la UNAM.

2004: Firma de la Carta de Intención UNAM con la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para personas con discapacidad de la Presidencia de la Republico.

2004: Firma de Convenio general y ocho específicos con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

2007: Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades.

2012: Incorporación del tema de la discapacidad en el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2030.

2013: Acuerdo por el que se crea la Unidad de Atención para personas con Discapacidad.

Entre los resultados del diagnóstico y las conclusiones de los autores, resultan de especial interés, la necesidad de diseñar una política institucional de naturaleza transversal que fomente la investigación en el tema, así como el desarrollo estratégico de un plan de acción sistemático en donde se retomen los ajustes razonables para

cada discapacidad, sin descuidar aspectos como la formación docente, la gestión institucional y la extensión tanto al interior de la universidad como a la sociedad en general.

En 2016, Pérez como investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, publica los resultados de una amplia revisión al estado que guarda el tema de la inclusión en las universidades de México (Pérez, 2016). Entre algunos de los hallazgos más relevantes, se encuentra que sólo once universidades mexicanas, de las cuales dos son privadas, tienen algún registro o seguimiento sobre sus estrategias de inclusión. Mientras que únicamente la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México son las que incluyen tácitamente el tema de la inclusión en sus planes de desarrollo institucional.

Entre las contribuciones principales de Pérez (2016), se indica que la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad de Guadalajara han desarrollado e implementado programas o unidades específicas de atención a la discapacidad. Sin embargo, las medidas de apoyo académico y económico como becas, asesorías, apoyo para las tareas o ajustes para el acceso al plan de estudios son las menos consolidadas con pequeños esfuerzos sólo en algunas instituciones. Por su parte, es en la accesibilidad arquitectónica en donde más avances y acciones se registran, pues todas las universidades analizadas han hecho esfuerzos en favor de un acceso y tránsito independiente de su comunidad con discapacidad.

Resulta ilustradora la clasificación que elabora la autora del estudio (Pérez, 2016: 9), sobre cuáles son las principales estrategias o acciones que hasta hoy, las universidades mexicanas han implementado para procurar la atención hacia sus estudiantes con discapacidad, misma que se muestra a continuación:

1) Normativa y políticas institucionales.

- Incorporación de la problemática de la discapacidad en los planes institucionales de desarrollo.

- Elaboración de lineamientos específicos para la atención de los estudiantes con discapacidad o implementación de programas para la inclusión.

- Integración y apertura de unidades o departamentos de atención y servicios a los estudiantes con discapacidad.

- Firma de convenios con instancias gubernamentales, comisiones de derechos humanos, otras instituciones de educación superior y asociaciones de la sociedad civil.

2) Apoyos académicos y económicos.

- Desarrollo de intervenciones psicológicas, de aprendizaje o de habilidades sociales.

- Adecuaciones a las actividades o prácticas de las asignaturas y seminarios.

- Implementación de grupos de apoyo académico con estudiantes de semestres más avanzados o prestadores de servicio social.

- Oferta de programas educativos en línea para estudiantes con discapacidad.

- Otorgamiento de becas a los estudiantes con discapacidad.

3) Accesibilidad física y de información.

- Adecuaciones arquitectónicas de los espacios institucionales (rampas, senderos, regularización de banquetas, designación de cajones de estacionamiento y sanitarios para personas con discapacidad, instalación de elevadores y barandas).

- Emisión de manuales y lineamientos de arquitectura incluyente.

- Diseño de mapas de desplazamiento para las personas con discapacidad.

- Instalación de señalética en relieve, visual o en braille.

- Cambios de aulas para aquellos grupos o cursos a los que asisten estudiantes con discapacidad.

- Captura digital, auditiva o en braille de la información de bibliotecas y centros de documentación.

3.5. Otras medidas y servicios

- Oferta de programas de posgrado, diplomados y cursos de formación continua sobre inclusión educativa y atención de las personas con discapacidad a profesores y público en general.

- Elaboración de censos sobre la población estudiantil con discapacidad.

- Bolsa de trabajo universitaria para las personas con discapacidad.

- Organización de actividades académicas sobre inclusión educativa y otros temas relacionados con la atención a las personas con discapacidad.

- Cápsulas informativas y campañas de sensibilización sobre la discapacidad y la inclusión educativa.

Como cierre de este apartado, se puede concluir que el concepto de inclusión educativa, en sí mismo es polisémico. Su concepción depende en gran parte de la formación del autor, el nivel educativo en que desarrolla su actuar o bien, el modelo desde el que aborda el tema de la discapacidad. Sin embargo, en términos generales, lo que no cambia son los principios de equidad, dignidad de la persona y su derecho a una educación con justicia social.

Es importante subrayar que el abordaje teórico y conceptual en este apartado, ha sido siempre desde el modelo social de la discapacidad. Si bien es cierto, existen nuevas propuestas, más este es el que responde de mejor manera a los objetivos y al enfoque de la investigación. Desde este modelo, la inclusión se plantea en términos de corresponsabilidad; entendida esta como un proceso participativo en el que todos pueden sumar.

Ser una universidad inclusiva no significa duplicar esfuerzos, ni planes de estudio por separado, ni aulas específicas, ni grandes esfuerzos institucionales o financieros, sino más bien, requiere de una planeación y un diseño flexible, alejado de criterios homologadores y respetuoso de la diversidad; partiendo de que es esta la que enriquece el sentido social y genera condiciones de justicia, misión última de la educación superior.

Por su parte, la investigación en materia de inclusión de la discapacidad en la educación superior, reflejada ésta en el número de publicaciones en revistas

especializadas, muestra un avance significativo en el interés tanto de investigadores por evaluar o retomar las acciones u omisiones de las universidades, así como de las instituciones de educación superior por visibilizar en sus políticas y planes el tema de la equiparación de oportunidades para aquellos estudiantes a quienes histórica y sistemáticamente se les marginó de las aulas universitarias.

Se observan avances significativos, aunque también quedan en el aire interrogantes y reflexiones sobre la inclusión de la discapacidad en la educación superior. No se tienen todas las respuestas y menos aún, en este breve apartado. Sin embargo, se espera que con los contenidos de este capítulo y los de discapacidad visual, se tengan los elementos indispensables para aproximarse al objeto de estudio de este trabajo y así, estar en condiciones de continuar con la definición del método, previo al trabajo de campo.

CAPÍTULO IV. EL MÉTODO

4.1. Introducción

El estudio del ser humano, en su complejidad, precisa de un abordaje cuidadoso, que permita concretar hallazgos que en repetidas ocasiones, presentan un matiz de interrelación y con una cierta tendencia a la subjetividad propia de una comunidad, un grupo o incluso un solo individuo. El campo de la educación, en sí mismo, pudiese ser un buen ejemplo de lo anterior, pues en razón a sus diversas aristas, actores, procesos y epistemologías, requiere de un manejo cuidadoso que considere de forma holística las múltiples variables y los factores convergentes; y sí, mucho de ello teniendo como superlativo la subjetividad. Es decir, “La complejidad de lo educativo se debe a su riqueza, pues en los hechos y fenómenos concretos concurren una gran cantidad de variables pletóricas de significados.” (Sánchez, 1993:18).

Para el desarrollo de la presente investigación, conforme al objetivo y a la pregunta de la misma, se recurre al siguiente marco metodológico, mismo que busca, tanto la congruencia como la pertinencia en la concatenación de paradigma, enfoque, método, técnica e instrumento; las cuales, se explican a continuación.

4.2. Los paradigmas en la investigación social

En primer instancia, bien valdría la pena comenzar por definir la idea o concepto de paradigma, mismo que dicho sea de paso, reviste una fuerte polisemia en su conceptualización (González, 2005:13). Entre algunos ejemplos de lo anterior, se encuentra la postura clásica que lo considera como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1986:13). Otros autores, por su parte, lo entienden como una matriz disciplinar, que incluye los supuestos, valores, generalizaciones y creencias sobre una disciplina, que a su vez, sirve de guía a los profesionales de un campo científico (Cardona, 2002:25). Mientras que para otros, simplemente son las ideas acerca del conocimiento mismo y de cómo producirlo válidamente (Sautu, 2005:23).

Así, ante la abundancia de ideas, para los fines de este trabajo y sin el menoscabo de alguna otra definición, se entiende como paradigma a los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad (Vasilachis de Gialdino, 2006: 45). Desde esta perspectiva, el paradigma se vuelve un camino que dirige al investigador por las diferentes concepciones disciplinares del conocimiento, cuyo conjunto de creencias y presunciones dan pauta tanto en los alcances y limitaciones de la disciplina como en la forma de producir el conocimiento mismo.

Conviene señalar que un paradigma en sí mismo, se encuentra constituido por un conjunto o serie de creencias básicas o presupuestos que le dan sentido, los cuales

son el ontológico, el epistemológico, el axiológico y el metodológico (Sautu, 2005:25) (Vasilachis de Gialdino, 2009) mismos que se explican sucintamente a continuación:

a) Lo ontológico: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿Qué tanto puede conocerse de ella? ¿La realidad es objetiva o subjetiva?

b) Lo epistemológico: ¿Qué relación existe entre el investigador y lo investigado? ¿Es posible establecer distancia con el objeto y los actores estudiados? ¿la interacción entre ambas partes y la mutua influencia deben ser parte de la investigación?

c) Lo axiológico: ¿Qué rol juegan los valores en la investigación? ¿Es posible desprenderse de los propios valores?

d) Lo metodológico: ¿Cuál será la estrategia teórico-metodológica de la investigación? ¿Cuáles serán los ejes sobre los cuales se construirá el andamiaje que permitirá producir la evidencia que responda a los objetivos?

Dichas creencias, como elementos característicos de un paradigma, juegan un papel crucial en la investigación social pues su presencia e influencia se mantienen latentes a lo largo de todo el proceso de la investigación. Además, en el presente trabajo, al abordar el tema de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior de la Zona Metropolitana de Guadalajara, se vuelve menester la reflexión profunda sobre estos cuatro supuestos, pues en este caso, quien lleva a cabo la investigación forma parte del mismo proceso que analiza, comparte la misma condición física y radica en la misma región geográfica del estudio.

En términos generales, los metodólogos coinciden en la coexistencia de distintos paradigmas en el campo de la investigación social aunque, no existe una

clasificación única u homogénea. Se observan coincidencias pero difieren en el número, nombre, percepción y otras características. Por lo anterior, a continuación se ofrece un breve bosquejo de algunas tipologías propuestas por diferentes autores latinoamericanos, no por demeritar los aportes anglosajones o algún otro, si no más bien, considerando que estas perspectivas se acercan más al contexto en que se desarrollará la investigación.

Es así que, Irene Vasilachis propone, desde una reflexión epistemológica, una clasificación de tres paradigmas utilizados en la investigación de las ciencias sociales, los cuales son: el materialista-histórico, el positivista y, el interpretativo. Sus características son tan diferentes entre si, que difícilmente sus procesos y reflexiones podrían compaginarse (Vasilachis, 2006:46).

A su vez, Ruth Sautu, ofrece una tipología distinta, construida a partir de la asociación de los paradigmas con las metodologías de investigación, vinculando así los paradigmas positivistas y post-positivistas (estadísticos y verificables) con la metodología cuantitativa, mientras que el constructivista (naturalista e interpretativo) se asocia con lo cualitativo, aunque en algunos casos, el post-positivismo podría considerarse también en el segundo grupo (Sautu, 2005:29).

Por su parte, Carlos Sandoval sugiere una tercera clasificación que refleja cierto parecido con la propuesta de Sautu, aunque incorpora dos paradigmas más en el enfoque cualitativo, quedando como: Crítico Social, Constructivista y Dialógico; mientras que en lo cuantitativo, estos siguen siendo el positivista y el post-positivista (Sandoval, 1997:24).

4.3. El paradigma hermenéutico-interaccionista.

Conviene precisar que, los ejemplos anteriores son solo una ínfima muestra de las diferentes concepciones estructuradas por los metodólogos sobre los paradigmas propuestos en las ciencias sociales. De esta manera, de las diversas tipologías consultadas, el presente trabajo se centra en la propuesta de Guillermo Orozco, misma que fue seleccionada por su claridad y por la cercanía geográfica del autor con el campo de estudio de la investigación. Conforme a su concepción, el mundo científico se encuentra sustentado por cuatro paradigmas: Positivista, realista, hermenéutico e interaccionista (Orozco, 2012:93). Los cuales, se explican a continuación:

Positivista: de naturaleza cuantitativa. Busca verificar la realidad mediante la predicción del fenómeno. Se apoya en la estadística y en la teoría de probabilidades.

Realista: también de naturaleza cuantitativa y verificador de la realidad pero enfocado en la explicación del fenómeno, a través de sus causas.

Hermenéutico: de comprensión cualitativa-subjetiva. Recurre a la interpretación para acercarse al fenómeno.

Interaccionista: de naturaleza cualitativa-subjetiva. Recurre a la asociación para estudiar la realidad.

Así, de la clasificación propuesta por Orozco (2012), para los fines de esta investigación, se retoman los paradigmas hermenéutico e interaccionista. Cada uno de ellos, conforme a sus características permite abordar las distintas aristas que presenta el fenómeno de la inclusión educativa de la discapacidad visual en la

educación superior. Es decir, el primero de ellos, permite el acercamiento con los estudiantes para indagar sobre su percepción respecto a cómo se ha dado el proceso de la inclusión. Sin embargo, considerando que la discapacidad y la inclusión educativa son construcciones sociales en las que intervienen diversos factores y sujetos, entonces puede abordarse de mejor manera mediante una perspectiva de las interacciones y las estructuras (paradigma interaccionista). De tal suerte, que es complicado explicar el uno sin el otro, decantándose así por esta bina paradigmática.

Siguiendo al mismo autor, el paradigma hermenéutico “atribuye mayor peso a la interpretación que los sujetos dan a los hechos que a la búsqueda de causas o consecuencias puntuales, objetivas y neutrales que permanecen fuera de la subjetividad de éstos.” (Orozco, 2012:103). El objetivo es acercarse a los estudiantes con discapacidad visual para conocer desde su percepción y entendimiento cómo se han dado sus procesos de inclusión educativa, independientemente de lo que puedan aportar los diferentes sujetos o variables convergentes en el fenómeno. Es decir, el primer paso es el conocimiento de cómo los sujetos de la inclusión viven su proceso, lo cual, no puede ser más que desde una postura hermenéutica.

Sin embargo, tal y como se ha señalado, la inclusión educativa al igual que la discapacidad son constructos sociales, en los que confluyen diversos factores y actores, cuyas relaciones pueden ser mejor entendidas desde el paradigma interaccionista, el cual busca la interconexión y la asociación existente entre distintos elementos que a simple vista no lo están. Aquí, “no importa llegar a un conocimiento objetivo: lo importante es comprender qué elementos están interconectados con otros e interactuando para dar lugar a determinado fenómeno” (Orozco, 2012:106).

Sintetizando esta idea, el abordaje hermenéutico de la percepción de los estudiantes, es muy valiosa para comprender las interacciones existentes en la inclusión, pero subrayando la idea de que su conocimiento es un camino y no el objetivo final de este trabajo. Dicho de otra manera, se busca el equilibrio entre lo hermenéutico y lo interaccionista.

4.4. El enfoque cualitativo

Una vez que se ha concretado la postura paradigmática, el paso siguiente es hablar del enfoque metodológico desde el que se construye la investigación. En términos generales, existe consenso entre los metodólogos, en señalar que dentro del campo de la investigación, se pueden encontrar los enfoques cuantitativo, cualitativo y más recientemente, el mixto (Sandoval, 1997:57). Cada uno de ellos, muy bien caracterizado en sus alcances, fortalezas y debilidades y aunque, no es la intención de este texto hacer una disertación profunda del tema, a continuación se exponen algunas peculiaridades de cada uno de ellos.

El enfoque cuantitativo, usualmente se asocia al paradigma positivista. Su naturaleza invariablemente parte de una lógica deductiva, asumiendo una perspectiva objetiva y recurre tanto a mediciones numéricas como a inferencias estadísticas para verificar hipótesis previamente establecidas. Así mismo, busca la generalización de conclusiones de una muestra a una población definida, por lo que se puede decir que es confirmatorio e inferencial. En las últimas décadas, su uso se ha visto disminuido considerablemente en la investigación de las ciencias sociales, en especial por las dificultades que éste ha presentado para ajustarse a las necesidades intrínsecas de

la sociedad como ente no estático y del ser humano en constante evolución (Orozco, 2012:44).

El enfoque cualitativo, por su parte, se caracteriza por la postura inductiva de su investigación, la cual, recurre a un análisis subjetivo de la realidad y retoma para ello, las experiencias de las personas. Por lo tanto, este enfoque puede definirse como pragmático e interpretativo. Dicho en otras palabras, lo cualitativo tiene por objeto de estudio las vidas de las personas, las historias y los comportamientos pero al mismo tiempo, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones interaccionales (Strauss y Corbin, 2002).

En cuanto al enfoque mixto, puede decirse que es la propuesta más joven y que por ello, se encuentra en consolidación y en constante debate. A Groso modo, el enfoque mixto se alimenta de las fortalezas de lo cualitativo y de lo cuantitativo, buscando generar y validar teorías de un enfoque con datos de la otra aproximación. Es decir, las palabras, los materiales audiovisuales y otros elementos narrativos pueden ser usados para agregar significado a los números, y estos al mismo tiempo, pueden ser utilizados para agregar precisión a las palabras, materiales audiovisuales y otros elementos narrativos (Fernández y Hernández, 2010).

De esta manera, de los tres enfoques descritos, para el desarrollo de este trabajo, se ha elegido el cualitativo, pues conforme a sus características, métodos, técnicas y herramientas, es el que permite un mejor abordaje del objeto de estudio y en consecuencia, una mejor perspectiva para responder a las preguntas de investigación. Entre algunas características de este enfoque que sustentaron su elección, están su predisposición para recuperar la subjetividad como espacio de

construcción de la vida humana, su intersubjetividad y el consenso como herramientas para la creación de conocimientos válidos de la realidad y por supuesto, el establecimiento de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural (Sandoval, 1997:35).

De igual forma, siguiendo a Irene Vasilachis (2007:27) el enfoque cualitativo se caracteriza por priorizar la profundidad de los hallazgos en lugar de su extensión, teniendo especial cuidado en captar las sutilidades y los matices de las experiencias. Todo lo cual, contribuye a comprender la realidad social, vista esta como fruto de un proceso histórico de construcción que debe considerarse a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas y, en consecuencia, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna (Sandoval, 1997:11). Es indispensable señalar que, en lo cualitativo, existe una innegable interdependencia de las partes individuales del proceso de investigación, de tal suerte que la idea de una serie lineal de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos es una mera falacia (Flick, 2007:55).

Para concluir este apartado, las ideas desarrolladas en torno al enfoque cualitativo, son en sí mismas, las razones que justifican su elección para esta investigación. Sin la intención de ser repetitivo, la naturaleza de la inclusión educativa y la discapacidad visual tal y como se han planteado en los capítulos dos y tres de este documento, difícilmente podrían abordarse desde un enfoque mixto y menos aún, desde lo cuantitativo.

4.5. La teoría fundamentada (Grounded theory)

Luego de establecer al hermenéutico y al interaccionista como los paradigmas referenciales y, elegir lo cualitativo como el enfoque pertinente para esta investigación, lo siguiente es la elección del método mediante el cual se llevará a cabo la recolección, la codificación y el análisis de los datos que darán respuesta a las preguntas de investigación. Las alternativas existentes son diversas y su elección depende más bien de la propia naturaleza del objeto de estudio, así como de su finalidad o foco de atención. Por consiguiente, aunque el listado de opciones en el campo de la investigación social cualitativa es amplio, Sandoval Casilimas señala que las “modalidades” existentes se pueden clasificar en cinco métodos: la etnografía, la etnometodología, la hermenéutica, la investigación acción y la teoría fundamentada; A su vez, define como fundamentos teóricos más que como métodos a la fenomenología, al interaccionismo simbólico y a la teoría de la acción comunicativa (Sandoval, 1997:55-56).

Debe señalarse que, los métodos enumerados anteriormente no son los únicos; y que la variedad de las propuestas dependen del autor y de su contexto. Sin embargo, se retomó la visión de Sandoval solo como referencial y explicativa pero, no exhaustiva. Una vez hecha esta acotación, de las alternativas consultadas, el método que mejor se adapta a la naturaleza de este trabajo es la Teoría Fundamentada.

La teoría fundamentada, traducida del inglés “grounded theory”, también se le conoce como teoría fundada. Tuvo sus orígenes en 1967 en los Estados Unidos de Norteamérica, cuando sus creadores, el Dr. Anselm Strauss y el Dr. Barney Glasser,

presentaron el texto "The Discovery of Grounded Theory" con la intención de reducir la brecha entre la teoría y la investigación empírica, creando así, teoría sistemática sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica (Páramo, 2015). Sin embargo, tanto Strauss como Glasser, aunque sociólogos ambos, tuvieron formaciones e influencias distintas. El primero de ellos, con una gran trayectoria en lo cualitativo y el análisis de datos, mientras que el segundo, formado en la tradición cuantitativa, con lo que, al paso de los años, propició diferencias entre ambos.

Actualmente, la teoría fundamentada es uno de los métodos cualitativos más consolidados y frecuentemente utilizados en investigaciones de diversas áreas del conocimiento como sociología, educación, enfermería, psicología, entre otras (Corbin, 2010a:15). Mucha de su fundamentación conceptual proviene del interaccionismo simbólico, aunque abrevia simultáneamente de los aportes de otros sociólogos cualitativos como Erving Goffman y George Simmel. Puede decirse que la teoría fundamentada es una manera de obtener los datos, de pensar en ellos, de sistematizarlos y conceptualizarlos, de tal forma que la teoría se va desarrollando durante la investigación, a través del continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de los datos en cuestión (Sandoval, 1997:72).

En palabras de Strauss y Corbin (2002:14) la teoría fundamentada es una metodología que relaciona datos de manera sistemática, para analizarlos mediante un proceso de investigación, que a su vez, derivará en una teoría con datos muy relacionados entre si. Es decir, la teoría surge producto de la interacción de estos datos, analizados de manera científica y cuyos resultados, serán un reflejo más preciso de la realidad estudiada. La teoría fundamentada se convierte entonces en un

método inductivo, que permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, captada esta mediante distintas técnicas que pueden ser de naturaleza discursiva, descriptiva, visual o documental.

La teoría fundamentada pondera al trabajo de campo y a los datos en lugar de los supuestos teóricos, incluso, es necesario tener especial cuidado en no aplicar la teoría a al objeto que se investiga, sino que se “descubren” y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él (Flick, 2007:56). De hecho, todo investigador que recurra a este método para su quehacer científico, debe acercarse a los escenarios sin una teoría previa; pues la observación y las preguntas son guiadas por hipótesis generadas en el campo a partir de los datos mismos; tal y como señala Vasilachis (2006:21) “los investigadores deben elaborar sus conceptos a partir de sus propios análisis de las realidades empíricas, en lugar de aplicarlos a ellas”.

En cuanto a los datos, su procedencia y análisis, debe señalarse que estos juegan un papel crucial en la teoría fundamentada, dado que se adquieren mediante diversas fuentes de datos cualitativos como entrevistas, observaciones, documentos, videos, entre otras (Corbin, 2010:17) y una vez obtenidos, podrían enumerarse cuatro pasos básicos para su análisis:

A) La codificación abierta. Es el primer paso para el análisis. Permite fragmentar los datos y llevar a cabo una primera clasificación de los mismos, y así, ir construyendo las categorías conceptuales. A porciones de información se le asignan etiquetas con nombres representativos, con lo cual, se perfila la relación entre las ideas y los significados y se establecen regularidades en los datos.

B) La codificación axial. Implica la revaloración de los códigos empleados. Conlleva a la vez una reducción de la información, pues se selecciona solo aquella de especial interés y se busca crear un esquema conceptual que pueda dar idea de las posibles relaciones entre los diversos temas.

C) La codificación selectiva. Elimina la información repetitiva. Clarifica la historia del participante en relación al fenómeno de estudio. Reevalúa las categorías existentes y su grado de importancia, pues ahora sobre estas nuevas categorías, se desarrollará la teoría.

D) Delimitación de la teoría emergente o matriz condicionada. Es el último paso del análisis. En este, después de la reducción de categorías, empieza a delimitarse la teoría emergente. Sin embargo, el proceso en esta etapa es arduo, ya que el investigador debe llevar a cabo diferentes pasos tales como “relacionar las categorías subsidiarias en torno a la categoría central a través de un modelo de paradigma, validar esas relaciones como los modelos y finalmente complementar los datos adicionales con las categorías que necesiten refinamiento o desenvolvimiento” (Corbin, 2010a:17).

Entre algunas de las estrategias y sugerencias para la codificación de los datos y el análisis de la evidencia empírica, Corbin (2010b) propone las siguientes:

a) Ver los significados de las palabras: No dar por supuesto que se sabe lo que la persona quiere decir.

b) Observar el lenguaje: La manera en como las personas utilizan el lenguaje puede decir mucho sobre una situación en concreto.

c) Examinar los datos en busca de emociones, significados y experiencias.

- d) Prestar atención a la estructura narrativa de la entrevista.
- e) Preguntarse qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y con qué consecuencias.
- f) Reflexionar sobre las metáforas, analogías y alegorías empleadas en el discurso.
- g) Tomar distancia y ser muy reflexivo de palabras como nunca, siempre, tiene que ser, no puede ser, por supuesto que, entre otras.

Por último, conviene citar algunas de las características que según Strauss y Corbin (2002:8) debe ostentar un investigador que recurra a este método:

- 1.- Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente;
- 2.- Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos;
- 3.- Capacidad de pensar de manera abstracta;
- 4.- Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva;
- 5.- Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas;
- 6.- Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo.

4.6. La entrevista cualitativa a profundidad

Una vez que se ha definido a la teoría fundamentada como el método a seguir en el presente trabajo, el paso siguiente es definir la técnica más pertinente para la

recolección de los datos empíricos. En este sentido, la investigación cualitativa brinda un abanico de alternativas para dicho efecto, siendo responsabilidad del propio investigador la selección de aquella o aquellas que resulten más viables a su objeto de estudio. Conforme a la propuesta de Sandoval (1997), el investigador social puede recurrir a el análisis documental, la encuesta etnográfica, la observación participante y no participante, el taller investigativo y finalmente alguna de las modalidades de la entrevista.

De todas las anteriores, en esta investigación se recurre a la entrevista como la técnica primaria a utilizar para el trabajo de campo. Dicha elección se explica ante la enorme ventaja que ofrece para la recuperación de datos de voz, recabar experiencias vivenciales e información subjetiva que difícilmente podría lograrse a través de otros medios (Olabuénaga, 1999). Sin embargo, la entrevista en sí misma, como técnica presenta diversos matices y conforme a sus características, son varias las tipologías que se han elaborado sobre la entrevista. Al respecto, pueden consultarse las propuestas de Taylor y Bogdan (1994), Sandoval (1997) y Olabuénaga (1999).

La entrevista cualitativa a profundidad, puede definirse entonces como una técnica que a través de un proceso comunicativo, caracterizado por una comunicación profesional y el empleo de diversas herramientas, puede lograr que una o varias personas, transmitan de forma oral sus propias perspectivas de una situación concreta (Olabuénaga, 1999:166). Por ello, para que la entrevista logre su objetivo, ésta debe de manejarse como una técnica flexible, dinámica, no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta (Taylor y Bogdan, 1994:101). Este tipo de entrevista se

caracteriza por seguir el modelo de una conversación, más allá de un mero interrogatorio. Es una conversación entre iguales, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas, cuya finalidad es comprender conforme a las propias palabras del entrevistado, su visión y sus experiencias (Hammer y Aarón, 1990).

La técnica para la recolección de información empírica en este trabajo, es la entrevista cualitativa, a profundidad, individual y no estructurada. Estas se condujeron a estudiantes con discapacidad visual, a profesores y a coordinadores de carrera.

4.7. La observación no participante

Ahora bien, la entrevista cualitativa individual a profundidad, tal y como ha sido descrita hasta aquí, es por excelencia la técnica primaria para la recolección de la evidencia empírica de este estudio. Sin embargo, en aras de una mejor comprensión y entendimiento de cómo se da el proceso de la inclusión educativa de la discapacidad visual en la educación superior, los datos obtenidos mediante esta técnica, serán enriquecidos y contrastados con la observación, que es otra de las herramientas de la investigación cualitativa.

La observación, en palabras de Juliet Corbin, con frecuencia arroja datos muy valiosos que no se pueden obtener de los historiales o simplemente de las entrevistas. Es decir, una interacción o un proceso social requiere de datos no discursivos para su mejor entendimiento, ya que frecuentemente las personas interpretan de forma diferenciada lo que dicen en relación a lo que hacen o viceversa. (Corbin, 2010a:25). Debe acotarse, que la observación es más que el acto sobrio de la percepción visual. Implica por lo tanto, el uso del oído, del tacto y de todo lo sensorial que permita la

recolección de datos útiles para el estudio. En otras palabras, observar es una destreza humana que se sistematiza metodológicamente (Flick, 2007:50).

Se entiende entonces que la observación como técnica, brinda la oportunidad de obtener información sobre un fenómeno dado mediante el registro sistemático, ya sea manual o por algún otro medio, de los patrones conductuales de las personas en situaciones diversas previamente determinadas. Al respecto, Taylor y Bogdan (1994), coinciden con esta idea, señalando que la observación invariablemente requiere de una interacción social entre el observador y los sujetos de la observación en su propio contexto, momento en el que se lleva a cabo la recolección de datos en forma sistemática y no invasiva. Sin embargo, Friedrichs (1973), consultado en Flick (2007:51) establece una tipología de las diversas formas de observación existentes en la investigación social, las cuales son: participante, no participante, sistemática, no sistemática, en situación natural, en situación artificial, encubierta y al descubierto. De estas, algunas de ellas claramente diferirían de la definición de Taylor y Bogdan.

Ante la diversidad de alternativas con que se cuenta, para el presente estudio, se recurre a la observación como técnica complementaria para la recolección de datos, conforme a las siguientes características:

a.- No participante: El observador busca ubicarse dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar, pero sin formar parte activa e integrante, lo que le permite apoyar el "mapeo" sin exponer al investigador a una descalificación por "incompetencia cultural". Esta observación, facilita consecuentemente la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, así como la descripción

de las interacciones entre actores y la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados (Sandoval, 1997:138).

b.-Observación sistemática o estructurada: los comportamientos e interacciones a observar son definidos con anterioridad. La información a obtener es más o menos específica y los tiempos están bien señalados.

c.- Observación natural: Se observa la conducta, el fenómeno o la interacción de interés conforme este se da en su propio ambiente.

d: Observación al descubierto o abierta: los participantes y diferentes actores están informados y conscientes de que son observados.

4.8. El muestreo teórico

Es momento de hablar sobre la muestra y la población que se tomará en cuenta para este estudio. Sin embargo, bien vale la pena iniciar con la reflexión propuesta por Juliet Corbin, misma que va en consonancia con la propia concepción de la Teoría fundamentada y en general, con la investigación cualitativa. En sus propias palabras, Corbin (2010b:17) señala que “cuando se hace Teoría Fundamentada no se cuentan personas, así que normalmente no hay un número predeterminado de entrevistas o un número predeterminado de lugares; hablamos de la saturación porque el análisis es un concepto y lo que se busca es desarrollar conceptos en cuanto a sus propiedades y dimensiones.”

Siguiendo a la misma autora, al hablar de muestreo en la Teoría Fundamentada, existen diversas modalidades, tales como el muestreo teórico, el muestreo abierto, el muestreo relacional y de variación y el muestreo discriminante.

Todos ellos con características y utilidades bien definidas. No obstante, para el momento en que se encuentra este trabajo, se elige al muestreo teórico como la opción más pertinente. Así, este tipo de muestreo, por ser de carácter teórico, no se encuentra predeterminado y a su vez, va teniendo lugar conforme a las propias necesidades detectadas en base a los hallazgos obtenidos y a la teoría emergente. Es decir, el muestreo teórico consiste en “el proceso de recolección de datos que permite la generación de teoría a través de sucesivos estadios, determinados por los cambios en los criterios para seleccionar los entrevistados de acuerdo con los aprendizajes que se hubiesen podido derivar de las fuentes de datos previos. Los participantes se escogen a partir de estos hallazgos más que con base en un diseño previo.” (Sandoval, 1997:85).

Dicho de otra forma, hablar de un muestreo teórico, significa en la práctica, que la recolección de la evidencia empírica no se lleva a cabo tomando en cuenta un número de personas definido con anterioridad, sí no más bien, tomando en cuenta conceptos en constante evolución, que lleven tanto al desarrollo como a la consolidación de categorías. Tal y como lo definen Strauss y Corbin (2002) el muestreo teórico es un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan deliberadamente a los participantes del estudio, cuyas características revisten potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o bien, para la consolidación de las ya existentes.

4.9. La saturación de datos

El criterio para definir el número de participantes, las características de ellos, así como el número de entrevistas y observaciones a realizar en este estudio, ciertamente serán desde la perspectiva del muestreo teórico, pero también recurriendo al principio de la saturación de los datos y en consecuencia, de las propias categorías. Es decir, cuando al recolectar más evidencia empírica, esta ya no proporcione nuevas dimensiones o propiedades a la información existente. Ahora, para identificar que en una investigación se ha llegado a la saturación de los datos, esto se puede observar “cuando ya no emergen datos nuevos o relevantes; las categorías logran un buen desarrollo en cuanto a sus propiedades y dimensiones; y, existen relaciones entre categorías bien establecidas y validadas.” (Corbin, 2010a: 225). No existe un número preestablecido de entrevistas u observaciones para alcanzar la saturación de los datos, pero conforme a la opinión de Juliet Corbin, es difícil lograr la saturación de una categoría sólo con cuatro o cinco entrevistas.

Conviene resaltar que, es probable encontrar casos en los que más que una saturación de datos, los hallazgos generen tensión o inclusive, se contradigan entre ellos. En estos casos, más que continuar indefinidamente con la recolección de nueva evidencia empírica, el análisis de estos datos deberá ayudar a configurar los matices que una misma situación puede presentar, dependiendo del contexto, la percepción, el actor o incluso el momento específico de la recolección de los datos. Es decir, la tensión permitirá detectar matices o maneras de comprender y vivir la inclusión, pero que al final, son parte de la inclusión misma.

4.10. Selección de participantes y población

Finalmente, los criterios para la selección de los participantes, sus características y la estrategia para su localización, en términos generales, se plantea desde dos perspectivas: la del estudiante y la de la institución.

El proceso de la inclusión educativa desde la perspectiva del estudiante se aborda mediante entrevistas individuales a profundidad, dirigidas a alumnos en activo de cualquier institución de educación superior de la Zona metropolitana de Guadalajara, que presenten ceguera, independientemente de que esta sea congénita o adquirida.

Para la selección de los participantes, no se toman en cuenta variables como el sexo, la edad, causa de la discapacidad, ni naturaleza de la institución educativa. Si bien es cierto, todas estas condiciones caracterizan a la discapacidad, el foco del estudio se centra en el proceso de la inclusión como grupo y no desde una perspectiva individualista o con rasgos psicologistas. Además, una razón adicional, es el hecho de que la población de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior es tan reducida, que un proceso de exclusión de participantes sería poco viable.

Por su parte, el proceso de la inclusión educativa vista desde la propia institución, se aborda mediante entrevistas a profundidad dirigidas a profesores del alumno y al coordinador de carrera.

A su vez, la observación no participante, se llevará a cabo con cada uno de los estudiantes con discapacidad visual entrevistados, con excepción de aquellos que no estén de acuerdo, o bien, cuyas instituciones no lo autoricen. La observación consistirá

en un seguimiento tipo sombra del estudiante, en un día cotidiano, desde que sale de casa, su traslado, permanencia en la institución y su regreso. El registro se llevará mediante notas de campo y su posterior transcripción. Para fines prácticos, la observación se efectuará por un asistente de investigación, quien previamente será capacitado tanto en las generalidades de la técnica como en los principios de la inclusión.

4.11. Estrategia de localización de participantes

Por último, la estrategia para la localización y el contacto con los estudiantes con discapacidad visual, ha sido mediante la técnica “bola de nieve”. Un participante es interrogado sobre si conoce a otro estudiante, y aunque frecuentemente se carecen de datos concretos, el indicio proporcionado permite luego su corroboración y rastreo. Se ha recurrido a redes de personas con discapacidad visual, quienes ofrecen algunas referencias y alternativas de contacto. Esta estrategia se implementó como resultado de la carencia de datos en las propias instituciones.

Con este marco metodológico, además de los referentes teóricos desarrollados en los capítulos dos y tres, se procede al trabajo de campo para iniciar con la recolección de evidencia empírica y así, buscar respuestas para las preguntas de investigación expuestas en el capítulo uno, mediante el surgimiento desde los datos, de la teoría fundamentada.

CAPÍTULO V: TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA EMPÍRICA.

5.1. Introducción

Para la recolección de evidencia empírica, conforme a lo descrito en el apartado del método, se recurrió a la técnica de entrevistas a profundidad a estudiantes con discapacidad visual y a actores claves para la inclusión, entendiéndose por estos, profesores y coordinadores de carrera de las licenciaturas en que están presentes los estudiantes. De igual manera, se realizaron observaciones no participantes de los alumnos y sus interacciones en la universidad.

5.2. Características de la población.

En este apartado, se describen las características de la muestra entrevistada, los criterios de selección, así como las estrategias de localización. Para mayor claridad se abordan por estudiantes, profesores y coordinadores de carrera. De igual manera, se explican los retos, las dificultades y en términos generales, la manera en cómo se llevó a cabo la codificación y categorización de la evidencia empírica, así como el análisis de la información.

5.2.1. Estudiantes

Para este trabajo se seleccionaron a cuatro estudiantes con discapacidad visual, pertenecientes a alguna institución de educación superior de Jalisco,

independientemente de que esta fuera pública o privada. No se consideraron factores como la edad, el sexo, el estado civil, el tipo de carrera, el avance curricular o la causa de la discapacidad. Decisión que responde primero a la dificultad experimentada para localizar a los participantes potenciales y, en segundo lugar, por el universo limitado de estudiantes con estas características.

Los únicos criterios de exclusión de participantes fueron la modalidad del plan de estudios, el grado de discapacidad, que no existieran discapacidades asociadas o múltiples y, que el estudiante formara parte activa en su carrera. Es decir, en la búsqueda se localizaron algunos estudiantes pertenecientes a un modelo virtual o en línea, lo que implicaba un análisis diferenciado y cuyos datos no eran aptos para contrastarse con los obtenidos de un modelo presencial, razón por la que no se consideraron.

En cuanto a la discapacidad visual, si bien es cierto en este concepto se engloba tanto a la ceguera como a la baja visión, se concluyó que esta segunda condición requiere de un abordaje particular en el sentido de que los datos arrojados, aunque en algunos aspectos guardaban relación con la ceguera, precisaban de un abordaje y un análisis diferenciado por lo que, estudiantes detectados con baja visión fueron excluidos del estudio.

En relación a las discapacidades asociadas o múltiples, en la búsqueda de estudiantes, se localizaron algunos con sordo-ceguera quienes no fueron considerados para las entrevistas, pues conforme a la teoría se concluyó que los ajustes y en sí misma, esta condición, presenta características distintas de las que muestra la ceguera.

Se localizaron también algunos estudiantes que, aunque reunían las características para el estudio, ya habían concluido con su formación presencial en el aula o bien, aprobado los créditos del plan de estudios y sólo les restaba el trámite de titulación o la liberación del servicio social, lo que no permitiría observar su dinámica en el aula y sus interacciones con compañeros, profesores y la institución, razones por las que tampoco fueron considerados.

De esta forma, al final fueron cuatro los estudiantes que participaron en esta investigación, quienes dieron su consentimiento informado para participar en las entrevistas a profundidad, permitir su seguimiento tipo sombra en un día cotidiano de clases, así como entrevistar a algunos de sus profesores y al coordinador de carrera.

Respecto a las características personales de los estudiantes, sus edades se ubican entre los veinticuatro y los treinta y cuatro años de edad. La mitad de ellos presentan ceguera congénita, mientras que los demás la adquirieron en la adolescencia y en la adultez temprana. En la distribución por sexo, hay un equilibrio a partes iguales, dos hombres y dos mujeres. Sobre el estado civil, tres de ellos son solteros y uno está casado. Sin embargo, dos de ellos tienen hijos. De los estudiantes, sólo uno de ellos es económicamente independiente, mientras que el resto viven en casa de sus padres, o bien en alguna vivienda pagada por la familia.

En relación a las generalidades escolares o académicas, los estudiantes se encuentran adscritos en cuatro universidades distintas, dos de financiamiento público (una estatal y otra federal) así como dos instituciones privadas. En el avance semestral, dos de ellos cursan el octavo semestre, próximos a terminar, mientras que los otros dos no han superado la mitad de los créditos. Las carreras seleccionadas se vinculan más

bien a las ciencias sociales, mientras que sólo una está más focalizada a las ciencias de la salud. Todos estos datos pueden visualizarse de manera más gráfica en la **Tabla 6**.

Tabla 6. Generalidades de los estudiantes.

ESTUDIANTE	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	CEGUERA	INSTITUCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR	CARRERA	SEMESTRE
1	Mujer	24	Soltera	Adquirida	ITESO	Psicología	8
2	Hombre	31	Casado	Congénita	UdeG	Derecho	3
3	Mujer	28	Soltera	Congénita	UVM	Fisioterapia	6
4	Hombre	33	Soltero	Adquirida	UPN	Intervención educativa	8

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de las entrevistas.

Entre otras precisiones sobre los estudiantes, se tiene que el participante dos, efectivamente estudia Derecho en la Universidad de Guadalajara, pero en una sede regional llamada Centro Universitario de los Valles (CUVALLES), ubicado en Ameca, municipio que se encuentra a cuarenta kilómetros de Guadalajara. Sin embargo, el caso se consideró para este trabajo, primero por la cercanía con la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), por el flujo de profesores, personal y estudiantes que a diario viajan de la ZMG a CUVALLES y finalmente, por la trayectoria escolar del estudiante, quien realizó prácticamente toda su formación en escuelas de Guadalajara.

En cuanto al estudiante tres, es quien tiene un hijo, mientras que el dos está casado, sin embargo, ambos viven en casa de sus padres y no son económicamente activos. Por su parte el estudiante cuatro, adquirió la ceguera siendo adulto, por lo que sólo recibió un adiestramiento básico y de rehabilitación por pares y en algunas asociaciones civiles. Una situación similar presenta la estudiante uno, quien adquirió la ceguera siendo adolescente y debió migrar a Guadalajara para el entrenamiento y

rehabilitación en una escuela de educación especial, continuando luego con su educación en Guadalajara, sin regresar a su estado de origen.

5.2.2. Profesores

En la recolección de evidencia sobre los profesores, se entrevistó a un total de ocho maestros, dos por cada estudiante. No se definieron criterios de selección o exclusión para profesores respecto a edad, sexo, escolaridad, tipo de asignatura ni régimen de contratación. La única condición que se buscó cubrir fue tener la mirada de un maestro que hablara sobre cómo llegó el estudiante a la universidad y la de quien ofreciera datos sobre su evolución o su desempeño actual.

Sin embargo, la disponibilidad de los profesores o bien, su interés por participar en el estudio fueron determinantes al realizar las entrevistas. De esta manera, de los ocho profesores, cuatro fueron hombres y cuatro fueron mujeres. El grado académico se situó en maestría o especialidad, excepto uno de ellos con doctorado y otro con licenciatura. En términos generales los entrevistados son profesores de asignatura, con una experiencia docente que oscila entre los siete semestres y los quince años de trabajo frente a grupo en educación superior.

El lugar y los tiempos para conducir las entrevistas dependieron directamente de las posibilidades de los profesores. La mitad de ellas se realizaron en las instalaciones de la universidad, mientras que las restantes a petición de los participantes, fueron en sus consultorios o despachos privados e incluso, en una cafetería. Conviene señalar que, en varios casos, los profesores entrevistados habían sido maestros del estudiante en más de una ocasión, lo que permitió una recolección más amplia de datos sobre su percepción del alumno y su evolución en distintas materias.

5.2.3. Coordinadores de carrera.

Como es comprensible, el tema de criterios de selección no aplica en este punto. Pero vale la pena señalar que la idea de entrevistar a un actor distinto al estudiante y al profesor, que se involucrara desde una perspectiva más administrativa de la inclusión, responde a la búsqueda de una mirada más integral de un proceso que por sí mismo es multifactorial y complejo, tal y como se ha descrito con mayor profundidad en el apartado correspondiente.

La elección de que fuera el coordinador de carrera quien participara en este trabajo y no otra posición, se desprende luego de analizar el organigrama y las funciones de puestos, en las que se establece que es la coordinación de carrera la instancia encargada de ser enlace directo entre los estudiantes y la institución; a diferencia de las jefaturas de departamento y otras áreas de mayor posición jerárquica en el organigrama pero de menor contacto con la población estudiantil.

Existe una salvedad en este aspecto, que se presentó en el ITESO, en donde se optó por entrevistar al asesor educativo del estudiante en lugar del coordinador de carrera. Esta decisión se da después de analizar el caso y concluir que era el primero quien fungía como mediador entre las necesidades del alumno y la institución, desarrollando e implementando ajustes, capacitando a profesores y dando seguimiento al aprovechamiento del estudiante; situación que, por una u otra cosa, a diferencia de otras universidades, no asumía directamente la coordinación.

De las cuatro personas entrevistadas en este punto, hay un equilibrio entre hombres y mujeres. La escolaridad mínima registrada fue de licenciatura, aunque dos de

ellos contaban con maestría y uno con doctorado. El lugar de la entrevista en todos los casos fue la oficina de la coordinación de carrera.

5.3. Descripción del proceso.

Para la entrada en campo, el primer paso fue definir los criterios sobre los que se conducirían las entrevistas. Partiendo de que la entrevista se plantea en el apartado del método como abierta y no estructurada, luego entonces más que un guion cerrado, se elaboró una lista de tópicos para abordar durante la entrevista. En relación a los estudiantes *grosso modo*, se centró en indagar sobre cuatro áreas específicas de su formación universitaria: la administrativa, la académica, los servicios e infraestructura. A su vez, cada una de estas áreas retomó cinco variables: aspiración, ingreso a la universidad, permanencia en la institución, promoción y, egreso.

En todo este proceso, se buscó que el estudiante explicara cómo ha vivido la inclusión, cuyo relato iría consolidando categorías emergentes, las cuales a su vez se saturarían desde la mirada de los profesores y coordinadores. Por dicha circunstancia, primero se condujeron las entrevistas a los estudiantes y no fue sino hasta después de la codificación y categorización de estos, cuando se procedió a construir el listado de tópicos para la entrevista de los demás actores.

La localización de los estudiantes fue el paso siguiente. Como se explicó en el capítulo IV, la estrategia fue recurrir a redes de personas con discapacidad visual, a quienes se les preguntó si sabían de personas que fueran alumnos en activo de la educación superior. Frecuentemente, desconocían de su existencia y otras tantas, los

datos eran imprecisos o erróneos. Sin embargo, a cada posibilidad se le dio seguimiento hasta lograr contactar a los cuatro estudiantes con discapacidad entrevistados.

Para localizar a los profesores, conforme a las características descritas en los criterios de selección, el punto de partida fue el horario del alumno y de allí, socializar la invitación con los profesores. Usualmente eran pocos los interesados en participar en el estudio, por lo que la elección no fue complicada. Una vez realizada la entrevista, se les solicitaba sugerencias o su apoyo para localizar a profesores que hubieran dado clase al estudiante en el primer semestre; tras lo que se siguió la misma dinámica de invitar y entrevistar a quien aceptara participar.

El lugar de reunión con los estudiantes para la entrevista, fue determinado por ellos mismos. De esta manera, los alumnos de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad del Valle de México prefirieron que la actividad fuera en su domicilio particular; mientras que los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y del ITESO optaron por que fuera en las instalaciones de su propia universidad, utilizando para ello su aula de clases y la biblioteca respectivamente.

Situación similar se presentó con los profesores, siendo ellos quienes seleccionaron el lugar para la entrevista. En el ITESO, un maestro prefirió su consultorio particular, mientras que la otra maestra se decantó por los jardines de la institución. En la UVM, un maestro propuso su aula de clases para la entrevista y el segundo, pidió que se realizara en su clínica privada. En la UPN, una maestra optó por una cafetería cerca de su casa, mientras que la segunda prefirió la sala de usos múltiples de su institución. En la UDG, ambos profesores se decantaron por las instalaciones de la universidad, uno de ellos en su cubículo y otro en la oficina de la coordinación de carrera.

En cuanto a la localización de los coordinadores de carrera, esta fue relativamente sencilla. La dificultad fue más bien agendar las entrevistas. Hubo casos de citas con más de un mes de espera y en repetidas ocasiones, fueron canceladas incluso con sólo algunos minutos de anticipación. En todos los casos, las entrevistas se condujeron en las instalaciones de la coordinación de carrera, aunque es justo reconocer que tomaron precauciones para que las interrupciones tanto telefónicas como presenciales fueran mínimas.

El registro de las entrevistas se realizó mediante audio grabación, previa autorización de los participantes. Por cuestiones de accesibilidad, la acción se llevó a cabo mediante la aplicación Notas de Voz, nativa del I-phone con sistema operativo 8.2 y cuyos archivos de audio se extrajeron en formato MP3 a través de I-Tunes. Posteriormente, estos se cargaron al software Express Scribe 5.1 en su versión comercial para elaborar las respectivas transcripciones en un procesador de texto.

De las entrevistas conducidas a los participantes, se obtuvo un total de 19 archivos de audio, correspondientes a seis estudiantes, nueve profesores, tres coordinadores de carrera y un asesor educativo; que en conjunto suman ochocientos noventa y cuatro minutos de grabación. Teniendo como insumos estos materiales, se llevó a cabo su transcripción con apoyo del software ya descrito, obteniendo así un total de cuatrocientas ochenta y cinco hojas de texto aptas para codificarse. No obstante, del material disponible, sólo se codificaron cuatrocientas cinco hojas de transcripción correspondientes a dieciséis archivos de audio. Las transcripciones excluidas corresponden a dos estudiantes y a un profesor, quienes se encontraban en los

supuestos de exclusión descritos al inicio de este apartado. En este sentido, la **Tabla 7** permite una visión más detallada de este proceso.

Tabla 7. Proceso de transcripción de entrevistas.

Institución de Educación Superior	Participante	Minutos de audio	Hojas de transcripción
UPN	Estudiante	55	35
UPN	Profesor 1	59	31
UPN	Profesor 2	46	25
UPN	Coordinador de carrera.	41	20
UVM	Estudiante	58	37
UVM	Profesor 1	22	16
UVM	Profesor 2	43	22
UVM	Coordinador de carrera	47	22
UDG	Estudiante	63	41
UDG	Profesor 1	29	17
UDG	Profesor 2	54	24
UDG	Coordinador de carrera	29	15
ITESO	Estudiante	59	39
ITESO	Profesor 1	32	16
ITESO	Profesor 2	39	22
ITESO	Asesor educativo	65	24

Fuente: Elaboración con datos propios

Respecto al software utilizado para la codificación y la categorización de los datos, aunque en el mercado existe una amplia disponibilidad de aplicaciones especializadas en análisis cualitativo como es el caso del Atlas Ti; este software no cumple con criterios de accesibilidad, razón por la cual se optó por utilizar la paquetería de Office, en particular Microsoft Excel. Dicha elección, se sustenta por la compatibilidad de software. Como se mencionó en apartados previos, el autor de este trabajo presenta discapacidad visual, por lo que recurre a tecnologías de apoyo tiflotecnológico como lectores de pantalla que en este caso corresponde al JAWS 18 de Freedom Scientific, con el cual interactúa con la plataforma de Windows 10. Sin embargo, en su diseño y programación, el Atlas ti no brinda soporte ni es accesible para su operación mediante lectores de pantalla, por lo que, se ha decantado por utilizar Excel, que si bien es cierto, no ofrece las ventajas del primero, sí es completamente accesible.

En relación a la recolección de evidencia mediante la observación tipo sombra cuyas características se describen a detalle en el apartado del método, la actividad contó con siete periodos o momentos de ejecución, equivalentes a dos por estudiante, excepto para un alumno con quien fue suficiente sólo una jornada de observación. A su vez, para la selección de los días, se decidió que fueran en la parte media-final del semestre, momento en el que las interacciones y la dinámica de trabajo podría estar más definida.

En este sentido, los estudiantes fueron informados con anterioridad del objetivo y las características del ejercicio, situación con la que estuvieron de acuerdo. Sin embargo, no se les definió una fecha para la actividad. Es decir, sabían que tendría lugar, pero desconocían cuando. La intención de esto fue recuperar de manera más orgánica y natural las interacciones y la cotidianidad de los estudiantes en la universidad.

Al realizarse la observación, no se recolectó evidencia video gráfica o grabaciones de audio. Los estudiantes aceptaron el seguimiento y las autoridades permitieron el ingreso al aula y a las áreas comunes de la universidad, pero sólo utilizando libreta de campo y notas para recuperar la información. Con estos insumos, se construyó el reporte final de observación, mismo que fue transcrito en un archivo con tablas de Excel.

La ejecución de la observación fue realizada por personas de apoyo. Partiendo del hecho de que, el que suscribe este trabajo presenta discapacidad visual, hacer el seguimiento sombra de los estudiantes, alterando lo menos posible el contexto y recuperando la mayor cantidad de información, era poco viable. Por ello, la observación en el ITESO se realizó mediante el apoyo de cuatro becarias de la carrera de psicología; mientras que, en los tres casos restantes se contrató un asistente financiado por la coordinación del doctorado interinstitucional en Educación. En ambos casos, fue necesario una capacitación previa sobre los objetivos de la investigación, la naturaleza de los elementos que se buscaba recuperar, una capacitación sobre las características de la técnica y finalmente, una instrucción básica sobre discapacidad visual e inclusión.

En los siete días que tuvo lugar la actividad, se recabaron un total de cuarenta y una horas con dieciséis minutos de observación *in situ* de los estudiantes. Para algunos, los periodos de seguimiento casi duplican al de otros, situación que responde a la escasez de detalles significativos para la investigación en determinados momentos, por lo que fue necesario ampliar el tiempo. En este sentido, la **Tabla 8** ofrece mayores datos para un mejor entendimiento de la distribución y características de la actividad.

Tabla 8. Duración de la observación de estudiantes

Estudiante	Días	Realizada por	Tiempo total
ITESO	2	Becarias	13 horas 45 min.
UDG	2	Asistente	14 horas 57 min.
UPN	2	Asistente	6 horas 6 min.
UVM	1	Asistente	7 horas 44 min.

Fuente: Elaboración con datos propios.

5.4. Proceso de codificación de las entrevistas.

El proceso de codificación de las entrevistas, conforme a las especificaciones descritas anteriormente y respetando los postulados de la Teoría Fundamentada, se realizó de manera artesanal. Al no utilizar algún software de análisis de datos, el texto de la entrevista se fue fragmentando y copiando en tablas simples de Excel, generando así un listado de ideas que por su contenido, eran relevantes para el objetivo del trabajo y a las que se les denominó como unidades de análisis.

Como paso siguiente, a cada unidad de análisis se le asignó una etiqueta que sintetiza y representa su idea central, lo que recibe el nombre de código. En esta etapa, la creación de los códigos se realizó con casi total libertad. El objetivo se centró en construir una primera clasificación de los datos y perfilar así, un acercamiento a las probables relaciones entre ideas, significados y regularidades en los datos. Todo lo que en conjunto recibe el nombre de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002).

Para ilustrar lo anterior, en la entrevista C1E1 correspondiente a un estudiante, luego de la codificación abierta, se obtuvieron un total de 195 códigos. Para nombrarlos, se utilizaron etiquetas generales y más bien descriptivas, mismas que en etapas

posteriores fueron evolucionando. A continuación, se presentan en la **Tabla 9** Ejemplos de códigos, extraídos de este ejercicio.

Tabla 9. Ejemplos de códigos.

CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
Apoyo de maestros	Hay como todo, dificultades, pero los maestros tienen mucha apertura para ser flexibles.
Desarrollo de habilidades personales	Al igual que uno tiene que aprender a ser flexible, aprender a dialogar, aprender a llegar a un acuerdo
Dificultades para las tareas	El día que dejan la tarea a todos, me la dejaban a mí también y era cosa fea porque, la encargada de ayudarme me decía –“es que no puedo”- y nos atrasamos en el trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

El paso siguiente consistió en un ejercicio de revaloración de los códigos utilizados. Para hacerlo, lo primero fue el diseño de un esquema conceptual de referencia, construido a partir de los objetivos, el problema y las preguntas de investigación. Es decir, una guía para seleccionar los códigos de mayor interés y así, reducir la cantidad de información; todo lo que en conjunto y conforme a Juliet Corbin (2010b) recibe el nombre de codificación axial.

En otras palabras, la codificación axial busca que la totalidad de los códigos abiertos giren en torno a ejes propuestos en el esquema conceptual y así, algunos se aglutinen y otros se excluyan. Un ejemplo de esto, se tiene en la entrevista C1E1, la cual en la codificación abierta tuvo ciento noventa y cinco códigos, pero luego de la

codificación axial, se redujeron cincuenta y dos, quedando sólo en ciento cuarenta y tres códigos.

En términos generales, las unidades de análisis que más se excluyeron en la etapa de codificación axial fueron los relacionados con datos biográficos, antecedentes familiares, causas o desarrollo de la discapacidad, experiencias previas personales o escolares desvinculadas de la discapacidad, o bien, anécdotas profesionales ajenas al tema de la inclusión. Es decir, datos que poco aportaban para responder al objetivo del trabajo y sus preguntas de investigación, aunque seguramente valiosos si el lente de análisis fuera otro. A continuación, en la **Tabla 10** se presentan algunos ejemplos de las unidades de análisis que se excluyeron.

Tabla 10. Ejemplos de exclusión de códigos.

CÓDIGO EXCLUIDO	UNIDAD DE ANÁLISIS
Ocupación de hermanos	Tengo un hermano que es el mayor. Tiene 30 años. Él es médico veterinario y una hermana más chica de 20 años, que está estudiando diseño.
Procedencia de padres	Mis papás son de un pueblo que se llama... bueno más bien es un municipio llamado Amatlán de Cañas, colinda con Jalisco.
Experiencia profesional en diagnóstico	Tengo un despacho de diagnóstico clínico, educativo y laboral y bueno, el manejo de pruebas es algo cotidiano para mí
Desarrollo de contenidos con justicia social	Estamos trabajando ahorita precisamente con un enfoque de un programa que también reúna las características académicas pertinentes a nivel global pero que también incluya esta parte de justicia, equidad e inclusión de cultura que son sumamente importantes para el desarrollo y la vida de un país democrático.

Fuente: Elaboración propia.

El paso siguiente a la codificación axial de las entrevistas, consistió en la conformación de familias de códigos, es decir, unidades de análisis que se interrelacionan y giran en torno a un eje común que surge de los mismos datos. Consistió en un primer ejercicio de organización y clasificación de la información a través del que, se busca detectar regularidades y conexiones en los datos, ocultos en el corpus de la entrevista. Esta etapa recibe el nombre de codificación selectiva, conforme a Strauss y Corbin (2002).

En esta etapa, al agrupar en familias a unidades de análisis que previamente habían recibido un código descriptivo (codificación abierta), fue necesario ajustar o inclusive cambiar el nombre. Es decir, luego de identificar un eje emergente entorno al que unidades de análisis dispersas se agrupaban, fue preciso alinear o armonizar los códigos, con la finalidad de que la familia adquiriera más sentido, además de agregar otras unidades de análisis que aún no se habían relacionado con el eje. El siguiente ejemplo puede ilustrarlo de mejor manera.

Tabla 11. Ejemplos de conformación de familias de códigos.

FAMILIA DE CÓDIGOS: ACTITUD POSITIVA PARA SUPERARSE		
Código abierto	Código renombrado	Unidad de análisis
Expectativas al egresar	Ganas de estudiar otra licenciatura	La otra vez le estaba diciendo a mi mamá de que ya estaba antes de salir y le dije que tengo ganas de aventarme derecho porque yo no me quiero quedar con el gusano.
Estudiar en el extranjero	Interés por estudiar maestría	Tengo ganas de hacerme una maestría, pero en México no.
Estudiar por vocación	Estudiar por vocación	Yo aquí vine por vocación y vine a aprender, porque me gusta. No vine a pasar el tiempo
Gusto por el estudio	Gusto por el estudio	Es que a mí me gusta estudiar. Entonces fue así como de... bueno hay que seguir estudiando, estoy en edad de estudiar ¿Qué otra cosa hago?
*	Decisión de estudiar la preparatoria	¿Y qué voy a hacer aquí en mi casa? ¿Mosquearme o qué? Y de repente se me ocurre decirles a mis papás, saben que, voy a seguir estudiando la prepa.
*	Certeza de seguir estudiando	Ni siquiera por mi mente ahorita pensándolo, dije –no lo voy a hacer o no voy a poder- o de conmiserarte o algo así, creo que no.

Fuente: Elaboración propia.

En este ejemplo, extraído de la entrevista C1E1, cuando se observó la probable relación que podría existir entre los códigos “Estudiar por vocación” y “Gusto por el estudio” se planteó que, el eje podría ser una actitud positiva en el estudiante para superarse. Con ello, se comenzó a detectar otros códigos similares que pudieran aglutinarse en torno a esta idea, como fue el caso de “Expectativas al egresar” y “Estudiar en el extranjero”, los cuales, se renombraron como “Ganas de estudiar otra licenciatura” e “Interés por estudiar una maestría” respectivamente, esto para armonizarlos al eje detectado. Posteriormente, al ir conformando la familia de códigos “Actitud positiva para superarse”, se encontró que los códigos “Decisión para estudiar la preparatoria” y “Certeza de seguir estudiando”, aunque hablaban de antecedentes personales del

estudiante en el proceso de adquirir la discapacidad, podían agruparse y enriquecer esta familia.

Luego de realizar la codificación selectiva en todas las entrevistas, el paso siguiente fue relacionar las familias de códigos a través de una matriz axial que pudiera aglutinarlas y darles sentido para así, conformar las categorías emergentes. Para lograrlo, fue necesario identificar relaciones directas o bien, meta relaciones entre las familias, de tal manera que, en una misma idea o matriz axial, los datos se densificaran sin perder sentido. Fue necesario también, refinar o incluso eliminar algunas familias cuyos ejes no reunían códigos suficientes, propiciando que la idea quedara difusa.

Un ejemplo de este proceso, se tiene en la entrevista C1E1 en donde luego de la codificación selectiva, algunas de las familias de códigos conformadas fueron las siguientes:

- 1- “Ajustes para la entrega de trabajos”
- 2- “Adaptaciones para la explicación de temas”
- 3- “Apoyo para trámites de ingreso”
- 4- “Apoyos en exámenes”
- 5- “Explicación centrada en el alumno”

Al buscar alguna probable relación entre la familia de códigos 1 y 2, se observó que ambas ideas se relacionaban con ajustes o adaptaciones al interior del aula para facilitar la inclusión y así, se tomó esta idea como matriz axial para localizar y aglutinar las familias 3, 4 y 5; emergiendo así una de las categorías de esta entrevista. A continuación en la **Tabla 12** se presenta el ejemplo de la construcción de una categoría,

el nombre de la categoría se sintetizó y el de las familias se armonizó con este, quedando de la siguiente manera:

Tabla 12. Ejemplo de la construcción de una categoría.

CATEGORÍA	FAMILIA DE CÓDIGOS
Ajustes y adaptaciones en el aula	Para la entrega de trabajos Para la explicación de temas en clase En trámites de ingreso Para hacer exámenes Explicación centrada en el estudiante con discapacidad

Fuente: Elaboración propia.

En este ejemplo, fueron veintiséis unidades de análisis las que se aglutinaron en torno a cinco ejes axiales correspondientes a las cinco familias de códigos descritas. A su vez, luego de identificar una idea que pudiera vertebrar por afinidad o interrelación dos o más familias, se tomó a esta como matriz axial con la que se construyó la categoría ya mencionada.

Conviene precisar que, en la práctica este ejercicio requirió de un análisis profundo para encontrar relaciones y meta relaciones entre unidades, familias y categorías; así como de un esfuerzo para reducirlas, eliminarlas o refinarlas, según sea el caso. La actividad es un ejercicio artesanal que implica un análisis exhaustivo frecuentemente de prueba y error hasta lograr validar y densificar las categorías, lo cual, no debe tomarse a la ligera, pues es en esta parte en donde comienza a delimitarse la teoría emergente, preámbulo de la Teoría fundamentada (Corbin, 2010a) (Strauss y Corbin: 2002).

5.5. Observación sombra.

Luego de efectuar la observación y el seguimiento sombra de los estudiantes, conforme a las especificaciones descritas en el capítulo del método y en las generalidades de la recolección de evidencia empírica de este apartado, se procedió a la construcción del reporte de observación. Para ello, se diseñó un formato muy sencillo en una hoja de Excel, dividida en cuatro apartados, mismos que habían sido acordados antes de entrar a campo para evitar omisiones en el registro. Y, son los siguientes:

- 1- Temporalidad y espacialidad: Consistió en definir la hora y el lugar específico en que se realizaba la actividad. La finalidad fue proporcionar un hilo conductor sobre los periodos de observación, su duración y los espacios en donde tenía lugar la actividad, pero sólo de manera enunciativa, sin entrar en detalles, tal y como se refleja en el ejemplo que se presenta en la **Tabla 13**.

Tabla 13. Espacio y tiempo de las observaciones.

ESTUDIANTE	TIEMPO Y ESPACIO
1	28 de noviembre. 11:00 horas. Edificio M, sala de espera, coordinación de carrera de psicología.
2	12 de mayo. 10:05 horas. Acceso principal al centro universitario, frente a caseta de ingreso.
3	24 de mayo. 06:53 horas. Edificio de Fisioterapia, aula 101

Fuente: Elaboración propia

- 2- Descripción del contexto: implica el detalle de los elementos relevantes de lugar donde se realiza la observación, se presenta un ejemplo en la **Tabla 14**, centrándose en especial, en las condiciones del espacio, el número de personas, mobiliario, la disposición del lugar y demás aspectos que fueran relevantes para dimensionar el contexto y sus características.

Tabla 14. Ejemplo de la descripción del contexto.

ESTUDIANTE	CONTEXTO
1	Auditorio central. Se observan 25 sillas dispuestas en cuadro de 5 por 5. En la primera fila está sentada la coordinadora de carrera. En las filas de atrás están compañeros y otros profesores. La mayoría pone atención a lo que se presenta, aunque otros están platicando aparentemente de cosas no relacionadas. Al frente, están 2 mesas cubiertas con un mantel azul rey, que tienen varios materiales con los que presumiblemente se trabajó en el proyecto: cartulinas, recortes, listones. Frente a las mesas, se encuentra el estudiante, de pie, con las manos atrás y hablando hacia las sillas. Trata de hablar fuerte. Hay mucho ruido en el auditorio.
2	A un costado de la biblioteca central. Del lado izquierdo se encuentra una zona de descanso. Es un espacio abierto con jardines. Consta de 2 áreas circulares de mesas con sombrilla y bancas con pilares para la toma de corriente. Una es de 6 y la otra de 12 mesas. Hay una cafetería y 2 máquinas expendedoras de alimentos: una de Marinela y otra de Coca cola. En una de las mesas está sentado el estudiante. Permanece solo. Tiene una laptop encendida. Está usando audífonos.
4	Entrada principal de la universidad. A un lado del estacionamiento. Hay una persona barriendo la entrada. A la distancia se escuchan las campanas del templo de San Bernardo. Pocos estudiantes y profesores han llegado.

Fuente: Elaboración propia

- 3- Descripción de sucesos y hechos: En la **Tabla 15** se presenta un ejemplo de la descripción de sucesos. que consiste en la enumeración puntual de hechos, acciones, dinámicas e interacciones que tiene el sujeto observado con las personas (compañeros, profesores, personal, etc.) así como con el espacio mismo (desplazamiento por los espacios, accesibilidad de instalaciones, uso de equipos, etc.).

Tabla 15. Ejemplo de la descripción de sucesos o hechos.

ESTUDIANTE	SUCESOS O HECHOS
1	El estudiante y su equipo exponen en clase. Utilizan el proyector del aula. Se colocan frente al grupo, y el estudiante se encarga de pasar de una diapositiva a otra. La información es visual y las compañeras desarrollan la información de cada diapositiva. El estudiante permanece callado cuando se presentan diapositivas con tablas o gráficas. El maestro le hace preguntas puntuales ocasionalmente. Es el estudiante quien lleva a cabo las conclusiones y comentarios finales de la exposición.
2	El estudiante continúa con su laptop. En momentos se rasca la cabeza. Retira la USB de su equipo y la guarda en su mochila. Se sienta en la mesa otra alumna, pero no habla con el estudiante. Casi de inmediato, se acerca un vendedor, aunque sólo ofrece sus productos a ella. Simultáneamente, se acerca otra mujer, al parecer amiga de la alumna. Sin embargo, ninguna de las 3 personas prestó atención al estudiante. El vendedor y la segunda mujer se retiran. La alumna fija su atención en la laptop del estudiante. Observa en silencio algunos segundos y se va. El estudiante queda solo de nuevo.
3	El maestro concluye con la clase y se retira del aula. El estudiante aprovecha para conectar su laptop en un conector al lado del escritorio del profesor. Para hacerlo, debe levantarse y desplazarse 3 metros, rodeando la mesa. No utiliza su bastón. Al regresar a su asiento, ubica con facilidad la persiana y la abre.

Fuente: Elaboración propia

- 4- Impresiones o interpretaciones personales: En la **Tabla 16** se presentan ejemplos de las impresiones personales, en este espacio, el observador registra aquellas ideas o reflexiones que no tienen cabida en los apartados anteriores y cuya información, permite comprender lo que está sucediendo. Pueden ser inferencias, interpretaciones, reflexiones o ideas obtenidas por el observador al ser testigo de un hecho que conforme a las preguntas y objetivos de la investigación, resultan relevantes o ilustrativas.

Tabla 16. Ejemplo de las impresiones personales.

ESTUDIANTE	IMPRESIONES DEL OBSERVADOR
2	Llama la atención que del grupo solo es una compañera quien se interesa por la dirección que llevaba el estudiante. El resto de los compañeros no se interesan sino hasta que toma asiento. Aun así, la relación parece ser superficial. Lo ubican, pero como si no fueran compañeros de él.
3	El compañerismo es observable. A la estudiante le tratan como al resto del grupo. Solo toman algunas consideraciones para comunicarse. Su tono de voz es el mismo. Se acercan si están a distancia considerable.
4	Luego de la lectura de la maestra, queda en el aire una sensación de injusticia e indignación. Los alumnos lo reflejan haciendo más preguntas. El estudiante comparte la sensación y lo define como impunidad. Hay una sensación entre crítica y reflexiva sobre los casos sin resolución legal.

Fuente: Elaboración propia.

Conviene subrayar que, el registro de las observaciones se realizó de manera casi inmediata, luego de la entrada a campo. La intención fue evitar el olvido de detalles o datos que pudiesen aportar elementos de análisis, por eso mismo, las cuatro columnas de recuperación de información ya descritas, fueron desarrolladas con anterioridad para facilitar la captura en la libreta de campo y en su posterior transcripción al reporte de

observación; insumo final mediante el que se llevó a cabo la triangulación con las entrevistas de estudiantes, profesores y coordinadores de carrera.

5.6. Criterios para la triangulación de datos.

Al concluir con la categorización de entrevistas y tener listo el reporte de observación, el paso siguiente fue la triangulación de los datos existentes en ambas partes y que, como es natural suponer, se llevó a cabo con una profunda interrelación. Para lograr este proceso, fue necesario el desarrollo de cuatro momentos, mismos que se describen a continuación:

1.- Elaboración del índice de categorizaciones y familias de códigos. Consistió en la recopilación de las categorías y de las familias de códigos obtenidas en las entrevistas. No de la categorización individual de cada participante, sino más bien desde el concentrado final de categorías, obtenido luego de los procesos abierto, axial y selectivo. Por consiguiente, se elaboró un índice para estudiantes, otro para profesores y uno más para coordinadores. En términos generales, podría verse como el esqueleto del trabajo de categorización de las entrevistas.

2.- Asociación e identificación de familias en los registros. Teniendo en cuenta el listado de familias del índice anterior y en especial, la idea central que representa cada una de ellas, se procedió a la búsqueda de estas en los reportes de observación, en especial en el apartado de “Descripción de Sucesos y Hechos”. Es decir, el ejercicio implicó localizar en el apartado tres de los reportes de observación, situaciones que se

asociaran de manera directa con la idea que representa cada familia de códigos, fuera para corroborar los datos o bien, para generar tensión entre ellos. En la **Tabla 17**, en las filas dos y tres, se presentan algunos ejemplos de extractos del reporte relacionados con familias de códigos presentes en las categorizaciones de estudiantes. A su vez, en las filas cuatro y cinco, los extractos se asocian con familias pertenecientes a las categorizaciones de profesores y coordinadores de carrera.

Tabla 17. Ejemplo de convergencias y contrastes entre entrevistas y observaciones.

PARTICIPANTE	FAM DE COD.	EXTRACTO REPORTE OBSERVACIÓN
Estudiante 3	Uso de computadora y lector de pantalla	La alumna se sienta en la primera mesa del extremo derecho, frente al escritorio del profesor. Saca de su mochila una computadora, la enciende y comienza a utilizarla, aunque no es audible el lector de pantalla.
Estudiante 1	Infraestructura inaccesible	Al salir del edificio de admisión nuevamente choca con el macetón, pero en esta ocasión no hay nadie alrededor que la apoye. Dando pasos más cortos, se separa de macetón y retoma su camino.
Profesor 2, UDG	Compañeros que contribuyen en la inclusión	La compañera se acerca al alumno y le pregunta a donde se dirige. Él le comenta que tiene que imprimir unas cosas. La compañera se ofrece a apoyarlo. Le toma su mano y se la coloca en su hombro y salen del aula.
Coordinador carrera UVM	Profesores con disposición	El profesor explica la relación entre un cuadro cerebral y la sintomatología. Para hacerlo, le pide a la alumna que se siente al frente en una silla. Posteriormente, la pone de pie simulando una hemiplejía. -Ni me entiende, ni me ve. Ella no ubica qué onda- ¿Cómo se abordaría? -por el tacto- ¿Qué sucede con los niños autistas?, ellos no te dejan entrar por ningún lado, pero siempre están en su mundo, si le invades te va a agredir, porque no te interpreta". Da las Gracias a la alumna, la acompaña a su asiento y se sienta.

Fuente: Elaboración propia.

En la **Tabla 17**, los extractos de los reportes de observación confirman la idea general de la familia de códigos. Es decir, refuerzan lo dicho por los participantes en las

entrevistas. Sin embargo, hay otros cuyo contenido difiere, y en ocasiones de forma radical, de la idea de la familia de códigos, generando tensión en los datos. En la **Tabla 18** se ilustra esta situación y, para mayor claridad, adicional a la familia de códigos, se incorpora la categoría y el código, así como la unidad de análisis específica que genera tensión con el extracto del registro de observación.

Tabla 18. Ejemplo de tensión en datos específicos entre entrevistas y observaciones.

PARTICIPANTE	CATEGORÍA / FAMILIA / CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS	EXTRACTO OBSERVACIÓN
Profesor 2 ITESO	Ajustes en aula / En explicación de temas / Descripción de presentaciones	Yo utilizo muchas presentaciones, entonces he tenido que ser descriptivo con las presentaciones a fin de que el alumno pueda entender que es lo que estoy tratando de explicar.	En clase, mientras se expone, se utilizan diapositivas con una carga fuerte de gráficos e imágenes. Sin embargo, el grupo y los expositores no parecen tomar en cuenta la necesidad de presentar de forma que se una la información verbal con la visual. Se dan por sentado algunas explicaciones al señalar ciertas gráficas o tablas, sin hacer mención del aprendizaje de manera hablada.
Estudiante 4	Dificultades encontradas / Libros no accesibles o escasos / Textos digitales inaccesibles	Hay muchos PDF que están con candados, con imágenes, copias, etc. Que no se pueden leer.	Mientras la profesora hace retroalimentación del curso, pregunta al alumno sobre su experiencia con los libros y materiales A lo que el alumno respondió que se sintió cómodo, que en general logró realizar los cambios de formato conveniente para poder estudiar, aunque estaban en PDF se podían convertir en Word.
Estudiante 1	Dificultades o limitaciones para la inclusión / Desinformación sobre la discapacidad en la universidad / Indiferencia de los estudiantes	Aun cuando te vean de frente, porque los oyes platicar de frente, no se quitan. Tú eres la que tiene que rodearlos y digo -¿cómo puede ser eso posible?	Mientras la alumna camina entre los pasillos, con apoyo de su bastón, la gente que está frente a ella va brincando el bastón o haciéndose a un lado conforme va pasando. Cuando alguien tropieza con su bastón, las personas se disculpan, pero la alumna continúa su paso sin poner atención a las disculpas.

Fuente: Elaboración propia.

5.7. Últimas consideraciones.

A lo largo de este apartado, se ha descrito la forma como se obtuvo la evidencia empírica en la que se sostiene este trabajo. De igual manera, se ha explicado el proceso mediante el que se organizó y trató la información existente como preámbulo obligatorio antes de iniciar con el análisis de los datos. El paso siguiente será el entretejido, la interrelación y la contrastación de los diferentes elementos obtenidos en esta etapa, lo cual, implica un meta análisis de datos que en conjunto, harán surgir la teoría fundamentada, proceso que tendrá lugar en el capítulo VI.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA EMPÍRICA.

6.1. Introducción

La inclusión en la educación superior de estudiantes con discapacidad visual en instituciones de la Zona Metropolitana de Guadalajara, puede percibirse y comprenderse a través de las diferentes miradas de los actores que conforme a su propio quehacer y naturaleza, son protagonistas en el tema, y de alguna manera, facilitan o no, el proceso de inclusión de la discapacidad visual en la vida universitaria.

Tal y como ya fue descrito a profundidad en los apartados del método y en el de las generalidades del trabajo de campo, para responder a la pregunta de investigación se consideró el sentir y el vivir de tres actores: estudiantes, profesores y coordinadores de carrera; todos ellos matizados con una observación no participante tipo sombra de cada uno de los 4 estudiantes que participaron en la investigación; teniendo especial cuidado en no pasar por alto la multifactorialidad a la que responde la inclusión.

De esta manera, este apartado se ha organizado en tres partes, correspondientes a los actores de la inclusión ya descritos: estudiantes, profesores y coordinadores de carrera. El análisis inicia con la mirada de los estudiantes, sin que esto represente una postura del trabajo sobre la inclusión; en dado caso, si así fuera, esto será definido en las conclusiones.

6.2. Estudiantes con discapacidad visual

El análisis de la evidencia empírica obtenida entre los estudiantes sobre su percepción de la inclusión en la educación superior, se ha densificado en seis categorías

o apartados, que describen su sentir y pensar, así como las herramientas y actitudes que han influido en su ingreso y permanencia a la universidad, mismas que se enlistan a continuación:

- 1.- Datos generales.
- 2.- Ajustes y adaptaciones recibidas.
- 3.- Herramientas y habilidades personales.
- 4.- Actitud y rasgos personales para la inclusión.
- 5.- Fortalezas en la institución para la inclusión.
- 6.- Dificultades y limitaciones para la inclusión.

Conforme al desarrollo de estos apartados, se confía en perfilar uno de los rostros que tiene la inclusión, es decir el de los estudiantes.

6.2.1. Datos generales

Antes de profundizar en los datos proporcionados por los estudiantes, conviene describir de manera sucinta algunas de sus características y generalidades. No como un lente predeterminado para interpretar los datos, sino, más bien, para dimensionar de manera más justa su sentir y pensar de la inclusión.

Los estudiantes que participan en este trabajo son cuatro personas con ceguera. El rango de edad se ubica entre los 24 y los 36 años de edad. Los más jóvenes son las mujeres de 24 y 28 años, mientras que los hombres son los más grandes con 31 y 36 años. De ellos, sólo un hombre presenta la discapacidad congénita. Los demás adquirieron la ceguera, las mujeres durante la adolescencia y el hombre siendo adulto.

Todos son solteros. Viven en casa de sus padres, salvo una persona que migró a Guadalajara para estudiar y habita con su hermano. De ellos, solo uno trabaja como maso terapeuta, mientras los demás dependen económicamente de su familia.

Respecto a las carreras de los estudiantes, hay una mayor inclinación a profesiones relacionadas con las ciencias sociales, tales como Derecho, Intervención Educativa y Psicología. La Fisioterapia es la única que se aleja de este grupo. En cuanto al tipo de universidad, las mujeres la cursan en educación privada, mientras que los hombres en instituciones públicas. En su avance escolar, sólo uno de ellos cursa el tercer semestre, mientras que los demás cursan el último año de la licenciatura, es decir entre séptimo y octavo semestre.

6.2.2. Ajustes y adaptaciones recibidas

Este apartado hace referencia a todos aquellos ajustes, adaptaciones o acciones que, desde la percepción del estudiante, han desarrollado los profesores o coordinadores de carrera para facilitar la inclusión. Esto puede ser desde la aspiración, el ingreso y la permanencia en la universidad. Sin embargo, éstas no se circunscriben al interior del aula y retoman también, aspectos de la dinámica institucional en general.

En este sentido, los ajustes para la entrega de tareas y productos son un punto de coincidencia entre todos los estudiantes y no solo en el hecho de que los cuatro lo mencionen, sino que, en términos concretos, suelen describir de manera muy semejante las características de los mismos. La entrega de los trabajos, por ejemplo, siempre se da de manera electrónica, algunas veces como archivo adjunto por correo o bien, con la copia directa del documento desde una memoria extraíble. Los productos impresos son

poco solicitados, con todo y que lo usual para sus compañeros es la entrega de la impresión y rara vez se les permite enviarlos por correo electrónico.

Uno de los criterios para entregar los trabajos de esta manera, responde a la facilidad para proporcionar la retroalimentación de las tareas, que puede ser descrita en la respuesta del correo o incluso, en el cuerpo del documento enviado, mismo que se regresa como archivo adjunto para su lectura. Sin embargo, algunos estudiantes, adicional a las razones ya expuestas, prefieren este tipo de entregas para no complicarse con la organización de hojas impresas. De una u otra forma, las entregas en braille o en algún otro formato no se reportan, mientras que, el uso de los equipos de cómputo y los procesadores de texto son parte del día a día.

Sobre cambios o modificaciones significativas en los requerimientos de los trabajos solicitados con la finalidad de hacerlos accesibles, sólo en un caso se habla de tareas diferenciadas en donde el profesor proporciona los temas a desarrollar, para que el estudiante en un estilo más o menos libre, entregue un documento que rescate las ideas principales de los temas. No obstante, las maneras de enviar los productos y de retroalimentarlos, no es diferente de lo ya descrito.

Respecto de los ajustes en la explicación de temas y en términos generales durante la impartición de la clase, uno de los más frecuentes es la descripción verbal con mayor detalle de las presentaciones y diapositivas utilizadas; lo cual implica no solo al profesor sino también a los compañeros al exponer temas. En algunos casos, para facilitar el acceso a los contenidos, con anticipación se envían las diapositivas al estudiante para que las lea antes de clase, o bien, durante la presentación. Situación

similar se observa con el uso del pizarrón, en donde se procura verbalizar lo escrito incluso sin que haya alguna indicación específica de por medio.

Adicional a esto, en algunas situaciones, compañeros toman la iniciativa para explicar de manera más personal los contenidos de naturaleza más visual como películas, audiovisuales, leer en voz alta el pizarrón, o bien, diapositivas con una fuerte carga gráfica o de imágenes. De igual manera, hay apertura entre los compañeros para profundizar en los detalles, en caso de no dominar o comprender los temas, lo cual puede ser durante la clase o al terminar. Así mismo, con la finalidad de no excluir al estudiante, se procura limitar en lo posible el uso de recursos en otras lenguas, pues los subtítulos se vuelven una barrera si no se domina el idioma.

De alguna manera, los estudiantes perciben cierta tendencia a que la clase y la explicación de temas, se desarrolla teniendo como eje rector a la discapacidad visual. Entre algunas de las razones para argumentar esto, está la inclinación de los profesores a priorizar su participación en clase. Es decir, si simultáneamente cuatro personas desean opinar y una de ellas es quien no ve, la palabra suele otorgarse a este último. En otro ejemplo, cuando es necesario explicar un tema al grupo y para hacerlo es necesario ejemplificar con el cuerpo de alguien, en la mayoría de las ocasiones será con el estudiante con discapacidad, cuidando de que, en caso de dudas, estas serán atendidas por el profesor o incluso, por los compañeros.

En los exámenes, uno de los ajustes más comunes consiste en la lectura en voz alta. Usualmente es el mismo documento, sin mayores modificaciones. En la mayoría de los casos, es el propio profesor quien realiza la actividad, algunos después de que concluya el grupo, mientras que otros prefieren acordar un lugar y una hora distinta para

más comodidad de las partes. La dinámica consiste en leer la pregunta, el estudiante reflexiona y dice su respuesta y el profesor la anota. Existen también algunos casos en los que el examen se turna a otras instancias o personal de apoyo para que sean ellos quienes lo lean, confiando en su ética y profesionalismo, para que una vez contestado, se regrese al docente para su evaluación y registro de calificación.

Otra alternativa para los exámenes, consiste en el acceso mediante lector de pantalla. Es decir, el mismo documento, pero en formato electrónico por lo regular un archivo en Word, se proporciona al estudiante para que, al mismo tiempo que sus compañeros, lo conteste en su propia computadora para luego enviarlo al profesor por correo electrónico o en un dispositivo extraíble. La elección entre lectura en voz alta o en formato electrónico, es un acuerdo que se discute entre ambas partes y no responde a algún criterio específico sino más bien, a las habilidades, disposición y tiempos de cada uno.

La adquisición de lectores de pantalla, es decir software que mediante la respuesta de voz permite a un usuario con discapacidad visual interactuar con un equipo de cómputo, es otro de los ajustes descritos por los estudiantes. En algunos casos, se asignó una computadora de uso exclusivo en algún laboratorio o sección de la biblioteca, misma que serviría como un repositorio de los materiales y libros que previamente los profesores prepararían. Al final de cuentas, los equipos se instalaron, pero no se depositaron en ellos los materiales o lecturas planeadas. En su lugar, algunos estudiantes instalaron el software en sus computadoras personales, ya fuera en comodato de la licencia comprada por la universidad o bien, mediante la descarga del programa sin licencia desde internet.

Para los trámites de ingreso o de concurso para entrar a la universidad, se reportan pocas adaptaciones, aunque esto puede matizarse ante el hecho de que varios estudiantes tuvieron un pase directo desde la preparatoria a la universidad por convenios institucionales, o bien, porque los criterios de ingreso se sustentaron en los resultados de una entrevista. Por su parte, en los casos en donde sí era necesario un examen de ingreso, el ajuste se centró en asignar lectores para que, en voz alta, leyeran los reactivos al aspirante, quien luego de reflexionar las opciones, elegía la respuesta para que el lector la registrara. Como apoyos adicionales, se le proporcionó más tiempo, así como un espacio diferenciado del resto de los aspirantes. Existe el caso de una institución cuyo examen de ingreso es en línea y que, pretendió que el estudiante lo contestara por sí mismo; situación que no se logró ante la falta de un software lector de pantalla, por lo que se postergó hasta que se comprara. Sin embargo, cuando se adquirió, el estudiante ya cursaba el tercer semestre por lo que se decidió que ya no lo hiciera.

6.2.3. Herramientas y habilidades personales

Este apartado se refiere a aquellas habilidades, herramientas o recursos con que el estudiante cuenta para facilitar su inclusión en la vida universitaria. Estos pueden ser desarrollados durante su trayectoria en la institución, o bien, adquiridos con anterioridad y utilizados en su día a día.

La capacidad de desplazarse por las instalaciones e infraestructura de la universidad es una de las habilidades descritas por los estudiantes con mayor frecuencia. Entre algunas de las estrategias para lograrlo, se encuentra el adiestramiento previo en el uso de técnicas de movilidad y orientación, por lo general con amigos capacitados

para ello. De igual manera, se considera importante conocer las instalaciones, rutas y posibles obstáculos en la universidad y así disfrutar de una mejor movilidad. Para lograrlo, algunos de ellos recurrieron a visitas de exploración previo al ingreso, acompañados de amigos o familiares; mientras que otros, optaron por solicitar a profesores o compañeros recorridos explicativos por la institución, así como la elaboración de mapas táctiles o maquetas del diseño y organización de las instalaciones.

Sobre la manera de trasladarse desde su domicilio particular a la escuela, se observa un fuerte apoyo de compañeros y familiares, tanto en la entrada como en la salida. En algunos casos son los propios padres o hermanos quienes transportan al estudiante, mientras que en otros, se conforman grupos por afinidad de compañeros quienes se organizan para pasar por él y al salir de clases, se regresan juntos. Sin embargo, existen casos, aunque no son la mayoría, de quienes se trasladan por propios medios en transporte público o en carros de alquiler.

Hay coincidencias entre los estudiantes al señalar que, por efectos de la propia discapacidad, es necesario desplazarse con más precaución que quienes ven. No obstante, luego de familiarizarse con los espacios y obstáculos, no es raro observar su tránsito sin utilizar bastón o asistencia por el aula e incluso, en áreas más abiertas. En términos generales, expresan no enfrentar mayores limitaciones o barreras para desplazarse por la universidad y respecto del ajuste para proporcionarles salón en planta baja, si bien es cierto tampoco lo desdeñan, no parece significarles algo relevante o prioritario.

La capacidad de gestionar apoyos, negociar ajustes y en términos generales dar seguimiento a su propio aprovechamiento escolar, es una de las habilidades que el

estudiante tiende a desarrollar durante su trayectoria en la universidad. Una de las áreas en donde más se observa esta situación es la que se relaciona con los profesores, en especial para tomar acuerdos sobre las formas de impartir clase, evaluar el semestre, aclarar dudas y determinar los ajustes para el plan de estudios. Todo esto con una actitud tolerante a posibles resistencias, siendo flexible y tomando la iniciativa para acercarse. A su vez, esta situación se replica también con los coordinadores de carrera, con quienes la gestión se encamina más a solicitar ajustes en las instalaciones e infraestructura, buscar su apoyo para mediar diferencias con profesores, negociar espacios y actividades, e incluso, el propio ingreso a la licenciatura.

El uso de equipos de cómputo y su respectivo software de accesibilidad es tanto una herramienta como una habilidad que, conforme a los entrevistados, juega un papel determinante para su inclusión. De esta forma, una de las prioridades luego del ingreso a la universidad, fue la adquisición de laptops con sistema operativo Windows y lectores de pantalla que en este caso es JAWS. Para el estudiante con discapacidad visual hay una relación directa entre computadora y lector de pantalla. Sin uno, no se da el otro. El aprendizaje para utilizar los equipos y el software ha sido gradual. Algunos tomaron cursos especializados, pero la mayoría ha sido de forma autodidacta y con asesorías esporádicas. No obstante, de una u otra forma, lo reconocen como una herramienta que facilita significativamente las diferentes esferas de la vida estudiantil, como tomar notas en clase, acceder a la lectura o entregar trabajos.

La lecto escritura braille, representa otra herramienta para la discapacidad visual. Sin embargo, aunque los entrevistados señalan conocer el sistema, su uso es más bien mínimo y en algunos casos inexistente. Entre algunas razones de esto, se encuentra el

desuso de la regleta braille y la incomodidad que le proporciona a algunos estudiantes la lógica de escritura de este instrumento, por lo que en dado caso, preferirían el uso de la máquina Perkins. A su vez, otros señalan que no lo utilizan mucho, en especial por la falta de habilidad en la lectura, es decir, saben escribirlo, pero al leerlo, lo hacen de forma lenta y torpe. Sólo una persona expresa que cada documento que entrega o investigación que realiza, la transcribe a braille para su repositorio personal de información, aunque cada vez menos, por la comodidad de almacenar los textos en su computadora y la sensación de que es doble trabajo. En donde se observa mayor convergencia, es en el empleo de este sistema de lecto escritura en etapas previas a la educación superior. Sin importar si la discapacidad fue adquirida o congénita, esta fue una herramienta significativa durante su formación básica o media superior, e incluso, como único método de entrega de documentos o de acceso a la lectura.

Las grabadoras de audio, son otra de las herramientas que algunos estudiantes manifiestan utilizar para apoyarse en las clases. Su uso se centra más en aquellas materias con fuerte contenido teórico, ante lo cual, se vuelve complicado mantener el ritmo al tomar notas en la computadora. Por ello, al finalizar la clase, las grabaciones se transcriben o por lo menos se utilizan para actualizar los apuntes. Sin embargo, esto no es una generalidad para los estudiantes, pues incluso hay quienes expresan una clara negativa a emplear esta herramienta, por considerarla poco eficiente o útil.

El apoyo familiar representa uno de los aspectos que, conforme a los estudiantes, contribuye de forma directa en su inclusión. Podría o no considerarse una herramienta o habilidad, pero lo que sí es un hecho, es su influencia en mayor o menor grado en diferentes esferas de su vida escolar. Una de ellas, es el apoyo para su movilidad, en

especial para los traslados de la casa a la escuela y espacios asociados como lugar de prácticas, servicio social, entre otros. A su vez, el pago de colegiaturas, materiales e insumos o la manutención es otra de las formas en cómo se describe el apoyo familiar. Así mismo, la motivación personal tanto para superar la propia discapacidad como para continuar estudiando, es una constante en todos los casos, siendo la libertad de elección, el respeto y el apoyo incondicional las características de esta motivación. Sin embargo, en varios momentos, se percibe una sensación de que el involucramiento de la familia se restringe a los aspectos económicos y de movilidad, pero con poco o nulo apoyo en aspectos más académicos como lecturas, elaboración de materiales o entrega de productos.

Los mecanismos, estrategias y redes de apoyo a través de las cuales los estudiantes con discapacidad visual acceden a la lectura y a los recursos de información son la última de las herramientas o habilidades observadas en este punto. Una de ellas, la digitalización de textos, sean estos materiales impresos, fotocopias o incluso libros completos para luego leerlos mediante un lector de pantalla, es una de las formas más habituales de acceder a la lectura. La realización de esta actividad no sigue un único patrón. En ocasiones son los profesores quienes en su propia asignatura digitalizan algunos materiales. En otros casos, personal de apoyo como tutores o bien, áreas especializadas para ello, ubicadas usualmente en la biblioteca. Mientras que, en el menor de los casos, es el propio estudiante o familiares del mismo quienes hacen la digitalización. Sin embargo, más allá de quien realice el proceso, la constante es la preferencia de los estudiantes por tener sus materiales en archivos electrónicos en Word accesible; es decir, en texto plano y no como archivos PDF con imágenes escaneadas

de los libros, que es como algunos profesores suelen entregarlos. Lo anterior, ante el hecho de que la lectura de los archivos se lleva a cabo con software lector de pantalla (usualmente el JAWS) y este, por su programación, solo verbaliza caracteres y no imágenes.

Otra pieza clave para que el estudiante se haga de sus propios recursos de información, son las redes de apoyo que poco a poco va construyendo durante su estancia en la universidad. Se registra en varios casos un fuerte apoyo de los compañeros de grupo, mismo que suele darse de manera espontánea en especial con sus amigos. Una de las acciones más frecuentes es compartir los materiales, libros o lecturas que con anterioridad han localizado para que realice las actividades solicitadas por el profesor sin que se le dificulte localizarlas por sí mismo. De igual manera, cuando el tiempo y las condiciones lo permiten, leer en voz alta ya sea para que se les grabe, tomar notas o simplemente, para que redacte sus reportes de lectura es también otra manera en cómo suelen apoyar los compañeros.

Por otra parte, cuando el apoyo de los compañeros no es tan significativo, en algunos casos el tutor académico ha jugado un papel prioritario en la accesibilidad de los materiales, digitalizando textos, buscando información electrónica o transcribiendo. Lo anterior, con un fuerte sentido de responsabilidad y sin que esté determinado como parte de sus funciones. Ahora bien, fuera del núcleo escolar, amigos, parejas y en menor caso, familiares apoyan mediante la búsqueda de materiales electrónicos accesibles o bien, por medio de la lectura en voz alta.

6.2.4. Actitud y rasgos personales para la inclusión

En este punto se retoman los aspectos, ideas, actitudes y rasgos de personalidad del estudiante que, conforme a sus propias palabras, pueden o no contribuir en su inclusión en la educación superior. Lo anterior no significa que lo digan de manera tácita, sino más bien que luego de categorizar las entrevistas han emergido estos datos.

Una actitud positiva para aprovechar su educación y superarse, es una de las primeras características observadas en los participantes. Un reflejo de ello es la convicción por prepararse académicamente e ingresar a la universidad, así como la intención manifiesta en varios de ellos por continuar con una maestría u otra licenciatura. Su discurso expresa la convicción de tomar con seriedad sus responsabilidades, no perder el tiempo y aprovechar su estancia en la universidad; manteniendo una actitud positiva, más allá de las personas que puedan o no apoyar en su vida escolar y sin frustrarse por complicaciones en la movilidad o en barreras actitudinales presentes en la institución. Así mismo, se observa apertura para aceptar la posible falta de información, de capacitación o resistencia hacia la discapacidad y darle un valor en positivo para aprender de estas situaciones. En líneas generales hay una tendencia a no ser demandantes en exceso de los profesores y del personal, manteniendo una actitud empática y accesible.

Una actitud crítica, con un relativo desprecio o molestia hacia la comunidad universitaria que no posee información o formación específica sobre la discapacidad es frecuente entre los participantes. Una de las más comunes es aquella que implica las expectativas o estereotipos sociales sobre cómo debería verse y comportarse una persona con ceguera. Es decir, los lentes oscuros, bastón blanco, perro guía, aspecto

desaliñado, un desplazamiento inseguro, entre otras. Ante esta situación, son varios los roces o discusiones con los compañeros y el personal como reacción a la poca reciprocidad entre la idea introyectada de cómo es la discapacidad y la manera en cómo viven la discapacidad los estudiantes. Existe también la molestia en relación a los pensamientos de que todas las personas con ceguera son iguales; o bien, La creencia de que al convivir o trabajar con personas con discapacidad visual, de una u otra forma, se termina siendo su asistente personal. Conviene señalar que al final, esta molestia tiende a matizarse o inclusive a sublimarse con una actitud conciliadora y comprensiva, en donde la desinformación y los prejuicios contribuyen a su crecimiento, a fortalecer su tolerancia y a mejorar sus recursos.

Se observa también, entre los estudiantes entrevistados, ciertos rasgos que podrían interpretarse como una relativa resistencia para aceptar su discapacidad. Son comunes las remembranzas sobre el estilo de vida previo a la ceguera, caracterizado por actividades como deportes, trabajos o pasatiempos de naturaleza muy visual. Así mismo, suele enfatizarse el hecho de que sus ojos se ven normales en comparación a unos sin ceguera, por lo que la discapacidad visual frecuentemente pasa inadvertida para los demás. Se describe también cierta resistencia, en especial cuando recién se adquiere la ceguera, para utilizar el bastón blanco en su movilidad; llegando en algunos casos a generar fricciones con compañeros, asesores académicos o familiares. Sin embargo, luego de familiarizarse con el entorno de la escuela, algunos elijen desplazarse sin bastón, ya sea apoyándose con otras personas o bien, memorizando los trayectos. Por otra parte, en el discurso se perfila cierto malestar por la transición entre ver y luego no;

y aunque hay un proceso de aceptación de la discapacidad, en algunos casos se perciben rasgos de melancolía, esto lógicamente sólo en quienes son ciegos adquiridos.

Las bromas y en ocasiones cierta ironía hacia la discapacidad visual y al uso de verbos como ver, mirar y observar son descritos por los estudiantes como comunes en las interacciones con compañeros y profesores. De alguna manera, se considera que este proceder facilita las relaciones interpersonales y aligera la tensión que pudiera existir por la ceguera. Lo anterior, al combinarse con una actitud de respeto a los tiempos de las personas y a su forma específica de pensar sobre la discapacidad, en opinión de los entrevistados, fomenta el compañerismo y la apertura de la institución hacia su persona.

6.2.5. Fortalezas en la institución para la inclusión

Una de las fortalezas más significativas, conforme a la percepción de los estudiantes, son los profesores con disposición y apertura tanto a la discapacidad como a realizar ajustes en sus clases. Algunos llegan incluso a aprender el sistema de lecto-escritura braille ya sea para elaborar materiales o bien, para leer con más facilidad los trabajos del alumno. Otros por su parte, se toman algún tiempo para leer en voz alta textos de la clase, o bien, elaborar materiales de apoyo para una mejor comprensión de los contenidos de su asignatura, tales como maquetas, objetos táctiles, documentos digitalizados, entre otros. Es decir, la flexibilidad de los profesores para responder a los eventuales retos que presenta la discapacidad visual en el aula y adaptarse, aún sin que estos hayan sido notificados con anterioridad, es una característica que se convierte en fortaleza y que además, trasciende al tiempo específico de la asignatura, extendiéndose en ocasiones hasta la conclusión de la carrera, como fruto del vínculo de

cooperación que se genera entre ambas partes, aunque en un sentido estricto de la palabra, ya no se esté dentro de una relación profesor-alumno.

La disposición, apertura y empatía del personal administrativo y de servicios es otra de las fortalezas descritas para la inclusión. Un reflejo de ello, consiste en una actitud de solidaridad y disposición para apoyar desde su propia posición o puesto, que en términos generales involucra las diferentes áreas de la universidad. Existe consenso sobre el trato cordial, respetuoso y digno que se brinda a los estudiantes, sin que se registre queja alguna de ellos. Algunos de los apoyos descritos con mayor frecuencia, son los relacionados con la asistencia personalizada en gimnasio o cafetería; orientación para trámites administrativos de distinta índole (becas, alta de materias, asesoría escolar, entre otras); apoyo para la movilidad en las instalaciones (guía personal o desplazamiento en carros de servicio); y servicios de digitalización de materiales y de acceso a la información por el personal bibliotecario. En todas estas acciones, los entrevistados manifiestan que, en comparación con los profesores y compañeros de clase, se percibe más sensibilización y apertura hacia la discapacidad visual en estas personas.

El apoyo y la apertura desde la coordinación de carrera para aceptar y luego atender las necesidades de la discapacidad visual, representa otra de las fortalezas con mayor incidencia. Uno de los aspectos donde más se observa esta situación, es en el momento de la aspiración y el ingreso a la carrera. Por lo general, se describe una actitud de disposición y apertura entre los coordinadores, con matices inclusive de emoción, por experimentar por primera vez la presencia de la discapacidad visual en sus aulas. Así mismo, la claridad sobre las deficiencias de la institución y la falta de experiencia sobre

la atención de sus necesidades y de los ajustes adecuados para garantizar su inclusión es recurrente; mas no como un comentario que busque atemorizar o restringir el ingreso, sino más bien, informar y conciliar entre las limitaciones y posibilidades existentes, sin crear falsas expectativas en el estudiante. De igual forma, la gestión con profesores, personal administrativo y autoridades universitarias para lograr los ajustes y mecanismos de atención son frecuentes. Algunas veces con una naturaleza más informativa sobre las alternativas y los acuerdos existentes; en otras, para solicitar cambios en la infraestructura, adquirir equipos y materiales o bien, para aclarar dudas sobre el seguimiento y evaluación.

Los compañeros de clase, representan otra de las fortalezas para la inclusión, aunque es cierto que no para todos, sí para la mayoría. En términos generales, se describe una buena aceptación en el grupo, así como un trato solidario y atento a las eventuales necesidades del estudiante y aunque esto, sucede con la generalidad de los compañeros, existen grupos de afinidad con quienes el trato y la convivencia son más cercanas. De igual manera, no se reportan complicaciones considerables para integrarse con los demás y, al contrario, facilitan significativamente su estancia, apoyándose en ellos para la lectura, movilidad, interacción en el aula, gestión y negociación con profesores o autoridades, o bien, acompañarse y compartir experiencias. Conviene señalar que este aspecto está polarizado de forma evidente entre para quienes es un elemento en favor y para quienes representa más bien una limitación. Sin embargo, esta segunda perspectiva se desarrolla en el apartado correspondiente.

6.2.6. Dificultades y limitaciones para la inclusión

Una de las limitaciones con mayor presencia es aquella que se relaciona con la infraestructura no accesible y como consecuencia directa, una movilidad riesgosa o con limitaciones al desplazarse por la institución. Predomina entre los estudiantes la percepción de que las instalaciones no son amigables con la discapacidad, sea esta visual o motriz, en especial con esta última por la ausencia de elevadores o rampas para edificios de 3 o 4 pisos. Entre las principales consecuencias descritas, se mencionan golpes con obstáculos como extintores mal ubicados, mobiliario en pasillos, macetones y jardineras riesgosas. Así mismo, confusiones al buscar su aula o diversas áreas, inclusive evitar dentro de lo posible ciertos edificios o instalaciones inaccesibles tanto por su diseño, la falta de señalética o de líneas podo-táctiles. Conviene señalar que son recurrentes los comentarios respecto a la poca o nula respuesta de la universidad para hacer los ajustes que faciliten el acceso, uso y traslado por las instalaciones de la universidad, siendo el propio estudiante quien, de alguna manera, tuvo que adaptarse.

Los libros y materiales no accesibles son otra de las dificultades comunes entre los estudiantes con discapacidad visual. Existe una fuerte inclinación a leer mediante lector de pantalla en sus equipos de cómputo personales. Sin embargo, aunque se describen materiales digitales, tanto localizados por ellos mismos como proporcionados por maestros y personal de apoyo, estos suelen ser no accesibles. En algunos casos por ser PDF de imagen (Libros digitalizados como fotografías del texto original) así como, PDFs con candados o contraseñas para evitar su edición. Respecto de los textos entregados en papel, sean estos libros, fotocopias o antologías, se registran complicaciones significativas para su tratamiento y edición. Una de ellas, son los tiempos

de demora para su entrega en formato accesible a lector de pantalla. En algunos casos, se describen retrasos de hasta un mes en la entrega de trabajos por la falta de las lecturas; lo cual se atribuye al proceso laborioso del tratamiento y la edición de los libros, así como a la falta de planificación. Es decir, todas las peticiones de materiales se realizan casi al mismo tiempo, saturando de trabajo a la persona encargada de esta actividad (tutor, personal de apoyo de la biblioteca o familiar).

Adicional a esto, hay ciertas dificultades para la consulta de los recursos informativos de las bibliotecas. Las estanterías no permiten búsquedas de manera independiente y en la mayoría de los casos, no existen áreas o mecanismos para editar el libro en papel y convertirlo en un formato accesible. Una de las acciones que implementan los estudiantes es asistir acompañados y posteriormente, trasladar los materiales a las áreas o con las personas que realizan la adaptación. En relación al braille, su uso es limitado tanto por la practicidad del formato electrónico en cuestión de rapidez y portabilidad, así como su costo significativo de producción, e incluso, por la apatía o la falta de dominio de algunos estudiantes en este sistema de lecto-escritura. Otra complicación en este punto es la poca disponibilidad de libros técnicos y especializados en su profesión en las diferentes plataformas o bases de datos que ofrecen atención a personas con discapacidad visual, pues su acervo se encamina a literatura general y otras áreas no relacionadas con su carrera, o por lo menos, el recurso específico que se busca no existe.

La falta de capacitación en algunos profesores sobre la discapacidad visual y las alternativas existentes para los ajustes es una limitación descrita por la generalidad de los estudiantes. No es una situación que incluya a la totalidad del profesorado sino más

bien, casos específicos durante la carrera. Uno de los aspectos en que se refleja lo anterior, es la poca sensibilidad hacia las necesidades específicas o a las características de la discapacidad. Ejemplos de ello son ciertas actitudes de indiferencia a dudas en clase, a la poca apertura para explicar diferenciadamente los temas y a conductas de ironía o sarcasmo en el trato hacia el estudiante. A su vez, se describe la ausencia de compromiso para la inclusión en algunos profesores, en especial para proporcionar materiales en formatos accesibles o bien, para realizar ajustes en la entrega de trabajos y en la dinámica de la clase. Esto podría relacionarse con la poca capacitación que, en palabras de los estudiantes, tienen los profesores en materia de atención hacia la discapacidad visual y a los ajustes y adaptaciones que deberían existir para los trabajos, exámenes, materiales y en la dinámica de la clase.

El rechazo o la resistencia de los compañeros hacia la interacción, los ajustes o el trabajo con un estudiante con discapacidad visual es otra de las dificultades descritas con mayor frecuencia, aunque no por la totalidad de los participantes. Una de las características de esto, es la molestia o inconformidad entre algunos compañeros por los ajustes y adaptaciones implementadas hacia la discapacidad visual. De alguna manera, las consideran excesivas y que más allá de ajustes, son consideraciones ventajosas e inequitativas para el resto del grupo; Situación que se extiende al apoyo o asistencia ofrecida por otros, pues desde su perspectiva, es mejor evitarlo para no incurrir en paternalismos o conductas de sobreprotección. Otra perspectiva del rechazo, se caracteriza por la falta de aceptación de la discapacidad en el aula por los compañeros, propiciando en los participantes la sensación de exclusión o de un trato distante, aunque no sea propiamente hostil. En términos generales, se percibe por los participantes la falta

de sensibilidad y un trato que parte del desconocimiento y de prejuicios sobre qué es y no es la discapacidad visual y las adaptaciones que ésta necesita, lo que propicia poca empatía hacia sus compañeros de clase, prefiriendo la interacción con estudiantes de otros grupos e incluso, de otras carreras.

El miedo a la discapacidad y los prejuicios hacia la convivencia con una persona en esta situación, es otra dificultad descrita por los estudiantes. Algunos de sus efectos, son la sensación de rechazo o indiferencia por parte de la comunidad educativa, en ocasiones compañeros, en otras, personal de la institución y aunque esto tiene su punto más álgido en el primer semestre, va disminuyendo conforme al avance del estudiante en la carrera. A su vez, sobre las etiquetas sociales más comunes percibidas por los participantes, está la idea entre los compañeros de que convivir con una persona con discapacidad visual redundaría en ser su asistente o quien termine haciendo las cosas por él; o bien, la creencia de que la discapacidad y la falta de competencia para desempeñarse de forma independiente están directamente relacionadas y consecuentemente, sería mejor evitar la interacción con ellos.

La accesibilidad limitada en las plataformas web utilizadas para complementar los cursos presenciales, e incluso, para llevar a distancia algunas asignaturas, es otra de las dificultades observadas para la inclusión. En especial, la usabilidad y compatibilidad para lectores de pantalla, sin importar cuál se utilice. Desde esta perspectiva, de las soluciones que desarrollan para esta situación, es solicitar apoyo visual de familiares o compañeros para utilizar e interactuar con los contenidos y actividades de las plataformas. Una situación similar presentan los repositorios de información, bases de

datos y en algunas ocasiones la propia página WEB de la universidad, en relación de la baja accesibilidad con lectores de pantalla.

6.3. Profesores

A partir del proceso de codificación y categorización de la evidencia empírica recogida entorno a los profesores de los estudiantes con discapacidad visual, los datos se saturaron en seis grandes aspectos:

- a. Generalidades del profesor.
- b. Ajustes y adaptaciones en el aula.
- c. Limitaciones y dificultades para la inclusión.
- d. Fortalezas y apoyos detectados.
- e. Percepción y filosofía personal sobre la inclusión.
- f. ¿Cómo describe al estudiante?

6.3.1 Generalidades del profesor

Entre los profesores, la discapacidad visual no es un tema que pueda considerarse lejano o ajeno. En lo personal, todos ellos han experimentado, en menor o mayor grado, un acercamiento con la ceguera. En algunos casos, el contacto fue mediante familiares, vecinos, amigos, con compañeros de escuela e inclusive, como parte de responsabilidades o funciones laborales pero, en ningún momento se ha descrito como una experiencia negativa, o que sembrara en ellos la incertidumbre de la capacidad de las personas.

En lo escolar, la mayoría de ellos, han sido profesores del estudiante dos veces, siendo en la primera ocasión donde se requirió de un esfuerzo mayor para adaptarse y lograr acuerdos, sin que lo reporten como algo muy complicado. Es decir, en la segunda ocasión, el proceso fue más sencillo, salvo en un solo caso que conforme a la percepción del profesor, obedece a una naturaleza más visual de la asignatura.

En términos generales, el grado de estudios con que cuentan, se ubica en maestría o especialidad. Salvo un caso de doctorado y otro de licenciatura. La constante en el tipo de nombramiento es que sean profesores de asignatura, pues solo un docente es de tiempo completo. Así mismo, existe la tendencia a complementar sus funciones de enseñanza con actividades profesionales vinculadas en mayor o menor grado con la materia que imparten.

En cuanto al tiempo como docentes, cuentan por lo menos con 7 semestres de experiencia ya sea en la universidad actual o en alguna otra. Sin embargo, hay profesores con más de 15 años de trayectoria impartiendo clases, adicional al tiempo en que se han desempeñado en el ejercicio de su profesión

6.3.2. Ajustes y adaptaciones en el aula

Entre los ajustes y adaptaciones en el aula más representativos implementados por los profesores para propiciar la inclusión de los estudiantes, se encuentran aquellos inherentes a la entrega de tareas, trabajos o productos. Por lo general, buscan que los entregables sean los mismos que elabora el resto del grupo pero, ampliando los tiempos de entrega, en ocasiones hasta 15 días o más. Sin embargo, también se da el caso en donde no se logra definir una estrategia concreta para la entrega de tareas,

reemplazando la actividad con algunas evaluaciones de naturaleza más oral, o bien, de asesorías informativas extra clase a lo largo del semestre.

Hay una fuerte tendencia por evitar las entregas físicas o impresas y en su lugar, recurrir a envíos por correo electrónico, o incluso, revisar y calificar el documento en la propia computadora del estudiante. En cuanto a la calificación o retroalimentación, se proporciona en el mismo correo electrónico, reenviando el documento electrónico con las correcciones en un formato accesible, o de forma directa al leerlo desde la computadora. En todos estos casos, con la constante de no calificar estéticamente el trabajo, sino más bien, centrarse en la calidad y certeza del contenido.

Existe también, cierta inercia entre el profesorado por calificar los trabajos y en términos generales los contenidos de la asignatura de forma oral, en especial como una reacción ante la falta o desconocimiento de recursos y materiales con que apoyarse; situación que en la mayoría de los casos, se modifica después de indagar con el estudiante, con otros profesores o con el coordinador de la carrera sobre las posibilidades y alternativas con que se cuentan.

Otro de los ajustes de mayor incidencia entre el profesorado, es el relacionado con algunas adaptaciones al explicar los temas en clase. Ante la presencia de un estudiante con discapacidad visual, la dinámica en el aula se vuelve más descriptiva. Verbalizar imágenes, videos o materiales de apoyo se hace necesario y no solo por parte del profesor sino también por parte de los compañeros. Así mismo, se tiende a reducir el uso de algunos apoyos audiovisuales y los existentes, a enviarlos de forma anticipada para que el estudiante se familiarice con ellos, teniendo cuidado de leerlos o explicarlos

en la clase. Es decir, hay una mayor cercanía hacia el estudiante, pues se tiende a explicar de forma más personal y detallada los contenidos de la materia.

Recurrir al sentido del tacto y a todas las probables variaciones relacionadas con este canal sensorial, es otro ajuste y a la vez estrategia muy socorrida por el profesorado, particularmente en asignaturas de naturaleza más práctica. Mientras que en las materias teóricas la verbalización es más común, en las prácticas, el conocimiento quinesésico cobra especial relevancia, Independientemente de que sea mediante la elaboración de materiales táctiles, ejemplificando en el propio cuerpo del estudiante o bien, comunicando en su mano gráficos e ideas.

La creatividad y la innovación son también elementos importantes. Se desarrollan y aprenden nuevas alternativas para lograr transmitir la misma información, pero ahora sin apoyos visuales, recurriendo en mayor grado a una fuerte verbalización e improvisando acciones y ajustes. En otras palabras, es necesario recurrir a una pedagogía diferenciada que satisfaga las necesidades específicas del que no ve pero, sin descuidar al resto del grupo.

Los ajustes en la aplicación de los exámenes es otro tema recurrente entre los profesores en donde la oralidad juega un papel relevante. En la mayoría de los casos, se recurre al mismo examen que contestó el resto del grupo, pero siendo el propio profesor quien da lectura en voz alta y anota las respuestas que brinda el estudiante. Ante esta situación, implementan algunas acciones para una mejor aplicación como otorgar tiempo adicional, adecuar los reactivos si estos son muy gráficos o visuales, procurar una voz más neutral al leer las respuestas, o incluso acordar un horario y un lugar distinto para no descuidar al resto de los alumnos; aunque en algunos casos, se

solicita a un tercero que aplique el examen, en un lugar y horario distinto con sugerencias o supervisión a distancia.

Sólo algunos profesores evalúan mediante un examen diferente, pero conservan las acciones ya descritas; resultado de la falta de materiales, textos o recursos accesibles de la materia, por lo que prefieren evaluar a través de preguntas generales que se relacionen con los recursos que el estudiante logró consultar. En ocasiones esta situación se agudiza tanto que inclusive el semestre se evalúa con preguntas orales generales vinculadas con los materiales disponibles y no en el contenido temático de la asignatura.

Las adaptaciones implementadas para el acceso a la lectura y a los materiales de referencia del curso son otra constante, siendo la edición de los textos y libros una de las más recurrentes. En algunos casos, es suficiente enviar los materiales con anticipación para que estos se procesen por personal de apoyo o bien, por el propio estudiante antes de la clase. Sin embargo, hay ocasiones en que es el mismo profesor quien realiza las adaptaciones necesarias para que sus materiales sean accesibles, tales como simplificar gráficos, elaborar resúmenes, tablas o transcribir en Word; e incluso, en algunas circunstancias llegan a pagar a un tercero para que realice el trabajo.

De igual manera, se establecen mecanismos diferenciados para la lectura como asignar mayor tiempo, sustituir textos que no se hayan editado en un formato accesible o localizar libros en braille. En otros casos, se opta por la lectura en voz alta, en donde participan familiares, compañeros, personal de apoyo y eventualmente el propio profesor. No obstante, se observa en algunos profesores, desinformación sobre las alternativas

por lo que, algunos desconocen sobre los libros digitales, o de las posibilidades existentes.

El tema de un trato preferencial o diferenciado hacia los estudiantes con discapacidad visual es recurrente, no en la totalidad de los profesores, pero sí en una parte significativa de ellos. Es decir, acciones o ciertas omisiones que faciliten tanto la convivencia (respetar el mismo lugar de asiento o sentarse al frente), la dinámica de la clase (preferencia para opinar o recibir los materiales por adelantado), así como para el aprovechamiento de los contenidos de la materia (diseño diferenciado de materiales, actividades paralelas para complementar o un seguimiento más personalizado). Sin embargo, no se percibe entre los profesores que lo llevan a cabo, molestia o desagrado por realizar estos ajustes.

Por último, se encuentran las adaptaciones y ajustes que el profesor realiza en relación al manejo del grupo. En términos generales, señalan la necesidad de incorporar algunos cambios en la dinámica de la clase y en la interacción de los compañeros. Entre algunos profesores se observa interés por fomentar una cultura de respeto y solidaridad entre los estudiantes, pero también una relativa preocupación por no saturarlos o incomodarlos, situación que median a través de una fuerte comunicación y con iniciativas personales para poner el ejemplo. No obstante, el grupo se muestra paciente, empático y colaborativo en temas de discapacidad, dando como resultado un enriquecimiento académico y personal.

6.3.3. Limitaciones o dificultades para la inclusión

El análisis de las limitaciones y dificultades que enfrenta la inclusión, desde la perspectiva de los profesores, es un camino que aproxima a la situación que se vive en las aulas, a las condiciones del día a día, así como a un probable reflejo de lo que las instituciones pueden o no estar haciendo. Por supuesto que lo que se escribe a continuación no es la verdad última, ni la única; son solo elementos de discusión con base a las evidencias empíricas obtenidas en esta investigación.

Por principio de cuentas, la falta de capacitación en estrategias y alternativas de seguimiento y atención son una dificultad recurrente entre los profesores; lo que en algunos casos, incluso, se expresa con ciertos atisbos de molestia. De igual forma, está presente un reiterado sentir de desinformación, falta de orientación y acompañamiento del docente por parte de la institución, antes y durante el curso. Si bien es cierto, las necesidades que se expresan son diversas y van desde cómo leer en braille, mecanismos para elaborar materiales y textos en formato accesible, o cómo manejar la interacción personal, en el devenir del curso los profesores terminan improvisando ante la ausencia de una formación y de un seguimiento institucional.

Es común que ante la falta de capacitación e información, el profesor se desempeñe conforme a una dinámica normalizada en donde todo el grupo no posee discapacidad. En algunos casos por olvido, en otros por costumbre o por inercia, pero en especial al inicio de cursos se incurre en omisiones y en la ausencia de ajustes razonables, situación que disminuye según avanza el semestre. De manera generalizada, se reconoce la falta de capacitación, pero también, son varios los profesores que palían esta limitación mediante el compromiso y el interés por la inclusión.

La ausencia o mínima planeación de las autoridades hacia los profesores es otra dificultad recurrente; definiendo esto como la falta de anticipación y organización previa al comienzo de clases. El desconocer que un estudiante con discapacidad estaría en clase, es una situación frecuente, que limita significativamente la capacidad de ajustarse y propiciar mejores esquemas de atención. En este sentido, no es extraño que el profesor exprese que el día que se enteró fue justo el primer día de clases, lo que generó incertidumbre y forzó a improvisar acciones. Se percibe también, cierta inconformidad por no tomar en cuenta si ellos tenían la capacidad, el tiempo o la disposición de aceptar al alumno en su grupo.

Otra dificultad presente, no en todos los casos pero si en una parte considerable, se relaciona con conductas o actitudes del grupo hacia el estudiante con discapacidad que dificultan la interacción y la inclusión. Entre algunas de ellas, se encuentra la resistencia a trabajar en equipo, inconformidad por las concesiones otorgadas, roces y fricciones como reacción a los ajustes o adaptaciones realizadas, así como la incertidumbre sobre el trato y la convivencia que deben tener hacia la discapacidad. Todo lo anterior, en conjunto se refleja en un trato distante y con ciertos matices de exclusión, aunque debe señalarse categóricamente, que esto sucede solo en algunos casos.

Se observa también entre los profesores, la percepción de que algunos estudiantes con discapacidad no muestran una actitud adecuada que contribuya o facilite su inclusión. Desde un actuar con ciertos tintes de hostilidad al reclamar sus derechos o defender su postura; hasta incumplir parcial o totalmente con compromisos escolares que en ocasiones afectan incluso a compañeros; o bien, por mostrar una actitud pasiva y con poco liderazgo para integrarse en la dinámica universitaria.

Sobre las dificultades generales, vinculadas directamente con la institución, de forma recurrente se señala la falta de materiales, textos, recursos e infraestructura que permita un adecuado seguimiento y atención. Se aceptan estudiantes sin que se capacite con anterioridad a los profesores. Hay pocas o nulas adaptaciones en la infraestructura. Predomina la ausencia de un programa institucional para la inclusión, y cuando se realizan acciones en este sentido, no se desarrollan mecanismos eficaces para socializar o difundir las posibilidades existentes, percibiéndose como esfuerzos aislados.

Llama la atención que entre los profesores, pareciese existir consenso en su compromiso y dedicación a pesar de las dificultades descritas. Sin embargo, son recurrentes los señalamientos hacia compañeros sobre resistencias, apatía, molestias o inconformidad respecto de la propia discapacidad, o bien, de contar con una persona con discapacidad entre sus estudiantes. Situaciones que van desde una mala actitud o proporcionar referencias negativas, hasta no aceptar al grupo o cuestionar su pertinencia en la carrera, tanto por los esfuerzos adicionales que implica su seguimiento como por la sensación de que no serán completamente independientes en su ejercicio profesional.

6.3.4. Fortalezas y apoyos detectados

Luego de examinar las dificultades o limitaciones, resulta pertinente valorar las ventajas o fortalezas que, desde su experiencia, el profesor percibe para la inclusión. Podría ser que no fueran las únicas, pero sí las más significativas o bien, aquellas que, desde su campo directo de acción, contribuyen de mejor forma para la atención de la discapacidad visual en sus aulas.

Los esfuerzos institucionales para implementar acciones y apoyos a favor de la inclusión son una de las fortalezas que se expresan con mayor frecuencia entre los profesores. Uno de ellos, es el informar con anticipación del estudiante con discapacidad en el grupo. En algunos casos, solo es un simple aviso, pero en otras ocasiones la notificación se acompaña de capacitación, juntas informativas o la socialización de las experiencias de otros profesores que ya han tenido al grupo.

Así mismo, los apoyos para facilitar el acceso a la lectura o a los materiales del curso son otra constante. Cada institución responde de diferente manera para lograr este fin. Algunas delegaron esta tarea a su biblioteca, en donde incluso han habilitado un área especializada para la edición y digitalización de materiales en formato accesible. Otras en cambio, sin contar con un área específica, han incrementado su acervo bibliográfico en braille. Cuando la biblioteca no desempeña este rol, las acciones consisten en gestionar los materiales con los profesores para que sean editados con anticipación, algunas veces por el tutor o bien, por personal de apoyo.

Otro esfuerzo institucional es el priorizar en la asignación de aulas al grupo del estudiante con discapacidad, con la finalidad de que estas se ubiquen en planta baja, o bien, en lugares de fácil acceso y movilidad. Y, por último en este aspecto, se encuentra la disposición de la institución para propiciar ajustes y adaptaciones, como el habilitar equipos de cómputo con lector de pantalla de uso exclusivo, o bien, buscar integrar al estudiante en actividades académicas y culturales.

El respeto, la solidaridad, el compañerismo y la aceptación del estudiante con discapacidad es una de las fortalezas observadas por los profesores para la inclusión con mayor frecuencia; situación que se relaciona más con los compañeros, pero que

también implica a los docentes y al personal de la institución. Dicho de otra forma, cuando no se reporta la solidaridad de los compañeros, en su lugar, se habla del apoyo de los maestros y del personal, pero invariablemente las relaciones humanas en sus diferentes acepciones son una fortaleza que contribuye en la inclusión del estudiante.

En el caso específico de los compañeros, la aceptación y el respeto permite una mejor integración del estudiante, observándose compañerismo y solidaridad en las interacciones. Un reflejo de esto, es la disposición que muchos de ellos tienen para facilitar su movilidad y su desplazamiento, con acciones concretas como guiarlo al aula, cafetería, baño o a donde sea necesario, sin que esto represente una obligación o responsabilidad para alguien en específico, sino más bien, una acción generalizada voluntariamente en el grupo. De igual forma, esta iniciativa de los compañeros va más allá de la movilidad, generando ajustes y apoyos en el aula para que acceda a la lectura, facilitar sus exposiciones en clase, o simplemente respetar su asiento; sin que se perciba molestia o inconformidad por adaptarse.

Ahora bien, cuando el apoyo y compromiso provienen de los docentes y del personal, este se relaciona más bien con la edición de materiales, el brindar confianza para aclarar dudas, la flexibilidad en las tareas o la gestión para contestar exámenes. Conviene señalar que en estos ajustes, el grupo también se beneficia, pues en algunos casos, utilizan los materiales elaborados para el estudiante, reforzando así su aprendizaje. De igual manera, al tratar de re explicar los temas o aclarar dudas, se retroalimentan a sí mismos; y en el último de los casos, al digitalizar los materiales del curso para que sean accesibles, al compartirlos con el grupo, estos se benefician al evitar la búsqueda de la información y las fotocopias.

6.3.5. Percepción y filosofía personal sobre la inclusión

El compromiso y la responsabilidad del profesor como elemento vital para la inclusión es una constante entre los participantes, que frecuentemente no guarda relación con la existencia de políticas institucionales, apoyos extra aula o la disposición de recursos, pero que sí es de vital importancia para la adaptación y el aprovechamiento del estudiante. Dicho compromiso se refleja en la iniciativa y en los esfuerzos personales del profesor para realizar ajustes y adaptaciones. Algunos de ellos, llegan incluso a definir este compromiso como una obligación o responsabilidad, en donde su deber es encontrar las alternativas y materiales que permitan dar clases de calidad para la discapacidad visual.

Hay consenso entre los profesores al señalar que el interés personal por la discapacidad, así como los valores del propio docente contribuyen a perfilar su disposición y apertura para ser incluyentes. Es por ello, que aunque algunos describen la inclusión como algo que implica un esfuerzo mayor en tiempo, en materiales y en especial, mucha planeación previa; al final es descrito como algo que no es complicado y que tampoco es algo que requiera de un gran esfuerzo. Su compromiso y su respeto por el tema, propicia que busquen adaptarse a la discapacidad y de alguna forma, compartir posteriormente su experiencia.

La inclusión de la discapacidad visual en el aula se percibe también como un reto o desafío al que hay que sensibilizarse y que frecuentemente va acompañado de temor e inseguridad sobre qué es y cómo debe hacerse. El propiciar que el estudiante se sienta incluido en la clase y con los compañeros es otra faceta de este reto, al que no se está

preparado y que en consecuencia, genera inseguridad y en ocasiones, cierto grado de desesperanza. Como reacción a esto, algunos tratan de empatizar poniéndose en el lugar del otro, aprendiendo braille, adaptando su capacidad de atención, haciendo un esfuerzo mayor con el mismo tiempo o preparándose más en temas inherentes a la discapacidad. Sin embargo y aún con lo descrito, se recoge cierto sentir de que podrían haber hecho algo más.

Así mismo, se registra una idea más o menos generalizada sobre el desarrollo de habilidades y de otros sentidos en las personas que carecen de visión, mediante lo cual, pueden adaptarse y relacionarse de mejor manera en sus quehaceres y con las personas que les rodean. En especial, el sentido del oído les brinda la posibilidad de reconocer su entorno, inferir expresiones y la intencionalidad de comentarios (Exámenes, explicación de temas, entre otros). En conjunto, todo esto genera una especie de admiración por la discapacidad, que se refleja en actos como utilizarlo de ejemplo para los demás, experimentar sorpresa por los logros alcanzados, o bien, idealizar un desarrollo sin limitaciones para el estudiante.

Hay una fuerte tendencia a señalar que para la atención de la discapacidad visual en el aula, no deben otorgarse privilegios o ventajas al estudiante. La interacción con el grupo debe ser imparcial y sin distinciones, en razón a que la discapacidad en si misma no amerita un trato especial. Por consiguiente, se considera necesario sustituir las actitudes paternalistas por un trabajo equitativo que respete las diferencias del grupo y que simultáneamente estimule en el estudiante su potencial para crecer así como para exigir su derecho a una educación acorde a sus necesidades.

La satisfacción por haber sido profesor de un estudiante con discapacidad visual es parte de la percepción sobre la inclusión. En términos generales se piensa como una experiencia con pocas complicaciones y que genera una fuerte sensación de éxito al ser capaz de incluir al estudiante y percibir sus avances y logros; en especial, ante la falta de apoyos específicos, de capacitación o de un programa de atención concreto. Sin embargo, además de la satisfacción por la experiencia, se reportan beneficios indirectos en lo personal y para el grupo, como una mejor organización y estructura de las clases, el desarrollo de técnicas más precisas para explicar los temas y en general, a reinventarse como profesor para evaluar de manera más holística; aunque es justo señalar que en este proceso, los compañeros también se esforzaron para facilitar las cosas, modificando algunas conductas e incorporando otras como ser más detallados en las explicaciones o respetar los espacios asignados.

Por último, en lo referente a la percepción, se encuentran los pendientes observados por los profesores para una mejor inclusión. Uno de los más recurrentes es la implementación de acciones que fortalezcan una cultura de respeto y sensibilización hacia la discapacidad tanto al interior de la universidad, como en la sociedad en general. Muy de la mano de esto, se encuentra la demanda de capacitación y adiestramiento específico en técnicas y estrategias de atención de estudiantes con esta condición. Hay cierta demanda de que ante la presencia de la discapacidad visual en el grupo, éste disminuya en el número de estudiantes para brindar una mejor atención.

6.3.6. ¿Cómo describe al estudiante?

Respecto a la manera en como el profesor percibe y describe al estudiante con discapacidad visual en su interacción con los demás, sus herramientas, habilidades y otros rasgos distintivos, se observan grandes similitudes, que aportan varios elementos de análisis en el tema de la inclusión.

Entre las herramientas y habilidades personales del estudiante se encuentra su capacidad para utilizar la computadora en la mayoría de las responsabilidades y quehaceres escolares. Por lo general, se recurre a ella para la entrega de trabajos, apoyarse durante las exposiciones, tomar notas en clase y acceder a la lectura de materiales y lecturas que usualmente son editadas en Word. No se percibe un conocimiento profundo de cómo es que utilizan los equipos, pero se sabe que lo hacen mediante un programa o aplicación de respuesta por voz. Así mismo, es común el uso de grabadoras en clase, para un análisis posterior de los temas y la transcripción de notas. Sin embargo, el uso del sistema de lecto-escritura braille tanto para tomar notas en clase como para acceder a la lectura, más bien es escaso, y cuando se habla de él, es en combinación de la computadora o de una grabadora, pero nunca de forma independiente.

La escucha activa y la capacidad de comunicarse asertivamente son dos habilidades recurrentes descritas por los profesores que contribuyen en la inclusión. La primera de ellas, se utiliza como un canal óptimo para la transmisión de información. Mientras que el segundo, permite la expresión de avances y de conocimientos con un buen nivel de oratoria y elocuencia. De igual forma, se reconoce entre los estudiantes una habilidad lectora que les permite una comprensión adecuada de los materiales del

curso; lo cual, de cierta manera, se vincula con el compromiso y la dedicación observada en ellos por sus estudios.

El describir al estudiante con disposición y buena actitud en sus deberes es otra constante entre los profesores en la mayoría de los casos. Se reconoce en ellos una actitud positiva ante la discapacidad que implica aceptación de la misma, bromear sobre esta condición o sobre los errores u omisiones del profesor entorno a la ausencia de visión, y a evitar la victimización por no ver. A groso modo, se observa que todo esto contribuye a facilitar los procesos de atención, en especial por la flexibilidad mostrada para adaptarse a los recursos existentes, pero también por su exigencia de adecuaciones o materiales, así como por la construcción de redes o estructuras de apoyo con compañeros, personal de la institución o familiares.

Existe también la percepción de un fuerte compromiso e interés entre los estudiantes por su propia instrucción, lo cual se refleja en la asistencia constante a sus cursos, en la dedicación a la materia y a sus trabajos, en la actitud proactiva para aprender y, particularmente por su participación activa y respetuosa en clase. Con base en esto, son varios los profesores que definen al estudiante como un ejemplo para el grupo, que sobresale de la media y muestra un comportamiento diferenciado. Es decir, en el balance final del semestre, se considera que son buenos estudiantes, con un aprovechamiento cercano a lo esperado en el programa y con una calificación final entre 8 y 9.

Sin embargo y para finalizar este apartado, existen elementos que permiten contrastar la percepción positiva hecha hasta aquí. Algunos profesores manifiestan haber sentido que de alguna manera, el estudiante buscaba un trato con privilegios y que,

consecuentemente, su capacidad era mayor a la demostrada en clase. Se considera que podrían haberse adaptado de mejor manera al grupo y a la institución con lo cual, los niveles de su exigencia por apoyos y ajustes habrían sido menores. A esto se le puede agregar la idea de que algunos alumnos mostraban una actitud tímida e introvertida, poco participativa y con ciertos matices de temor; además de la percepción de que en ciertos casos, se tenía un aprovechamiento escolar insuficiente debido a la entrega de trabajos con retrasos significativos, algunas dificultades para la evaluación o bien, por la adquisición insuficiente de competencias específicas como el manejo de instrumentos de medición, software especializado o de habilidades concretas de cada profesión caracterizadas por una naturaleza extremadamente visual.

Es obvio que existe tensión entre algunos datos, pero que probablemente sean reflejo de momentos específicos o de concepciones distintas de la discapacidad que bien valdría la pena abordarse en investigaciones posteriores.

6.4. Coordinadores de carrera

La última mirada contemplada para este trabajo es la de los coordinadores de carrera, quienes desde su posición pueden o no, facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la licenciatura a su cargo. Dicho en otras palabras, su gestión y su quehacer, o bien, su inacción o resistencia en algo puede influir en la manera como se da la inclusión. De esta manera, en el análisis de la evidencia empírica recolectada con los coordinadores, los datos se han densificado entorno a cuatro categorías, las cuales son:

- 1.- Gestión para la inclusión.
- 2.- Facilidades o fortalezas para la inclusión.
- 3.- Dificultades, deficiencias o limitaciones observadas.
- 4.- Percepción y filosofía sobre la discapacidad.

6.4.1. Gestión para la inclusión

Al conjunto de acciones y sugerencias realizadas por el coordinador ante profesores, estudiantes y la comunidad universitaria en general, encaminadas a facilitar la presencia de la discapacidad visual, se le ha denominado “gestión para la inclusión”.

En este sentido, informar a los profesores sobre la presencia de un estudiante con discapacidad en su curso, además de clarificar las dudas e inquietudes sobre los procesos de evaluación, de los ajustes y adaptaciones en el aula y en términos generales, la interacción con el estudiante, es una de las acciones del coordinador con mayor recurrencia para la inclusión. Para lograrlo, una estrategia generalizada es convocar a reuniones tanto informativas como de acuerdos previos al inicio de clases, ejercicio que se repite aún más cuando es el primer caso de discapacidad en la carrera. En algunas ocasiones se propicia que quienes ya tuvieron la experiencia de un estudiante con discapacidad visual, la compartan con los nuevos profesores, aclarando dudas y socializando las acciones realizadas, contribuyendo de alguna forma a que disminuya la incertidumbre sobre qué hacer y el temor existente.

La solicitud a los profesores de ajustes que faciliten la inclusión de la discapacidad visual en el aula, es otra de las acciones recurrentes en la gestión del coordinador. Una

de ellas, es la que se relaciona con el acceso a la lectura y a los materiales del curso, para lo cual, informa sobre las especificidades y criterios de accesibilidad que deben de guardar los recursos como guías de estudio, lecturas y manuales. En algunos casos además de informar, el coordinador gestiona directamente las adecuaciones mediante la solicitud anticipada de los textos y materiales a utilizar durante el semestre, para que estos sean proporcionados al estudiante antes de iniciar clases.

Es común que se solicite a los profesores propiciar una dinámica de clase con apertura a otros canales de comunicación, como el auditivo o el quinesésico para facilitar la integración del estudiante con discapacidad visual. Entre algunos ejemplos, está el solicitar que las presentaciones, el uso del pizarrón y las exposiciones sean más descriptivas, así como que los gráficos e imágenes se verbalicen con más detenimiento. En el caso de temas prácticos que impliquen movimiento o una explicación más centrada en la ejecución-demostración de alguna técnica, la teoría puede explicarse utilizando al propio estudiante como modelo, de tal suerte que mientras los demás observan la explicación, él adquiere el conocimiento del tema.

Se sugiere también, que los profesores cuenten con criterios diferenciados para la entrega de trabajos y exámenes. En este sentido, otorgar tiempo adicional para la entrega de productos, contestar una evaluación o realizar una lectura es una petición habitual. A su vez, se pide que los criterios para calificar un trabajo se centren más en el contenido del mismo, dando especial importancia al fondo y no a la forma del documento, pues esta última de naturaleza más visual presenta limitaciones para el estudiante. En este punto, algunos coordinadores autorizan las evaluaciones orales.

En cuanto a la infraestructura y a las instalaciones, se observa una fuerte gestión para la asignación de salones de fácil acceso, especialmente en planta baja y libres de obstáculos. Por lo regular, esto se prevé en la planeación semestral, aunque existen casos de reasignación de aulas una vez iniciadas las clases. Así mismo, se observan otras acciones que favorecen una mejor accesibilidad física en la institución, tales como contar con espacios preferentes en el estacionamiento, solicitar la reducción de riesgos como extintores mal ubicados y propiciar pasillos desalojados y sin derrames.

Sobre la adquisición de recursos para facilitar la inclusión, hay una constante en la gestión de equipos de cómputo y lectores de pantalla (Software para utilizar un equipo mediante respuesta de voz), que en términos generales se ubica en los laboratorios de cómputo o en la biblioteca y que es de uso exclusivo del estudiante con discapacidad visual. En todos los casos, se subraya la importancia de este apoyo, ya sea para el acceso a las lecturas y materiales, para el seguimiento de las asignaturas en línea, o bien, como un patrimonio de la institución para futuros estudiantes y personal con ceguera. Por otra parte, pero en menor grado, se propicia la adquisición de material bibliográfico accesible, como el incremento de acervo en braille, o facilitarles el acceso a las bases de datos con que cuenta la universidad; aunque debe señalarse, que algunos coordinadores manifiestan no implementar acción alguna en este sentido.

Otro aspecto relevante en este punto son los apoyos y servicios que de forma directa o indirecta se gestionan desde la coordinación. Uno de ellos, es el desarrollo de cierta estructura de acompañamiento y apoyo para el estudiante, que comienza con la asignación de una persona de asistencia. En algunos casos, se encomienda esta tarea a un tutor o al personal de bibliotecas, pero en otros, inclusive son compañeros de clase,

dentro de un esquema de práctica profesional o becarios. Por lo general, sus funciones se centran en auxiliar en la edición de materiales y de textos, facilitar la movilidad del estudiante y en menor grado, en apoyarlo mediante la lectura en voz alta para responder exámenes.

De igual manera, en esta estructura es común la autorización de ciertas excepciones o privilegios, con la finalidad de facilitar el aprendizaje y su permanencia en la universidad. Algunos ejemplos de ello son las facilidades para hacer un uso discrecional de instalaciones que usualmente son restringidas o requieren de una programación previa, tales como la permanencia adicional en laboratorios, la utilización de aparatos especializados, la transportación por las instalaciones de la universidad en el mini-carro de servicios, el contacto directo con las bibliotecas para la adquisición de materiales en formatos accesibles; o bien, el encausar y perfilar el servicio social, las prácticas profesionales y demás actividades académicas para que se desempeñe en áreas relacionadas directamente con la propia discapacidad.

Como último punto de este apartado, se encuentran las acciones y actitudes que los coordinadores experimentaron o desarrollaron tanto en la aspiración como en el ingreso del estudiante a la carrera. En la mayoría de los casos, se describe una sensación de temor o incertidumbre por no tener claridad en cómo reaccionar y en especial, ante el desconocimiento de lo que es la discapacidad visual y de las alternativas o recursos existentes para una adecuada atención. Salvo una persona, para todos los demás fue la primera vez de un estudiante en esta situación en la universidad, lo cual acentuó el temor, que según se describe, estuvo presente en los distintos niveles y esferas de la institución. Una de las primeras reacciones entre los coordinadores para

paliar dicha situación, fue el indagar con conocidos, expertos o recolectar información documental sobre las capacidades, posibilidades y limitaciones que se podrían esperar del estudiante, así como de los apoyos y recursos con que se dispondrían.

Otra de las acciones realizadas por los coordinadores durante el primer contacto o entrevista con el aspirante, es indagar sobre la convicción que se tiene por ingresar a la carrera, valorando la viabilidad de cursarla o bien, sugerir otra alternativa. Para este fin, algunos siguen una dinámica simple de preguntas y respuestas. Sin embargo, otros recurren a la confrontación directa, explicando las características de la profesión, las exigencias mínimas, sugiriendo otras escuelas o carreras y a grosso modo, a un ejercicio de argumentación negativa para calibrar su disposición, conocimiento y convicción por la licenciatura.

Cabe señalar que en el proceso de admisión, no todos los coordinadores tienen injerencia, pero a quienes conforme a la estructura de la institución sí les corresponde, además de las entrevistas ya descritas, han propiciado que cuando sea necesario un examen de ingreso, éste sea leído por personal asignado directamente por él; aunque hay casos en donde la admisión depende más bien de aprobar un curso propedéutico, o simplemente cumplir con los trámites de ingreso.

6.4.2. Fortalezas o facilidades para la inclusión

En este apartado se abordan los aspectos, características o procesos específicos que desde la perspectiva de los coordinadores, contribuyen en favor de la inclusión. Estas pueden relacionarse directamente con acciones desarrolladas desde la coordinación o bien, con actitudes, habilidades o actividades vinculadas con los propios

estudiantes con discapacidad, los compañeros, profesores o personal administrativo, pero siempre desde la mirada del coordinador.

En este sentido, una de las fortalezas reconocidas es contar con compañeros receptivos y con apertura a la discapacidad, pues en conjunto, esto facilita la dinámica en el aula y las relaciones interpersonales. En algunos casos, se define a esta variable como determinante para que el estudiante con discapacidad no sólo se incluya en el grupo, sino que además, permanezca en la carrera. Algunas de las acciones concretas que muestran cómo se refleja esta disposición de los compañeros, es mediante el apoyo para su movilidad y traslados en la institución, así como en la colaboración para la lectura de libros, entrega de algunos trabajos o en apoyos para exponer en clase como materiales audiovisuales y marcar tiempos. Conviene señalar que la empatía de los compañeros facilitó que los ajustes y adaptaciones fluyeran de mejor manera, sin que estas se cuestionen o generen alguna molestia en el grupo.

La aceptación y el respeto de los compañeros hacia la persona con discapacidad visual es otra de las fortalezas descritas por los coordinadores y que se vincula estrechamente con la anterior. De forma general, se define al grupo como solidario, generoso y empático, pero sin incurrir en conductas de lástima o sobreprotección. En la mayoría de los casos se observan interacciones cordiales, cercanas y de comprensión de las necesidades de la discapacidad. Algunas veces se da como un hecho generalizado en el grupo y en otras, sólo con algunos compañeros, pero lo suficiente para que sea significativo para el propio estudiante con discapacidad.

Tener en la plantilla a profesores con disposición para recibir a estudiantes con discapacidad e involucrarse en su aprendizaje es otra de las fortalezas descritas para la

inclusión. Se reconoce en ellos claridad en los pasos y recursos a seguir, así como un fuerte compromiso en la adaptación de materiales o en la retroalimentación del estudiante, incluso en aspectos más allá de lo académico y centrados en cuestiones personales. En caso de dudas, estas son menores y de fácil resolución, además de la percepción de que las adaptaciones o ajustes no requieren de un esfuerzo mayor para el docente. Dicha situación se asocia con la predominancia de un perfil adecuado que evita, a la vez, actitudes paternalistas o bien, el otorgamiento de concesiones distintas de las que se tendrían por un alumno normovisual.

Por otra parte, las relaciones de apoyo que el estudiante construye en su círculo de acción directa, facilitan significativamente su permanencia y aprovechamiento. Estas “redes” de colaboración incluyen casi a la totalidad de la comunidad universitaria y en algunos casos a la propia familia. Sin embargo, uno de los actores con más presencia son los tutores, quienes entre otras actividades, contribuyen significativamente en el tratamiento y edición de los materiales y lecturas del curso. A su vez, el personal administrativo, de servicios y en menor grado, directivos proporcionan ciertas facilidades o tratos preferentes como fotocopias, extensiones en plazos de entrega de materiales, una gestión diferenciada en trámites administrativos, entre otros. Mientras que el apoyo de la familia, se inclina más al acompañamiento para los traslados de su casa a la universidad.

El compromiso e interés del estudiante por su educación es otra de las fortalezas reconocidas que, conforme a la opinión de los coordinadores, es una de las que más facilitan la inclusión. Entre algunas características de ello, está el mostrar una actitud participativa en actividades dentro y fuera de la clase, así como una fuerte resistencia a

recibir un trato preferente, por lo que cumple con trabajos, busca llevar la misma carga horaria que sus compañeros y ofrece alternativas y sugerencias que faciliten a los demás el proceso. Es decir, se tiende a no refugiarse en la discapacidad y a no abusar en las concesiones proporcionadas por la institución para facilitar su permanencia en la misma.

De manera general, se describe la actitud del estudiante como positiva y empática con el personal docente, administrativo y de servicios. Se considera su disposición a participar en actividades académicas como el servicio social, prácticas profesionales, cursos o talleres vinculados con la discapacidad, como un elemento que le retribuye el afecto de los demás y es vital tanto para su adaptación como para fomentar una cultura de aceptación.

La personalidad segura y resuelta del estudiante es otra condición que se vuelve fortaleza. Conforme a la opinión de los coordinadores, la ausencia de miedos, inseguridad o rasgos de personalidad inadecuados propicia que la inclusión se facilite de forma significativa. En los casos donde el estudiante enfrenta complicaciones o dificultades, las expresa con naturalidad y solicita el apoyo correspondiente de las personas adecuadas. En algunos casos, se le describe como resiliente y propositivo. Sin embargo, existe un caso específico de un estudiante que es percibido justo lo contrario y cuyo proceso es descrito con más deficiencias y restricciones; lo cual, de alguna manera refuerza la idea inicial del papel que juega la personalidad del estudiante.

Las herramientas y las habilidades personales del estudiante influyen también en la inclusión. Una de las más generalizadas es el uso adecuado de una computadora mediante un lector de pantalla, aunque algunos otros lo complementan con grabadoras de voz para tener registros de las clases o actividades, mismas que con posterioridad

transcriben en archivos electrónicos o en braille. Así mismo, este sistema de lecto-escritura para personas con discapacidad visual, lo emplean para etiquetar aparatos, instrumentos y materiales con la finalidad de hacerlos más accesibles. Mientras que las habilidades de una buena redacción, la capacidad de expresar ideas con claridad o el dominio de otra lengua se vuelven elementos que más allá de la discapacidad, fortalecen tanto el aprovechamiento como la integración en la dinámica universitaria.

El hecho de que se estudie una profesión cuyo ejercicio se adapta a la discapacidad visual es la última fortaleza expresada por los coordinadores. En el caso de la fisioterapia, se reconoce como una buena alternativa lo kinestésico, las terapias manuales y las movilizaciones cuando la vista no está presente, e incluso, en ciertos momentos brinda ventajas por encima de quienes lo realizan viendo. Por otro lado, el uso de la palabra, una buena retórica y la tendencia a la oralidad en los juicios facilita la praxis del abogado con discapacidad visual. Mientras que, la capacidad de escucha y de análisis es importante en Psicología o en Intervención Educativa. Ahora bien, aunque se expresan algunas limitaciones en operar aparatos, análisis visuales de conducta o cuerpo, estos pueden pasar a segundo plano si se potencializa su capacidad conforme a los canales y habilidades ya descritas.

6.4.3. Dificultades para la inclusión

Ahora toca el turno de hablar sobre las deficiencias, dificultades o ausencias que de una u otra forma, limitan la inclusión de un estudiante con discapacidad visual. Pueden ser actitudinales, aptitudinales o por la falta de infraestructura o equipamiento.

La ausencia de una infraestructura con criterios de accesibilidad que permita un desplazamiento seguro y eficiente es una de las limitaciones con mayor incidencia. En ocasiones, esto responde al hecho de que algunas instituciones fueron adaptadas en construcciones que no se diseñaron para ello, como casonas o edificios de oficinas. Sin embargo, en los espacios que sí fueron creados ex profeso para albergar una escuela, la falta de señalética, pasillos con obstáculos y extintores mal ubicados son comunes. Muy de la mano con esto, se encuentra la falta de equipamiento y materiales mínimos para un adecuado desempeño del estudiante, tales como libros accesibles, computadoras con lectores de pantalla, entre otros.

La falta de capacitación e información en temas de discapacidad, sus características y las estrategias de atención son otra dificultad recurrente que, en conjunto con la ausencia de una plataforma institucional de seguimiento, propicia que los procesos de inclusión sean improvisados y los mecanismos de atención se desarrollen sobre la marcha. De alguna manera, esto explicaría en parte, la sensación de temor o miedo que describen algunos coordinadores al ser notificados del ingreso del estudiante con discapacidad. Al mismo tiempo, la suma de su inexperiencia en el tema, sus dudas sobre cuál es el mejor camino para incluir a la persona en la institución y con los compañeros, así como la preocupación de que deserte si no se ofrecen las condiciones adecuadas para su permanencia, genera cierta tendencia por ayudar más de lo necesario, facilitando los procesos en demasía e incurriendo en actitudes de sobreprotección o paternalistas.

Las conductas, acciones u omisiones de algunos profesores que no facilitan la inclusión es otra dificultad descrita por los coordinadores. Entre las más comunes se

encuentra la resistencia para hacer ajustes en las evaluaciones, en la entrega de productos, así como en la dinámica de la clase. Algunos ejemplos de lo anterior se ilustran con la negativa de incorporar al estudiante en las actividades extramuros precisamente por la discapacidad visual, o bien, la inflexibilidad al calificar trabajos de una marcada construcción visual como collages, imágenes, diseño de multimedia, entre otras. De igual manera, la falta de compromiso para la entrega de materiales y lecturas del curso con anterioridad para que se conviertan a formatos accesibles, genera cierto desgaste resultado de la insistencia del coordinador y la poca respuesta de los profesores.

Otra dificultad observada, es la tendencia en algunos por otorgar una calificación aprobatoria, independientemente del dominio de los contenidos de la asignatura. Es decir, ante el desinterés, o la ausencia de información, o por los tiempos limitados, o bien por la suma de todas estas causas, se generan actitudes de paternalismo o indiferencia que a su vez, propician en algunos casos la asignación de calificaciones que pueden no ser reflejo del aprendizaje del estudiante ni del esfuerzo del docente.

Existe también La sensación entre algunos profesores de estar siendo mandados o sobre exigidos por el estudiante con discapacidad visual. Por ello, la inquietud de que estos reconozcan límites en sus requerimientos o actitudes no es ajena entre los docentes. Dicha situación genera a la vez, cierto desgaste en el coordinador ya que, desde su campo de acción trata de mediar entre las conductas de unos y el sentir de los otros.

Conviene precisar que, de las dificultades observadas por el coordinador en relación a los profesores, éstas se presentan más bien de forma aislada y solo con

algunos docentes. Es decir, no describen una generalidad sino más bien, excepciones entre ambas partes.

Respecto a las limitaciones inherentes al propio estudiante, los rasgos de personalidad, sea porque se les considera temerosos e inseguros, o bien, extremadamente radicales y exigentes son otra situación que puede influir de manera negativa para la inclusión. En este sentido, algunos coordinadores señalan la necesidad de que el estudiante supere sus miedos, en especial durante los primeros semestres, para lograr una mejor inserción en la dinámica universitaria. De igual manera, matizar las actitudes autoritarias y demandantes en exceso del estudiante, contribuiría a relajar las interacciones entre este y algunos profesores, quienes, en momentos, llegan a sentirse sobre exigidos. Por último, las propias deficiencias académicas del estudiante, tales como un bajo dominio en matemáticas, una mala redacción y ortografía o, la necesidad de mejorar su capacidad de abstracción y de síntesis de los temas, son otro factor descrito como una limitación por los coordinadores.

6.4.4. Percepción y filosofía sobre la inclusión

La percepción de que la inclusión es un reto para profesores, estudiantes y en términos generales, la institución en sí misma, es recurrente entre los coordinadores, pero al mismo tiempo, es un aprendizaje constante para todas las partes. De alguna manera, hay consenso en que faltan muchas acciones para considerarse una universidad incluyente, tales como diseñar un plan integral y estratégico de atención, reformar las asignaturas y planes de estudio, lograr el compromiso de los profesores e

impulsar con más ahínco una cultura de respeto e inclusión. Sin embargo, en cada caso se observa la oportunidad potencial de perfeccionar los procesos y las estrategias.

Por otra parte, se visualiza a la inclusión como un proceso que efectivamente se da, pero que se lleva a cabo con limitaciones que van más allá de las descritas en cuestión de infraestructura, materiales o la falta de un plan específico de atención. Existe la idea entre los coordinadores de que la discapacidad visual en sí misma, requiere de apoyos y materiales que comúnmente no se tienen, pero que a pesar de ello, la inclusión y sus estrategias suelen desarrollarse sobre la marcha. Al final, tal vez no se cuenta con todas las respuestas, pero la experiencia con sus errores y aciertos, se perfila como un área de oportunidad para futuros casos.

De forma general, se considera que el paso de la discapacidad visual por la institución, es una experiencia satisfactoria, tanto para el coordinador como para el resto de la comunidad universitaria. Se define como una oportunidad favorable para el aprendizaje y el crecimiento de los actores en sus diferentes esferas, que se da desde una dinámica de relativa apertura y compromiso. Se percibe también entre los entrevistados cierta sensación de orgullo, por ser ellos quienes encararon la situación, en algunos casos por primera vez a nivel institucional o personal y en especial, por los pocos o muchos resultados obtenidos e indirectamente, por la tranquilidad adquirida luego de la experiencia para futuros casos.

La corresponsabilidad como condición innegociable entre el estudiante con discapacidad, el coordinador y el profesor para que la inclusión tenga lugar, es una constante. Se considera que sin la participación activa y comprometida del estudiante, las cosas no funcionan de igual manera. Por más esfuerzos que se realicen, ni el profesor

o el coordinador ocuparán el lugar del alumno. En este sentido, la persona con discapacidad debe exigir su derecho a una educación equitativa, apropiarse de su papel como universitario y asumir el compromiso con su proceso de formación. Como reflejo de esto, algunos estudiantes denuncian la falta de exigencia, de compromiso o de seguimiento de sus profesores; al igual que oponerse a actitudes de paternalismo como recibir una calificación sin que ésta se obtenga luego de cumplir con los requerimientos específicos de evaluación de la materia.

Sumando en la idea de la corresponsabilidad, es común que el coordinador propicie situaciones de una relativa “negociación” en donde se clarifiquen las responsabilidades de cada quien. Sin embargo, en aquellas circunstancias en que no se conoce el ajuste o adaptación más idónea, se tiene apertura para explorar y consensar las probables soluciones con el alumno; además de permitirle la toma de decisiones y sugerencias en los temas directamente relacionados con él. La inclusión se entiende como una dualidad entre exigir el compromiso del alumno y ofrecer los ajustes necesarios. Entre defender sus derechos y propiciar que cumpla con sus responsabilidades. Apoyarlo, pero sin hacer las cosas por él.

Considerar que el trato hacia un estudiante con discapacidad visual debe caracterizarse por condiciones de igualdad es otra constante. Si bien se reconoce la importancia de los ajustes y adaptaciones, en el día a día, es indispensable diferenciar entre una orientación o asesoría conforme a las necesidades del estudiante y el incurrir en actitudes paternalistas en donde se termine haciendo muchas de las responsabilidades que al mismo alumno le corresponden. Dicho de otra manera, se ofrecen las condiciones suficientes para poder exigir un desempeño y un rol como el que

se esperaría de cualquier otro estudiante. Es decir, la discapacidad no es la que determina ni el ingreso, ni la permanencia en la universidad sino más bien, el papel que juega como alumno con derechos y obligaciones.

Sobre qué instancia o persona en la institución debería encabezar las acciones a favor de la inclusión, hay cierta tendencia entre los coordinadores a pensar que esta es responsabilidad del departamento específico al que corresponde cada estudiante. Si bien es cierto, consideran importante las políticas institucionales y las acciones transversales, al final del día, es el propio departamento el que conoce las necesidades concretas y los retos a los que se enfrentan los diferentes actores. Casi con certeza la universidad no tendrá todas las respuestas o los cómo, pero a partir de un buen seguimiento desde la coordinación y con el esfuerzo colaborativo de todos, se superarán las exclusiones y discriminaciones que pudieran surgir por la discapacidad visual.

Por último, en todos los casos, se observa entre los coordinadores cierta naturalidad al hablar del tema. Invariablemente reportan haber trabajado con estudiantes y a veces con profesores con distintas discapacidades y no solo la visual. La mayoría de ellos, afirma tener estudiantes de nuevo ingreso, pero esta vez sentir la tranquilidad de saber el camino a seguir, aunque en algunos casos, sea otro el tipo de discapacidad. No obstante que existe también cierta desinformación en el tema, pues clasifican en esta condición casos de dislexia o epilepsia, aunque no se trate propiamente de discapacidades.

Luego del trabajo de campo y la recolección de evidencia empírica, el posterior proceso de codificación / categorización y, el análisis de los datos y la consolidación de teoría emergente y sustantiva; todos ellos descritos en sus respectivos capítulos; es

momento de presentar un breve recuento de los hallazgos más significativos de la investigación. De igual manera, se describen sus alcances y su interrelación con la teoría existente y finalmente, se cierra con algunas reflexiones y probables líneas de seguimiento para futuros trabajos.

CAPITULO VII: CONCLUSIONES

7.1. Introducción

El ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad visual a la educación superior en el occidente del país, aunque de manera paulatina, tiene lugar conforme a las siguientes condiciones:

- La presencia de los estudiantes con discapacidad visual tiene lugar sin que opere una política institucional consolidada de atención, en la que se articulen esfuerzos, acciones y recursos en favor de la inclusión.
- No existe un diseño curricular, ni ajustes en el plan de estudios, ni modificaciones sustanciales en los programas de las unidades de aprendizaje, tendientes a facilitar el aprovechamiento de sus estudiantes con discapacidad.
- No se cuenta con los recursos tecnológicos, materiales y el equipamiento necesario para generar condiciones de equidad en las universidades.
- Existen algunos esfuerzos por dotar de equipamiento para facilitar la inclusión, sin embargo, se dan de forma aislada y con un impacto mínimo.
- No se han realizado las modificaciones o adaptaciones en la infraestructura tendientes a garantizar el acceso, uso y tránsito de las instalaciones universitarias por parte de personas con discapacidad.
- Los profesores han recibido poca o nula capacitación sobre ajustes razonables, estrategias de atención y mecanismos de seguimiento para sus estudiantes con discapacidad.

- La inclusión se limita en repetidas ocasiones a permitir el ingreso del estudiante, pero sin un seguimiento transversal de su avance; salvo acciones aisladas o temporales reportadas en algunas universidades.

7.2. Caracterización de la inclusión de la discapacidad en la educación superior.

Conviene ahora hacer un ejercicio de síntesis de la información descrita en el análisis de datos como preámbulo a las conclusiones del presente trabajo. En las siguientes tablas se caracteriza la manera en cómo la inclusión de la discapacidad visual tiene lugar en la educación superior del Estado de Jalisco. En búsqueda de concreción, se han seguido dos líneas básicas para su construcción: acciones que contribuyen para la inclusión y, acciones u omisiones que la limitan.

Los datos se agrupan en cuatro momentos: la aspiración, el ingreso, la permanencia y la promoción, refiriéndose esta última a cuestiones como el servicio social, prácticas profesionales o su equivalente, seminarios de titulación, entre otras. No se cuenta con información sobre el egreso, puesto que los estudiantes participantes aún no concluían su formación al momento de la recolección de datos.

Como se verá más adelante, son muchos los casos en que una acción sea en favor o en contra de la inclusión es descrita por más de un actor participante en el estudio, es decir, estudiante, profesor o coordinador. En ese caso, cuando corresponda a un rasgo identificado por los estudiantes se especificará con la letra E entre paréntesis al inicio de la celda correspondiente; si la idea se asocia con profesores entonces se utilizará la P; y, si lo manifiesta un coordinador de carrera, se utilizará la letra C. Sin

embargo, si una misma idea se describe por más de un actor, esto se detallará en el mismo paréntesis, como en el ejemplo siguiente: (E.P.C.) significa que esa acción u omisión es identificada tanto por el estudiante, el profesor y el coordinador.

Tabla 19. Caracterización de la inclusión en la aspiración e ingreso

ASPIRACIÓN	
Acciones en favor	Inacciones o limitaciones
(E.) Tendencia a elegir carreras inclinadas a ciencias sociales o manuales.	(E.P.) Poca o nula orientación vocacional para la elección de carrera.
(E.) Capacitación por cuenta propia sobre lecto-escritura braille, tiflotecnología y movilidad.	(E.P.) Ausencia de programas o actividades de capacitación o regularización.
(E.) Recorridos por las instalaciones para conocer su distribución, servicios y riesgos con apoyo de familiares o amigos.	(E.) Ausencia de actividades de inducción a la universidad, sea para la movilidad, trámites administrativos o servicios.
(E.P.) Poco apoyo en becas o para pago de matrículas. Hay universidades que no lo ofrecen.	(E.P.) En su mayoría, son económicamente dependientes y no cuentan con empleo.

INGRESO	
Acciones en favor	Inacciones o limitaciones
(E.C.) En algunas universidades, asignación de un lector para el examen de admisión así como más tiempo.	(E.P.C.) Inexistencia de pruebas de aptitud en formatos accesibles como braille, formato electrónico o lectores de pantalla para exámenes en línea.
(E.C.P.) Capacidad para gestionar ajustes, negociar apoyos con profesores y aclarar dudas sobre la discapacidad visual.	(E.P.) Conductas más o menos fuertes de resistencia o miedo hacia la discapacidad visual y a la convivencia con personas en esta situación.
(E.P.) Apoyo de compañeros para desplazarse, así como conocimiento de las instalaciones mediante maquetas y recorridos guiados.	(E.P.) Instalaciones no accesibles y riesgosas para la discapacidad. Sin señalética adecuada, líneas podo-táctiles y mobiliario mal ubicado.
(P.E.C.) Profesores con disposición a aprender (braille, tiflotecnología, digitalizar libros, etc.). Buena actitud hacia la discapacidad.	(P.E.) Notificación de la presencia del estudiante con poca o ninguna anticipación.
(E.P.) Inclinação a no ser demandante o dependiente en exceso de profesores,	(E.P.C.) Muestra una actitud crítica hacia quienes desconocen generalidades sobre

compañeros o de la institución, mostrando una actitud bromista con ellos.	la discapacidad visual, en especial cuando se relaciona con prejuicios y estereotipos.
(P.C.E.) El compromiso, la responsabilidad, así como los valores y el interés personal del profesor son vitales para facilitar la inclusión.	(P.) En su mayoría son profesores de asignatura con contratos semestrales o por materia. Suelen tener otros trabajos o actividades lo que compromete los tiempos.
(P.E.C.) Valores como respeto, solidaridad, compañerismo y aceptación facilitan la inclusión, sean de parte de compañeros, profesores o de personal de la institución.	(P.E.C.) Existen señalamientos hacia profesores sobre resistencias, apatía o molestias respecto de dar clase a una persona con discapacidad visual

Tabla 20. Caracterización de la inclusión en la permanencia

PERMANENCIA	
Acciones en favor	Inacciones o limitaciones
(E.) Desuso del braille y de grabadora de voz para la lectura y escritura en clase. Se opta por el lector de pantalla en la PC.	(E.P.) Profesores sin capacitación para calificar trabajos en braille.
(C.E.) Adquisición de lectores de pantalla y acondicionamiento de computadoras de uso exclusivo.	(E.) Adquisición lenta de lector de pantalla, en ocasiones a mediados de la carrera.
(E.P.) Entrega de trabajos y actividades en formato electrónico sea por correo electrónico, en plataforma o directamente desde una memoria extraíble.	(E.P.C.) Resistencia de algunos maestros para calificar y retroalimentar trabajos en electrónico. Suelen preferir entregas en papel, aunque hacen excepciones con la discapacidad.
(E.P.C.) Apoyo de compañeros, tutores y personal administrativo para el tratamiento de la información y de los materiales del curso.	(E.P.) Carencia de materiales del curso en formatos accesibles, así como bibliotecas y bases de datos sin accesibilidad.
(E.C.) Preferencia por acceder a materiales y libros en formato electrónico, así como a la entrega de actividades en este formato mediante lector de pantalla.	(E.) Accesibilidad limitada en las plataformas, bases de datos y portales web.
(E.P.) En clase, la dinámica es más descriptiva, verbalizando contenidos, gráficos, diapositivas y materiales audiovisuales. En los trabajos, se evalúa más el contenido que su estética o presentación.	(E.P.) No es raro que el profesor se desempeñe desde una lógica normalizada como si nadie tuviera discapacidad, por desconocimiento, ausencia de capacitación o falta de materiales.
(E.P.) Aplicación de mismos exámenes, leídos en voz alta usualmente por el mismo profesor. En la misma clase y con el mismo tiempo.	(P.E.) Es común que, se asignen horarios diferenciados para la aplicación, que se delegue a otras personas o se entregue en archivo electrónico para que se conteste mediante lector de pantalla.
(C.P.) Desarrollo de acciones en favor de la inclusión como aulas preferentes, computadoras, más tiempo en exámenes, becas o apoyos, entre otros.	(C.P.) La discapacidad es un reto o desafío que, frecuentemente va acompañado de temor e inseguridad sobre qué es y que debe hacerse.
(P.C.) En términos generales, se solicitan las mismas actividades, exámenes y trabajos que al resto del grupo.	(E.) Necesidad de mayor capacitación en el profesorado respecto a las alternativas y ajustes razonables existentes.

(P.C.) Desarrollo de una pedagogía diferenciada que satisface necesidades de quien no ve sin descuidar al resto del grupo; utilizando la creatividad e innovación.	(P.E.) Necesidad de implementar acciones para una cultura de respeto y sensibilización hacia la discapacidad, así como capacitación en ajustes y estrategias de atención.
(E.P.) Un trato prioritario al estudiante con discapacidad en el aula en acciones como asignar turno para participar, explicación personal de dudas, apartar espacios o más tiempo para entregar actividades.	(P.C.) Inconformidad entre algunos compañeros por los ajustes y adaptaciones implementadas.
(E.P.C.) Establecimiento de mecanismos diferenciados para la lectura de materiales, entrega de trabajos, aplicación de exámenes, dinámica en clase y explicación de temas para facilitar el aprovechamiento del estudiante.	(P.C.) Señalar que para la inclusión no se deben proporcionar ventajas, tratos diferenciados o distinciones y, las interacciones en el aula deben realizarse con naturalidad.

Tabla 21. Caracterización de la inclusión en la promoción.

PROMOCIÓN	
Acciones en favor	Inacciones o limitaciones
(P.C.) Considerar al estudiante con disposición, actitud positiva ante la discapacidad, con un fuerte compromiso por su instrucción y un ejemplo para el grupo.	(P.C.) Percepción de actitudes pasivas, con poco liderazgo para sus deberes académicos, e incluso, actitudes hostiles al solicitar ajustes o adaptaciones.
(P.C.) Satisfacción por haber sido profesor de un estudiante con discapacidad, haber logrado adaptar los contenidos y, sintiendo cierta admiración por su avance.	(P.) Sensación de que el estudiante buscaba un trato con privilegios y que, consecuentemente, su capacidad era mayor a la demostrada en clase.
(P.C.) Tendencia a que el estudiante realice su servicio social o prácticas profesionales enfocado en temas de discapacidad.	(P.C) Inquietud sobre si el estudiante dominará todas las habilidades y conocimientos de la carrera al egresar.
(P.C.) Perfilar los temas de investigación, proyectos de tesis o intervenciones educativas en líneas de inclusión o no discriminación.	(P.C.) Poca información e investigaciones sobre discapacidad visual y educación superior.

7.3. Conclusiones

No existe, por lo menos en la realidad de la educación superior del occidente de México, un censo o registro de los estudiantes con discapacidad que permita siquiera identificar el tipo de discapacidad, la carrera o posgrado de matrícula y su grado de avance. Incluso en la Universidad de Guadalajara, que conforme a cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) concentra a más del 70% de los estudiantes en educación superior con discapacidad en Jalisco, no se cuenta con un instrumento para su identificación y el seguimiento de su trayectoria.

Llama la atención que, al momento de la recolección de datos, las universidades participantes, no contaban con unidades o programas institucionales para la inclusión. Es cierto que, en el ITESO y en la Universidad de Guadalajara se identificaron algunas acciones afirmativas en favor de la inclusión, pero sin que permearan al interior de la carrera. Es decir, más bien como esfuerzos un tanto distantes del día a día del estudiante con discapacidad, a tal grado que apenas si son mencionadas por los actores de la investigación. Mientras que, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle de México, no cuentan con ninguna acción afirmativa para la inclusión y menos aún, con programas o unidades concretas. Conviene señalar que esta situación se modificó en la Universidad de Guadalajara a partir de la apertura de la Unidad de Inclusión (UDG, 2017) y de la aprobación de la Política Institucional de Inclusión (UDG, 2018) por el Consejo General Universitario.

Hay conciencia y consenso entre los profesores de que la institución no cuenta con mecanismos efectivos de atención, ni con la infraestructura y los servicios necesarios que garanticen condiciones básicas de equidad para los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, existe apertura y compromiso por aprender y documentarse de manera autodidacta, sobre la marcha y en ocasiones a contrarreloj, de alternativas y ajustes razonables y para lo cual, consideran particularmente el sentir, la vivencia y la opinión de sus estudiantes con discapacidad. Ahora bien, es interesante observar como estos resultados contrastan significativamente con las conclusiones de un estudio realizado en el Estado de Yucatán, México en 2018 en donde se encontró que por lo general la actitud de los profesores era negativa al hablar de educación inclusiva (Martínez, Sevilla, Martín y Genaro: 2018).

En los casos en que la presencia de estudiantes con discapacidad visual fluye de mejor manera en el aula, las razones encontradas en la investigación solo confirman la complejidad y la multicausalidad de la inclusión, pero entre las variables que más inciden se encuentra la disposición del profesor, el compromiso y la capacidad del estudiante, la empatía de los compañeros y, la habilidad para la gestión del coordinador. Todas éstas por encima de políticas institucionales de inclusión, reglamentaciones específicas, infraestructura o materiales y la formación docente. Sin embargo, no significa que las últimas no sean variables importantes para la inclusión, sí no que, en varias universidades de estudiantes participantes, no se cuenta con alguna o a veces con ninguna de todas ellas y no obstante, su presencia y aprovechamiento tiene lugar. Es decir, tanto las primeras como las segundas variables son descritas por diferentes autores como necesarias para la inclusión (López, 2013) (ANUIES, 2003) sin embargo, los resultados demuestran que de entre todas ellas, algunas en concreto tuvieron un peso más significativo para la inclusión.

Dicho en otras palabras, al momento de las entrevistas, ninguna universidad de las que participaron en la investigación contaba con una política institucional de inclusión. Tampoco había un plan de estudios que considerara de forma transversal ajustes razonables en sus contenidos para atender la discapacidad y, en todos los casos, no existían materiales, recursos, equipamiento o infraestructura adecuada. Lo interesante es que, estos datos coinciden con los proporcionados por otra investigación (Pérez, 2016) en la que luego de analizar datos de 43 universidades mexicanas, de entre las cuales, no figuraban las de este trabajo, obtuvo conclusiones muy semejantes. Sin embargo en ambos casos, la presencia y avance del estudiante con discapacidad visual tenía lugar. A lo que se suma un sentido de apropiación de la inclusión por parte de los coordinadores y algunos profesores, quienes consideran que al final del día, la responsabilidad y el reto son para ellos, independientemente de las respuestas que pueda o no brindar la institución en conjunto.

Sumando a lo anterior, resulta interesante observar como profesores y coordinadores definen como prioritario para la inclusión la actitud personal y las interacciones sociales que muestra el estudiante. Es decir, hay un discurso recurrente sobre la necesidad de una personalidad resuelta y segura del alumno, que se apropie de su papel de estudiante y en consecuencia, la inclusión surja desde la corresponsabilidad entre profesor, institución y el compromiso personal del alumno con discapacidad. Sin embargo, en esta postura de “corresponsabilidad” para la inclusión, no queda claro qué le corresponde a cada parte, ni en qué medida. Se espera un papel protagónico del estudiante, pero también hay evidencia de inconformidad por profesores de sentirse sobre exigidos.

De una u otra forma, el papel que juega el estudiante en la visibilización de la discapacidad en la dinámica institucional, reviste una importancia de primer orden y, más allá de que algunos lo hagan desde una postura más conciliadora con autoridades y profesores, mientras que otros opten por una confrontación más directa y menos sutil; lo esencial es que se vuelven promotores de la inclusión en su universidad, exigiendo adecuaciones o ajustes, así como evidenciando deficiencias o limitaciones. Situación que se había observado en la investigación hecha con alumnos con discapacidad en la Universidad de Guadalajara (García, 2016).

En cuanto a la labor docente, la inclusión se vive como una actividad en solitario. Es decir, aunque en algunas universidades hay ciertos apoyos para la edición de materiales, adquisición de software o charlas informativas, al final del día, el profesor queda a merced de sus propias estrategias y recursos y en especial, a su capacidad de improvisación; pues en el mejor de los casos, la notificación del estudiante llega con algunas semanas de anticipación, eso cuando no se da cuenta el primer día de clases y sin aviso previo.

Existe también entre los profesores actitudes de miedo y resistencia a tener estudiantes con discapacidad visual en su clase. Situación que tiene su punto más álgido en las primeras semanas de clase. Entre algunas razones de lo anterior, se encuentra la desinformación, la poca o nula capacitación y la carencia de recursos y materiales. Todo en conjunto, genera entre el profesorado un sentir de que la inclusión es compleja y demandante; ideas muy semejantes a los resultados obtenidos en el estudio de (Martínez, Sevilla, Martín y Genaro: 2018), aunque estos últimos más enfocados en profesores de educación media superior. Ante este escenario, una de las acciones que

algunos profesores y coordinadores han adoptado, es otorgar ciertas concesiones o tratos preferenciales hacia sus estudiantes con discapacidad visual, los cuales pueden ir desde ajustes efectivamente razonables, hasta beneficios que no tiene el resto del grupo y que, desdibujan un poco la idea de equidad. Sin embargo, más allá de los ajustes y concesiones otorgadas, está presente un sentir de que el alumno tiene la capacidad de hacer cosas mejores a las logradas.

Llama la atención que haya una presencia significativa de ideas preconcebidas, prejuicios y ciertos estereotipos en las interacciones y la convivencia de profesores y coordinadores con los estudiantes con discapacidad visual. Usualmente la influencia se ajusta más con una postura magnificadora o ensalzadora de la condición de discapacidad, en la que quienes la presentan son considerados como ejemplos de superación, referente de esfuerzo y tenacidad para los compañeros, admiración por su independencia y seguridad, sorpresa por el desarrollo de sus sentidos y habilidades personales y, por su compromiso y dedicación. Sin embargo, estas frases son la respuesta inmediata al indagar de manera superficial, pero al ahondar un poco más, se develan ideas o actitudes que contradicen lo dicho. En este sentido, entra en juego lo que (Rubio, 2017) encontró al estudiar los sistemas de creencias, prácticas sociales y pedagógicas entre los profesores de una universidad en Chile y como ellas, determinan un discurso personal e institucional hacia la discapacidad y la inclusión, siempre desde la mirada de la responsabilidad social. Un ejemplo de lo anterior, es la duda omnipresente entre profesores y coordinadores sobre la conveniencia de que el estudiante se forme en la carrera en que está matriculado. El supuesto es que, ante la ausencia de visión, hay contenidos formativos e informativos vitales propios de la profesión que no podrían

dominarse. De esta manera, independientemente de la carrera o de la universidad, no fue raro escuchar en las entrevistas la sugerencia velada de que alguna otra profesión sería una mejor opción para el estudiante.

Otra situación que contradice el discurso magnificador de la discapacidad visual, es la resistencia para permitir el ingreso a la universidad. Entre algunas de las razones con las que se argumenta, está la existencia de antecedentes negativos en la institución sobre alumnos con discapacidad, señalar la ausencia de materiales o recursos, la falta de una plantilla docente capacitada, infraestructura inadecuada, entre otras; todas las cuales Forman parte del listado de indicadores para organismos acreditadores para la inclusión de la discapacidad en la educación superior, propuestos en (Toscano, Ponce, Cruz, de la Torre, Contreras & Pérez: 2017). Y, aunque efectivamente no se contaban con estas condiciones, la impronta fue resistirse a la llegada del alumno, contradiciendo el discurso magnificador de la discapacidad visual.

Respecto a los coordinadores de carrera, su quehacer para fomentar la inclusión se centra considerablemente en la gestión y en la generación de canales de comunicación entre la institución, los profesores y los estudiantes. Desde su área de influencia tratan de armonizar los recursos existentes con las necesidades manifiestas entre las partes. Así mismo, es común que se convierta en clarificador de las probables dudas e inquietudes entre los profesores o personal administrativo, antes y durante el semestre, con la intención de disminuir tensiones o incertidumbres, aunque tal y como lo expresan los profesores, las charlas tienen un marcado aire informativo, pero no formativo o de capacitación sobre estrategias, alternativas o ajustes.

Desde su punto de vista, es común que el coordinador perciba disposición, apertura y cooperación entre las partes para facilitar la presencia y el aprovechamiento de los estudiantes, sin embargo, no son raros los comentarios de la sensación de abandono entre los profesores o, el sentir de los estudiantes de no ser escuchados en sus peticiones o necesidades. Lo anterior no significa forzosamente que alguien mienta sino más bien que la inclusión tiene sus matices, sus momentos y sus perspectivas y la totalidad de ellas conforman al final la inclusión.

Una de las fortalezas para la inclusión en la educación superior y que, no suele describirse en la teoría existente es la importancia de las redes de apoyo construidas por el propio estudiante con discapacidad. En ella, participan desde compañeros de clase, amigos o áreas de servicios ajenos a la institución, profesores, tutores, personal operativo o administrativo y eventualmente familiares. A través de ella, el estudiante se provee de los recursos que institucionalmente no se brindan, o bien, se pалан las deficiencias o carencias didácticas, de materiales y textos accesibles, de infraestructura riesgosa, entre otras. De tal modo que, se consensa indirectamente entre los participantes de la investigación que, una de las razones de que la inclusión tenga lugar, responde en gran parte a esta red no formal de apoyo. Es decir, existen estudios como el de (López, 2008) en el que se analiza el papel de las redes colaborativas entre docentes e incluso, entre instituciones para facilitar la inclusión de la discapacidad en la universidad, pero no desde la perspectiva del propio estudiante con discapacidad, lo cual, es en sí misma, u un área de oportunidad para futuras investigaciones.

Por su parte, se identifica a los compañeros de grupo como un factor que posee la dualidad de sumar o restar en la inclusión, lo cual depende directamente del grado de

aceptación o resistencia del grupo hacia el estudiante con discapacidad visual. Así, en el primer caso se dan acciones de apoyo para tareas dentro y fuera del aula, acompañamiento para traslados y gestiones, así como interacciones de camaradería y amistad. Sin embargo, cuando entre los compañeros hay poca apertura o resistencia sea a la discapacidad o a la persona con la discapacidad, los procesos se vuelven tensos, manifestándose actitudes de inconformidad por los ajustes otorgados, resistencia a acatar sugerencias para la accesibilidad en aula, o incluso, conductas de apatía hacia el propio alumno. Por supuesto que, lo anterior no se presenta como un sentir homogéneo o único en el grupo, sino más bien como una actitud predominante en la que, uno o más compañeros se mueven desde el justo opuesto. En relación a este tema, conviene citar el estudio realizado por Novo & Muñoz (2014) en el que se dieron a la tarea de analizar la respuesta de estudiantes universitarios luego de la presencia de compañeros con discapacidad en el aula. Entre sus resultados, se observó una alta aceptación de la discapacidad, aunque el porcentaje de aquellos estudiantes que efectivamente apoyaban al compañero con discapacidad era menor. Llama la atención que, en términos generales, ambos resultados guardan cierta simetría, con todo y que este último es de naturaleza cuantitativa y su muestra obtenida en un contexto español.

Llama la atención, el papel tan marginal que los estudiantes con discapacidad otorgan a la familia como elemento de apoyo para la inclusión en la universidad. Más allá de la manutención y en pocos casos el acompañamiento en traslados, el apoyo familiar apenas si se menciona en las entrevistas con los actores, incluso luego de preguntas directas en este sentido. Es decir, en las redes de apoyo descritas anteriormente, la familia aparece más bien desvinculada de aspectos académicos, aunque en algunos

casos, se perciba cierta inconformidad entre los estudiantes por esta situación. Esta situación contrasta profundamente con (Sánchez, 2006) en donde describe un papel casi irremplazable de la familia en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. Es decir, dicho en otras palabras, la familia representa un papel más bien secundario para la inclusión en la educación superior, pero de primera importancia en la educación básica.

En cuanto al sistema de lecto-escritura braille como estrategia para el acceso a la lectura y a la información, aunque es uno de los ajustes razonables más sugeridos tanto en lo teórico (ANUIES, 2002) (Abejón, Martínez Y Terrón: 2010) como en lo legislativo México, 2011) (Jalisco, 2009) en los resultados de este trabajo, entre los estudiantes se observa un uso mínimo y en algunos casos, más bien nulo. Incluso, la mayoría de los entrevistados señalan conocerlo, pero sin dominarlo lo suficiente siquiera para leer un texto de regular extensión. Es decir, en su vida universitaria, el braille ha caído en cierto desuso, contraviniendo de alguna manera la ecuación: ceguera=braille. Tal vez, lo anterior guarde alguna relación con la naturaleza de la ceguera, si es congénita o adquirida, pues en este estudio salvo un participante, todos los demás la adquirieron después de la adolescencia.

En contraparte, las tflotecnologías, en especial las que se refieren a los lectores de pantalla, se han posicionado como una herramienta indispensable en la inclusión, situación abordada en parte por Pegalajar (2013) y Aquino, García & Izquierdo (2014). Sin embargo, aunque algunas universidades han hecho esfuerzos por proveer este software, en la mayoría de los casos son los estudiantes quienes lo obtienen mediante recursos propios. Adicional a ello, tampoco hay capacitación o formación de

administrativos o académicos en el uso de esta tecnología, sus alcances y las facilidades que aporta. Es decir, como herramienta ha desplazado al braille, a la grabadora de voz y a las lecturas en voz alta y, no obstante, se observan esfuerzos limitados por equipar las universidades con esta tecnología y más aún en brindar formación para su uso, en especial a la comunidad universitaria.

Resulta reveladora la preeminencia que muestra para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en la educación superior el contar con los materiales del curso, libros y demás recursos de información en un formato accesible, en especial para lectores de pantalla. Es decir, adquirir recursos informativos de manera electrónica como archivos en PDF o Word, pero con el tratamiento necesario para que puedan ser utilizados mediante un lector de pantalla; en otras palabras, materiales electrónicos accesibles a software tiflotecnológico. Lo anterior reviste singular importancia, pues podría perfilar una estrategia para la adquisición de acervo y recursos bibliotecarios no tan enfocados en libros braille o audiolibros y sí en el desarrollo de colecciones de manuales, libros y demás materiales de cada carrera en un formato electrónico accesible. Esta alternativa, además de ser mucho más económica, no requiere de grandes espacios de almacenamiento, permite una reproducción sencilla y en especial, ofrece la posibilidad de actualizarse sin mayores dificultades.

Es interesante observar como entre los profesores y coordinadores, hay una fuerte tendencia en asignar a los estudiantes con discapacidad visual a actividades directamente relacionadas con la discapacidad, sea a través de encausar su servicio social, perfilar sus prácticas profesionales, alinear sus tesis de grado, desarrollar o impartir cursos, o bien, participar en proyectos de aplicación profesional. Sin embargo,

no queda claro si esto es reflejo indirecto o inconsciente de un pensamiento segregador, o bien, sean parte de un esfuerzo para que el propio sujeto de la inclusión genere estrategias más apegadas a las necesidades de la discapacidad.

Finalmente, es claro que en las universidades participantes se han dado pasos en favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, los pendientes aún son muchos y aunque esto se debiese ver como un proceso de aproximaciones sucesivas, la meta que es la inclusión plena, aún se vislumbra lejana. Dicho en otras palabras, se observa una brecha significativa entre el ser, representado por el aquí y ahora de la inclusión y, el deber ser descrito en la teoría y en las pautas declarativas o normativas existentes. Y, más allá de que esta idea pueda leerse como un comentario simplista, es más bien una invitación a seguir trabajando con fe y con talento, hasta llegar a consolidar universidades incluyentes con la discapacidad visual tanto desde una perspectiva declarativa, normativa, académica y administrativa, pero por encima de todo, en el quehacer cotidiano de los estudiantes, profesores y de aquellos que viven la inclusión de primera mano.

7.4. Posibles líneas y preguntas de investigación para trabajos futuros.

En el desarrollo de este trabajo, se fueron dando respuesta a las preguntas de investigación propuestas desde el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, además de datos que fueron emergiendo sin sospechar de su existencia. Sin embargo, hay plena conciencia de que ni de lejos, están aquí todas las respuestas en materia de inclusión, discapacidad visual y educación superior. De hecho, conforme avanzaba este trabajo, se perfilaban otras preguntas o líneas, que sea por la premura de tiempos o bien, porque alejaban un tanto del eje rector de esta investigación, se proponen

ahora como posibles rutas para seguir avanzando en el camino de aproximaciones sucesivas como lo es la inclusión.

En los resultados se encontró que, para los estudiantes participantes, el sistema de lecto-escritura braille es una herramienta casi en desuso, pero ¿Influirá en el grado de uso del braille que la discapacidad sea adquirida o congénita?

Como se explicó, hay una tendencia significativa por asignar o vincular a los alumnos participantes en actividades relacionadas directamente con la misma discapacidad ¿Será una manera encubierta y políticamente correcta de reproducir una conducta de segregación de la discapacidad? O por el contrario ¿Será reflejo del principio de la inclusión: nada para nosotros sin nosotros?

Al llevar a cabo la recolección y análisis de datos, en las universidades participantes no se contaba con una política institucional de inclusión, situación que cambió en la Universidad de Guadalajara. ¿De qué manera impactará en el día a día de un estudiante con discapacidad visual que su universidad cuente con una política institucional de inclusión?

Al definir el perfil para los estudiantes que serían sujetos en la investigación, se optó por que fueran personas con ceguera, tal y como se explicó en el apartado correspondiente. No obstante, la discapacidad visual también incluye a quienes cuentan con baja visión, por lo tanto ¿Los resultados de este trabajo podrán generalizarse a ellos? O por el contrario ¿Serán condiciones y resultados específicos ante el hecho de conservar restos visuales?

Seguramente, respuestas a estas preguntas permitirán una comprensión más profunda del tema que ocupó las líneas de este trabajo: la inclusión de la discapacidad visual en la educación superior. Es cierto que, dudas aún hay muchas, pero desde la certeza de que la inclusión es un hecho dinámico, inacabado y en constante evolución, no queda más que seguir avanzando, en la conciencia de que es un ciclo sin fin.

REFERENCIAS

- Abejón, P.; Martínez, Y. y Terrón, J. (2010). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, (2), 175-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015659>
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. España: Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Amate, E. A. Vásquez, A. J. ED (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. New York, USA: Organización Panamericana de la Salud.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ra ed.). Ciudad de México, México: El Manual Moderno.
- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, (julio-diciembre), 01-21. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12
- Aquino, S. García, V. e Izquierdo, M. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. *Apertura*, 6(1), 32-45. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/516/360>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002) *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2008). *Anuarios Estadísticos 2006-2008*. Recuperado de www.anuies.mx
- Barraga, N. C. (1992). *Desarrollo senso-perceptivo*. Argentina, Córdoba: ICEVH. Recuperado de www.amepdivi.org/index.htm_files/DESARROLLO%20SENSO.doc
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. España: Morata.
- Broyna P. y Rosales, D. (2016). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. México: UNAM Programa Universitario de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Diagnostico_v_17022014.pdf
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

- Bueno, M., y Ruiz, F. (1994). Visión subnormal. En M. Bueno y S. Toro (Coords.), *Deficiencia visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos* (p. 27-44). Archidona, España: Aljibe.
- Calvillo, R. J. (2010). *La realidad institucional de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara* (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Camacho, R.C. y Varela, N.G. (2011). Inclusión educativa virtual de estudiantes con discapacidad motora. *Revista Apertura*, 11, 44-57. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/223/238>
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Cebrián de Miguel, M. (2003). *Glosario de discapacidad visual*. Madrid, España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (s/f). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México, Autor. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_PCD.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México (2017).
- Convenio de Cooperación entre la SEP y ANUIES (2002). *Programa Universidad Incluyente*. México.
- Corbin, J. (2010 a). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard Calva (coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (12-53). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Corbin, J. (2010 b). Esquema de la teoría fundamentada a manera de diccionario. En: S. Bénard Calva (Coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (211-227). Aguascalientes, México: Universidad autónoma de Aguascalientes.
- Cortaza, N., Aquino, S., y García, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y ciencia*, 7(49), 14-25. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/447>
- Cruz, R. (2015). Educación superior y alumnos con discapacidad: Experiencias discriminatorias y discapacitantes. *Revista Pampedia*, 11, (Julio 2014 - junio 2015), Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-11/index.html>
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46, 37–53. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Dirección de calidad y Desarrollo Educativo (2006). *Manual de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el aula*. Guatemala: Ministerio de Educación.

- Echeíta, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 1-8. Recuperado de: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>
- Egea, G.C. y Sarabia, S. A. (2001). *Clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud sobre Discapacidad*. Mursia, España. Recuperado de https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf
- Fernández, J. (2004). Necesidades Educativas Especiales en el Contexto Universitario Español. *Revista de la Educación Superior*, 33, 149-162.
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41, (abril-junio). Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/162/1/1/es/capacidades-y-competencias-docentes-para-la-inclusion-del-alumnado-en>
- Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación (quinta edición)*. México: McGraw.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- García, T. (2016). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara*. México: STAUDG.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. En: *Investigación y Postgrado*, 20, 13-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820102>
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 15-24. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Hammer, D. y Aarón, W. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 4, 23-59.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2003). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010: Base de datos de la muestra censal*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/estadistica/default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares en México*. Aguascalientes, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2013). *Censo de población y vivienda 2010: tabulados del cuestionario ampliado*. Aguascalientes, México.
- Jalisco (2009). *Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco*. México: Estado de Jalisco.
- Kuhn, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (Séptima reimpresión).

- López Cruz, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160215>
- Marge, M. (1988). Health Promotion for Persons with Disabilities: Moving Beyond Rehabilitation. *American Journal of Health Promotion*, 2 (4), 29-44.
- Martínez, X., Sevilla, D., Martín, M. y Genaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa*, 78, 115-137. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333520145_Actitud_del_docente_hacia_la_educacion_inclusiva_y_hacia_los_estudiantes_con_necesidades_educativas_especiales Instructor attitudes towards inclusive education and towards students with special education
- México (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Estados Unidos Mexicanos.
- México (2005). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Estados Unidos Mexicanos.
- México (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Estados Unidos Mexicanos.
- México (2012). *Reglamento de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. Estados Unidos Mexicanos.
- México (2013). *Ley de Educación*. Estados Unidos Mexicanos.
- Morales, L. R. (2006). *De los referentes empíricos a los objetos de conocimiento*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, V. T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (144-155). Caracas, Venezuela: Metrópoli.
- Muntaner, y Guasp, J. J. (2000). Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces. En G. Jové Monclús y M. A. Miñambres Abad (Coords.) *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad* (77-94). España: Universidad de Lleida.
- Novo Corti, I. y Muñoz Cantero, J. (2014). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452>
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Organización de las Naciones Unidas. (1945). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013).
- Organización Mundial de la Salud (1980).
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Ceguera y discapacidad visual: Nota descriptiva N° 282*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Discapacidad y salud: Nota descriptiva 352*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (2015). *Prevención de la ceguera y salud ocular: Nota informativa*. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=244%3A2008-prevention-blindness-eye-care&catid=1177%3Aprevention-blindness-eye&Itemid=39604&lang=es
- Orozco, G. (2012). *Una coartada metodológica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pajón, M. E. (1974). *Psicología de la ceguera*. Madrid, España: Fragua.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Cinca.
- Páramo, M. D. (2015). La teoría fundamentada, metodología cualitativa de investigación científica. En *Pensamiento & Gestión*, 39. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/646/64644480001.pdf

- Parra, D. C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista de inclusión social y equidad en la educación superior*, 8, 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ef. SEJ 2004-06193-C02-EDUC.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2013). Tiflotecnología e inclusión educativa: evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 9, 8-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5450140>
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, (enero-junio), 1-15. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Rivas, P. (2007). La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente de la universidad. *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias Sociales* 012, 175-187.
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art13.pdf>
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, (2). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1538.htm>
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En: S. A. UPN: *Formular proyectos para innovar la práctica educativa* (17-39). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval, C. (1997). Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia.
- Santamaría, C.R., Gómez, M. A. y Navarro, J. (2000). La integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en el contexto universitario. En: G. Jové Monclús y M. A. Miñambres Abad (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad* (657-662). España: Universidad de Lleida.
- Sapon, M. (1999). Celebrar la diversidad: crear comunidad. En: S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (37-56). España: Narcea.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principales cifras del sistema nacional educativo 2016-2017*. México. Recuperado de:

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

- Secretaría de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Programa de Universidad Incluyente*. México.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback, *Aulas inclusivas* (21-36). España: Narcea.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tolrá, M.J. (1997). PIUNE. Programa de integración de los universitarios con necesidades especiales. En: F. Alcantud Marín (Coord.), *Universidad y diversidad* (64-68). España: Universidad de Valencia.
- Toscano de la Torre, B. A., Ponce Gallegos, J. C., Cruz Juárez, A. Á., de la Torre, A. Z., Contreras Vega, G. y Pérez Arriaga, J. C. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *TECNOLOGÍA EDUCATIVA REVISTA CONAIC*, IV, 2, Mayo – Agosto, 35-52. Recuperado de <https://www.conaic.net/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (23-64). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. En: *Fórum Qualitative Research*, 10, (2) 30. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>
- Vázquez, J. L. (2003). *Evolución Histórica de los modelos en los que se fundamenta la discapacidad*. España: UIPC-IMSERSO.
- Velasco, L., Govea, E., González, E. (2015). Inclusión social de personas con discapacidad intelectual en Guadalajara, México. *Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11117/2575>
- Universidad de Guadalajara. (2017). Dictamen de creación de la Unidad de Inclusión de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2017153.
- Universidad de Guadalajara. (2018). Dictamen de aprobación de la Política Institucional de Inclusión. Recuperado de http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv20181795.

ANEXOS

Anexo 1. Análisis de la información de los Profesores, Percepción y filosofía sobre la inclusión

Anexo 2. Análisis de la información de los Estudiantes, Dificultades y Limitaciones.

UPN					UVM					UDG					ITESO							
Categoría	Subcategoría	Código	Unidad de análisis	Página	Categoría	Subcategoría	Código	Unidad de análisis	Página	Categoría	Subcategoría	Código	Unidad de análisis	Página	Categoría	Subcategoría	Código	Unidad de análisis	Página			
Dificultades encontradas	El miedo a la discapacidad	Miedo y rechazo en primer semestre	El primer semestre fue el más duro, porque nadie se me acercaba y como que me tenían miedo. Preguntaba algo y pues como que me veían y decían -Le digo o no le digo- y mejor se iban y así. O sea, mucha exclusión.	11	Infraestructura riesgosa o no accesible	Colocación inadecuada de los extintores	Aquí en la escuela, el extinguidor está por fuera. O sea, en su cajita, guardadito pero pues por fuera.	20	Desinformación sobre la discapacidad en la universidad	Desconocimiento de los rectores sobre el participante	Los rectores, es un caso curioso porque no saben que existe una persona ciega, dentro de la universidad.	19	Antecedentes de discapacidad no favorables	Exalumna con discapacidad visual	Mira, para verte franca, antes que yo en psicología estuvo otra persona llamada Triny.	17	Insistencia en entregar trabajos solo en braille	Exalumna conflictiva	Todo mundo tiene pésima memoria de ella. O sea, es la persona más... yo no la conocí, pero según parece era la persona más conflictiva de este mundo	17		
		El miedo la principal dificultad	E: ¿Cuál crees que sería la mayor dificultad o limitación que has tenido para estar aquí? P: Pues, principalmente el miedo.	25		Golpes por extintores en pasillos	Una de las cosas con las que yo estoy súper peleadísima es con los extinguidores. Cada rato me estrella en ellos.	20		Presencia inadvertida en el centro	Solamente yo, pero como te digo -no saben que existo-	20		Con poca apertura	El ITESO estuvo a punto de decir que en psicología ni un ciego más. Porque si fue conflictivísima, porque no quería usar la computadora	No quería entregar los trabajos en negro como se conocen normalmente sino que a fuerzas quería ella entregar los trabajos en braille.		Insistencia en entregar trabajos solo en braille	No quería entregar los trabajos en negro como se conocen normalmente sino que a fuerzas quería ella entregar los trabajos en braille.	17		
		Las dos principales limitantes	Yo pienso que la mayor limitante en las personas es el miedo y después, la otra limitante que sería, son las personas.	25		Edificios sin accesibilidad para la discapacidad motriz	Son edificios de 4 pisos, en los cuales no hay elevador, no hay rampas. Entonces, no está adaptada para recibir, desafortunadamente, a una persona con discapacidad motora.	21		Titularse como abogado sin ser alumno	Lo que ella pretendía hacer, era que a mí se me ayudara así, y después presentar un examen para, no sé, era muy descabellado, quería que me titulara así, no siendo alumno. No se logró.	22										
	Infraestructura riesgosa o no accesible	Instalaciones inadecuadas para la discapacidad	Definitivamente no cuentan con las condiciones para una persona con discapacidad.	22		Las áreas verdes son un reto para trasladarse	Es muy grande la universidad. Hay mucha zona verde. Hay muchas curvas, hay como muchas glorietas, de pastito, de arbustos, que después digo -Dios, para que está esto aquí nomás me complican la vida, porque es así adaptarte a rodearlas, a buscarte la mejor manera de llegar rápido y bien a tu salón.	20		Dificultad para subir tareas a la plataforma	Las tareas también se me complicaban, por ejemplo, subir a la plataforma porque no había alguna persona que me explicara dentro de la universidad.	20										
		Textos digitales inaccesibles	Hay muchos PDF que están con candados, con imágenes, copias, etc. Que no se pueden leer.	12		Sin ajustes en la infraestructura	No se han hecho ajustes. Yo me he adaptado.	20		Falta de software tiflotecnológico	Dentro de la universidad no cuentan con el software que utilizamos para la computadora.	20		Sin apoyo al desplazarse por la universidad	Yo me daba cuenta que a veces voy por los pasillos y uno es el que tiene que andar rodeando a la gente,						25	
	Libros no accesibles o escasos	Sin materiales para leer en computadora adaptada	Se instaló esa computadora dentro del salón de cómputo, una parlante. Nunca, casi nunca la manejo por lo mismo porque nadie deja los archivos allí, ningún maestro.	15		Excases de libros especializados en plataformas para ciegos	Le he batallado algo porque hay libros que como son especializados en la licenciatura, no los encuentras tan fácil en ciertas plataformas en internet que hay para ciegos.	12		Dificultad para utilizar la plataforma	Complicaciones para utilizar la plataforma	25		Poca solidaridad al desplazarse	Aún cuando te vean de frente, porque los ojos platícar de frente, no se quitan. Tú eres la que tiene que rodearlos y digo -¿Cómo puede ser eso posible?						25	
		Autoridades que pensaban que no iba a poder	Me dieron la oportunidad pensando en que no iba a poder, que no iba a terminar. O sea, como diciendo -Te vamos a dar la oportunidad- déjalo al cabo se va a aburrir.	11		Pocos libros de medicina en las plataformas virtuales	Por ejemplo tiflobros, hay muchos libros de muchas cosas, pero de medicina no hay más que muy poquitos.	13		Dos intentos en el examen de admisión	Mira, yo hice el examen dos veces.	20		Más sensibilidad en otras carreras	Yo he visto que hay menos sensibilización sobre discapacidad en psicología, por ejemplo, que en ingenierías.						25	
	Otras	Plataforma con limitaciones de accesibilidad	En algunas ocasiones, no. Como hay que... donde se les da clic, que ellos ven el cursor. Dicen -Es que tienes que situarte aquí y darle clic- y el programa no me permite hacer eso.	17		En PDF de imagen e inaccesibles	Me ayudaron a buscar por ejemplo, libros en PDF. No recuerdo los nombres de alguna plataforma, pero vamos, en los libros de PDF sí vienen por imagen pues ya no hay ni como ayudarte, porque no me los lee, a menos que sean de texto.	13		Desarmino después del primer rechazo	En una no quedé y yo decía ya no voy a seguir estudiando. E incluso, También antes de volver a intentar, hice trámites para la docencia en inglés y te pedían el 80 por ciento del idioma.	20		Todos los ciegos son iguales	Pasa algo muy desagradable que bien dicen- todos los ciegos son iguales- estamos cortados con la misma tijera.						18	
		Otras limitaciones para la inclusión	La falta de información. La falta de sensibilidad. La falta de concientización también.	25	Dificultad para leer libros en imagen	E: ¿si estuviera en imagen no lo lees? P: No. Allí ya es con el apoyo de alguien más.	17	Complicaciones para desplazarse por las instalaciones	A mí todavía se me complica un poco pero estoy aprendiendo a caminar por la universidad. Si se me complica un poco en el sentido de que hay muchas vueltas para llegar de un módulo a otro y así.	29	El miedo a la discapacidad	Etiqueta como incompetente si hay discapacidad	Creo, a lo que me he podido percatar, que todavía estamos muy etiquetados socialmente. Si te juntas con el ciego, vas a terminar haciéndole su tarea, su trabajo, todo.	24								
	Proporcionar lecturas en papel	Sin embargo, según los maestros, de llegar y darme hojas -Ten, hay que leer esto- y yo me quedaba ¿Pues cómo?	13	Costosos y poco útiles	En cuestión de un libro, por decirte así, yo comprarlo así, yo comprarlo yo. La verdad es que yo no porque son caros. Aparte de que yo no quiero un libro en físico que yo voy a utilizar.	27	Falta de líneas guía en la universidad	No hay líneas guía. Alguien me apoya, pero no es tan difícil tener acceso, solo que a mí sí se me complica porque no tengo la práctica, apenas estoy empezando, aunque ya llevo un año y medio.	29	Indiferencia de los estudiantes		Alumnos vienen, van, te ignoran como perro.	16									
	Poca disposición o capacitación del profesor	Sin disposición para entregar lecturas accesibles	Ellos no tenían esa "disposición para darme los archivos, los documentos pues que no dejaban de tarea en digital. Lo tenía que hacer siempre mi tutor todo ese trabajo.	13	Desuso del braille	Braille, no ya no lo utilizo. Ya no, ya quedó para mí... por economía, por espacio y por todo, pues ya no lo utilizo.	15	Equivocarse de salón	Solamente que me equivoco de salón, a veces.	30		Pendientes en infraestructura	Jardinerías y macetas! Eso para mí, sería lo único que habría falta en infraestructura.	28								
	Dificultades encontradas	Universidad y maestros sin preparación	Las universidades no tienen las condiciones, ni los maestros tienen esa capacitación y lo más importante, no tienen la disposición, la tolerancia para darnos un aprendizaje igualitario a los demás.	11	Dificultades encontradas	Complicaciones para leer libros en braille	un libro por decir así especializado para fisioterapia son mínimo 500 páginas la gran mayoría. Nada más de pensar en imprimir tantas hojas en braille, no sé cuánto puede equivaler la diferencia pero sé que son muchísimas hojas, serían muchísimos tomos.	15	Confusiones al buscar el salón	Una vez, me metí al salón de derecho civil. Y el maestro se quedó sorprendido, así como -que-ahh ¿y éste que hace aquí? él no tiene clases contigo-? Hola, bienvenido ¿Cómo estás?	30	Dificultades encontradas	Edificio complicado para llegar	Hay un edificio que a mí se me hace la cosa más difícil de ir es el "D", no, yo no lloro cada vez que tengo que ir al "d".	29							
			Falta de compromiso para adaptarse	Hay algunos que te dicen -Si aprendes bueno y si no pues ni modo		12	Profesora que ignoraba las dudas y preguntas	Hubo una con la que tuve un ligero roce que se arregló, era la maestra de biología celular y genoma, yo le decía -Oiga maestra es que no entiendo esto... ¿Me lo puede explicar?- No comprendo tal organelo- y me ignoraba, no me hacía caso.		12	Dificultad para consultar materiales en biblioteca			Ha sido un poco difícil también porque en cuestión de materiales, no sé, bibliotecas, es un poco difícil tener a la mano dentro de la universidad como consultar libros. Más bien, yo lo hago ahora si que con ayuda.	20	Dificultad para orientarse en parte de la universidad	Es que son muchas callecitas como laberinto a mí se me figura. O entro o salgo. O sea, no puedo llegar a ese edificio en verdad.	29				
		Molestia en algunos por ser ayudado	Compañeros míos que por ejemplo alguno me quiere ayudar- ¿Oye ¿Te leo o esto...? -O sí, gracias- y ellos entonces le dicen -No, no lo lees. Déjalo que él lo haga solo-	19		Desconocimiento del profesor para explicar	Recuerdo a una maestra de musculoesquelético que se frustraba horrible -¿Yy y como le hago para explicarte-? Yo quisiera describirme. O sea, no pasa nada-	22	Lecturas no accesibles para lector de pantalla	El lector de pantalla te permite leer todo lo que sea texto, pero por ejemplo, muchos maestros ponen las lecturas en imagen y muchas de esas lecturas no las pueden leer y en su defecto las ponen y no se pueden descargar.	24		Infraestructura riesgosa o no accesible	Macetones mal dispuestos	De repente vas y el bastón se va por otro lado y tu cuajaj ya andas empujando medio ojo en una planta.	28						
		Ser juzgado por los compañeros	No nos conocen pero sí nos juzgan. De que no podemos, de que no debemos, de que somos discapacitados.	19		Profesores que no eran informados por el coordinador	A mí coordinador se le olvidaba decirles a los nuevos docentes que les iba a tocar conmigo, me veían entrar y ¡ayy el balde de agua fría!	23	Desconocimiento sobre como evaluarlo	Hace algunos meses, el maestro nos iba a ser examen de las primeras cuatro unidades. Y me decía -¿Oye y a ti como te voy a hacer el examen?- A mí me sorprendió, porque yo dije -bueno él es el maestro- yo le tuve que decir como me hiciera el examen y puso a una compañera a que me hiciera el examen.	27				Jardinerías peligrosas	Las jardinerías son a veces hacia abajo, tienen 30 cm. Hacia abajo y si ha pasado que vamos caminando y te destantes y te vas para abajo.	28					
		Conocimiento previo de que sería rechazado	-Te vas a encontrar mucha resistencia y tienes que aguantar porque de esto se trata y esto es así- y le dije -No, no hay problema maestra. Yo voy a estar aquí-	11		Calificación innecesaria según profesor	Un docente tuvo la desdicha de decirme que me estaba regalando mi calificación porque no veo. Que realmente yo me merecía menos calificación de la que me estaba poniendo.	26	Exigencias no accesibles para trabajos	En el aspecto de que algunos maestros te exigen que hicieras los trabajos así y a la vez dibujando las cosas No sé... fue algo que me costó mucho trabajo.	8			Temor en el primer día				Te juro que el primer día andaba, así toda apañada, porque la prepa te digo, es grande pero obviamente no tan grande como aquí.	16			
		Falta de aceptación de la discapacidad	Esto es otro tipo de problemática social: la falta de aceptación, la falta de convivencia con personas con discapacidad.	19		Buenos y malos profesores en la carrera	Como en todos lados, hay muy buenos docentes y hay unos que dices -¡Hóile! ¿A poco eres maestra o maestro?	12	Incumplimiento de trabajos por las exigencias	A veces me quedaba sin cumplir, porque no puedes estar escribiendo braille y a la vez dibujando las cosas No sé... Hay algo que me costó mucho trabajo.	8			Edición lenta de lecturas		Llegó un tiempo hasta que entregaba con un mes de anticipación las tareas, porque la edad así se tarda. O sea, no es tan tardada pero sí tiene su proceso.		20				
		Rechazo o resistencia de compañeros	Inconformidad de compañeros por trabajar en equipo	Aquí es de trabajar mucho en equipos y siempre que -Ayy te tocó trabajar con él.... Ayy-		20				Poca disposición o capacitación del profesor	Desconocimiento sobre como evaluar			Me dice... No pues si quieres, te vas a esperar al último: como son maestros de pocas palabras o poco tiempo, no sé. No sabía que hacer conmigo.		27		Libros no accesibles o escasos	Retrasos en tareas por la edición de lecturas	El día que dejan la tarea a todos, me la dejaban a mí también y era cosa fea porque la encargada de ayudarme me decía -Es que no puedo- y nos atrasamos en el trabajo.	20	
			Influencia negativa de algunos	Hay otras personas que sí tienen esa disposición pero se contaminan de los otros.		19	Desinformación sobre como llevar a cabo la inclusión	Algunos sí no saben ni que onda pero más bien aprenden de mí, los que se acercan a mí.	27		Desorganización que dificultaba la edición de lecturas			Imagínate si todos los maestros me daban todo al mismo tiempo, no... meta que llegaban días que queríamos volvernos locas.		20						
			Molestia por los ajustes otorgados	A veces dicen -Es que a ti te tienen muchas consideraciones- y yo digo -No, no son consideraciones, son adecuaciones.		24					Apoyo familiar insuficiente			Yo creo que, me apoyan pero un poco, no es suficiente.		30			Perfeccionar el proceso de edición de materiales	A partir de muchos golpes hemos estado perfeccionando lo que ha sido la técnica, porque no había nada como tal.	18	
			Poca sensibilidad en algunos	Hasta la fecha todavía, hay unos que no se sensibilizan en ese sentido, pero siempre va a ver resistencia		11					Poca participación de los padres			Más bien mis papás. No es suficiente. Yo creo que están involucrados un 20 por ciento si hablamos de una estadística.		30			Percepción pobre hacia el profesor	(Una maestra) Pésima la doña. En primer lugar no sabía ni lo que decía la vieja bruta.	21	
			Rechazo de los compañeros	Cuando llegaba al salón, pues primeramente los alumnos. Es un... se podría decir que rechazo o... que no aceptan de que uno pueda estudiar al parajo de ellos.		11					Apoyo sólo en lo económico			Ellos me ayudan pero ¿Cómo te digo? No están muy involucrados en mis tareas, en mis trabajos. Ellos más bien, me ayudan en otras áreas, más bien en lo económico ahorita, porque estoy desempleado.		31			Poca apertura para explicar	Yo no entendía. Leía y no entendía. Y me decía pues, vuelve a leer, vuelve a leer- y le decía - pues ya leí- y yo como así... haaaa. O era muy sarcástica...	21	
			Resistencia a que esté en una escuela regular	Pienso yo que es una resistencia de ellos de que piensan todavía de que uno debe de estar en una escuela especial. Que estas escuelas no son para uno		18													Actitud sarcástica hacia el alumno	Cero, cero apertura. Incluso, hasta mis compañeros decían -oye ¿por qué es tan sarcástica contigo?	21	
			Sentirse excluido	Yo sentía que... pues sí, que estaba excluido plenamente.		11													Rechazo o resistencia de compañeros	Mejor relación con alumnos de otras carreras	Yo con los de ingeniería me la llevo súper bien, con los abogados, con otras carreras menos con psicología.	25
			Trato distante	E: Es como un trato distante aunque no sean las personas apáticas que dices. P: Ajá.		20														Sólo un amigo	Así de psicología que digas amigo, amigo, amigo. Solamente tengo uno, que sí lo considero mi amigo tal cual. Pero de allí en fuera, son conocidos.	24
														Apoyo solo en trabajos en equipo		Te apoyan en el aspecto de que si es un trabajo en equipo, pues como todo. Pero que nazca así en el salón tal cual, no.				24		
														Relación no tan satisfactoria		(Compañeros) Mas malo que bueno.				28		
										Otras	No informar al maestro	21										