

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO
MODALIDAD: PRE-PROYECTO DE TESIS

**LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD
VISUAL EN EL TRÁNSITO POR LA
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR**

TUTOR: PROF. ADJ. EDUARDO SIVORI

ESTUDIANTE: MAURO JAVIER SGHEZZI ESTECHE

C.I.: 4.934.772 - 8

MONTEVIDEO

FEBRERO 2015

La situación de jóvenes con discapacidad visual en el tránsito por la enseñanza media y superior

Resumen:

La población con discapacidad es y ha sido históricamente, a nivel mundial, un colectivo víctima de múltiples discriminaciones. Si bien el Estado uruguayo ha logrado mitigar esta realidad, mediante la asunción de numerosas obligaciones, las personas con discapacidad continúan enfrentándose a situaciones de inequidad que afectan negativamente a su calidad de vida.

En el entendido que cada discapacidad presenta particularidades que no siempre son compartidas por las demás, y que las inequidades sociales se expresan de distintas maneras en cada ámbito de la vida, el presente trabajo centra su estudio en las personas con discapacidad visual en su recorrido por la enseñanza media y superior.

En primer lugar se hará mención a los tratados, convenciones y declaraciones que el Estado uruguayo ha ratificado en pos de asegurar los derechos de las personas con discapacidad; seguidamente se aludirá a la legislación nacional referente a los temas de discapacidad y educación, se citará a autores que han estudiado la problemática a nivel nacional e internacional, para finalmente presentar un marco conceptual sobre la discapacidad en general, la discapacidad visual, la educación y las barreras o dificultades educativas que enfrenta este colectivo.

Este trabajo plantea un marco de acción tendiente a generar conocimientos que permitan mejorar la situación de los jóvenes con discapacidad visual en la esfera educativa, identificando sus principales dificultades, evaluando sus eventuales consecuencias psicológicas cuando se concretan y proponiendo estrategias de abordaje que les ayuden a superar el contexto de inequidad en el cual se ven inmersos.

Palabras clave:

Discapacidad visual, educación, barreras

Abstract:

People with disability is and has been historically, on a global scale, a collective victim of multiple discriminations. Although the Uruguayan State has managed to mitigate this reality, by means of the assumption of numerous obligations, the persons keep on facing disability situations of inequity that they affect negatively to its quality of life.

In the understood one that every disability presents peculiarities that not always are shared by the others, and that the social inequities express to themselves of different ways in every

ambience of the life, the present work centers its study on the persons with visual disability in its trip for the high and top school.

First of all one will mention to the agreements, conventions and declarations that the Uruguayan State has ratified after assuring the rights of the persons with disability; there will allude to the national legislation regarding the topics of disability and education, there will be quoted authors who have studied the problems at national and international level, finally to present a conceptual frame on the disability in general, the visual disability, the education and the barriers or educational difficulties that this group faces.

This work raises a frame of action tending to generate knowledge that allow to improve the situation of the young people with visual disability in the educational sphere, identifying its main difficulties, evaluating its possible psychological consequences when they materialize and proposing strategies of collision that help them to overcome the inequity context in which they turn out to be immersed.

Key words:

Visual disability, education, barriers

Fundamentación

Históricamente, las personas con discapacidad (en adelante PCD) han recibido un trato desigual respecto a las personas sin discapacidad, debido a su condición de tales. Actualmente, el denominado modelo social, que entiende a este sector de la población como titular de derechos y obligaciones como las demás personas, se esfuerza en prevalecer ante concepciones de discapacidad que poco a poco van perdiendo vigencia. Hoy en día se considera cada vez más que la discapacidad se crea en la interacción entre la deficiencia y el entorno, dejándose de lado la idea de que es en sí misma equivalente a enfermedad o invalidez.

Pese a las numerosas obligaciones que los Estados han asumido para asegurar el bienestar de sus poblaciones, las inequidades sociales siguen existiendo. Uno de los ámbitos en los que repercute con mayor fuerza es en la educación: numerosos estudios indican que los índices de deserción, fracaso escolar y bajo rendimiento académico son significativamente más elevados para las PCD que para las personas sin discapacidad.

De más está decir que las PCD necesitan, en ocasiones, de herramientas de apoyo que les permitan explotar sus capacidades, pero igualmente necesario es atender a las especificidades propias de cada persona. Así, por ejemplo, una PCD visual necesitará de instrumentos diferentes a los que requiere una PCD motriz, del mismo modo que una persona con baja visión puede hacer uso de herramientas que no favorezcan a una persona con ceguera total.

Investigar acerca de las particularidades de una discapacidad, dentro de un ámbito que muestra tanta disparidad de logros y que al mismo tiempo reviste tanta importancia en nuestras sociedades como es la educación, posibilitaría focalizar el análisis sobre un tema que usualmente es considerado en un universo más general y que en ocasiones invisibiliza la especificidad. Los motivos que llevan a que el fracaso escolar sea mayor en las PCD que en el resto de la población, responden a factores que no pueden ser abordados completamente hasta tanto no se consideren las necesidades específicas de cada discapacidad, de ahí la importancia de la realización de este trabajo.

Antecedentes

Son numerosos los trabajos que abordan los temas de discapacidad y educación poniendo especial énfasis en las desigualdades en el cumplimiento de los derechos de las PCD. Sin embargo, no se observa una inclusión tanto cuantitativa como cualitativa de las PCD en la esfera social, acorde a los datos que expresan dichos trabajos.

Asimismo, los estudios que abordan específicamente la situación de las personas con discapacidad visual en la educación resultan ser menos numerosos, por esa razón el presente apartado se integra, en su mayor parte, por artículos, leyes y convenciones relativas a la discapacidad y a la educación de forma general.

Los Estados han ido reconociendo paulatinamente a las PCD como sujetos de derecho, asumiendo diversas obligaciones que propenden a la mejora de esta situación de inequidad. En primer lugar se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en cuyo Artículo 26 establece que todas las personas sin distinción tienen derecho a la educación. En 1960 la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adoptó la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, prohibiendo destruir o alterar la igualdad de trato en la enseñanza. Posteriormente, en 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño garantiza el derecho de todo niño y niña a recibir educación sin discriminación de ningún tipo.

Ya entrada la década de los 90, comienza a vislumbrarse un cambio en el paradigma desde el cual se concibe a la discapacidad, encontrándose los primeros intentos por pasar de una educación especial a una inclusiva. La resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), en su Artículo 6 afirma el principio de igualdad de oportunidades de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad en los niveles primario, secundario y superior, agregando que esto debe ocurrir en entornos integrados. La Declaración de Salamanca, celebrada el año siguiente, reafirma dicho principio declarando que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias. En 1999 se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (también conocida como Declaración de Guatemala), la cual establece la supresión de todos los obstáculos en la participación determinados socialmente, entre los cuales incluye a la discapacidad. Esto implica la necesaria inclusión de las PCD en igualdad de oportunidades en el sistema regular de enseñanza.

El siglo XXI amplía el marco jurídico internacional en materia de educación inclusiva. En setiembre de 2006 el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 relativa a los derechos de los niños con discapacidad, reafirmando nuevamente el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades en lo concerniente al derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad,

fijando a la educación inclusiva como objetivo. En diciembre de ese mismo año la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consagrándose una definición social de la discapacidad, entendida como el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones funcionales y las barreras debidas a la actitud y al entorno que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad. Además, agrega que “la denegación de ajustes razonables” también implica una forma de discriminación y supone que el sistema de enseñanza tiene que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad, ya que por ajustes razonables se entiende:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (P. 4)

Recientemente (junio de 2013) se aprobó el Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. El mismo se basa en los principios de no discriminación, de igualdad de oportunidades, de accesibilidad y de participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, y reconoce las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad visual para su desarrollo integral. Con este tratado se busca facilitar el acceso de las personas con discapacidad visual al material escrito, ya que se estima que sólo entre el 1% y el 7% del material disponible es accesible. Esto se logra de dos maneras: 1) incorporando excepciones a las leyes nacionales de derechos de autor a favor de las personas con discapacidad visual, y 2) establece que sólo las llamadas “entidades autorizadas” pueden enviar libros accesibles amparadas por los términos del Tratado.

El hecho que el Estado uruguayo haya asumido estos compromisos internacionales da cuenta de la preocupación de nuestro país por atender las necesidades de la población con discapacidad. Siguiendo con esta línea, existe un marco legal nacional concordante que amplía el alcance de los compromisos internacionales: la Ley N° 18651 de 19 de febrero de 2010 (Protección Integral de Personas con Discapacidad) propone una serie de cambios y medidas con el objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades en materia de accesibilidad a la cultura, la información y la comunicación. En lo que hace a la discapacidad y la educación, la Ley N° 18437 de 12 de diciembre de 2008 (Ley General de Educación) pretende resguardar el derecho a la

educación en la diversidad y a la inclusión educativa de los niños y adolescentes con discapacidad.

Los principales datos que se tienen sobre la población con discapacidad en Uruguay surgen a partir de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENPD) de 2004 y del Censo de Población, Hogares y Viviendas de 2011, ambos llevados a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Según la ENPD (INE, 2004), sólo tres de cada diez niños con discapacidad logran superar el sexto año, lo que marca un pronunciado índice de deserción. En la población entre 25 y 29 años, el porcentaje de quienes no tienen instrucción o sólo alcanzó educación primaria es diez puntos superior en la población con discapacidad respecto a la población en general. Estos números se mantienen constantes en el resto de los grupos etarios. Esta encuesta, además, muestra que la población joven con discapacidad sufre un mayor impacto de un problema educativo que se observa a nivel general, a saber, la transición entre la educación primaria y media. Según Arroyo, De Armas, Retamoso y Vernazza (2012), el egreso de la educación primaria de toda la población joven se ubica en el 97%, el de la educación media básica en 74% y el de la media superior en 41,5%.

De acuerdo con el Censo de Población, Hogares y Viviendas (INE, 2011) el 15,9% de los uruguayos posee algún tipo de discapacidad permanente, porcentaje similar al estimado para la población mundial (15%). Un dato interesante es que en la franja etaria entre los 10 y 14 años se registra un 8,1% de población con discapacidad, decayendo un punto porcentual en la franja entre los 15 y 17 años. Esta variabilidad podría reflejar más un incremento en la percepción de los padres que una prevalencia real. Es importante destacar que los datos del censo (debido a la aplicación del cuestionario a los entrevistados) se obtienen en base a una apreciación y no en base a una valoración del funcionamiento y de la discapacidad de la persona.

En cuanto a la educación superior, resulta especialmente relevante el Censo de Estudiantes Universitarios de Grado (Universidad de la República, 2012). Del mismo se desprende que el 1,3% del estudiantado universitario tiene alguna discapacidad total o parcial. Cuando estos datos se distribuyen por tipo de discapacidad, las mayores proporciones se encuentran en la ceguera parcial, seguida por la discapacidad motriz parcial y finalmente por la sordera parcial, mientras que entre las denominadas “discapacidades profundas” los números son sensiblemente más bajos y no se constatan diferencias significativas de proporción.

Es importante señalar tres trabajos que se realizaron específicamente en relación a la discapacidad y la educación. Muñoz (2009) analiza el panorama regional presentando

datos sobre este sector de la población, estudia el marco normativo internacional y de cada país, evidencia diversos obstáculos y destaca las buenas prácticas llevadas adelante por los Estados. Señala que pese a las múltiples referencias por parte de los ordenamientos jurídicos internacionales que prohíben la práctica de discriminación, las PCD constituyen uno de los grupos más discriminados en la actualidad, siendo esta discriminación de las más invisibilizada. Concluye en la importancia de reconocer a las PCD como titulares de derecho y no como sujetos de caridad ni como personas incapaces. Esto permite superar el fenómeno de la discriminación confiriendo importantes ventajas psicológicas, intelectuales, sociales y emocionales.

Barera (2011) elabora un informe sobre la discriminación y cómo ésta impacta negativamente en determinados grupos sociales. Describe a la invisibilidad como uno de los mecanismos más profundos de la discriminación, lo que conlleva al desconocimiento de las situaciones y a la naturalización de conductas. Menciona que con el transcurrir del tiempo las PCD se encuentran violentadas en sus derechos por no acceder a la educación, lo que obstaculiza su participación a la hora de la toma de decisiones y a llevar una vida autónoma y sin limitaciones.

Meresman (2013) evalúa la situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay desde una mirada inclusiva. Señala que si bien los niños y adolescentes con discapacidad tienen los mismos derechos y necesidades que todas las personas, históricamente han sido parte de los grupos más invisibilizados y excluidos, teniendo directa correlación con las distintas formas de concebir a la discapacidad. Destaca que conocer su situación, visibilizar sus necesidades y generar información es imprescindible a la hora de favorecer el acceso a la educación, la salud, la protección social y la inclusión.

Estos trabajos resaltan la poca información y datos mal relevados que surgen, entre otras razones, por la falta de consenso que existe en definir a la discapacidad en metodologías de investigación, lo que lleva a una especial dificultad a la hora de la comparación entre países. También hacen hincapié en que, si bien en los últimos años se ha avanzado significativamente en pos de una mayor concientización sobre esta problemática, aún resta un largo camino por recorrer.

Latas (2002) estudia las etapas por las que ha atravesado la educación a lo largo de la historia y que se relacionan con las distintas concepciones de discapacidad. Resalta la importancia de dejar atrás las viejas concepciones para desembocar en un modelo inclusivo para todas las personas. Booth & Ainscow (2002) elaboran un conjunto de materiales -al que denominan Index- para facilitar el desarrollo de una educación

inclusiva en los centros escolares, con el fin de que los alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y en la participación alcancen mayores logros escolares.

Finalmente, Martín (2012) desarrolla una guía con el objetivo de facilitar el acercamiento de los maestros a las necesidades educativas que presentan los alumnos con discapacidad visual. Asegura que éstos tienen necesidades educativas específicas que se relacionan directamente con las implicaciones que resultan de la deficiencia visual, entre las cuales menciona: conocer las características del déficit para devolverle al alumno la imagen de una persona valiosa en sí misma, potenciar las experiencias personales del alumno en relación con la vida real, facilitar la ubicación de los objetos en el espacio, atender la mayor lentitud en la recogida de información y en la realización de tareas que presentan estos alumnos.

Referentes teóricos

El concepto de discapacidad está lejos de ser estático. El mismo ha evolucionado a lo largo del tiempo y continúa haciéndolo en la actualidad. Palacios (2008) identifica tres modelos que encierran distintas formas de concepción de la discapacidad:

- Modelo de la prescindencia: se apoya en la justificación religiosa de la discapacidad, en virtud de la cual se atribuye la deficiencia a un castigo divino. La persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, por ende es un ser improductivo y representa una carga que debe ser arrastrada por la familia o por la comunidad.
- Modelo rehabilitador: las causas de la discapacidad dejan de circunscribirse en la esfera religiosa para pasar a la científica, por lo que se alude a la diversidad funcional en términos de salud y enfermedad. La persona con discapacidad no es inútil, puede aportar a la comunidad en la medida que sea rehabilitada o normalizada, es decir, asimilada a los sujetos válidos y capaces.
- Modelo social: se considera que la discapacidad tiene su origen en factores preponderantemente sociales. El problema no radica en las limitaciones individuales sino en las sociales. Las PCD pueden aportar tanto como las personas sin discapacidad en la medida que se incluyan y se acepten las diferencias.

En principio, si bien puede considerarse que cada modelo responde a una visión de la discapacidad predominante en determinado momento histórico, los tres siguen manteniendo mayor o menor vigencia incluso hoy en día. De esta forma, pueden

encontrarse actitudes que respondan al modelo social, al rehabilitador o incluso al de prescindencia.

Si se considera que el origen de la discapacidad es social, las soluciones que se planteen deben orientarse a la sociedad y no a la persona individual. En este sentido, Jiménez, González y Martín (2002) señalan que anteriormente la Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud (1980) presentaba una perspectiva negativa de las deficiencias, las discapacidades y minusvalías, siendo equiparadas a enfermedades. En 2001, la OMS modificó esta visión con la creación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, considerando las perspectivas positivas de las actividades y de la participación.

“El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales (...), los Factores Contextuales incluyen tanto factores personales como factores ambientales” (OMS, 2001, p. 11). En nuestro país, el Artículo 2 de la Ley 18651 (Protección Integral de Personas con Discapacidad) de 19 de febrero de 2010, establece qué entiende nuestra legislación por persona con discapacidad:

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (P. 1)

Ambas definiciones ponen el énfasis en que la deficiencia por sí sola no determina la discapacidad, sino que ésta sobreviene en el momento que la persona con deficiencia interactúa con su entorno. De este modo, una persona puede tener una deficiencia grave y una discapacidad leve, así como una deficiencia leve y una discapacidad severa.

Siguiendo a Gavilán y Castignani (2011) dentro del término “discapacidad visual” se incluye tanto a las personas ciegas como a las que presentan disminución visual (también llamada “baja visión”). No existe unanimidad respecto al criterio para definir la segunda categoría, por lo que se alude a los parámetros de agudeza visual (AV) y de campo visual (CV) para su valoración. Según Cebrián de Miguel (2003) por agudeza visual se entiende el grado de aptitud del ojo para percibir los detalles espaciales, midiéndose éstos por el ángulo bajo el cual son vistos; el campo visual corresponde al

área del espacio que percibe el ojo, pudiendo ser la central (por ej. visión tubular) o la periferia (visión periférica).

La CIE-10 ((OMS, 1992) establece un criterio cuantitativo para considerar la baja visión: una persona tiene baja visión cuando su AV en el mejor ojo es de 0.3 a percepción de luz, o cuando su CV es inferior a 10° desde el punto de fijación, siempre que la persona sea potencialmente capaz de usar la visión para la planificación y ejecución de tareas.

Nuñez (1999) menciona que el desarrollo es similar y único para todos los niños, no obstante la deficiencia visual impone diferencias interindividuales significativas: la psicomotricidad del niño ciego evoluciona según su maduración neurológica, pero la ausencia de visión pone en juego aspectos de su propia especificidad (por ej. Cierta Retraso en los inicios de su movilidad por la carencia de alicientes sensoriales que le sean significativos); la evolución de su desarrollo cognitivo es más lenta y desigual que los niños videntes debido a la limitación específica de sus vías de entrada sensorial, la lentitud de su proceso perceptivo-táctil, la restricción en el conocimiento del mundo, las dificultades de interacción y la ausencia de ambientes estimulares adecuados; la ausencia de visión priva al niño de la mirada, instrumento de especial importancia en el inicio y la evolución de los procesos de comunicación y de establecimiento del vínculo, generándose dificultades en la interacción madre-hijo y posteriormente con otros adultos; si bien el niño ciego posee conductas que pueden vehicular su comunicación, es posible que el adulto no sea capaz de interpretarlas o de adaptarse a ellas, dándose dificultades en la adquisición del lenguaje.

Martín (2012) agrega que si la ceguera aparece entre los 18 y 24 primeros meses de vida, el niño ya ha tenido la posibilidad de establecer una buena relación de apego y un desarrollo psicomotriz normal. Si la ceguera es adquirida en la adolescencia o en la edad adulta, ocurrirán dificultades en el acceso a la información y de autonomía en los desplazamientos, sin embargo existe una buena base de conocimiento de las relaciones espaciales que facilita la adquisición de nuevos aprendizajes.

En lo que se refiere al ajuste o aceptación de la situación de ceguera, el niño con ceguera congénita no va a tener desajustes derivados del momento de su inicio, tan solo los propios de ésta, que generalmente acontecerán en torno a los cuatro años, con la conciencia de ser diferente a los otros niños, y en especial al llegar a la adolescencia. Por el contrario, el desajuste personal causado por la ceguera adquirida en etapas posteriores puede ser muy importante, siendo necesaria con frecuencia una atención especializada. (P. 7)

Polo y López-Justicia (2012) siguiendo a Shavelson, Hubner y Stanton (1976) conciben al autoconcepto como la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, basada directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su conducta. En su investigación, las autoras encuentran que la presencia de discapacidad parece estar asociada con un nivel más bajo de autoconcepto académico y emocional en estudiantes universitarios, aunque no hallaron diferencias significativas por tipos de discapacidad.

En cuanto al rol de la familia, Sánchez (2006) afirma:

La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria (...) en el caso del niño con discapacidad visual, la familia juega un papel todavía más crítico que en muchas otras discapacidades, ya que son los padres y los familiares quienes proveerán al niño de la estimulación y la oportunidad necesaria para conocer el mundo que los rodea y compensa la riqueza de estímulos que para otros representa la visión. (P. 1)

Para este autor la falta de estimulación al niño con discapacidad visual puede ser exacerbada si además es privado de la educación formal, lo que no solo limitaría su desarrollo intelectual, sino además el desarrollo de habilidades de socialización, impidiendo una integración adecuada en su grupo etario y en la sociedad en general.

Entrando en el ámbito más específico de la educación, es importante, en primer lugar, diferenciar la educación formal de la no formal y de la informal. La Ley 18437 de 12 de diciembre de 2008 (Ley General de Educación) expresa:

La educación formal estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo (...) La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. (PP. 7-11)

Marenales (1996) agrega que la educación informal es aquella que se adquiere durante toda la vida de la persona a través de actitudes, valores, aptitudes y conocimientos a partir de su experiencia cotidiana y de las influencias de su medio.

El enfoque conceptual de la educación formal de las PCD ha sufrido transformaciones en consonancia con la evolución histórica del concepto de discapacidad. De esta forma, Latas (2002) identifica cuatro etapas (o modelos) educativas que se

corresponden en mayor o menor medida con alguna de las concepciones de la discapacidad:

- Primera etapa (modelo de exclusión): se excluye de la escuela a todos aquellos grupos no pertenecientes a la cultura dominante. Las personas con discapacidad, consideradas improductivas o anormales, no tienen derecho a una educación de ningún tipo.
- Segunda etapa (modelo de segregación): se incorpora a los colectivos excluidos por la etapa anterior en la escolaridad. Se reconoce el derecho de las personas a recibir educación, por lo que se instrumenta un sistema educativo dual, en el cual por un lado está la educación general, y paralelo a ésta, la educación especial para las “personas diferentes”.
- En un tercer momento se encuentran las reformas integradoras (modelo de integración): surgen en respuesta a las fuertes desigualdades que produce el modelo de segregación. Se busca incorporar a los distintos grupos a la educación ordinaria, pero dicha incorporación se limita al acceso, no contemplando el dar respuestas a las necesidades desde la igualdad de oportunidades. Se produce un proceso de adición más que de transformación de la educación, desembocando en que es el grupo minoritario el que debe adecuarse al sistema de los grupos mayoritarios.
- Finalmente surgen las llamadas reformas inclusivas (modelo de inclusión) que buscan dar respuesta a las inequidades que aún persisten. Parra (2010) afirma que la educación inclusiva supone que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Esta nueva concepción implica que es el sistema educativo el que tiene que dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales, y no éstos los que deben adaptarse a aquél. En este sentido, el fracaso escolar “no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella” (Escudero, 2005, p. 1). El fracaso escolar es estadísticamente más pronunciado entre las PCD que entre las personas sin discapacidad: Berman (2005) estima que sólo entre el 20 y el 30% de los niños y niñas de América Latina y el Caribe asisten a la escuela; en Uruguay, el 87,3% de los niños y niñas con discapacidad entre los 4 y 17 años asisten a la escuela (8 puntos por debajo de la población sin discapacidad) (Meresman, 2013); la población con discapacidad de 25 años o más que supera la educación primaria

como máximo nivel educativo es del 43,4% (27 puntos por debajo de la población sin discapacidad) (Meresman, 2013); sólo tres de cada diez niños con discapacidad superan el sexto año escolar (ENPD, 2004); sólo el 1,3% del estudiantado universitario tiene alguna discapacidad (Universidad de la República, 2012).

Las cifras anteriores demuestran que las dificultades o barreras que enfrentan las PCD en su tránsito por la educación formal no pocas veces desembocan en un fracaso escolar. Gavilán y Castignani (2011) entienden por barrera “algo que imposibilita la realización de una tarea o la consecución de un objetivo” (p. 6).

Booth & Ainscow (2002) optan por utilizar el término “barreras para el aprendizaje y la participación” en lugar del de “necesidades educativas especiales” (NEE), en el entendido que al etiquetar a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas en los docentes, las prácticas se centran en las dificultades que experimentan los alumnos etiquetados y se tiende a reforzar la idea de que la educación de estos alumnos debe recaer en manos de especialistas. Afirman que las barreras y los recursos para reducirlas se encuentran en los centros educativos (limitando el acceso y la participación), en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, y emergen en la interacción entre los estudiantes y sus contextos generando discapacidades.

Estos autores desarrollan un índice de inclusión (Index) con el objetivo de apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia una educación inclusiva. “La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 22). Muñoz (2009) agrega que considerar las nociones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad es lo que distingue a la inclusión de la integración:

La disponibilidad depende de que haya instituciones, programas de enseñanza, recursos humanos y otros en cantidad suficiente y en condiciones necesarias; la accesibilidad depende de que la educación sea accesible material y económicamente a todos y todas, sin discriminación; la aceptabilidad depende de que sean cumplidos estándares mínimos para maestros y maestras, los estudiantes, las facilidades escolares, el currículum, las relaciones entre los sujetos de la comunidad escolar y la gestión de la escuela; y la adaptabilidad depende de que la educación sea flexible, capaz de responder a las necesidades de los y las estudiantes, en sus distintos contextos sociales y culturales. (P. 26)

Problema y preguntas de investigación

Las PCD han sido históricamente objeto de discriminaciones y trato desigual debido a su delimitación a la esfera de la discapacidad, con todas las implicancias sociales que la misma conlleva. Si bien actualmente es cada vez mayor la influencia del paradigma social, en virtud del cual las PCD son consideradas como personas titulares de derechos y obligaciones, siguen existiendo inequidades en el trato y violaciones a sus derechos fundamentales. Uno de ellos es el de la educación, donde estadísticamente se constata una menor proporción de éxitos académicos en relación al resto de la población, tal como se señala en los antecedentes ut-supra.

Partiendo de la hipótesis que el fracaso escolar es mayor en las PCD que en las personas sin discapacidad, que el mismo tiene directa relación con la condición de discapacidad y que cada una presenta necesidades diferentes a la hora de transitar por los niveles de enseñanza, este trabajo pretende responder a las preguntas:

¿Cuáles son los factores que dificultan a los jóvenes con discapacidad visual el tránsito por la enseñanza media y superior? Y ¿Qué consecuencias producen cuando se concretan en un fracaso escolar?

Objetivo general

- Contribuir a una mayor concientización sobre las dificultades de las PCD en la esfera educativa.

Objetivos específicos

- Identificar las principales dificultades que encuentran los jóvenes con discapacidad visual en la enseñanza media y superior.
- Evaluar las consecuencias psicológicas que se generan cuando esas dificultades se concretan en un fracaso escolar y en la constitución como sujetos de las personas con discapacidad visual.
- A partir de lo analizado, proponer técnicas de abordaje que proporcionen a las personas con discapacidad visual herramientas que les permitan superar el fracaso escolar.

Diseño metodológico.

Según Taylor y Bogdan (1984) el término metodología designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas. Los objetivos propuestos suponen tomar como foco de investigación a la población con discapacidad visual en interacción con la institución educativa en sus organizaciones media y superior. Es por ello que se propone realizar una investigación de carácter cualitativo, la cual para González Rey (2000) toma a la subjetividad como parte del proceso de producción de conocimiento.

El método, entendido como “los caminos específicos que permiten acceder al análisis de los distintos objetos que se pretenden investigar” (Iñiguez, 1995, p. 7), sigue los lineamientos característicos de un estudio de caso.

En un sentido amplio, el estudio de caso puede definirse como “un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 217). Concretamente, por caso se entiende “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 221).

Esta investigación, por ende, centrará su objeto de estudio en los jóvenes con discapacidad visual en su tránsito por la enseñanza media y superior. Se buscará realizar “un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 242).

En una primera etapa de la investigación se realizará una profundización bibliográfica sobre la temática de investigación, rescatando los conceptos e ideas principales que manejan los autores más influyentes y destacados. Una vez finalizada esta sistematización conceptual, dará comienzo el proceso de recolección de datos.

La segunda etapa consistirá en la realización de entrevistas en profundidad. Éstas son definidas por Marradi y otros (2007) citando a Alonso (1998) como:

Una forma especial de conversación entre dos personas (...) dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. (P. 216)

Se coordinará una entrevista con un referente del Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión, el cual funciona en la órbita del Consejo de Educación Secundaria y cuya sede se encuentra en el Liceo N° 17 Francisco Acuña de Figueroa. El objetivo será conocer las distintas herramientas con las que pueden contar estos alumnos, así como las formas de acceso a las mismas y demás acciones que el Centro lleva adelante para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se entrevistará a un referente de la Red Temática de Discapacidad, la cual funciona en la órbita de la Universidad de la República (UdelaR) y aborda como campo de problema la discapacidad y la inclusión educativa. El objetivo será explorar las acciones que la Red lleva adelante en la UdelaR, conocer la situación de los estudiantes con discapacidad que estén estudiando en dicho organismo (haciendo especial énfasis en los estudiantes con discapacidad visual) y relevar las principales dificultades que la Red identifica como obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se concretará otra entrevista con un responsable del programa Red MATE (Red de Materiales y Apoyos Tiflo Educativos), el cual tiene su sede en la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (UNCU) y cuyo objetivo es incidir positivamente en la inclusión de jóvenes con discapacidad visual en la educación media y superior de Argentina y Uruguay. El propósito de esta entrevista será explorar las principales dificultades que presenta esta población y las acciones que, desde el punto de vista institucional, se llevan adelante para superarlas.

Tendrán lugar dos entrevistas a dos docentes (uno de secundaria y otro de la UdelaR) que hayan tenido experiencias dictando clases a estudiantes con discapacidad visual. El cometido será conocer sobre dichas experiencias, las posibles dificultades que se hayan presentado, las soluciones propuestas y saber la opinión del entrevistado sobre los resultados obtenidos.

Se desarrollarán cuatro entrevistas a estudiantes con discapacidad visual: dos que estén cursando enseñanza secundaria y dos que cursen enseñanza superior (preferentemente todos de distintos centros). La finalidad será indagar en las experiencias de los entrevistados, identificar las eventuales barreras y dificultades por las que atraviesan o atravesaron, explorar las estrategias empleadas para su superación y saber las opiniones del proceso enseñanza-aprendizaje en general.

En las entrevistas se registrarán los datos del entrevistado (nombre, edad, función, posee o no discapacidad visual) y se desarrollarán en base a las siguientes consignas,

pudiendo variar su formulación según el caso: ¿Qué opina Ud. respecto a las posibilidades que tienen o no los jóvenes con discapacidad visual para estudiar en la enseñanza secundaria y terciaria? ¿Cuáles podrían ser, a su entender, las dificultades que enfrentan y las facilidades con las que cuentan durante su recorrido académico?

Para la realización de las entrevistas se solicitará la participación voluntaria de los entrevistados, las mismas tendrán carácter abierto, su duración será de aproximadamente una hora, el equipo se presentará ante los entrevistados explicando los objetivos y el alcance de la investigación, se aclarará que los datos serán manejados de forma profesional y anónima y se pedirá la autorización del entrevistado para el registro de audio.

En la tercera etapa se procederá con la realización de al menos cinco grupos focales. . Éstos “son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52). Las muestras a seleccionar contemplarán los siguientes criterios

A) Entre tres y cinco estudiantes de secundaria y misma cantidad de la UdelaR (preferentemente de distintos centros) que actualmente estén estudiando. Se propondrá como disparador la siguiente consigna: ¿los jóvenes con discapacidad visual encuentran barreras que les hacen más difícil culminar con sus estudios? ¿Cómo pueden superarse? ¿Qué beneficios les proporciona hacerlo? El propósito será que los participantes identifiquen barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual, conocer las estrategias que pueden emplearse para su superación y explorar de qué manera puede incidir en ellos al superarlas.

B) Entre tres y cinco docentes de secundaria y misma cantidad de la UdelaR (preferentemente de distintos centros) que tengan experiencia dictando clases a estudiantes con discapacidad visual. La consigna será la siguiente: ¿Los estudiantes con discapacidad visual enfrentan inequidad de oportunidades respecto a los estudiantes sin discapacidad visual a lo largo de la enseñanza media y superior? ¿Por qué creen que se genera? El objetivo será conocer la perspectiva de aquellos que están ubicados en el lugar de “quien enseña” y las acciones que propondrían para mejorar la situación de los estudiantes con discapacidad visual.

C) Entre seis y diez familiares o tutores de diferentes jóvenes con discapacidad visual. La consigna será la siguiente: ¿Los jóvenes con discapacidad visual enfrentan una situación educativa distinta a los jóvenes sin discapacidad visual? ¿A qué creen que

se debe? ¿De qué manera creen que pueden incidir en esa situación? La finalidad será saber la percepción de los participantes en cuanto al papel del apoyo familiar en el rendimiento educativo de los jóvenes con discapacidad visual.

D) Entre seis y diez personas que no tengan o tengan muy poca relación con el tema de discapacidad. La consigna será la siguiente: Los datos indican que hay un número mucho más bajo de jóvenes con discapacidad que culminan sus estudios en relación a jóvenes sin discapacidad. ¿Por qué creen que se da este fenómeno? ¿Qué papel entienden juega la sociedad para que se den estos números? El cometido será explorar las concepciones de discapacidad que se ponen en juego y analizar de qué forma incide en un fracaso escolar más pronunciado para los jóvenes con discapacidad.

E) Entre seis y diez jóvenes con discapacidad visual que actualmente no estén estudiando. La consigna será la siguiente: ¿El poseer deficiencia visual implica una barrera a la hora de estudiar? ¿Qué consecuencias se generarían en caso que esa barrera se concrete? Se pretende estudiar la relación existente entre los conceptos de “deficiencia visual” y de “discapacidad visual”, analizar si representa en sí misma un impedimento para avanzar en el sistema educativo y explorar las consecuencias que se generan cuando se concreta el fracaso escolar.

Se invitará a los voluntarios a participar de la actividad, la cual tendrá una duración no mayor a dos horas y se asegurará que los datos obtenidos se manejarán de forma profesional y anónima, haciendo la salvedad que no se puede garantizar el anonimato por parte de los demás participantes.

En la cuarta etapa se buscará el consentimiento de las autoridades pertinentes de los distintos organismos públicos de enseñanza (ANEP, CES, CETP, CODICEN, UdeLaR) con el fin de acceder a datos que dispongan referente a la matrícula de estudiantes con discapacidad visual. Elementos tales como número de estudiantes, centros de enseñanza más frecuentados, promedio de edad y número de egreso, entre otros, resultan de especial interés. Luego se integrarán estos datos con los registros de las entrevistas y de los grupos focales para su posterior análisis.

Como herramienta de análisis se recurrirá al análisis de contenido, el cual es definido por Vázquez Sixto (1996) siguiendo a Klaus Krippendorff (1980) como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 48).

El autor resalta la importancia del contexto en el análisis de contenido de corte cualitativo, entendiendo que es necesario considerarlo para poder hacer una interpretación. Refiere al mismo en un doble sentido: “por un lado, el contexto del texto (material que estamos analizando). Por otro, el contexto social. Es decir, las condiciones que hacen posible que ese texto se produzca y cómo se produce” (Vázquez Sixto, 1996, p. 49).

La quinta etapa consistirá en la elaboración de un informe que contenga los resultados alcanzados, incluyendo las conclusiones a las que se ha arribado y una serie de recomendaciones que pretendan aportar mejoras a la situación de este colectivo.

Finalmente, durante la sexta y última etapa, el equipo de investigación coordinará la realización de dos instancias de devolución: una con los referentes del Centro de Recursos y de la Red Temática de Discapacidad, y otra con los de la Red MATE. Para la primera se invitará a los docentes que participaron de las entrevistas y grupos focales, mientras que para la segunda se invitará a los jóvenes, estudiantes, familiares y personas que no tengan relación con la temática de discapacidad. El objetivo será generar un espacio de intercambio donde se puedan expresar las opiniones acerca de los resultados obtenidos y del proceso en general. Se estima que la investigación en su totalidad demandará alrededor de doce meses de duración.

Consideraciones éticas

El presente estudio se regirá de acuerdo a las normas éticas de investigación, así como a las normas que establezca el organismo pertinente. Se informará a los participantes de los objetivos del mismo y se pedirá que firmen un consentimiento que dé cuenta de su participación voluntaria e informada. Se asegurará total anonimato por parte del equipo de investigación, así como el manejo profesional de los datos que proporcionen y que los mismos no serán utilizados para fines que excedan el alcance de la investigación.

El equipo se compromete a responder cualquier interrogante que los participantes le formulen durante el proceso de trabajo. Los mismos tendrán la posibilidad de decidir libremente sobre la duración de su participación, pudiendo optar por abandonar los espacios de intercambio cuando lo deseen sin que ello les genere algún perjuicio.

Cronograma de ejecución.

Etapa	Duración	Actividad	Objetivos
1	1 mes	Profundización bibliográfica	Recopilación de conceptos e ideas que manejan los autores más destacados en la temática
2	3 meses	Realización de entrevistas individuales	Recabar datos y opiniones de los entrevistados
3	3 meses	Realización de grupos focales	Debatir sobre las consignas propuestas, relevando las opiniones de los participantes
4	1 mes	Coordinación de acceso a bases de datos con los centros de enseñanza	Tomar conocimiento de los datos con los que disponen los centros de enseñanza referente al estudiantado <con discapacidad visual
5	3 meses	Procesamiento de datos y elaboración del informe	Preparación de un informe escrito con los resultados obtenidos
6	1 mes	Instancias de devolución	Presentación de resultados y recomendaciones

Resultados esperados

Se espera que al finalizar la investigación se alcance un mayor nivel de comprensión de la temática, lograr una mayor sistematización de la información que se dispone sobre el estudiantado con discapacidad visual, identificar los principales puntos de conflicto, generar una mayor concientización entre los participantes sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes con discapacidad visual a la hora de estudiar, y establecer propuestas que sean llevadas a la práctica para mejorar la situación de la población objeto de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, A., De Armas, G., Retamoso, A. y Vernazza, L. (2012). Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2012. Montevideo: UNICEF-Uruguay.
- Barera, M. (2011). *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación: informe final*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Berman, R. (2005). *Desarrollo inclusivo: un aporte universal desde la discapacidad*. Equipo de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Región de Latinoamérica y el Caribe. Washington, DC: <http://www.worldbank.org>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion (2a ed.)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cebrián de Miguel, M. (2003). *Glosario de discapacidad visual*. Madrid: ONCE.
- Escobar, J. y Bonilla, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1) 51-67.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Gavilán, M., y Castignani, M. (2011). La orientación vocacional-ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela secundaria-educación superior. *Orientación y Sociedad*, 11.
- Gonzalez Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- Iñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos en psicología social: presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1-2), 5-26.
- Jiménez, M., González, D. y Martín, J. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279.
- Latas, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 7-29.
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal* (Temas para Concursos de Maestros. Editorial Aula). Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Martín, P. (2012). *Alumnos con discapacidad visual: necesidades y respuesta educativa*. Recuperado de <http://educacion.once.es/appdocumentos/educa/prod/Necesidades%20y%20respuesta%20educativa.pdf>

Meresman, S. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: la oportunidad de la inclusión. Montevideo: UNICEF, iiDi.

Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Centro por la Justicia y el Derecho Internacional

Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. París: ONU.

Naciones Unidas. (1960). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: ONU.

Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Madrid: ONU.

Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño (2006). Observación general Nº 9. Herndon: ONU.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: editorial?

Nuñez, A. (1999)). El desarrollo psicológico del niño ciego: aspectos

diferenciales. En F. Checa, M. Marcos, P. Martín, A. Nuñez, y A. Vallés Arándiga (Eds.), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (pp. 57-121). Madrid: ONCE.

Organización de Estados Americanos (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Antigua Guatemala: OEA.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2013). *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*. Marrakech: OMPI.

Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados* (10a ed.). Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: OMS.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.

Polo, M., y López-Justicia, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Universidad de la República (Uruguay) (2012). *Censo de estudiantes*

universitarios de grado. Montevideo: UCUR.

Uruguay. Instituto Nacional de Estadística (2004). Encuesta nacional de personas con discapacidad. Montevideo: INE.

Uruguay. Instituto Nacional de Estadística (2011). Censo de población, hogares y viviendas. Montevideo: INE.

Uruguay. Poder Legislativo (2008). Ley No. 18437. *Ley general de educación*. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm>

Uruguay. Poder Legislativo (2010). Ley No. 18651. *Protección integral de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18651.htm>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático* (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lix-vacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf