

ARTÍCULO ORIGINAL

La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual

Inclusion in Higher Education by Means of Tutorships to Visually Impaired Students

María Leonila García Cedeño,^I Gustavo Patricio Maya Montalván,^I Isis Angélica Pernas Álvarez,^{II} Juana Emilia Bert Valdespino,^{II} Verónica Juárez Ramos^{II}

I Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

II Universidad Nacional de Educación, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Ecuador.

RESUMEN

Una realidad de la educación ecuatoriana es la atención a la diversidad y la práctica del enfoque inclusivo. La Universidad Técnica de Manabí es una institución que se enorgullece de la presencia de discapacitados visuales. Este trabajo tiene como objetivo mostrar la experiencia de las tutorías con estudiantes ciegos y débiles visuales en la carrera de Psicología Clínica. Se parte de un enfoque humanista y de recursos pedagógicos para mejorar el sistema educativo actual. Fueron utilizados métodos teóricos y empíricos como la observación científica, encuestas y pruebas psicológicas. Los resultados evidencian que esos estudiantes requieren de la labor sistemática de los tutores para estimular sus posibilidades de desempeño y la construcción de proyectos de vida, así como de la integración de la familia para recabar el apoyo dentro y fuera del proceso docente educativo que contribuya a su realización e integración y al desarrollo de habilidades sociales.

PALABRAS CLAVE: tutor, inclusión, diversidad, recursos educativos.

ABSTRACT

Management It is a fact that Ecuadorian education respects diversity and is inclusive. The Technical University of Manabi is an institution that prides itself on having visually impaired students. This paper is aimed at showing experiences gained by means of tutorships to blind and visually impaired students doing a degree in Clinical Psychology. A humanistic approach and pedagogical resources are taken as starting points to improve the current education system. Theoretical and empirical methods of analysis such as scientific observation, surveys, and psychological tests were used. The results show that these students are required to be systematically assisted by tutors in order to enhance their potential performance, and abilities to make plans for their lives, contribute to their self-realization, integration into societies, and development of social skills. They also show that families play an important role therein.

KEYWORDS: tutor, inclusion, diversity, educational resources.

Introducción

El acceso de todas las personas a la educación sin distinción de raza, sexo, posición política, económica o social, o de discapacidad es parte de la calidad que debe caracterizar una

política educacional que se respete bajo cualquier circunstancia. La inclusión educativa representa hoy una filosofía sobre el derecho de todos, una educación de calidad en igualdad de oportunidades, que implica un esfuerzo por cubrir las necesidades especiales o específicas dentro de su entorno natural. Ese sería el ideal de la verdadera escuela inclusiva.

Ello explica la vigencia de la Declaración de Salamanca de 1994 (Rodríguez Corona, 2013), en cuyo tercer acuerdo se insta a todos los gobiernos a priorizar el mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, así como a fomentar y facilitar la participación de los padres, y a garantizar que los programas de formación del profesorado estén orientados a atender las necesidades educativas especiales.

En la República del Ecuador el tema de la discapacidad se trata actualmente desde la perspectiva de la inclusión a nivel de escuelas y colegios, amparada por el principio de que la educación constituye un derecho inalienable e irrenunciable de todo ser humano y provee una formación integral que enriquece a la persona y aporta al desarrollo sociocultural.

Desde este enfoque, la Constitución del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008) en el artículo 53 de su sección quinta indica, con respecto a los grupos vulnerables, que el Estado garantizará la prevención de las discapacidades y la atención y rehabilitación integral de las personas con discapacidad, en especial en casos de indigencia; conjuntamente con la sociedad y la familia, asumirá la responsabilidad de su integración social y la equiparación de oportunidades. También se dispone que el Estado establecerá medidas que garanticen a las personas con discapacidad la utilización de bienes y servicios, especialmente en las áreas de salud, educación, capacitación, inserción laboral y recreación, así como medidas que eliminen tanto las barreras de comunicación como las urbanísticas, arquitectónicas y de accesibilidad al transporte que dificultan su movilización. Los municipios tendrán la obligación de adoptar estas medidas en el ámbito de sus atribuciones y circunscripciones.

Asimismo, la Constitución establece que las personas con discapacidad tendrán tratamiento preferente en la obtención de créditos, exenciones y rebajas tributarias, de conformidad con la ley. Se reconoce el derecho de estas personas a la comunicación por medio de formas alternativas, como la lengua de señas ecuatoriana para sordos, el oralismo, el sistema Braille, entre otras.

En el «Plan nacional del Buen Vivir» (Plan Nacional de Desarrollo, 2013) se expresa que las personas deben culminar los estudios en todos los niveles educativos, por ello en su cuarto objetivo, relativo a fortalecer las capacidades de la ciudadanía, se señala la necesidad de generar incentivos para la asistencia, permanencia, reinserción y culminación de los estudios en el Sistema Nacional de Educación, con énfasis en los segmentos sociales de atención prioritaria.

Esto debería garantizar un buen desarrollo de las personas con discapacidad visual. Sin embargo, son muchos los retos que se presentan en el nivel superior de la educación. La Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional de la República de Ecuador, 2012), en su artículo 27 de la sección tercera, referente al derecho a la educación, dispone que el Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder al Sistema Nacional de Educación y al Sistema de Educación Superior, así como permanecer y culminar en estos sus estudios para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en uno de educación escolarizada, según sea necesario.

En la última década, el número de alumnos con algún tipo de discapacidad ha aumentado en los centros educativos de forma paulatina (Kourkoutas, 2011). El incremento de la inclusión de estas personas en los centros educativos pone de relieve la necesidad de formar al profesorado en los diversos métodos y materiales didácticos y educativos requeridos para ayudar debidamente a ese alumnado.

La terminología de las clasificaciones ha evolucionado hacia una simplificación (Jiménez Ruíz y Coro Molinos, 2015). Inicialmente la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) diferenciaba entre deficiencia, discapacidad y minusvalía; luego la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) –que sustituyó a la CIDDDM– solo utilizó la clasificación de «discapacidad», un término globalizador que integra las deficiencias de función y las deficiencias de estructura (antes deficiencias, según la CIDDDM) a las limitaciones en las actividades (antes discapacidades) y a las restricciones en la participación (antes minusvalías).

Los jóvenes universitarios con discapacidad son aquellos que presentan, como condición esencial que afecta el desarrollo de algunas capacidades, daños o lesiones que alteran el funcionamiento de alguno(s) de sus órganos, ya sea a nivel sensorial (auditivo, visual) o físico; estos pueden manifestarse como sordera, hipoacusia, debilidad visual, ceguera, trastornos en la comunicación, el lenguaje o limitaciones físico-motoras y pueden ser más o menos graves o en algunos casos complicarse al coexistir varios.

No obstante, la variabilidad del desarrollo y las particularidades psicopedagógicas de estos jóvenes están condicionadas en mayor medida por la situación socioeducativa en que transcurrió su vida. De modo que no es necesario centrar la mirada en el daño biológico o neurofisiológico, sino en qué discapacidad se instauró, qué capacidades conservan y cuáles son sus potencialidades. También es importante considerar que las discapacidades pueden ser permanentes, transitorias o presentarse en cualquier momento de la vida, lo que tiene un impacto diferente según el desarrollo y las condiciones de cada caso (Bert Valdespino, Bodero Lorena y Machado, 2015).

Es fundamental que los docentes tutores conozcan las características o cualidades que deben poseer las aulas como unidad básica inclusiva (Stainback y Stainback, 1992; citados por López Díaz, 2009): filosofía del aula, regla del aula, instrucciones acordes a las características de cada alumno o alumna y apoyo dentro del aula ordinaria.

Estas características ofrecen tanto a docentes como a estudiantes una gama amplia de oportunidades para la acción. Se pueden añadir el apoyo in situ práctico y flexible de distintos profesionales, la búsqueda constante de referentes de otros países para tener un prisma distinto –aunque sin perder de vista el contexto–, la cooperación entre los miembros de la comunidad escolar, así como el mantenimiento de un diálogo abierto sobre las diferencias para que estas se puedan ver como normales.

Las escuelas con experiencias pedagógicas exitosas se caracterizan por su permanente innovación pedagógica y su experimentación con enormes desafíos en su trayectoria (Ministerio de Educación, 2011), que propician el buen nivel de compromiso de los equipos docentes y directivos de la escuela involucrada en la formación integral de sus estudiantes. La expectativa es ampliar el conocimiento del mundo de los estudiantes, promover el intercambio académico y

cultural en la comuna y con otros países, mediante el uso de las tecnologías y el desarrollo de proyectos colectivos internacionales.

Es pertinente que se propongan acciones y/o proyectos encaminados al conocimiento de las necesidades relacionadas con la inclusión, para aprender de las experiencias propias y generar modelos exitosos que garanticen una educación de calidad y con calidez. Estos proyectos deben partir de las experiencias de los docentes vinculados a la labor de tutoría, que vienen incrementando su accionar en toda la Universidad Técnica de Manabí (UTM) y en particular en la Escuela de Psicología Clínica de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales.

Los tutores docentes desempeñan una extraordinaria actividad humana y profesional. Su accionar es integrativo, holístico y más inclusivo. Deben tener una plasticidad de pensamiento que les permita trabajar con todas las aristas, los acertijos, las sorpresas y complejidades del ser humano.

Pueden surgir, entonces, varias interrogantes: ¿Están preparadas las universidades y en particular la UTM para la inclusión de personas con discapacidad visual? ¿Están debidamente capacitados las autoridades, los docentes, los trabajadores de apoyo a la docencia y los estudiantes que coexisten con estas personas en su propio salón de clases para aceptar, integrar y atender las demandas de individuos con discapacidad visual? ¿Tienen los docentes la preparación necesaria para manejar psicológica y pedagógicamente a los estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué experimenta un docente cuando llega a un salón de clases el primer día y se encuentra a un ciego, a un sordo, a un Asperger o a un síndrome de Down, por solo mencionar algunos casos? ¿Qué respuesta puede dar o darse un docente en la universidad a la interrogante de cómo puede un ciego o débil visual estudiar Psicología Clínica cuando la capacidad y habilidad de observación es básica para esta profesión?

No se debe olvidar, por otra parte, que la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional de la República de Ecuador, 2012), en su artículo 47 referente a la inclusión laboral señala que el empleador público o privado que cuente con un número mínimo de veinticinco trabajadores está obligado a contratar como mínimo 4 % de personas con discapacidad en labores permanentes que se consideren apropiadas de acuerdo con sus conocimientos, condiciones físicas y aptitudes individuales, observando los principios de equidad de género y diversidad de discapacidades.

La potencialidad de cada uno para aprender a funcionar en óptimas condiciones en su medio familiar, escolar y en su entorno social puede ser fomentada o inhibida por la actitud de las personas que lo rodean, según explican Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta (2011). Las autoridades de las más altas organizaciones a nivel mundial, tanto en el ámbito social como en el educativo y el de salud, han hecho un llamado al respeto, la integración, valoración y colaboración en todos los órdenes con los seres humanos que puedan resultar diversos en cualquiera de las facetas que identifican a las personas o con aquellos que presentan una discapacidad, ya sea motriz, intelectual, audiovisual o de otro tipo. Afortunadamente, este llamado ha encontrado oídos receptivos.

Hoy, la universidad está llamada a ser más relevante, a resolver las diferencias y problemáticas que afectan el desarrollo social de cada país. El grado de humanismo de una sociedad se mide en primer lugar por todo lo que es capaz de hacer en función de los que más apoyo necesitan, de ahí que la educación superior deba dar la oportunidad a las potencialidades

de las personas con discapacidad para que ocupen un rol protagónico en el mundo estudiantil, laboral y productivo mediante las prácticas preprofesionales y una vez egresados de sus carreras. El docente que ha de conducir ese proceso debe poseer un alto nivel de preparación para hacerlo.

En Ecuador algunas universidades y centros de estudio, como la Universidad Estatal de Bolívar, la Universidad Salesiana, la Universidad Laica de Guayaquil, el Instituto Tecnológico Bolivariano, entre otras, asumen la inclusión de los jóvenes con discapacidad. Mediante diferentes propuestas responden a las exigencias de la sociedad y saldan la deuda con los que históricamente estuvieron excluidos. Sus experiencias, logros y desaciertos constituyeron referentes para este trabajo.

Se planteó el siguiente problema científico: ¿cómo socializar las experiencias en la tutoría de estudiantes con discapacidad visual desde un enfoque inclusivo, de la Escuela de Psicología Clínica de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la UTM? Como objetivo general del trabajo se propuso exponer las experiencias de docentes tutores con estudiantes con discapacidad visual desde un enfoque inclusivo en dicho centro educativo.

La UTM de Portoviejo (Ecuador), tiene el reto de favorecer la inclusión educativa para todo el que tenga interés en superarse, reto que con la voluntad política de sus directivos, la entereza de los docentes y la calidad humana que prima en sus estudiantes se ha dado a enfrentar mediante la diada interactiva enseñar-aprender.

De manera cotidiana se enseña y se aprende, de todo y de todos se aprende; es una necesidad psicosocial. Este proceso de construcción del conocimiento no se da de una manera aislada, sino en la interacción de dos o más personas. La «zona de desarrollo próximo» constituye un concepto de suma importancia para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollador; permite determinar el alcance de los estudiantes, potenciarlo y hacerlo realmente significativo y trascendental para su vida y la de los demás.

Resultó relevante para esta investigación la definición aportada por Bert Valdespino Bodero Lorena y Machado (2015) de la inclusión educativa de jóvenes universitarios con discapacidad como «un proceso formativo de calidad común para todos los estudiantes, que responde a la diversidad de sus necesidades y que estimule al máximo sus potencialidades, a partir de su participación protagónica y el papel activo de la comunidad universitaria, para el logro de su inserción laboral e inclusión social» (p. 80).

La Universidad Técnica de Manabí es pionera en lo que respecta a universidades inclusivas del Ecuador. Tal es así que el Consejo Universitario, en su sesión del jueves 12 de diciembre de 2012 resolvió crear el Departamento de Inclusión, Equidad Social y Género con la finalidad de articular propuestas para la inserción de las personas con discapacidad, trabajando con cada una de ellas constantemente. Asimismo, tiene el propósito de capacitar a las universitarias y los universitarios, realizando campañas educativas e informativas que promuevan la equidad, el respeto, la solidaridad y que generen conciencia sobre la necesidad de una universidad y una sociedad donde la equidad social no sea impedimento para ser lo que se quiere ser y se entienda el real alcance de la lucha de los pueblos por la liberación.

A nivel internacional se insiste en que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Con este lema la UTM trabaja por la inclusión

y ya se evidencian los primeros pasos sólidos de coherencia entre el discurso y la acción, no solo en lo respectivo a la accesibilidad y eliminación de barreras, sino a la preparación de sus docentes mediante seminarios y talleres de inclusión para enseñarlos a elaborar herramientas que faciliten la trasmisión del conocimiento y para que los estudiantes con discapacidades logren un aprendizaje significativo e integral.

En este sentido, el Departamento de Inclusión, Equidad Social y Género tiene como misión diseñar y coordinar la implementación de la política de inclusión, equidad social y género en el marco de las prioridades estratégicas y la jurisprudencia del Estado ecuatoriano y su correspondiente incidencia en la educación superior del país, al igual que integrar a sus estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como a sus servidores docentes y administrativos y a los trabajadores o a aquellos jóvenes con discapacidad para incorporarse a la educación superior.

Por su parte, la UNESCO (2005), al abordar la educación inclusiva, explica que la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Este enfoque educativo involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educarlos.

Esta definición se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, por lo que los sistemas y los programas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta esta particularidad.

La labor del departamento se expande por todas las facultades, carreras y departamentos de la UTM, pero se necesita que los que están en la base, en el trabajo directo con este tipo de personas se sensibilicen y capaciten para realizar el abordaje adecuado en función de la atención a la diversidad en una inclusión educativa dignificante. La educación tiene un trasfondo social muy importante rompiendo modelos y paradigmas, yendo más allá de lo previsto.

Desarrollo

El trabajo tuvo un carácter descriptivo explicativo y se realizó en la Escuela de Psicología Clínica de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí, en el periodo de octubre de 2015 a marzo de 2016. La población estuvo conformada por los cinco estudiantes con discapacidad visual que estudian en la Escuela de Psicología Clínica. quienes terminaron el segundo nivel con rendimiento académico promedio-aceptable, luego de recibir una ayuda inestimable e incondicional por parte de los docentes de la facultad. Estos estudiantes poseen las siguientes características:

- Estudiante 1: hombre de 35 años, casado, tiene dos hijos y posee una beca de estudio. Tuvo pérdida total de la visión.
- Estudiante 2: mujer de 24 años, soltera, vive con sus padres y no tiene beca de estudio. Tiene baja visión.

- Estudiantes 3 y 4: hombres de 20 y 23 años respectivamente, son hermanos y viven con su madre, quien brinda ayuda a sus hijos con abnegación y entrega total; no tienen becas de estudio; ambos tuvieron pérdida total de la visión.
- Estudiante 5: hombre de 22 años, soltero, no tiene ayuda de sus padres; trabaja elaborando productos de limpieza para sufragar sus estudios, pues no tiene beca. Tuvo pérdida de la visión en un 70 %.

Para desarrollar el estudio se emplearon métodos teóricos como el análisis-síntesis y el histórico-lógico, además de la revisión documental para el proceso de búsqueda y consulta bibliográfica, el establecimiento del marco teórico del tema, el estudio de materiales, leyes, planes y documentación de cada caso.

Con el fin de alcanzar el objetivo del trabajo, además de los métodos teóricos se emplearon los empíricos, que permitieron explorar y describir el día a día de los cinco estudiantes que constituyeron la población de la investigación, en función de sus intereses, necesidades y características biológicas, psicológicas y sociales, con énfasis en el trabajo de los tutores.

La decisión de la batería de pruebas a aplicar a estos estudiantes llevó un proceso mayor de análisis que las que se diseñan para las personas con buena visión. Básicamente se realizan adaptaciones en la administración de los métodos, las técnicas y los instrumentos, como suele hacerse con personas con diferencias físicas, lingüísticas y culturales para poder crear un clima de confianza y así obtener la información necesaria.

En la etapa de ejecución se utilizó la observación científica para conocer el desempeño del estudiante en la actividad docente, su estilo de aprendizaje y su modo de relacionarse, elementos en los que se ponen de relieve sus características psicológicas.

La encuesta se aplicó con el propósito de conocer cuáles eran las necesidades, los intereses y motivos, así como las proyecciones futuras de los estudiantes implicados en el estudio. La autobiografía se utilizó en la evaluación de los principales rasgos de la personalidad y para la comprensión de su proyecto de vida. Y se empleó el inventario de autoestima de Coopersmith para explorar el nivel de autoestima (alto, medio o bajo).

Se aplicó el FF-SIL para evaluar la percepción del funcionamiento familiar de estos cinco estudiantes. Esta prueba, creada y validada en Cuba en 1994, proporciona una metodología para la evaluación cuali-cuantitativa de la funcionalidad familiar, con fines diagnósticos e investigativos, para la prevención o la terapia de disfuncionalidad familiar. Puede ser utilizada por profesionales y técnicos que trabajen por el desarrollo armónico e integral de la familia. Las siete variables o procesos familiares que mide son: cohesión, armonía, comunicación, roles, afectividad, permeabilidad y adaptabilidad. La categorización de la familia, según el puntaje es de funcional, moderadamente funcional, disfuncional o severamente disfuncional.

Es interesante compartir una de las experiencias vividas en las aulas universitarias por una docente de la facultad, que refirió lo siguiente:

Ocurrió en mi clase de Psicología General, en una de las unidades que se debía cumplir con la unidad denominada «los procesos básicos y superiores». En el grupo debían exponer el tema de las sensaciones y percepciones. En este grupo, como era costumbre, se encontraba un joven con discapacidad visual; esto no era ningún impedimento al momento de exponer.

El sujeto 1 realizó el ejercicio con ejemplos. Luego, el estudiante invita a pasar frente al grupo a tres compañeros para demostrar en qué momento una sensación se convertía en una percepción. A uno le pidió estar atento y realizó un palmeteo al frente de sus ojos; el estudiante, como era lógico, parpadeó rápidamente para mostrar que esto era una sensación y, al mismo tiempo, la participación de los sentidos.

El sujeto 2 le pidió beber algo que él había llevado en un recipiente e identificar el sabor que tenía. El estudiante no identificó el sabor porque nunca había tomado dicha agua; esta contenía hojas de mango en infusión. Desde luego esto solo era una sensación, si hubiera tenido una experiencia previa se diría que era una percepción, ya que lo habría identificado.

En cambio, el sujeto 3 pidió que identificara los diferentes olores que sintiera en el curso. Desde luego no lo pudo identificar por las diversidades de perfumes que de pronto ella nunca había oído. Esta es otra sensación, porque las percepciones requieren ya de experiencias vividas.

La experiencia anterior refiere cómo con estos ejercicios, entre otros que cotidianamente se realizan, se demostró que un estudiante que posee una discapacidad visual puede desenvolverse sin ninguna dificultad en el aula en el momento de realizar una exposición y poner ejemplos desde su mundo interior y exterior.

El docente se debe entender como un agente cultural que enseña en un contexto y como un mediador, orientador, guía esencial entre el saber y los procesos de apropiación del alumno. Para ello, el profesor debe saber que existe un nivel de desarrollo real que se presenta en la resolución de un problema en solitario, es decir, de manera independiente; se trata de lo que el estudiante puede hacer solo, lo que él sabe y puede expresar. Existe un nivel de desarrollo potencial que corresponde a la capacidad de resolver problemas con el auxilio de expertos en los temas. Esto implica que el desempeño del estudiante sea asistido por otro, que el enseñante dirige el desempeño y adecua la ayuda de modo que sea útil al aprendiz; el desempeño del estudiante es autoasistido y él mismo construye y se autodirige, logra automatizarse.

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. Es necesario establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo. Los docentes deben conversar con las y los estudiantes para que ellas y ellos se pongan de acuerdo con respecto a lo que deben hacer; a cómo hacerlo, en qué orden y con qué materiales.

Por otra parte, los cinco estudiantes manifestaron un conjunto de necesidades que coincidieron con las declaradas por otros estudios realizados sobre la temática. Dentro de estas necesidades, es importante señalar las siguientes:

- Acceder al mundo físico a través de otros sentidos. Una de las características diferenciales del estudiante con discapacidad visual es su limitación para recibir

información del mundo que le rodea. En el ámbito escolar se tendrán que adaptar los materiales para favorecer el acceso al currículo.

- Resolver las dificultades para la accesibilidad a la universidad y a un número importante de instalaciones relacionadas con la presencia de barreras arquitectónicas.
- Aprender a orientarse y desplazarse en el espacio. Los estudiantes presentan gran dificultad para formarse una imagen mental del espacio que les rodea, así como para detectar los obstáculos que pueden interferir en sus desplazamientos.
- Adquirir un sistema alternativo de lectoescritura. Este sistema alternativo es el braille, cuyo proceso de aprendizaje requiere de un adiestramiento previo y de unos materiales específicos.
- Contar con el sistema lector de pantalla Jaws.
- Aprender hábitos de autonomía personal.
- Conocer y asumir su situación visual. Necesitan conocer su déficit y las repercusiones que tiene (potencialidades y limitaciones) para poder asumir su situación y formarse una autoimagen adecuada a su realidad. Solo así podrán afrontar positivamente las dificultades que la vida sin visión les deparará en el ámbito personal, escolar, social y profesional.

En los cinco estudiantes se evidenció una ausencia total de posibilidad de desarrollar sus proyectos de vida por las barreras psicológicas, sociales y arquitectónicas. A la pregunta relacionada con este tema todos aludieron a la necesidad de que se encuentre una cura para su problema visual y de desarrollar competencias para incluirse, trabajar, tener familia, ser felices y participar.

De acuerdo con Herrera Rodríguez, Guevara Fernández y García Pérez (2014), la vida no puede ser como un barco a la deriva sin un puerto de destino, la vida precisa de una brújula, un itinerario, un argumento, un asidero para que tenga sentido y merezca la pena ser vivida. La persona necesita saber para qué vive. Ha de procurar conocerse cada vez mejor y así encontrar sentido a su vida; proponerse proyectos y metas a las que se siente llamada y que llenarán de contenido su existencia. Esta proyección se trabajó también con los estudiantes y sus familias.

Son varias las categorías que inciden en tener niveles adecuados de autoestima: autoconocimiento, autovaloración, autoimagen. En muchos casos, las personas que tienen su visión disminuida suelen tener una pobre autoimagen, no se sienten cómodos con ellos mismos ni con los otros y, como consecuencia de ello, suelen manejar muchos mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un mundo de videntes. Suelen ser personas en exceso dependientes, que evitan cualquier situación que implique ansiedad y ponga de manifiesto su incapacidad. Normalmente culpan a su falta de visión de todos sus fracasos, aun cuando esta no tenga ninguna relación con el problema.

Los resultados del inventario de autoestima evidenciaron bajos niveles de autoestima. Esto redobla la necesidad del trabajo intenso, sistemático y mancomunado de los tutores docentes. La carga emocional más dura es la actitud de las personas hacia ellos. La mayor parte de los obstáculos derivan de su trato con la gente, que los hacen sentirse como seres inútiles y

aislados de la sociedad. En estos casos son conscientes de ser percibidos por los demás como seres inútiles y acaban sintiéndose mal, mucho más cuando quienes los juzgan así son significativos para ellos: padres, hermanos, amigos, maestros.

En consecuencia, los sujetos con este nivel de autoestima se perciben infelices, inseguros, centrados en sí mismos y en sus problemas particulares, temerosos de expresarse en grupo y con un estado emocional que dependía de los valores y las exigencias externas.

Los resultados del FF-SIL mostraron que la percepción del funcionamiento de sus familias es disfuncional. Unos padres que no logran superar la angustia o que están fuertemente culpabilizados o con unas atribuciones negativas respecto al déficit pueden propiciar la aparición de una serie de conductas en el niño y provocar retrasos en el desarrollo que podrían conducir a la conclusión errónea de que estas son características de los sujetos con déficit visual.

La evaluación psicopedagógica realizada a estos estudiantes debe seguir el mismo proceso que para los demás con necesidades educativas. Se debe realizar de acuerdo con la normativa vigente, basada en la interacción con los contenidos y herramientas de aprendizaje, con los docentes, los coetáneos en el aula y en la escuela, y con la familia. De esta manera se recogerá la información necesaria para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

Otra de las experiencias satisfactorias fue la asignación de un tutor estudiante para cada caso del mismo salón, el cual, sin llegar a realizar las tareas por el estudiante, estuviese pendiente en mayor o menor medida de que captó la orientación dada por el docente y, a la vez, retroalimentase al docente mientras este trabaja con la atención a todas las particularidades del grupo.

Se proponen algunas acciones que contribuyeron a una mejor inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en la Escuela de Psicología Clínica:

- Identificación de las fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades de los estudiantes con discapacidad visual.
- Conformación de equipos de trabajo que potencian acciones y valores frente a las personas sin discapacidad.
- Asesoría a los familiares de las personas con discapacidad visual.
- Sensibilización a los compañeros de grupo y de la carrera de Psicología Clínica, así como asignación de estudiantes «sombras» a los jóvenes con discapacidad.
- Sensibilización de los docentes que interactúan con el grupo y de toda la comunidad del campus universitario.
- Capacitación para la sensibilización al personal administrativo y docente.
- Creación de un sistema de recursos y apoyos didácticos que se pueden incluir en la preparación docente-metodológica y científico-metodológica de los profesores.
- Elaboración de una guía metodológica para el trabajo didáctico con los docentes que incluya un glosario de términos.

- Desarrollo de un conjunto de cursos con este tema.
- Ejecución de los derechos legislados para los estudiantes en la universidad.
- Gestión del apoyo pertinente para los casos que así lo requieran.
- Asignación de roles protagónicos a los discapacitados, en actividades grupales según sus intereses y posibilidades.
- Realización de actividades socioeducativas para favorecer la inclusión, la aceptación, el conocimiento de estas particularidades en el grupo para que no sea un tema tabú y se dialogue abiertamente, las relaciones interpersonales, la cohesión grupal, la recreación, los valores humanos, entre otros.
- Capacitación a los docentes en los elementos metodológicos con énfasis en las adaptaciones curriculares, así como en el orden psicológico.

Conclusiones

Los estudiantes con discapacidad visual de la escuela de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Manabí están respaldados por la legislación ecuatoriana, lo que los ha motivado a desarrollar habilidades, destrezas y capacidades de acuerdo con las condiciones que presta la institución.

La población estudiada se caracteriza por presentar una discapacidad visual entre moderada y severa, pertenecer –según la edad promedio –al grupo etario de los adultos jóvenes y mostrar un rendimiento académico en promedio bajo.

De acuerdo con su funcionalidad las cinco familias se identificaron como moderadamente funcionales y disfuncionales, y ninguno manifiesta un proyecto de vida declarado y consciente a partir de las escasas posibilidades para realizarlo.

La aplicación de las acciones organizadas, planificadas y sistematizadas en el proceso de tutoría, contribuyó a la sensibilización, la seguridad personal, el desarrollo de la empatía, a la inclusión, al bienestar y a las habilidades sociales. Tanto los docentes como los estudiantes empezaron a sentirse parte importante de una comunidad escolar que aboga, apoya y actúa en correspondencia con el enfoque de la educación inclusiva, al descubrir nuevas potencialidades y posibilidades de actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA CANO, D.; C. CASTAÑO BLÁZQUEZ y A. PÉREZ BALLESTA (2011): «Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad visual. EOEP Específico de Deficientes Visuales», Murcia, <diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad14.pdf> [12/5/2016].

ASAMBLEA CONSTITUYENTE (2008): Constitución de la República del Ecuador, Quito.

ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2012): «Ley Orgánica de Discapacidades», Suplemento de la Asamblea Nacional de la República del Ecuador, año

- 4, n.º 796, Quito,
<http://www.cepal.org/oig/doc/LeyesCuidado/ECU/2012_LeyOrg.deDiscapacidades_ECU.pdf> [10/5/2016].
- BERT VALDESPINO, JUANA; E. BODERO LORENA y OSCAR MACHADO (2015): «La inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes con discapacidad en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil», Revista Científica Yachana, vol. 4, n.º 1, <[C:/Users/Juanita/Downloads/32-127-1-PB%20\(4\).pdf](C:/Users/Juanita/Downloads/32-127-1-PB%20(4).pdf)> [15/4/2015].
- CISNEROS ESTRADA, M. L. (2014): Un pequeño paso hacia una escuela inclusiva, Universitas Americarum, Puebla.
- HERRERA RODRÍGUEZ, JOSÉ IGNACIO; GEYCELL EMMA GUEVARA FERNÁNDEZ y YAMIRKA GARCÍA PÉREZ (2014): «La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios», Gaceta Médica Espirituana, vol. 16, n.º 2, pp. 155-166, <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212014000200016&lng=es&tlng=es> [10/5/2016].
- JIMÉNEZ RUÍZ, MARÍA DEL C. y MARÍA DEL CORO MOLINOS (2015): «La escolarización del alumno con discapacidad visual en el aula de educación primaria», Universidad de Navarra, Pamplona, <<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39672/1/Mari%20Carmen%20Jim%C3%A9nez.pdf>> [16/5/2016].
- KOURKOUTAS, ELIAS E. (2011): «Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales», Revista Campo Abierto, vol. 30, n.º 2, pp. 127-138, <<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1869>> [16/5/2016].
- LÓPEZ DÍAZ, CONCEPCIÓN (2009): «Hacia un modelo inclusivo: un nuevo modelo de escuela», Innovación y Experiencias Educativas, n.º 1, Granada.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): «Experiencias pedagógicas exitosas en escuelas rurales multigrado», Santiago de Chile.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2001): «Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud», Imsero, Madrid.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2014): «Ceguera y discapacidad visual», <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>> [3/4/2016].
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (2013): «Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017», Ediecuatorial, Quito.
- RODRÍGUEZ CORONA, JOEL ALEJANDRO (2013): «Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales», Instituto Tecnológico de Sonora, México, <<http://es.slideshare.net/joelalejandrordriguezcorona/declaracion-desalamanca>> [16/5/2016].
- UNESCO (2005): «Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All», Paris.

RECIBIDO: 22/3/2016

ACEPTADO: 15/6/2016

María Leonila García Cedeño. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Correo electrónico: mlgarcía@utm.edu.ec

Gustavo Patricio Maya Montalván. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Correo electrónico: gmaya@utm.edu.ec

Isis Angélica Pernas Álvarez. Universidad Nacional de Educación, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Ecuador. Correo electrónico: isis.pernas@unae.edu.ec

Juana Emilia Bert Valdespino. Universidad Nacional de Educación, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Ecuador. Correo electrónico: juana.bert@unae.edu.ec

Verónica Juárez Ramos. Universidad Nacional de Educación, Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Ecuador. Correo electrónico: veronica.juarez@unae.edu.ec