

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Análisis de la experiencia docente al evaluar la producción textual en inglés de estudiantes invidentes

Analysis of the teaching experience when testing blind students' writing skills

Eduardo Brito-Ramos¹ y Rigoberto García-Cupil²

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (lalo_briito@hotmail.com) y ² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (gacuri7@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Brito-Ramos, E. y García-Cupil, R. (2020). Análisis de la experiencia docente al evaluar la producción textual en inglés en estudiantes invidentes. *Educación y ciencia*, 9(54), 100-112.

Recibido el 1 de julio de 2020; aceptado el 5 de noviembre de 2020; publicado el 18 de diciembre de 2020

Resumen

Este artículo aborda el problema que enfrenta el profesorado de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), al evaluar la producción de textos en inglés de estudiantes con discapacidad visual. Se tomó el testimonio de tres profesores de inglés, los cuales fueron seleccionados con la ayuda de un alumno invidente quien los identificó como sus profesores en sus cursos de inglés. Los profesores hablaron de su experiencia atendiendo a esta minoría, destacando las dificultades que enfrentaron y las soluciones que encontraron sobre la marcha. Entre los principales hallazgos destacan la falta de material didáctico y falta de capacitación para atender a estos alumnos.

Palabras clave: inclusión; educación superior; enseñanza; discapacidad visual; evaluación

Abstract

This paper is about the problem faced by Modern Languages teachers at Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) when they test the English language writing skills of visually impaired students. The testimony of three English teachers was taken. These teachers were selected thanks to a blind student who identified them as his teachers in his English courses. The teachers talked about their experiences attending to this minority including the difficulties they faced and the solutions they found during their courses. Among the main findings, results show that UJAT may lack the teaching materials and training to properly serve visually impaired students.

Keywords: Inclusion; university; teaching; visual impaired; evaluation

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión ha significado en los últimos años, uno de los temas de mayor auge en el trabajo diario del sistema educativo en México. Es una prioridad en la política educativa del país y que se ha buscado atender en sus diferentes áreas de injerencia, nacional y estatal. El discurso actual del Gobierno acerca del tema es que las personas con discapacidad poseen las mismas oportunidades académicas que cualquier otro ciudadano. Sin embargo, esta declaración no coincide con la práctica, esto se corrobora con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), que enfatizan que el problema sigue siendo bastante grave.

Según el mismo instituto (2010), en México, 27 de cada 100 discapacitados afirman ser invidentes. Los adultos mayores de 29 años encabezan el porcentaje más alto con un 28.9%; mientras que los niños representan la posición más baja con 17.8%.

A nivel nacional, el estado de Tabasco ocupa el primer lugar en el país con el mayor número de discapacitados visuales. Hay 202.1 personas ciegas por cada 10 000 habitantes. Por otro lado, el estado de Nuevo León tiene la tasa más baja con 96.1 personas ciegas por cada 10 000 habitantes.

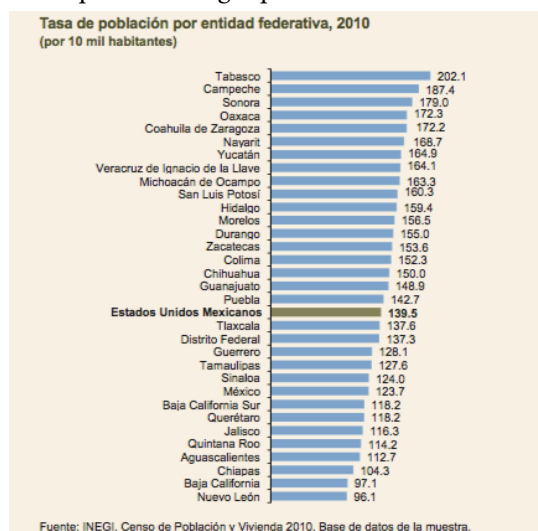


Figura 1. Censo de Población y Vivienda INEGI 2010

En el aspecto educativo, 77 de cada 100 personas ciegas mayores de 15 años saben leer y escribir en braille. Finalmente, se descubrió que sólo 6 de cada 100 logran completar la universidad: “El analfabetismo aumenta a medida que aumenta la edad de la población para ambos sexos, por lo que los más afectados son las personas de 60 años o más, donde 32 de cada 100 no saben leer y escribir; en este grupo, hay más mujeres (38%) que hombres (25.8%) en esta condición”. (INEGI, 2010, 139).

Nivel de escolaridad	Sexo		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	100.0	100.0	100.0
Ninguno ¹	25.0	20.8	28.8
Nivel básico ²	59.7	61.6	58.0
Nivel medio superior ³	8.3	9.2	7.4
Nivel superior ⁴	6.2	7.6	5.0

Nota: No se presenta el no especificado para cada nivel de escolaridad: total (0.8%), hombres (0.8%) y mujeres (0.7 por ciento).

¹Incluye también preescolar.
²Incluye los estudios que comprenden la educación primaria y secundaria.
³Incluye los estudios de preparatoria o bachillerato, carreras técnicas o comerciales con antecedente de secundaria, y normal básica.
⁴Incluye los estudios de licenciatura, profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado.

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra.

Figura 2. Censo de Población y Vivienda INEGI 2010

Las cifras arrojadas por el INEGI evidencian claramente el problema que enfrenta la educación en materia de inclusión, en México y particularmente en Tabasco. Por ello, este artículo aborda la problemática de la educación para las personas con discapacidad visual en dicho Estado.

Actualmente, el objetivo de los programas internacionales y gubernamentales –respecto a educación especial y educación inclusiva–, es intentar garantizar la educación para todos y un desarrollo social digno, con igualdad de oportunidades, sin lugar a la discriminación para las personas con discapacidad y vulnerables a la exclusión.

A pesar de estas iniciativas, no fue sino hasta 2005 que se aprobó en México la Ley General de Personas con Discapacidad, la cual se constituyó en un antecedente para la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), decretada en 2011. Esta segunda ley, aparte de ampliar y hacer más explícitas las prerrogativas de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de la vida nacional, introduce el término de inclusión en su título, y destaca el concepto de derechos humanos en su contenido. Su propósito es establecer “las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades”. (LGIPD, art.1°, 2018).

La comunidad ciega, como cualquier otra con discapacidad, requiere atención particular y una verdadera política de inclusión aplicada en las rutinas sociales. Ello ha sido de interés internacional en las últimas décadas, y en varios casos ha tenido una aplicación accidentada o fallida. Como referencia de esto, en un estudio realizado por Moriña-Diez, et al. (2013) en la Universidad de Sevilla, España, los estudiantes ciegos relatan que “se ha denunciado algunos casos en los cuales no les ha facilitado exámenes o pruebas adaptadas” (p. 433); además, “no ha existido suficiente preparación del profesorado para atender de forma apropiada a los estudiantes con discapacidad” (p. 433).

De igual manera, en materia de evaluación, Silveira Coden y Dias-Garcia (2017) concluyen que:

Siendo el profesional responsable por evaluar las dificultades y las potencialidades de cada alumno, organizar el Plan de Atención Individualizado para que cada uno de ellos tenga acceso a las Tecnologías Asistivas y aprenda a utilizar las herramientas que garantizan su autonomía en el aula de la educación regular, el profesor de la Sala de Recursos desempeña una función vital en este proceso (p. 194).

Moriña-Diez, et al. (2013) mencionan que los estudiantes ciegos han dicho que “también son numerosas las ayudas que reciben de los profesores, aunque casi siempre fruto de la buena voluntad de estos” (p. 434). Los mismos hacen adaptaciones tanto en clases como en las evaluaciones. Sin embargo, esto no garantiza su total manejo de una correcta metodología, y refleja la falta de capacitación y manejo de la tecnología.

En el caso de México, el artículo 41 de Ley General de Educación (2018) menciona que “La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención.”. Esto no siempre se ve reflejado en las aulas, pues el profesor en ocasiones no emplea la metodología necesaria para favorecer el aprendizaje de alumnos ciegos.

Bajo la premisa del artículo antes citado, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) –localizada en el Estado de nuestro interés– ha realizado esfuerzos importantes pero mínimos en este terreno. Sin embargo, la situación es similar a la expuesta por Moriña-Diez, et al (2013), en España. En la División Académica de Educación y Artes (DAEA), por ejemplo, hay, con cierta frecuencia, alumnos con discapacidad inscritos en alguno de los planes de estudio. Los edificios, no obstante, carecen de una adaptación eficaz que facilite la inclusión de estos alumnos al ambiente académico. Sobre las adaptaciones para las personas ciegas,

no sólo hay deficiencia en las aulas sino también en la biblioteca y en la preparación del profesorado (en materia de inclusión educativa y de didáctica inclusiva para la enseñanza del inglés a personas invidentes).

Al no existir material de evaluación en braille, tampoco existen garantías de que los conocimientos evaluados en dicho grupo sean los más certeros. Por ello, esta investigación se hace la pregunta: ¿Qué limitaciones han tenido los profesores de la asignatura de inglés al evaluar a los alumnos invidentes en la producción de textos en inglés? La respuesta ayudará a reconocer las deficiencias existentes en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes ciegos en la UJAT.

JUSTIFICACIÓN

La idea de este proyecto de investigación se sitúa dentro del contexto de las acuciantes problemáticas de la enseñanza de idiomas para jóvenes con discapacidad visual en la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. Esta Universidad, como parte de su ideario se concibe como:

una institución [...], socialmente responsable e incluyente, que contribuye al desarrollo sostenible de Tabasco y México, mediante programas educativos de calidad que forman profesionales éticos y competitivos en el ámbito global. Se distingue por [...], el respeto y promoción de la cultura y la vinculación efectiva con su entorno, en el marco de una gestión moderna que promueve los derechos humanos, la salud integral [...] (UJAT, 2019, párr. 1).

A su vez, hace mención, dentro de sus ideales, que,

se otorga la más alta prioridad a la formación integral de los estudiantes. Se busca preparar ciudadanos con una formación basada en el más amplio sentido de igualdad y pluralismo; con valores que modelan para bien la conducta humana, que les permiten desarrollar su inteligencia y poner en práctica la rectitud, el espíritu democrático y ejercer el rechazo a toda forma de discriminación (UJAT, 2019, párr. 1).

La filosofía de la UJAT comprende valores inclusivos necesarios para la integración responsable y respetuosa dentro de la comunidad universitaria. Es necesario sumar esfuerzos para generar una inclusión con mayor eficiencia, apegada a los valores de la universidad y las legislaciones nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa para personas con discapacidad. En esta investigación se pretendió no sólo el análisis de la problemática expuesta, sino también concientizar sobre la necesidad de crear material didáctico en braille; así como establecer mecanismos de capacitación a los profesores en materia de inclusión y en nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje y evaluación de alumnos discapacitados.

Tabasco –como se ha mencionado– tiene la tasa más alta de población ciega en México y solo 6 de cada 100 terminan sus estudios universitarios. Mejorar las condiciones educativas podría aumentar la matrícula de alumnos invidentes en la universidad. Este estudio ofrece elementos que pueden constituirse en referentes para otros proyectos de investigación, relacionados a este tema, que busquen mejorar las condiciones educativas para este sector minoritario.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es analizar la experiencia de los profesores de inglés al evaluar la producción escrita de estudiantes con discapacidad visual.

Como objetivos específicos se encuentran demostrar la importancia de la formación y preparación del colectivo en materia de inclusión y enseñanza de lenguas a alumnos invidentes; conocer qué tan familiarizado está el colectivo con las nuevas tecnologías aplicadas a enseñanza y evaluación de la asignatura de inglés a

alumnos invidentes; e identificar las principales barreras que impiden el fortalecimiento de la confianza, la seguridad y la aceptación entre el profesor y el alumno.

El papel del alumno, el maestro y la universidad en educación inclusiva

En el acuerdo número 25/12/19 donde se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), se señalan las diferencias entre educación especial y educación inclusiva:

Educación especial.- Servicio educativo que busca la equidad y la inclusión a través de apoyos que ayuden a eliminar las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de las alumnas y los alumnos con discapacidad, así como de aquellas/os con aptitudes sobresalientes, en los centros educativos.

Educación Inclusiva.- Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades, mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar. (Acuerdo 25/12/19, 2019).

La segunda, “garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (Acuerdo 25/12/19, 2019). Es decir, que la educación inclusiva busca disminuir las barreras de la discriminación por cuestiones políticas, económicas, sociales, culturales, raciales. Esto abarca a las personas con discapacidad, pero también a personas indígenas, homosexuales, personas en condiciones de pobreza y todo aquel en riesgo de marginación y discriminación.

La educación especial tiene un carácter más específico. Dirigida a las personas con discapacidad o a alumnos sobresalientes. Lo que se busca en este tipo de educación es adaptarse a las necesidades que presenta este tipo de individuos, para garantizar su formación educativa.

El mismo acuerdo señala que una alumna o alumno con discapacidad es: “aquella o aquel que tenga deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Acuerdo 25/12/19, 2019).

Desde otra perspectiva, el profesor tiene la función de orientar y formar a personas que tengan la oportunidad de vivir una vida con mayor seguridad y productividad dentro de la sociedad:

Personal Docente.- El/la profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad, la responsabilidad del aprendizaje de los/as alumnos/as en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor/a, coordinador/a, facilitador/a, investigador/a y agente directo del proceso educativo (Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2019).

La labor del maestro en la educación inclusiva

Los maestros desempeñan un papel muy importante en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes y, mediante técnicas de enseñanza bien implementadas, pueden crear vínculos con los estudiantes. Los maestros son además de instructores, motivadores y, en muchos casos, asesores académicos que influyen

en la toma de decisiones de un estudiante, cuando se enfrentan a una actividad académica o toman una decisión relacionada con su futuro profesional.

Un maestro con una actitud positiva y entusiasta es una parte fundamental para lograr una verdadera inclusión que satisfaga las necesidades de los estudiantes con discapacidades visuales. En una investigación de Alexander Röhm, Annika Schnöring y Matthias R. Hastall (2018), se menciona:

En el contexto de la educación inclusiva, las actitudes afectivas se refieren a las emociones de los maestros hacia la educación de los alumnos con discapacidades, como la ansiedad. Las actitudes cognitivas abarcan las creencias de los maestros sobre el éxito de la educación inclusiva, mientras que las intenciones de comportamiento reflejan «las opiniones de los maestros sobre cómo actuar con un niño con necesidades especiales en su salón de clases» (p. 40).

Según la investigación de Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou (2015), se ha descubierto que los maestros que han tomado cursos relacionados con la inclusión educativa tienen una percepción más positiva de ésta. Por ello, es necesario preparar a los estudiantes involucrados en el área de enseñanza, de la licenciatura en idiomas, en cuestión de lo inclusivo. Es decir, si se pretende lograr una inclusión satisfactoria en la universidad, es esencial preparar maestros calificados para ejercer, de manera eficiente, en sus aulas.

El ejemplo de Inglaterra es muestra de la eficacia de dicha medida. La investigación de McLinden, Ravenscroft, Douglas, Hewett y Cobb (2017) menciona que los maestros especializados son “aquellos que tienen una calificación específica que está por encima de su calificación de enseñanza inicial con el fin de desarrollar y ofrecer programas educativos especializados para estudiantes con discapacidades visuales” (p. 570).

Para ser calificado como profesor, el mismo debe poseer primero un título de enseñanza inicial (ya sea de primaria o secundaria); así como experiencia de enseñanza en el aula de al menos dos años. Además, el profesor “debe obtener un diploma de postgrado adicional de una universidad reconocida por el gobierno” (McLinden, et al., 2017, p. 570).

Se puede concluir que es necesario tener una instrucción apropiada para tratar con estudiantes con discapacidades visuales. Los estudiantes que están en formación vocacional, para enseñar, deben adquirir técnicas que les permitan desarrollar mejores oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes.

Tener conocimiento de estas técnicas, mejoraría la confianza del maestro para impartir su clase, asegurándose de poner todo el conocimiento disponible para todos sus estudiantes. Al igual que en Inglaterra, nuestro sistema educativo puede mejorarse desde la universidad, mejorando a nuestros estudiantes del área de educación en Idiomas.

Contexto de la educación inclusiva en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)

En México, se podría decir que las universidades construyen puentes y muros cuando se trata de la inclusión. En la UJAT, se iniciaron actividades relacionadas con la inclusión, como cursos de aprendizaje de lengua de señas o sistema braille. Estos programas académicos les permiten a los participantes empatizar con las dificultades que tienen sus colegas discapacitados en su vida diaria. Sin embargo, la infraestructura de la universidad no es la más apropiada y los materiales, dedicados a estos estudiantes, son prácticamente inexistentes.

Los espacios en los que las personas de dicho grupo realizan sus actividades diarias no son adecuados para desarrollar habilidades equivalentes a las de sus compañeros de clase. De la misma manera, los libros que se utilizan en las aulas de esta universidad no son apropiados para su formación académica. Estas dificultades

se han convertido en muros que impiden el flujo de conocimiento y la interacción efectiva entre estos estudiantes y otros.

En efecto, la creación de escuelas superiores especiales para esta población es una idea poco factible, además de excluyente. Las universidades públicas regulares, públicas o privadas deben asumir la responsabilidad social de acoger a estos estudiantes, y crear políticas, programas y estrategias que faciliten el tránsito y favorezcan la culminación de estudios profesionales de este grupo para que avance hacia una verdadera autonomía individual (Aquino-Zúñiga, García-Martínez, Izquierdo, 2012, p. 4).

Para mejorar la situación ambivalente entre la búsqueda de la inclusión y las barreras que lo impiden, es necesario escuchar las voces de los grupos excluidos que lo requieren. Este caso fue el de España, en un estudio realizado por Moriña-Diez et al. (2010), realizado en la Universidad de Sevilla, se obtuvieron algunas sugerencias de los estudiantes con discapacidades, quienes señalaron “la necesidad de crear algún tipo de programa, o incluso una asignatura, cuyo objetivo sea equipar a todos, profesores y alumnos, de la capacitación necesaria para atender adecuadamente a este grupo” (p. 433). Como sucedió en el país hispánico, las universidades mexicanas deben tener en cuenta la sugerencia de los verdaderos expertos en inclusión, los discapacitados, que conocen sus propios problemas mejor que nadie.

METODOLOGÍA

A continuación se presentan los procedimientos llevados a cabo para obtener una respuesta a los objetivos planteados previamente. Esta es una investigación descriptiva, realizada en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT. Los sujetos de estudio pertenecen al colectivo de profesores que desempeñan su trabajo en la licenciatura en Idiomas.

Como se ha señalado anteriormente, la universidad tiene firmes valores de inclusión. En sus pasillos se pueden observar alumnos con discapacidad, este es el caso de la DAEA, donde existen alumnos invidentes. Uno de estos estudiantes se constituyó como informante en esta investigación y proporcionó los nombres de los profesores que le habían impartido cursos de inglés anteriormente. La información utilizada se ha manejado de manera anónima.

Enfoque

Esta investigación utiliza el enfoque cualitativo, centrándonos en el análisis del fenómeno no a través de un método rígido de los datos, sino de su interpretación atendiendo el contexto del cual se extraen. “Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 24). Razón por la cual, el corpus se compone de una selección de entrevistas realizadas a profesores y a un estudiante invidente. La realidad observada no es estática, los tres profesores tienen distintas respuestas que requieren de una descripción para su procesamiento (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Supuestos

En la presente investigación se plantean los siguientes supuestos: el desconocimiento de técnicas apropiadas para evaluar a los alumnos con discapacidad visual en la producción escrita del idioma inglés, desfavorece la confianza en los profesores. También se cree que la falta de capacitación del docente en

enseñanza para alumnos con discapacidad, y el material didáctico inexistente en la institución desmotivan al profesor y representan una desventaja importante para el alumno con discapacidad visual.

Los participantes de las entrevistas

Los participantes fueron seleccionados mediante una técnica de muestreo intencional. Ésta consiste en la selección de un grupo reducido cuyo valor informativo es importante para las intenciones de una determinada investigación (Izacara Palacios, 2007). A través de dicha técnica se tomó en cuenta la participación de un estudiante invidente, quien identificó a tres profesores que le impartieron la asignatura de inglés en cada uno de los semestres que ha cursado. Los profesores seleccionados fueron entrevistados para conocer su grado de conocimiento en materia de inclusión, en enseñanza de idiomas a alumnos con discapacidad visual y su formación o capacitación en enseñanza de idiomas a alumnos discapacitados. Para reconocer la participación de los tres participantes se emplean las siguientes abreviaturas: P1, P2 y P3.

A continuación se describen las respuestas de los participantes en relación a su perfil académico. Dos de los mismo han manifestado tener formación universitaria en la enseñanza de lenguas extranjeras, esto quiere decir que fueron formados en una licenciatura que los perfila como profesores de una lengua extranjera. Por el contrario uno de los participantes cuenta con Licenciatura en Ciencias de la Educación y es debido a una capacitación por parte de Cambridge, específicamente en inglés y enseñanza del inglés, que se perfila como profesor de esta asignatura. Sólo uno de los participantes mencionó tener un grado de maestría.

Los tres participantes cuentan con una amplia experiencia en el área de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. El participante (P2), con menos experiencia, cuenta con 18 años como profesor de lengua inglesa en la División Académica de Educación y Artes. El participante (P1) con mayor experiencia, actualmente, tiene 35 años de labor docente en esta institución. El tercer participante (P3) tiene 31 años de servicio docente. Sin embargo, ninguno tiene alguna formación en inclusión educativa.

Ninguno de los participantes cuenta con alguna capacitación en materia de inclusión o enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. Por otro lado, han manifestado estar dispuestos a recibir algún curso de capacitación que les ayude a sostener una clase inclusiva de manera efectiva.

Una de las cosas que más se puede destacar en este apartado es el interés de uno de los participantes, quien a pesar de no contar con la preparación para afrontar esta situación en el aula, ha tomado la iniciativa de documentarse en cuanto al tema de inclusión educativa, de hecho a los participantes se les pidió dar su propio concepto de inclusión:

P1: “inclusión es que tengan la posibilidad de entrar a la universidad y salir preparados para poder acceder a un trabajo, de otra manera ¿Qué sentido tiene?”.

El participante pronunció estas palabras con la seguridad que mostraron P2 y P3, ante el mismo cuestionamiento. Cabe mencionar que P1, que ha destacado en este apartado, también es el mejor preparado y con mayor años de experiencia como docente.

Como puede observarse en las respuestas, los maestros no poseen ninguna preparación sobre este tema. P1 es consciente del concepto de inclusión y, aunque P2 y P3 no tuvieron una respuesta tan segura, reconocen la existencia de este tipo de educación.

Es una necesidad latente la formación en el área de la inclusión, tanto de profesores como de alumnos, para un desarrollo eficaz en los grupos con discapacidad. Esta misma inquietud es resaltada por Moriña-Diez et al. (2019, p. 433): “muchos estudiantes han comentado la necesidad de crear algún tipo de programa, o incluso

asignatura, cuyo objetivo fuese dotar a todos, profesores y estudiantes, de la formación necesaria para atender de forma adecuada a este colectivo.”

El instrumento para el análisis

El instrumento consta de entrevistas individuales, semiestructuradas. Las preguntas se conformaron en relación al perfil del profesorado; su experiencia pedagógica con el alumno invidente; las estrategias empleadas en la evaluación de la producción escrita de textos en inglés; y, finalmente, se dejó abierto un espacio para agregar alguna recomendación o comentario sobre la evaluación, las capacitaciones, o cualquiera de los puntos que se mencionen durante la aplicación del instrumento. De igual forma se deja abierto el espacio, por si existiera la necesidad de una segunda sesión para aclarar alguna duda. En todo caso es necesario hacer uso de una grabadora que permita documentar la evidencia.

Existen limitaciones en la selección de la muestra, algunos profesores seleccionados no pudieron participar por sus dinámicas de trabajo.

Análisis

Después de la aplicación del instrumento se obtuvieron resultados que demuestran una alta concordancia con otras investigaciones referidas en este documento. Los mismos se distribuyen a partir de tres aspectos: 1) capacitación en materia de inclusión, 2) la experiencia pedagógica y 3) las estrategias que emplearon los participantes al aplicar exámenes de habilidad escrita en inglés (writing).

Los profesores y sus principales obstáculos para implementar la educación inclusiva en las aulas

Para la presentación de los resultados, se dimensionaron las respuestas de acuerdo a los siguientes intereses: 1) el hecho de que el profesores no estuvo informado previamente de que impartirían clases a un alumno invidente; 2) el efecto emocional que ocasionó en el profesor la noticia de que impartiría clase al alumno invidente; 3) la integración del alumno invidente al resto del grupo y a la dinámica del aula; y 4) las estrategias empleadas por los profesores para evaluar al estudiante invidente.

Sobre el hecho de estar previamente informados, los participantes expusieron nula preocupación por parte de la administración de la universidad, respecto a la presencia del estudiante invidente en el grupo, por lo que al momento de llegar al aula se han visto sorprendidos. Incluso P2 y P3 manifestaron “tener miedo” sobre cómo trabajarían los siguientes días, sólo el P1 hizo un reclamo a la administración, solicitando el apoyo de la misma sobre el expediente del estudiante, así como un prestador de servicio social de apoyo. García-Cedeño, Maya-Montalván, Pernas-Álvarez, Bert-Valdespino, y Juárez-Ramos (2016) señala que:

Las y los docentes deben plantear específicamente los objetivos que deben ser alcanzados por las y los estudiantes y describir con precisión lo que se espera que aprendan o sean capaces de hacer al terminar la tarea. Deben facilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados. (p. 155)

El P3 no solo manifestó miedo y preocupación, sino que, como ha mencionado, debido a la falta de capacitación y preparación para tratar estos casos, se reunió con el estudiante invidente para saber cómo trabajarían durante el curso y atendió a las recomendaciones del estudiante.

P3: “[...] cuando a mí me toca, yo entro en cero y veo a la persona y yo tuve reacción de miedo, de cómo poder ayudarla porque no sabía cómo poder ayudarla. Entonces, lo que hice fue preguntarle directamente a ella que si... qué podía hacer para ayudarla, porque nunca me había tocado y me dijo que no me preocupara que ella tomaba notas, lo único que me pedía era que yo le permitiera que sus tareas y todo fuera por computadora porque tienen un programa y que cuando presentaran exámenes, cuando uno terminara, esa persona le ayudara en el sentido de que se lo leía y lo contestaba por ella”.

El desempeño de P1, se relaciona con lo escrito por Abejón-Mendonza, Martínez-Solana, y Terrón-López (2010): “Los profesores deben ser conscientes de que para lograr una aula inclusiva, se tiene que crear un clima de comunidad donde el profesorado y los estudiantes trabajen conjuntamente.” (p. 187) En el caso de P1, el clima comenzó con el acercamiento, motivada por la preocupación del profesor al estudiante invidente, buscando empatizar con el mismo para su desarrollo académico.

P1 realizó actividades integradoras en el aula, pues decía que era cansado ver la falta de empatía de los compañeros de clases. Por el contrario, los participantes P2 y P3 no realizaron actividades integradoras con los compañeros de grupo, tan sólo se apoyaron de los estudiantes con mayor conocimiento del idioma inglés para ayudar al alumno invidente. Ellos comentan que el alumno ciego interactuaba muy bien con los compañeros de clase, siempre estaba acompañado de dos o tres compañeros de clases quienes lo apoyaban en todo momento.

Existe un contraste con las declaraciones del P1 y las de los compañeros –quienes expresaron que el alumno ciego interactuaba de forma constante con otros estudiantes–. P1 menciona que el mismo estudiante era callado y que no parecía tener amigos, dice que trataba a los demás como sus compañeros pero no buscaba tener alguna relación de amistad.

Moriña-Diez et al. (2010) menciona que “debido a las necesidades derivadas de su discapacidad, por lo general, este colectivo necesita interactuar más directamente y en más ocasiones con el profesor, que el resto de compañeros.” (p. 428). El P1 muestra, a través de su narración, mayor conocimiento sobre el estudiante, mayor compromiso, incluso parece tener mayor conciencia del reto que enfrenta. Silveira-Coden y Dias-García (2017) explica que “para que el proceso de inclusión educativa del alumno con deficiencia visual tenga éxito, según Mantoan (2004), el profesor necesita reconocerlo y asumirlo como diferente” (p. 190). Tal como el entrevistado P1 lo menciona.

P1: “Yo creo que uno de los problemas que enfrenta es que las mismas profesoras no aceptamos que tenemos una persona ciega y que necesita un trato diferente de los alumnos que ven [...] Entonces una cosa que se necesita de parte de los profesores es asumir esa responsabilidad que tenemos una persona diferente y que tenemos, vamos a decir, un trabajo extra con ella [...] Con E1 era como mucho más fácil. Es más difícil con E2, pero es igual que con cualquier otro estudiante, yo no puedo tratar a todos iguales.”

El resto del colectivo asegura que el estudiante que tienen en común era todo lo contrario, incluso señalan que ha sido uno de sus mejores alumnos. El P3 incluso hace mención de que le cuesta mucho recordar algunas cosas.

Sobre las estrategias empleadas por los profesores para evaluar al estudiante, específicamente en la habilidad escrita, lo primero que se puede resaltar es que todos los participantes mencionan haber aplicado la misma prueba que se les aplicó a los demás compañeros, sin modificaciones ni adaptaciones. P2 y P3 le otorgaron el mismo tiempo para la prueba y ambos trabajaron con el apoyo de un alumno sobresaliente, quien ayudaba al alumno invidente a realizar el examen. Según cuenta P2, dicho apoyo le dejó la duda si la ortografía pertenecía al estudiante de apoyo o al estudiante invidente, por lo que posteriormente hacía una prueba oral

para corroborar. P3 siempre confió en el estudiante invidente, incluso señala que siempre lo puso de ejemplo como alguien capaz, un estudiante excelente, aun con su discapacidad visual.

P1 por otro lado, sí otorgó mayor tiempo al estudiante. Menciona que cuando no terminaba a tiempo se dirigían al cubículo del profesor para poder terminar el examen. P1 menciona que el estudiante tenía una computadora portátil con la cual podía realizar los exámenes y aunque desconoce el funcionamiento de la misma, siempre le permitió hacer uso de esta herramienta en toda situación.

En lo referente a la tecnología, en los resultados de la investigación de Moriña-Diez et al (2013), los estudiantes entrevistados señalan que “han expresado la falta de formación en nuevas tecnologías de una parte del profesorado. Estas nuevas herramientas tecnológicas, según relatan, son una gran ayuda para muchos de estos estudiantes a la hora de poder seguir de forma adecuada las clases, o simplemente obtener la información necesaria” (p. 433). Esto coincide con los resultados obtenidos en esta investigación, pues se descubrió que no son los profesores sino los propios alumnos, los que hacen uso de la tecnología. Los profesores les permiten utilizarla, pero desconocen por completo el funcionamiento de las herramientas que estos alumnos utilizan.

DISCUSIÓN

Señalaban Röhm, Schnöring y Hastall (2018) que la actitud del maestro juega un papel importante en la educación inclusiva y que la falta de preparación en el mismo puede derivar en una falta de confianza. De esta forma, la falta de preparación en materia de inclusión provocó que los docentes entrevistados (P1, P2 y P3) tuvieran desconfianza cuando recibieron al estudiante invidente en el aula. P1 se quejó con la administración por no avisarle previamente, mientras que P3 expresó haber tenido “miedo” al encontrarse con dicho alumno.

Sin embargo, como bien explica García-Cedeño (2016) es importante el interés del profesor para lograr conformar un ambiente propicio. P1 y P3 confirmaron esta importancia: P1, pese a no haber tomado ningún curso, se documentó en la materia. Por su parte, P3 se acercó al alumno para saber su opinión sobre el cómo podía trabajar en clase. El proceder de estos dos participantes fue un primer paso en la conformación de un ambiente inclusivo para el estudiante. Por otra parte, en la respuesta del estudiante invidente a las preguntas de P3, se observa una adaptación del alumno al ambiente académico, desarrollada por sí mismo.

Para la evaluación del estudiante invidente, todos los participantes emplearon el método aplicado a los demás alumnos. Explicaron que esto se debe a que siempre buscaron tratarlo como al resto del grupo. Inclusive P3 lo ponía como ejemplo a seguir en el grupo.

A pesar de que la UJAT ofrece cursos relacionados con la inclusión, las entrevistas exponen que aún existe mucha deficiencia en esta área. La adaptación del estudiante a las clases ha tenido avance gracias al interés mostrado por los participantes y por el estudiante mismo. Los resultados demuestran que la universidad tiene mucho por hacer para que exista una verdadera inclusión en las aulas, ofreciendo capacitación al profesorado y mejorando las instalaciones para concretar este proyecto de inclusión educativa.

RECOMENDACIONES

Para fortalecer futuras investigaciones, se hacen las siguientes recomendaciones, algunas de éstas no fueron implementadas debido a la limitación de los recursos disponibles para realizar la presente investigación:

- Se sugiere buscar la asesoría de un experto en la enseñanza a alumnos invidentes. La aportación de este especialista podría brindar el contraste ideal para emitir un juicio especializado.

- Se debe extender la participación del alumno invidente en la investigación (de ser posible ampliar el número de estudiantes con las mismas características), pues su aportación es primordial para la obtención de datos.
- Se sugiere la creación de materiales que permitan evaluar el desempeño del alumno invidente. Así mismo, se debe aplicar una evaluación similar, adaptada a las necesidades, para observar el desempeño de una muestra seleccionada de los compañeros de clase de dicho alumno y realizar un contraste de los datos.
- Para observar el desarrollo de las estrategias de inclusión fomentadas por la universidad, es conveniente contrastar los resultados de la información recopilada por la participación de los docentes seleccionados con los datos extraídos de las posibles respuestas del alumno invidente.
- Se recomienda considerar el plantear una investigación-acción en el que se realice un proyecto de intervención para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos invidentes.
- Por último, se recomienda que en futuras investigaciones se lleve a cabo un estudio de caso que dé seguimiento al desarrollo de uno o más alumnos invidentes durante más tiempo y en el que se les pueda insertar en un grupo de intervención para observar la posible diferencia en su desempeño.

CONCLUSIÓN

En este apartado se redactan, finalmente, las conclusiones de este documento. Se ha descubierto que el colectivo no se encuentra capacitado en materia de inclusión educativa o enseñanza de idiomas a personas invidentes. Tampoco está profesionalmente preparado para atender a alumnos invidentes, han sorteado cada una de las situaciones que se les ha presentado, y han enseñado y evaluado al estudiante invidente en ocasiones atendiendo 100% a las recomendaciones del mismo.

La falta de conocimiento en la aplicación de nuevas tecnologías para la enseñanza y evaluación de alumnos invidentes les ha dejado dudas sobre los resultados obtenidos en las pruebas y ejercicios hechos en clase. Los profesores están enterados de que el alumno trabaja con un software especializado en su computadora, pero no están conscientes de cómo funciona. Los profesores no cuentan con material disponible en braille, no existe dicho material para realizar ejercicios en clases o evaluar al alumno.

Se descubre la ausencia en la implementación de estrategias y programas por parte de la administración que dirige la División, y que se comenten omisiones fundamentales para el trabajo docente, tal como debiera ser el informar previo al inicio de clases sobre las características de los estudiantes con discapacidad que el profesor tenga matriculado en determinada asignatura. Los profesores entrevistados reiteraron en diversas ocasiones durante el proceso de entrevista que no se les ha ofrecido algún curso de capacitación, sin embargo, admiten que han sabido que algunos de sus compañeros sí han asistido a alguno de éstos. La universidad cuenta con una máquina para hacer documentos en braille, pero los profesores no están preparados para utilizar esta herramienta.

El profesorado está dispuesto a recibir cursos de capacitación, aprender a utilizar esta herramienta y recibir a alumnos invidentes en clase. Para hablar de una verdadera inclusión es necesario trabajar para conseguirla, no solo hacer presunción de ella.

REFERENCIAS

- Abejón-Mendonza, P., Martínez-Solana, M. Y. y Terrón-López, M. J. (2010). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 175-196. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015659>
- Acuerdo 25/12/19. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. México: 29 de diciembre de 2019. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29/12/2019
- Ajuwon, P.M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., y Zhou, L. (2015). Including students who are visually impaired in the classroom: attitudes of preservice teachers. *Journal of visual impairment & blindness*, 109(2), 131-140. doi: <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900208>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aquino-Zúñiga, S.P., García Martínez, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica Educativa*, (39), 1-21. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007
- García-Cedeño, M. L., Maya-Montalván, G. P., Pernas-Álvarez, I. A., Bert-Valdespino, J. E. y Juárez-Ramos, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 148-160. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300012
- INEGI (2010). Población con dificultades para ver. En *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010* (pp. 129-145). México. Recuperado de: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/44257/4/b202c98e9a2106f4c0f427b64f542c93.pdf
- Izcara-Palacios, S. P. (2007). *Introducción al muestreo*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (2018). Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- McLinden, M., Ravenscroft, J., Douglas, G., Hewett, R. y Cobb, R. (2017). The Significance of Specialist Teachers of Learners with Visual Impairments as Agents of Change: Examining Personnel Preparation in the United Kingdom through a Bioecological Systems Theory. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 569-584. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1162932>
- Moriña-Diez, A., López Gavira, R., Melero Aguilar, N., Dolores Cortés Vega, M., y Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4559302>
- Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2019. México: 28 de febrero de 2019. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_07_02_19.pdf
- Röhm, A., Schnöring, A., y Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37-58. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1179951>
- Silveira Coden, Q. y Dias-García, N. M. (2017). Aprender con otros sentidos: estrategias para la atención de alumnos con deficiencia visual. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 175-196. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6188149>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2019). Ideario. México: UJAT. Recuperado el 15 de Noviembre de 2019 de <http://www.ujat.mx/45/351>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2019). Visión 2020. México: UJAT. Recuperado el 16 de Noviembre de 2019 de <http://www.ujat.mx/45/19800>