

# Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad visual en el aula de lenguas extrajeras, tendencias y desafíos

Verónica de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Ponencia presentada el 30 de septiembre de 2016,  
Instituto de Investigaciones Jurídicas IIJ-UNAM



**Verónica de la Cruz Villegas**

## Introducción

La literatura científica que explora las necesidades propias de los estudiantes con discapacidad es escasa, y se enfoca principalmente en el estudio de los estudiantes con alguna discapacidad cognitiva (Abrams, 2008); y la forma en la cual tales características restringen el procesamiento, retención y producción de la segunda lengua. Algunos estudios han tomado posturas holísticas, para identificar prácticas inclusivas durante el aprendizaje de una segunda lengua, pero no han examinado las necesidades propias de cada tipo de discapacidad (Arnett, 2003; McLean, Heagney y Gardner, 2003). En su mayoría, los estudios analizados hacen énfasis en la presentación de experiencias de Inclusión Educativa desde la mirada del estudiante en estudios de caso que analizan experiencias de vida de un participante. En este sentido, resulta relevante realizar investigaciones que permitan obtener información sobre el estado actual de integración e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual así como la manera en la que esa integración o inclusión se están llevando a cabo en el nivel superior haciendo énfasis en la mirada de otros de los actores de la educación; la mirada de la institución a través del administrativo, del docente y la mirada de quien es la razón de ser de toda actividad educativa, el estudiante.

## Desarrollo

Profesores universitarios quienes hemos vivido la experiencia de compartir nuestras aulas con estudiantes con discapacidad sabemos del potencial que existe en ellos debido a la perspectiva que tienen del mundo que les rodea y damos fe de las grandes dificultades que enfrentan en su búsqueda por una inclusión óptima no solo del tipo educativa sino también social y laboral.

Los antecedentes de la Inclusión Educativa en México se enmarcan en los antecedentes de la educación especial. Durante el siglo XIX ya se hablaba de educación para todos, sin embargo no existe evidencia de si las personas con limitaciones físicas o mentales recibieron alguna atención (SEP, 2010). Ya para el año 1865, Ignacio Trigueros, alcalde municipal de la capital del país inauguró la primera escuela pública de sordomudos. A partir de 1867 con Benito Juárez al frente del poder en México, se dan los cimientos de las escuelas especiales atendiendo a sordomudos y ciegos, quedando su funcionamiento legislado en el capítulo II de la Ley Orgánica de Educación y se ese mismo año se funda la Escuela Nacional de Sordomudos. Desde ese momento se generan una serie innumerable de actos significativos a favor de la atención educativa de estudiantes con discapacidad tales como, la creación de la escuela para ciegos, la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y de los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), la promulgación de la Ley General de las Personas con Discapacidad precisando en el Artículo 10 que la educación impartida y regulada por el Estado, deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes, entre otras.

En años recientes se promovió la igualdad de oportunidades educativas entre grupos vulnerables de la población, se llevaron a cabo reformas en la Ley General de Educación mexicana con la intención de ampliar la cobertura a todos los niveles educativos. El actual Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018 (PND) en una de sus 5 metas propone que México sea un país incluyente, donde se puedan ejercer cada uno de los derechos sociales. De igual forma propone que la educación en México sea una educación de calidad debido a que la educación es un derecho humano

fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos (PND 2013-2018).

En el desarrollo histórico de la inclusión educativa en México hemos observado la relevancia con que se trata la temática del acceso a la educación de personas con discapacidad sin embargo, la garantía de su permanencia y egreso apenas han sido mencionados, y el caso del nivel superior mucho menos, el cual ha sufrido claramente de exclusión principalmente en el ámbito de las políticas públicas enfocadas a la educación.

*La Inclusión Educativa en la Educación Superior en México.* En México, mientras los niveles educativos anteriores al nivel superior cuentan desde hace ya varios años con políticas y programas de inclusión, aún se presentan muchas carencias en la práctica educativa, cabe destacar aquí la importancia de los avances obtenidos al respecto por algunas instituciones de nivel superior las cuales, en sus inicios, se aventuraron a la atención de personas con diversas discapacidades sin contar ni con la formación ni la infraestructura necesarios tan solo por procurar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México dio inicio en Otoño del año 2006 (agosto), en coordinación con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), A. C., al programa "Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual" con el objetivo de proporcionar a jóvenes en edad universitaria oportunidades para que realicen diversas actividades que contribuyan a su formación personal y profesional, y de esta manera comprometer a la comunidad universitaria a cultivar y desarrollar valores como el respeto a las diferencias, la no discriminación y el fomento a la pluralidad. Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante la presencia en sus aulas de alumnos con diversas discapacidades, desde 2004 lanzó el proyecto CAD UNAM (Comité de Atención a las personas con Discapacidad en la UNAM) para apoyar a estudiantes con discapacidad, el cual inició en la Facultad de Filosofía y Letras, con la iniciativa de maestros y alumnos desarrollando acciones para hacer accesibles los servicios educativos de la población con discapacidad en Ciudad Universitaria. Del mismo modo, La Universidad Veracruzana pensando en la importancia de la accesibilidad crea en el 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP). El programa desarrolla dos proyectos, el de carreras técnicas y el de asociación civil con la Asociación de Estudiantes Universitarios Para el Desarrollo Integral (AEUDI). Parte de las acciones de estos proyectos han sido la generación de cursos, talleres y eventos a favor de la inclusión educativa. En estos momentos, otras universidades tanto públicas como privadas se están sumando al grupo de instituciones que dan atención a esta población en particular, algunas con programas institucionales que respaldan sus acciones y otras sin este respaldo, pero con el único interés de apoyar a estos jóvenes.

## **Metodología**

La presente investigación se conceptualizó con el objetivo de *analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.* El escenario en el que se desarrolló la investigación, se ubica en una Universidad pública del sureste de México, específicamente en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en los programas educativos de idiomas, comunicación y en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE). Los sujetos de estudio fueron

tres estudiantes de LE con discapacidad visual (DV), siete profesores quienes han impartido las asignaturas de inglés, francés e italiano a estudiantes con DV y dos coordinadores.

La estrategia metodológica consistió en la determinación de los casos de estudio a) Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Estudiantes con discapacidad visual y b) Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Estudiantes con Discapacidad Visual considerando como fundamento teórico la mirada desde la pedagogía y la didáctica específica para ambos casos y una mirada transversal desde la sociología. En ambos casos se exploraron tres variables: *Institucional, Educativo y Social*.

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

La variable EDUCATIVA se estructuró a partir de dimensiones e indicadores empleados por investigadores en estudios previos (López-Torrijo, 2009, Echeita, 2004 Malinen, Savolainen y Xu, 2012), enfocados a la enseñanza en el contexto de la IE. La variable abordó dimensiones de tipo metodológico, organizativo, instrumental y de formación.

La variable SOCIAL (Mustafá, 2011) desarrolló aspectos relacionados con las relaciones interpersonales y la colaboración. Las relaciones interpersonales se refieren a las interrelaciones entre el profesor y el estudiante con y sin discapacidad visual, además de lo relacionado con el ambiente amable y servicial, que tiene relación con aquellas acciones promovidas por el profesor que vinculan a otros estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras del estudiante con DV mientras que la colaboración aborda cuestiones sobre los apoyos del profesor al estudiante con discapacidad visual que impactan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el caso del Aprendizaje de una Lengua Extranjera en Estudiantes con discapacidad visual, se exploraron las mismas dimensiones que en la categoría anterior pero con indicadores enfocados a identificar las prácticas educativas del estudiante con DV en relación a cada uno de los aspectos explorados.

Las estrategias empleadas en el estudio para la recolección de los datos fueron las entrevistas semi-estructuradas, observación y aplicación de un inventario de hábitos de estudio.

*Entrevistas.* Se diseñaron originalmente dos guías de entrevistas, una para los estudiantes con DV (Ginsburg, 1997), otra para los profesores de LE (basada en Monroy, 1998). Cada uno de los instrumentos se piloteó y validó a través del apoyo de profesores especialistas en metodología de la investigación, inclusión educativa y enseñanza de lenguas extranjeras. Como resultado del proceso de validación y pilotaje de este instrumento se decidió trabajar tres entrevistas, agregando una más para los coordinadores debido a que las dos anteriores no eran suficientes para recabar información referente a la categoría de lo institucional.

*Observaciones.* Se diseñó para este estudio una guía de observación con el objetivo de recabar información detallada sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesor en la enseñanza de las LE conteniendo información relacionada con las categorías de lo educativo y social.

*Inventario de Hábitos de Estudio.* El Inventario de Hábitos de Estudio para Estudiantes con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (IHEED-VALE), consta de 60 ítems provenientes de las categorías planteadas por Pozar (2002) en su inventario de hábitos de estudio. El instrumento se encuentra en tres versiones, impresa, audio y braille, lo anterior para asegurar una mayor cobertura del mismo y se aplicó a los tres estudiantes con DV que formaron parte del estudio en apoyo al caso 2 sobre las Prácticas Educativas en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras entre Estudiantes con DV.

*Análisis de datos.* El procedimiento de análisis de datos consistió en un primer momento, en la identificación de las prácticas de carácter *Educativo* de los profesores y los estudiantes con discapacidad visual en la enseñanza y el aprendizaje de una LE respectivamente en lo referente a lo metodológico enfatizando aquellas prácticas relacionadas con cuestiones organizativas, instrumentales y de formación del profesorado (López-Torrijo, 2009, Echeita, 2004 Malinen, Savolainen y Xu, 2012). En un segundo momento se identificaron las principales colaboraciones de los pares al proceso de aprender una LE de los estudiantes con DV, obteniendo con ello información sobre la categoría de lo *Social* (Mustafá, 2011). En último momento se identificaron las contribuciones de la institución (categoría *Institucional*) en lo referente a lo curricular, organizativo y de infraestructura (Slavica, 2010; Echeita, 2004) a los procesos de enseñar y aprender una lengua extranjera entre la población de estudiantes con discapacidad visual. Para el caso del análisis el empleo del software *Atlas.ti* fue fundamental.

## Conclusiones

La pregunta que guio este trabajo de investigación fue *¿Cuáles son las prácticas educativas que desarrollan las universidades públicas mexicanas en atención a estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras?*

Con la intención de dar respuesta a la pregunta planteada, el análisis de los resultados se organizó por casos.

### *Caso n° 1. Prácticas Educativas en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras a Estudiantes con Discapacidad Visual*

El Caso n° 1 estuvo enfocado a la recuperación (vía entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase) de datos que hicieran evidente todas aquellas prácticas con influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. Para realizar el análisis de las mismas, se atendió a la concepción de Zabala (2002) quien señala que el análisis de la práctica educativa involucra los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumno, así como la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, en este caso, tomando como agentes de esos procesos a los profesores, estudiantes con discapacidad y coordinadores de la institución. Este primer caso estuvo integrado por siete sujetos de estudio, los



cuales eran profesores de lenguas extranjeras.

En lo referente a la formación del profesorado de lenguas extranjeras, existe una gran diversidad, en su mayoría son licenciados en idiomas, otros tienen profesorado en enseñanza de lenguas, otros profesores cuentan con maestría y doctorado. Su experiencia docente es diversa y se encuentra entre los 5 y los 29 años de antigüedad enseñando asignaturas de lenguas extranjeras o relacionadas con ellas como semántica, fonética y fonología, lingüística, entre otras. Después de todos estos años de experiencia docente, se enfrentan hoy ante un gran reto... el de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, algunos de los profesores aceptaron, en entrevista tener algún tipo de formación para la inclusión de estudiantes con DV, más ninguna formación específica para la enseñanza de lenguas extranjeras a esta población en particular siendo esto un gran obstáculo en su quehacer diario.

La didáctica específica sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México en el nivel superior se rige desde el Marco Común Europeo de Referencias que subraya la importancia del desarrollo de las competencias de lectura, escritura, habla y escucha, al respecto, se observa cómo los estudiantes con y sin discapacidad visual realizan, a petición de su profesor, un diálogo que le permite desarrollar la producción oral, sin embargo, en la misma sesión se observa que existe mucho tiempo muerto (espacios sin ningún tipo de producción) en el que no se aprovechan las intervenciones del maestro para el desarrollo de las competencias en los estudiantes con DV, es importante recordar aquí que uno de los principales componentes que dan fe de los conocimientos y del uso de los mismos son las competencias generales y comunicativas, siendo estas últimas las más mencionadas en los programas académicos pero las que menos presencia tienen en la práctica mucho menos cuando se atiende a estudiantes con DV.

Las competencias a las que se refiere el comentario anterior, son: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, las cuales resultan ser componentes de la competencia comunicativa. Al respecto cabe preguntarse, ¿qué está ocurriendo en estos momentos en relación al desarrollo de estas competencias cuando los profesores involucrados se enfrentan a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual?

En lo que se refiere a las prácticas metodológicas, de manera específica en la planeación semestral de la asignatura de lenguas extranjeras para el grupo en el que se encontraba la / el estudiante con DV los resultados muestran una disparidad en relación a las prácticas realizadas por la institución que influyen en la enseñanza de las LE a la población objetivo, pero más a fondo reflejan que la planeación general del curso de lenguas extranjeras no sufrió ningún tipo de cambio, por lo que se habla de una enseñanza en igualdad de condiciones para todos los estudiantes con o sin discapacidad, lo cual coincide con Hall (1996) quien señala que Inclusión significa ser miembro de un grupo-clase de una edad similar, en la escuela local siguiendo el mismo currículum. Sin embargo, al preguntar en relación a la planeación diaria los resultados muestran aspectos interesantes tales como el interés de los profesores por asegurar que sus clases diarias en verdad impactaran en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte del estudiante con discapacidad visual. Esto tiene relación con lo que Manen (1998) denominó como Tacto Pedagógico o sensibilidad pedagógica como también se identifica.

Las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática que involucran

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

La competencia lingüística, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) se refleja a través de las habilidades o competencias de la lengua entre las que encontramos el leer (Reading), escuchar (listening), escribir (Writing) y hablar (Speaking). El alcance y la calidad de los conocimientos del estudiante se reflejan a través de dichas competencias. En este sentido el desarrollo de la lectura en sus estudiantes con discapacidad visual está presentando dificultades para la mayoría de los profesores. Más allá de las dificultades y la falta de estrategias por parte del profesor para que sus estudiantes desarrollen la lectura en el aula de clase la preocupación se enfoca al hecho de que los estudiantes no están adquiriendo esta competencia. Sin embargo, algunos de los profesores aceptan llevar a cabo algunas estrategias para tal efecto. En su mayoría, los profesores no han encontrado alternativas que les permita enseñar a sus estudiantes a desarrollar esta habilidad, sin embargo sí hay quienes después de preguntar al respecto a las instancias adecuadas, optaron por otro tipo de prácticas.

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

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

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

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

todas las aulas, las cuales según informan los profesores no tienen las condiciones para atender a esta población. Los profesores, en su mayoría no han tenido que ubicar a la o al estudiante con discapacidad visual en el aula ya que estos han seleccionado sus espacios desde el inicio siendo estos los de enfrente.

En lo que se refiere al uso de recursos didácticos para la enseñanza de la LE a estudiantes con DV, los profesores aceptan que no emplean recursos específicos pero sí hacen algunas adaptaciones a los ya existentes si se requiere. Además, en su mayoría, los profesores empleaban recursos tecnológicos como lo hacen de manera común en cualquier clase de lenguas, aunque considerando al / a la estudiante con DV y con fines específicos de enseñanza. Si bien algunos de los profesores (3/7) consideraron estos recursos desde su planeación semestral y diaria con la intención de favorecer a todos sus estudiantes, también se puede afirmar que no se sabe si esto fue en beneficio del aprendizaje del estudiante con discapacidad visual.

Además de las actividades descritas en los párrafos anteriores, resultó que algunos profesores aceptan que ante el desconocimiento del Braille, les es imposible generar estrategias que le permitan al estudiante con discapacidad visual el desarrollo de la lectura en clase y fuera de ella. En este sentido Murillo (2004) señala que el profesorado es el elemento central para el cambio, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores y estos cambios pueden generarse a través de su formación y capacitación continua para la inclusión en el marco de la diversidad.

En lo concerniente a la variable de lo Social (Mustafá, 2011), se indagó con respecto a las prácticas educativas que involucraban las relaciones interpersonales y la colaboración como soporte para la enseñanza. En lo que respecta al ambiente de clase se observó un ambiente tranquilo, de trabajo pero indiferente en cuanto al apoyo de los pares en el proceso de aprender del estudiante con discapacidad visual. Se hace evidente la intervención del profesor para generar un buen ambiente de clase con el apoyo de todas y todos los estudiantes. Al respecto uno de los principios básicos que resumen la perspectiva inclusiva presentado por Ainscow (1995, 2001) indica que la inclusión social se prepara en la inclusión escolar, por lo que la escuela ordinaria debe de ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, para construir una sociedad incluyente y cohesionada.

Sin embargo no todos los profesores reflejaron este tipo de actitudes, otros optaron por la imposición. Lo anterior refleja la importancia de la intervención del docente, de sus prácticas para garantizar un ambiente cordial y colaborativo de trabajo en clase pero también deja entrever otro de los principios básicos que resume la perspectiva inclusiva de Ainscow (1995, 2001) que señala la importancia de organizar sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos y dar respuesta a sus necesidades.

Las prácticas de los docentes que influyen en la dimensión social son: a) Concientización por parte del profesor hacia el grupo acerca de la importancia del apoyo entre pares, b) Prácticas relacionadas con la LE, de manera específica en lo que respecta a la DV, c) Intervención constante del profesor para mantener un ambiente de clase cordial y de colaboración entre pares y d) Asignación de estudiantes de apoyo para el estudiante con discapacidad visual.

En lo concerniente a los aportes de la institución al proceso de enseñar la



lengua extranjera, las prácticas observadas resultan muy interesantes. Los profesores de lenguas extranjeras han esperado de la institución educativa apoyos específicos en cuanto a formación para mejorar su enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, sin embargo, la institución, por su parte, ha estado igual a la espera de las solicitudes de los profesores para poder actuar al respecto.

Se reportan intervenciones desde las coordinaciones para el apoyo a las actividades académicas de los estudiantes. Estas intervenciones se refieren a la solicitud de un mentor/a para auxiliar al/a la estudiante durante las clases. La presencia de este estudiante en el grupo en el que se encontraba el estudiante con discapacidad visual se justifica a partir de una solicitud oficial realizada por el profesor interesado, implicando con ello a la administración en su enseñanza de la LE. Lo anterior es congruente con lo reportado por la administración, a través de la cual, siguiendo el protocolo requerido otorga a sus estudiantes el apoyo de los mentores. Las actividades de los mentores eran controladas por los profesores en cuanto a los contenidos que tenían que trabajar con los estudiantes y la forma de trabajarlos con ellos. Sin embargo, en otros casos la situación se observó estar fuera de control. Por otro parte, la administración realiza acciones de beneficio para la enseñanza a estudiantes con diversas discapacidades, aún sin contar con algún programa en específico. Al respecto Fullan (2003) plantea la necesidad de emociones positivas para el cambio, de la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles y esto es precisamente lo que han hecho los coordinadores de esta institución.

#### *Caso no. 2. Prácticas Educativas en el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Estudiantes con Discapacidad Visual*

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

*Lo Educativo.* El Inventario de Hábitos de Estudio del Estudiante con Discapacidad Visual (IHEEDV) mostró las diferentes estrategias que emplean los estudiantes con discapacidad visual para aprender la lengua extranjera además de las diferencias en ellas debido a lo diverso de sus personalidades.

Las prácticas educativas enfocadas al aprendizaje del Sujeto Estudiante 1 (SE1) aparentan ser normales en lo que respecta a las condiciones ambientales del estudio y la asimilación de los contenidos, con apoyo de prácticas relacionadas con la planificación del estudio, sin embargo se presentan dificultades en lo referente al empleo de los materiales y los recursos para el aprendizaje. Este sujeto es sociable, lo cual le permite tener una buena interacción con sus compañeros de clase, quienes lo apoyan en sus estudios, no sólo durante las clases sino también antes y después de las mismas. Es un estudiante comprometido con sus estudios por lo que escoge lugares especiales para realizar las actividades propias de un estudiante como la realización de sus deberes, además que reconoce las dificultades que representa el estudio de las lenguas extranjeras por lo que recurre de manera frecuente a sus

profesores, compañeros y mentores para que le aclaren dudas al respecto de las lenguas extranjeras. Las prácticas ausentes en este estudiante tienen que ver con los medios y recursos didácticos y tecnológicos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El estudiante desconoce las prácticas que puede llevar a cabo para aprender vocabulario y comprender mejor las estructuras gramaticales.

Las prácticas llevadas a cabo por el sujeto 2, se ubican dentro del nivel de normalidad de acuerdo al análisis de los resultados del IHEEDV. Este estudiante en particular tiene un balance en la realización de sus prácticas educativas para aprender la lengua extranjera. Algunas de las prácticas educativas que lleva a cabo son el acercamiento con sus pares para la práctica del speaking y listening, el reforzamiento de los conocimientos adquiridos en clase a través del trabajo con los mentores asignados por la administración, el empleo de recursos tecnológicos para el aprendizaje de vocabulario y la práctica de las estructuras gramaticales así como para mejorar su listening. Se plantea horarios de estudio, los cuales cumplen y cubren de manera religiosa, lo cual le garantiza un mejor aprendizaje.

Por su parte el sujeto 3 presenta prácticas individuales y por equipo que impactan de manera positiva en su aprendizaje y otras que también influyen positivamente como las relacionadas con el ambiente de estudio, la planificación del estudio y el empleo de materiales. Se trata de un estudiante autodidacta que no ve obstáculo alguno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sus prácticas educativas se favorecen por la búsqueda de espacios apropiados para el estudio, el apoyo de sus pares así como de los mentores y prestadores de servicio social, aprovecha al máximo las oportunidades de crecimiento ofrecidas por la administración, participa de manera constante en actividades extra clase de tipo académico y cultural, emplea recursos didácticos y tecnológicos para su aprendizaje tales como el mp3, la computadora, los videos, los chats, entre otros.

En lo que respecta a las competencias lingüísticas, enfocándonos en el acto del habla a través de la lectura, uno de los estudiantes expresó tener dificultades para desarrollar la competencia en virtud de no contar con los materiales ni el apoyo adecuado para tal efecto mientras que sus compañeros dan fe del rol de los mentores en su aprendizaje de la lengua extranjera. Además los resultados, muestran la diferencia de las prácticas educativas de acuerdo a la personalidad de los actores involucrados en el estudio. La independencia y el autodidactismo se vislumbran en uno de estos estudiantes.

Vocabulario: entre las prácticas que realizan los estudiantes con discapacidad visual para aprender vocabulario sobresalen, la transcripción en braille y el empleo de diccionarios electrónicos que además de proporcionarle la definición del término, le permite escuchar la pronunciación de los mismos y conocer la forma en la que estos se escriben a través del “*spelling*” (*deletreo*) de las palabras.

En cuanto al aprendizaje de las estructuras gramaticales resaltan prácticas tales como la búsqueda del apoyo de los estudiantes mentores para consultarles sobre la lengua. Sin embargo no se observan *prácticas que impliquen la funcionalidad de la misma*.

Sobre material didáctico específico, los estudiantes reportan la escasez del mismo adaptado a sus necesidades, considerando los audios como la única opción que tienen al respecto.

Los anteriores comentarios nos remontan al Libro Blanco para la Reforma (1989) desde el cual se exponía que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material con el fin de asegurar el logro de los fines generales de la educación, principio que se mantiene hasta las políticas actuales. En este sentido, la institución y los profesores deben de procurar estos apoyos para todas y todos los estudiantes.

Sobre los recursos tecnológicos la computadora y los softwares que permiten la lectura del contenido, les permite a los estudiantes tener acceso a información electrónica que les da reforzamiento en aspectos tales como, el léxico, fonéticos y fonológicos, gramaticales y contextuales, los cuales serían casi imposible de desarrollar directamente en clase.

Aunado a lo anterior una de las prácticas que emplean los estudiantes de manera efectiva son las grabaciones de las clases, con la intención de escucharlas y repasarlas en casa para aclarar cualquier duda que tuvieran al respecto de los contenidos vistos en clase. Además de una ubicación estratégica, cerca de los profesores, para escuchar con mayor claridad la clase y lograr un mejor aprovechamiento de la misma.

Las anteriores acciones, muestran la diversidad de las prácticas educativas realizadas por los estudiantes pero también los profesores en atención a estudiantes con discapacidad visual, pese a la falta de capacitación y orientación al respecto del trato personal y pedagógico para esta población en específico.

*Lo Social (Relaciones Interpersonales, Colaboración y Ambiente Amable y Servicial)*

En este sentido, uno de los aspectos que han señalado los profesores en los que a las relaciones interpersonales dentro del aula se refiere, es la personalidad del estudiante, esta resulta ser un elemento esencial no sólo para garantizar un buen ambiente de clase sino para lograr el aprendizaje mismo de la lengua extranjera.

Las características de las prácticas de los docentes y estudiantes con discapacidad visual que se determinó impactan en la dimensión social sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras son las siguientes: a) Pláticas con los estudiantes que propicien un ambiente de clase social y cooperativo, b) Instrucción al respecto de la inclusión educativa, c) Apoyo por parte de los profesores y estudiantes sin discapacidad visual para la d) ubicación en el espacio áulico del estudiante con DV y e) Solicitar y permitir el apoyo de los mentores para la realización de tareas.

*Lo Institucional (Curricular, Organizativo y de infraestructura).* Al respecto de esta categoría se encontraron los siguientes resultados. Los estudiantes reconocen que su universidad está haciendo un esfuerzo en la adaptación de su infraestructura para mejorar su movilidad dentro de la misma, teniendo mejores accesos a sus aulas de clase y a consecuencia de ello, el ambiente académico les resulta más apropiado para el aprendizaje. Además del mejoramiento en la infraestructura, reconocen el esfuerzo que realiza su universidad por capacitar a sus profesores en cuestiones de inclusión más no saben si esto puede llegar a impactar en su forma de enseñanza y por ende en su aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Desde este estudio se subraya que es posible que los profesores de lenguas extranjeras enseñen de manera adecuada, involucrando cada una de las habilidades de la lengua a los estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros de clase con base en los fundamentos del MCERL, pero el éxito de dicha enseñanza dependerá únicamente del interés y vocación que estos transfieran a sus prácticas. Es importante tener en cuenta que el aula de lenguas extranjeras que hoy enfrentamos y del cual somos parte como profesores o estudiantes, es un espacio plural, lleno de contrastes y caracterizado por su diversidad, no sólo en los perfiles del profesorado sino también en sus personalidades y las de sus estudiantes. Cada ser que llega a nuestras aulas trae consigo un “background”, una historia, que aunque quisiéramos ignorar, esta nos acompaña durante todo el curso ya que se encuentra presente en sus mentes, palabras y acciones, por lo que deberíamos comenzar a pensar en un aula de lenguas extranjeras preparada para la atención a la diversidad, en donde vocabulario y estructuras gramaticales, al igual que las actividades comunicativas se presente acompañados de técnicas diversas, más inclusivas y adecuadas a las diversas personalidades presentes en nuestros grupos, lo cual implicaría la capacitación de los profesores de lenguas extranjeras en inclusión educativa con una visión caracterizada por la diversidad.

Diversidad, es un término que surge a entrelazar los resultados de este estudio, este término implica que los actores establezcan y desarrollen de forma permanente el diálogo constante e intercambiable entre lo macro del sistema educativo, con lo micro que corresponde al trabajo del aula. El éxito pero también el fracaso de las prácticas educativas llevadas a cabo por los diversos actores en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la UJAT se atribuye a la presencia o falta de diálogo así como entre sus actores, a la comunicación ausente o carente entre cada una de las variables con el fin de lograr el éxito educativo, por lo que trabajar en mejorar la comunicación desde el flanco de las actitudes, las creencias y los marcos de referencias que subyacen y fundamentan la actuación de las personas, la organización y el sistema educativo es parte de nuestra labor.

Para finalizar, la tan mencionada “Educación para Todos” es un reto que las instituciones de educación, y en este caso, las de educación superior deben de asumir y atender desde la heterogeneidad y la diversidad lo cual implica una nueva visión de la educación desde la que se incorpora la enseñanza entre iguales y la necesidad de solucionar los problemas a los que se enfrenta nuestros estudiantes. Hablamos de un modelo sistémico, estratégico y social que posibilite la creación de condiciones para avanzar y consolidar el otorgamiento de una “educación para todos”.

## Referencias bibliográficas

- Abrams, Z. (2008). Alternative Second Language Curricula for Learner with Disabilities: Two Case Studies. *The Modern Language Journal*, 92, 414-430.
- Arnett, K. (2003). Teacher adaptations in Core French: A Case Study of One Grade 9 Class. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 173-198.
- Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The Experiences of Disabled Students in Norway, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120.
- Echeita, G. (2004). The Educational Situation of Students with Special Education Original. International Journal of Needs Associated with Disability in the Autonomous Community of Madrid. (English). *Psicología Educativa*, 10(1), 19-44.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa* (en línea), 10.
- Hall, J. (1996). Integration, Inclusion, -What Does it All Mean? En J. Coupe o'Kane & J. Goldbart (Eds.). *Whose Choice? Contentions Issues for Those Working with the People with Learning Difficulties*. Londres: David Fulton.
- John, W. & Obert, M. (2008). Teaching Life Sciences to Blind and Visually Impaired Learners. *Journal of Biological Education*, 42(2), 84-89.
- Kajee, L. (2010). Disability, Social Inclusion and Technological Positioning in a South African Higher Education Institution: Carmen's story, *The Language Learning Journal*, 38(3), 379-392.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE (Revista electrónica de evaluación educativa)*, 15(1), 1-20.
- Malinen, O.; Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing-in-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- McLean, P.; Heagney, M. & Gardner, K. (2003). Going Global: The Implications for Students with a Disability. *Higher Education Research & Development*, 22(2), 217-228.
- Mustafa, B. (2011). Inclusion: Something More Than Sitting Together. Online Submission, Paper presented at the International Centre for Innovation in Education (ICIE-2011) *Conference* (Istanbul, Turkey, Jul 6-9, 2011).
- Qi, J. & Sau, C. (2012). Hong Kong Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Disabilities: A Qualitative Analysis. *Asian Social Science*, 8(8).



- Bagga-Gupta, S. (2010). Creating and (Re)negotiating Boundaries: Representations as Mediation in Visually Oriented Multilingual Swedish School Settings, *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 251-276.
- Schneider, D. P., Steig, E. J., & Comiso, J. C. (2004), *Recent Climate Variability in Antarctica from Satellite-Derived Temperature Data*, 17, 1569–1583.
- Schröder, K. (2006). La inclusión educativa, un cambio del "Yo". *Revista Síndrome de Down*, 23, 30-32.
- Shevlin, M., Kenny, M. & Me Neela, E. (2004). Access Routes to Higher Education for Young People with Disabilities: A Question of Chance? *Irish Educational Studies*, 23(2), 37-53.
- Snyder, T. & Kesselman, M. (1972). Teaching English as a Second Language to Blind People. *New Outlook for the Blind*, 66, 161-166.
- Swisher, M. V. (1989). The Language-Learning Situation of Deaf Students. *TESOL Quarterly*, 23, 239-257.