

# Desarrollo de las habilidades discursivas de una estudiante de licenciatura con discapacidad visual

## Development of discursive skills in a visually impaired undergraduate student

LUIS DAVID MENESES HERNÁNDEZ

### Luis David Meneses Hernández.

Profesor-Investigador de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana, México. Es Doctor en Lingüística por El Colegio de México, Maestro en Lingüística Aplicada por la UDLA-Puebla, y Maestro en Estudios Humanísticos por el ITESM. Sus líneas de investigación se enfocan en la relación entre la educación y el desarrollo lingüístico, la descripción lingüística de las lenguas originarias y el español, los estudios lingüísticos del humor, y la literatura hispanoamericana contemporánea. También es creador del blog *Gramática para peatones*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: lmeneses@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-3034>.

### Resumen

En México las comunidades académicas de educación superior no suelen recibir estudiantes con discapacidad, y en caso de hacerlo no suelen establecer parámetros ni indicadores para la valoración de sus logros escolares. La bibliografía al respecto es incipiente. En el caso que se reporta, se describe el acceso a la literacidad académica de una estudiante con discapacidad visual en la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Se reportan los logros académicos que ha tenido a partir del análisis lingüístico de sus producciones discursivas para comprobar los resultados de dicho proceso de inclusión. El supuesto básico desde el que se parte para estudiar el desarrollo de la literacidad académica es que “leer y escuchar lenguaje complejo es una fuente primordial para la exposición a una sintaxis compleja”. El objetivo del estudio fue generar un modelo de análisis del desarrollo lingüístico como medio para valorar el logro académico. La metodología seguida es cualitativa y longitudinal, pues se recolectaron textos escritos centrados en una tarea narrativa en el segundo, quinto y último semestres. El análisis de los resultados evidencia el paso de una escritura con características conversacionales a una escritura narrativa con características propias de su área de especialización, y por lo tanto de su inclusión en el ámbito académico. Se proponen así dos líneas de acción futuras: la integración de lingüistas a los grupos multidisciplinarios que atienden la inclusión y la investigación de las producciones discursivas de los estudiantes involucrados como forma de valorar su grado de inclusión.

*Palabras clave:* desarrollo lingüístico, evaluación de estudiantes, habilidades lingüísticas, inclusión educativa, literacidad.

### Abstract

In Mexico, higher education academic communities rarely receive students with disabilities, and when they do, they often fail to establish parameters or indicators to assess their academic achievements. Literature on the topic remains scarce. This case study describes the access to academic literacy of a visually impaired student enrolled in a Bachelor's degree in Hispanic Language and Literature. It reports her academic progress through a linguistic analysis of her discursive productions to assess the outcomes of the inclusion process. The underlying assumption guiding the study of academic literacy development is that “reading and listening

to complex language is a primary source of exposure to complex syntax.” The aim of the study was to generate a model for analyzing linguistic development as a means of assessing academic achievement. The methodology employed was qualitative and longitudinal, involving the collection of written texts centered on a narrative task in the second, fifth, and final semesters. The analysis of results reveals a progression from writing with conversational traits to narrative writing that reflects features of her field of specialization, thus indicating her inclusion in the academic domain. Two future lines of action are proposed: the integration of linguists into multidisciplinary teams supporting inclusion, and the study of students’ discursive productions as a means of evaluating their degree of academic inclusion.

*Keywords:* linguistic development, student assessment, language skills, educational inclusion, literacy.

## INTRODUCCIÓN

El paradigma de derechos humanos que prevalece en la educación superior en México ha generado una nueva visión fundada en la no-discriminación y la aceptación de la diversidad (Barton, 2008; Cruz, 2016; Pérez, 2021), que en última instancia “lleva a entender que pueden existir barreras para el aprendizaje y la participación” (Cortaza et al., 2018, p. 15) para las poblaciones de personas con discapacidad. Enfrentadas a esta realidad, las instituciones de educación superior –IES– se ven en la necesidad de articular acciones para reducir las barreras de los estudiantes pertenecientes a dichos grupos y, en específico, atender de manera directa las solicitudes y necesidades de estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, en México, el número de estudiantes en situación de discapacidad inscritos en instituciones de educación superior es casi imperceptible, pues solo 6.7% de las personas con discapacidad tienen acceso a la educación superior (INEGI, 2018, p. 53). A pesar de que este porcentaje no ha sido actualizado con los datos del censo 2020, no se espera un crecimiento exagerado de la tasa, puesto que en el censo del año 2000 el porcentaje de personas con discapacidad visual que lograban acceder a la educación superior era el 3.8% (INEGI, 2004, p. 1). Debido a este bajo porcentaje y al rezago educativo que prevalece en la población con discapacidad (Coneval, 2021, pp. 8-9), las comunidades académicas no suelen estar preparadas para recibir ni atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad, mucho menos para establecer u ofrecer parámetros para la valoración de sus logros escolares. Por ello la bibliografía al respecto es aún incipiente, pues las investigaciones se han centrado en analizar las barreras que existen para la inclusión y las formas de derribarlas (Avendaño y Díaz, 2014; Martín y Verde, 2015; Núñez y López, 2020; Trujillo et al., 2023).

En el caso que se reporta en este artículo, la comunidad universitaria de la Facultad de Letras Españolas ha hecho lo posible por derribar aquellas barreras que limitaban el acceso a la literacidad académica de una estudiante con discapacidad visual que ingresó a la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en el ciclo escolar 2018-

2019. Aunadas a su discapacidad, la estudiante se enfrentaba a barreras culturales y económicas, pues había sido educada en un entorno rural, con poco acceso a los productos culturales propios del ambiente académico.

Considerando que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– estableció que las IES deben “conceder disposiciones especiales para estudiantes con discapacidad” (OCDE, 2008) y que el caso en cuestión se encuentra en el contexto de una universidad pública, se tuvo que tomar en cuenta que la situación que planteaba la valoración del logro académico de la estudiante no era solucionable tan solo mediante acciones ejecutivas dictadas desde un escritorio, sino que se requirió que la comunidad académica moldeara sus prácticas socioculturales, de manera que permitiesen integrar a la estudiante en los procesos de literacidad académica que le competen.

En este sentido, a propósito del ingreso de la estudiante con discapacidad visual a la Facultad de Letras Españolas, es necesario reportar los logros académicos que ha tenido más allá de solo tomar en cuenta el promedio de calificaciones o el avance en la trayectoria del currículo escolar con respecto de la trayectoria ideal, puesto que podría sospecharse que la manera de evaluarla habría tenido un componente emocional poco objetivo o podría haberse guiado por intereses institucionales más que por el verdadero interés de lograr la inclusión de la estudiante, dado el historial que reportan países como México, “con criterios concebidos estrictamente para definir el éxito, [en los que] los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo” (UNESCO, 2017, p. 21).

Se ha propuesto, por ende, partir del análisis lingüístico de sus producciones discursivas para comprobar objetivamente los resultados de dicho proceso de inclusión, bajo el supuesto de que la inclusión es un fenómeno multifactorial y que requiere la participación de toda la comunidad académica (Cruz y Casillas, 2017, p. 38). En este sentido, el desarrollo de un modelo que dé cuenta de la evaluación de los aprendizajes de una estudiante con discapacidad visual en su etapa de educación superior redundaría en beneficio de la propia estudiante, en primera instancia, y de toda la comunidad en general, pues se ha llegado a la conclusión de que “la presencia, la participación y el logro de los alumnos y las alumnas están entre los factores más importantes para el éxito” (UNESCO, 2017, p. 21). La valoración objetiva de aquellos factores que podrían constituir el éxito académico es lo que ocupa la reflexión en el presente trabajo.

## ANTECEDENTES

Las investigaciones previas en el campo pueden clasificarse en tres grandes rubros: a) las que atienden las cuestiones legislativas y de política lingüística o educativa, b) las que atienden las actitudes de los miembros de la comunidad académica y c) las que indagan en las condiciones de accesibilidad reales de cada comunidad y cada estudiante con discapacidad.

Así, se puede observar que las investigaciones se han centrado hasta ahora en los niveles ya mencionados y en los actores involucrados directamente (Cruz y Casillas, 2017). Se ha hablado del cambio de políticas educativas (Opertti et al., 2021, pp. 1-2), el cuidado del diseño de los ambientes de aprendizaje (Ruiz et al., 2012; Stainback y Stainback, 1999), la gestión de los recursos para la inclusión (Aquino et al., 2014) y de la transformación en las actitudes de la comunidad académica (Cruz et al., 2016; Sierra et al., 2019; Tovar, 2015).

En la bibliografía especializada en lingüística publicada en México o por mexicanos, recogida por Lingmex (Barriga, 2023), solo hay cinco registros que estudian los procesos lingüísticos de personas con discapacidad visual: una tesis de licenciatura (Rosales, 1990), una tesis de maestría (Granados y Téllez, 1993) y una tesis doctoral (De la Cruz, 2015), que abordan el desarrollo de niños ciegos desde una perspectiva lingüística, y dos artículos, uno de los cuales está centrado en el fotógrafo ciego Eugen Bavcar (Saettele, 2000) y el otro en la complejidad que se le presenta a una persona ciega para aprender lengua de señas (Rangel, 2022). El vacío en la investigación apunta a que la valoración lingüística de los logros académicos de los estudiantes con discapacidad aún no ha captado la atención de investigadores, por lo que conviene comenzar a profundizar en la reflexión acerca de la permanencia de dichos estudiantes en las instituciones, lo cual implica necesariamente que se deben desarrollar parámetros para la valoración del logro académico desde una perspectiva que provea datos objetivos no dependientes de valoraciones subjetivas realizadas por docentes, pares académicos o incluso los propios estudiantes.

Al revisar la bibliografía existente acerca de los procesos de inclusión en la educación superior en México se ha hecho evidente que en los ámbitos educativos en los que se presentan casos de inclusión aún se da por sentado que los indicadores de logro académico son solamente los tradicionalmente aceptados, como el promedio de calificaciones o el ritmo de avance dentro de la trayectoria curricular. En este sentido, Cortaza et al. (2018) señalan la importancia que tienen las adaptaciones del currículo a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad, y enfatizan que las adaptaciones que encontraron en el estudio de caso que reportan fueron “especialmente en los procedimientos e instrumentos evaluativos tales como el material en relieve o ampliado, textos adaptados, metodología y actividades determinadas que el profesor realice en una asignatura” (p. 22). Sin embargo, no se encuentra aún una sistematización de esta información, y en la literatura del campo tampoco se ha avanzado en dicho sentido. Se entiende entonces que la investigación acerca de la inclusión está entrando en un punto en donde cabrá espacio para proponer nuevas aproximaciones a las prácticas institucionales de valoración del logro académico desde disciplinas especializadas, para garantizar el desarrollo de los estudiantes con discapacidad.

El supuesto básico desde el que parte esta investigación para estudiar el desarrollo de la literacidad académica de una estudiante de licenciatura con discapacidad

visual es que “leer y escuchar lenguaje complejo (por ejemplo, las cátedras) es una fuente primordial para la exposición a una sintaxis compleja” (Nippold, 2016, p. 188). Se entiende entonces que dicha estudiante, expuesta a fuentes que utilicen procesos narrativos y sintácticos complejos, será capaz, después de cierto tiempo de exposición, de comenzar a producir patrones sintácticos similares a los utilizados en los discursos percibidos (véase Melzi y Ely, 2010, p. 433). Deberá considerarse que, contrario a lo que sucede en otros ámbitos humanísticos y científicos en los que predomina la literacidad académica ligada a un discurso expositivo-explicativo, para el caso de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas el tipo discursivo al que más se expone a los estudiantes es el narrativo, por la naturaleza de la disciplina en la que se están formando. En este sentido, el supuesto bajo el que se ha trabajado es que la exposición a las formas narrativas canónicas estudiadas durante la trayectoria académica debería tener alguna influencia sobre la escritura narrativa ejercida por la estudiante en caso de que se haya logrado su inclusión en el ámbito discursivo de la vida académica.

Bajo una concepción estrecha de las habilidades lectoras, podría objetarse que una estudiante con discapacidad visual no puede leer, sin embargo, una resignificación del concepto de lectura permitirá entender que “leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación” (Ong, 2006, p. 17). Por ello, se entenderá que la fase de decodificación realizada por la estudiante con discapacidad visual ha sido lograda mediante apoyos tecnológicos y digitales que no entorpecen los procesos de comprensión y producción complejos involucrados en el acto de leer.

### Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación fue generar un modelo de análisis lingüístico del desarrollo de la literacidad académica de una estudiante de educación superior con discapacidad visual, como medio para valorar con datos objetivos el logro académico.

Las preguntas de investigación fueron:

- ¿Cómo puede describirse el desarrollo lingüístico en términos del desarrollo de la literacidad académica de una estudiante de educación superior con discapacidad visual?
- ¿Cuáles son los rasgos discursivos que caracterizan el desarrollo de la literacidad académica y permiten establecer parámetros objetivos para la valoración del logro académico?

### Hipótesis

Si la descripción del desarrollo discursivo de una estudiante con discapacidad visual en la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana puede dar pautas objetivas para la valoración del éxito del proceso de inclusión de las personas con discapacidad visual en la comunidad universitaria, entonces el análisis de las estruc-

turas lingüísticas propias de la literacidad académica funcionaría como un indicador objetivo de los logros obtenidos al respecto.

Dado que la discapacidad no es una condición individual sino una condición social (Cruz et al., 2016, p. 386), una tarea aparentemente simple como la escritura de un texto narrativo de manera espontánea puede revelar el camino del desarrollo en una estudiante que está en proceso de pertenecer a una comunidad académica. Comprender las prácticas de lectura y escritura prevalecientes en una comunidad ayudará a percibir la realidad de la inclusión en este ámbito.

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de caso intrínseco de acuerdo con la tipología de Stake (1998), por lo que los resultados del análisis presentado solo son válidos para describir el desarrollo de la literacidad académica de la estudiante con discapacidad visual en cuestión, sin embargo, estos resultados podrían apuntar hacia la generación de un modelo lingüístico-pedagógico para la evaluación del logro académico de los estudiantes con y sin discapacidad visual en entornos académicos de educación superior.

La metodología seguida en esta investigación es de corte cualitativo y longitudinal, pues se recolectaron textos escritos por la estudiante como parte de sus tareas académicas en tres estadios de su permanencia en el programa de licenciatura: durante la segunda, la quinta y la décima inscripciones.

Aunado a esto se utilizó un instrumento de recolección de datos espontáneos centrado en la realización de una tarea narrativa en cada uno de los momentos especificados. Dado que la licenciatura cursada por la estudiante es Lengua y Literatura Hispánicas, y los principales tipos discursivos a los que ha estado expuesta son el narrativo, seguido por el expositivo-explicativo y el argumentativo, se decidió indagar en el desarrollo evidenciado por una tarea eminentemente narrativa, cuya instrucción fue escribir en 100 palabras una experiencia personal. Para la primera versión del texto se permitió que la estudiante tuviese libertad de elección, mientras que en la segunda y tercera tareas se pidió que la temática del texto narrativo versase alrededor de la llegada de la estudiante a la Facultad. Sin embargo, la condición que se mantuvo fue que el texto debía ser redactado en el mismo lugar y tiempo en que se recibió la orden de escritura, asegurando así su espontaneidad.

El resultado de dicha tarea fueron tres textos que se han ordenado cronológicamente para su estudio mediante una distinción alfabética. Hay que aclarar, sin embargo, que solo en dos de las tres tareas la estudiante logró ceñirse al límite de palabras establecido, dando como resultado que el último texto sea casi el doble de largo que los anteriores. Se denominó Texto A al escrito durante los primeros días de la segunda inscripción de la estudiante al programa de licenciatura, y consta de 93 palabras. El texto elaborado durante los primeros días de clase de la quinta inscripción fue denominado Texto B y consta de 97 palabras, y el texto escrito durante el proceso

de revisión final de su trabajo recepcional, en la décima y última inscripción al programa, fue denominado Texto C y es el más extenso, conformado por 175 palabras.

El análisis de los textos consta de dos niveles de concreción: por un lado, tiene un nivel intra-oracional, en donde se describen a) la longitud media del enunciado y b) el tipo de relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre el núcleo y el resto de los constituyentes de una oración o enunciado. Este nivel permite verificar las estructuras sintácticas disponibles por medio de las cuales la estudiante comunica ideas, emociones y sensaciones mediante su narrativa. De modo que la categoría básica de análisis es el núcleo de la predicación (que puede ser un verbo conjugado o un elemento de predicación nominal) y, por consiguiente, la unidad de análisis son las frases o constituyentes sintácticos.

Por otro lado, el análisis inter-oracional hace posible reconocer características discursivas narrativas propias de los textos estudiados en su área de profesionalización, para lo cual las categorías de análisis son la cohesión léxica y los marcadores discursivos, y la unidad de análisis es la oración, con el fin de observar también la manera en la que se articula una con otra dentro del texto producido.

El modelo propuesto en este trabajo debería ser teóricamente aplicable a cualquier estudiante con discapacidad en un ámbito universitario, basados en la afirmación de que el desarrollo lingüístico en los años escolares tiene características muy sutiles, y se revela al analizar tanto el discurso oral como el escrito (Barriga, 2002; Nippold, 2016).

## RESULTADOS

Se presenta ahora el análisis en el orden en el que se plantea que se aplique el modelo para valorar el desarrollo de la literacidad académica de la estudiante. Como primer punto se ha partido del análisis de los núcleos sintácticos en la predicación, por lo que se han analizado sustantivos y verbos presentes en los textos.

Un recuento comparativo de frecuencias de los núcleos de predicación principal en cada uno de los tres textos revela que la estudiante ha experimentado un cambio en su forma de narrar. Las formas personales y no personales de los verbos presentes en cada uno de los textos revelan que en el texto de segunda inscripción (Texto A) la estudiante tenía una predicación mayoritariamente copulativa, ya que en su escritura abundan los verbos de estado (ser, estar), con un total de seis verbos de los 12 utilizados; mientras que en el texto de quinta inscripción (Texto B) solo hay dos verbos de estado (ser) de los 16 utilizados, y en el de última inscripción (Texto C) hay seis verbos copulativos (ser, estar) de los 28 utilizados.

Los datos sugieren que la estudiante ha transitado de una predicación mayoritariamente copulativa y nominal hacia una predicación verbal más compleja. El análisis de constituyentes reveló que el Texto A tiene una media de 3.3 constituyentes por oración y las construcciones suelen ser menos articuladas mediante subordinación, mientras que el Texto B contiene 3.5 por oración y abunda en yuxtaposiciones; por

su parte, el Texto C tiene una media de 3.7 constituyentes por oración y es el que tiene una mayor cantidad de subordinaciones y coordinaciones. Aunque no es una variación radical, parece que apunta a que la configuración oracional entre A y C se ha vuelto más compleja en términos del número de constituyentes, pero sobre todo en términos de la complejidad de las oraciones producidas.

Con respecto al análisis inter-oracional, en el Texto A se encuentran marcadores discursivos propios de la oralidad (“para ser exacta”, “claro”, “en fin”) que sirven para introducir y concatenar las ideas dentro del texto, mientras que en el Texto B no existen este tipo de marcadores discursivos y la concatenación de las oraciones está lograda primordialmente mediante la cohesión léxica y los recursos sintácticos de yuxtaposición, coordinación y, en menor medida, subordinación. Por otra parte, en el Texto C no solo han desaparecido los marcadores discursivos propios de la oralidad sino que la articulación de las oraciones se ha realizado a partir de subordinaciones y coordinaciones, primordialmente, dejando como último recurso la yuxtaposición.

Llama la atención también la manera en la que están anidando las oraciones subordinadas en cada uno de los textos. Presento a continuación, en (1), la primera oración del Texto A:

(1) Para ser exacta fue en agosto de 2014 en el primer día de clases de tercer año de secundaria;

Nótese cómo hay un solo verbo principal que se encuentra acompañado por un predicativo cuya complejidad reside en la manera en la que anidan las frases preposicionales –FP– dentro de sí. Este anidado se puede esquematizar tal como se presenta en (2):

(2) [FV fue [FP en agosto de 2014 [FP en el primer día [FP de clases [FP de tercer año [FP de secundaria]]]]]]].

Tal como se puede constatar, la complejidad oracional no se encuentra en el nivel verbal sino en la rección preposicional. El resto de las seis oraciones del Texto A son simples, o tienen un nivel de complejidad muy básico, exceptuando la oración 5, que se muestra a continuación en (3):

(3) lo que a la gran mayoría no les gustaba era que estaban frente a alguien que por primera vez en su vida ponía orden en el grupo;

Nótese cómo hay cuatro verbos conjugados, entre los que se debe elegir un verbo principal del cual dependen los demás. Las jerarquías de esta oración pueden esquematizarse tal como se muestra en (4), con el verbo principal en negritas:

(4) gustaba < **era** > estaban > ponía

Y a pesar de la complejidad alcanzada, nótese cómo en (4) hay un anidado casi lineal, que hace que una subordinada esté dentro de otra, creciendo así la oración primordialmente hacia su límite derecho.

Por el contrario, el Texto B solo contiene dos oraciones complejas, divididas en sendos párrafos. Llama la atención, entonces, la profusión de formas verbales en este

texto. Obsérvese la primera oración del Texto B y sus relaciones de subordinación, que reproduzco en (5) a continuación:

- (5) Un lugar diferente al que durante 12 años había estudiado, con compañeros que no conocía, dificultad para interactuar y desenvolverse en un espacio nuevo, tener muy poca información de la licenciatura que iba a estudiar y el temor de explicar a los docentes mi forma de trabajar, fueron los obstáculos que debía enfrentar para poder cursar las experiencias educativas.

La manera en la que se presenta la subordinación en esta primera oración del Texto B es radicalmente distinta de la presentada para el Texto A. Se ofrece a continuación en (6) un esquema de la subordinación de (5):

- (6) [(había estudiado = conocía = PN *dificultad para* interactuar = PN desenvolverse = {PN tener > iba a estudiar} = {PN *temor de* explicar > PN *forma de* trabajar}) <fueron> (debía enfrentar > PN poder cursar)]

Como se puede observar, esta primera oración del Texto B agrupa dentro de sí 11 de las 17 formas verbales y seis predicaciones nominales –PN– presentes en el texto. El anidado de las subordinadas no tiene más de un nivel hacia cada límite de la oración, sin embargo, la complejidad de (6) radica en que al límite izquierdo de la oración se encuentra un gran conjunto de oraciones subordinadas coordinadas que comparten el campo con cinco PN, dos de las cuales establecen un segundo nivel de profundidad al hacer depender de sí otras formas verbales.

Los esquemas de (4) y (6) son radicalmente distintos, tanto por el nivel de complejidad oracional como por los recursos utilizados. Si bien la estudiante muestra una predilección por la predicación nominal, es evidente que el Texto B tiene una mayor complejidad sintáctica con respecto del Texto A, en que utiliza subordinaciones verbales y recciones nominales para construir una idea compleja que, en última instancia, resulta tanto narrativa como descriptiva.

Por último, en el Texto C se encuentran construcciones más complejas en el sentido intra e interoracional. Léase, por ejemplo, la primera oración del texto, presentada en (7):

- (7) Mi recuerdo más latente es que llegué siendo una jovencita nerviosa y tímida, que aún no podía creer que era estudiante universitaria, después de 17 años de no salir a estudiar fuera de mi municipio.

Nótese cómo las estructuras sintácticas presentes en la misma ya no son tan dependientes del contexto de la orden recibida para elaborar el ejercicio narrativo y, en cambio, nos presentan una predicación compleja. Si bien la oración principal es una copulativa, dentro de ella se encuentran tres subordinadas, cada una un nivel más profundo que la anterior, y que llegan a ser rematadas por una predicación nominal mediante el uso de una perífrasis verbal enunciada en forma no personal. El esquema en (8) pretende dar cuenta de los cinco niveles de profundidad que se manifiestan en la oración en (7):

- (8) <es> llegué > no-podía creer > era > (PN *no-salir a estudiar*)

Otro rasgo narrativo que valdría la pena considerar es la dependencia de la primera oración de los Textos A y B a la instrucción del ejercicio, contrastada con la independencia de la primera oración del Texto C. Nótese este contraste entre (1), (5) y (7), en el hecho de que, si se leen descontextualizadas, (1) y (5) presentan obstáculos para la interpretación, sin embargo, (7), a pesar de que elide el espacio al que ha llegado, presenta una mayor independencia contextual y comienza a generar ella misma un contexto, tal como lo prevé Hess (2010, p. 32) cuando describe que una de las claves del desarrollo lingüístico tardío es la emergencia de un lenguaje contextualizador que se vuelve objeto del pensamiento.

En este sentido, el Texto C es un producto mucho más razonado y cuidado que el Texto A, aunque ambos han sido producidos de manera espontánea, es decir, sin un tiempo para tener una preparación previa en la cual podría haberse realizado una planeación o un borrador del texto. Esta condición de espontaneidad, junto con el análisis realizado, provee fuerza al argumento de que, para su décima inscripción, la estudiante logró interiorizar las características lingüísticas de los discursos narrativos a los que fue expuesta durante su educación superior, y que, a pesar de que este no fue el único tipo discursivo en el que fue entrenada, el análisis de sus habilidades de escritura narrativa ha provisto datos objetivos para valorar su inclusión dentro de la comunidad académica de la Facultad de Letras Españolas de su universidad.

## CONCLUSIONES

Se ha presentado la descripción de los textos escritos por una estudiante con discapacidad visual en tres estadios diferentes de su trayectoria académica en educación superior. Tal como lo ha mostrado el análisis de los resultados, las modificaciones oracionales y discursivas en sus textos hacen evidente el paso de una escritura con características conversacionales a una escritura narrativa con características propias de su área de especialización académica. De este modo se pretende dar cuenta, mediante datos objetivos, del desarrollo de su literacidad académica, y por lo tanto de su inclusión en el ámbito académico.

De esta investigación se desprende una propuesta de análisis discursivo que podría dar cuenta del desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para la literacidad académica de las estudiantes con discapacidad. Los pasos se enuncian someramente en (9).

(9) Pasos para el análisis de habilidades lingüísticas relacionadas con la literacidad académica:

- a) Análisis de los núcleos de predicación: describir la forma de predicación predominante en el texto. El indicador que se establece es que la predominancia de la predicación nominal o copulativa va cediendo paso a una predominancia de la predicación verbal plena en las tareas narrativas realizadas por la estudiante durante el transcurso de la exposición a la literacidad académica propia de los estudios de lengua y literatura hispánicas.
- b) Análisis de la morfología verbal: dar cuenta de los patrones morfológicos usados en los textos permite describir la manera en la que la autora concibe las entidades y los procesos

que conforman su discurso. El indicador propuesto tiene que ver con el hecho de que una morfología verbal mucho más compleja, que interactúa con la utilización de verbos de una creciente complejidad léxica, muestra una adaptación a los patrones de construcción sintáctica a los que ha estado expuesta en sus lecturas narrativas.

- c) Análisis de los marcadores discursivos y las marcas de oralidad en los textos: la aparición de expresiones coloquiales y marcadores discursivos propios de la oralidad muestran una capacidad incipiente para la escritura académica. El indicador propuesto trabaja en sentido inverso: la ausencia o escasez de marcadores discursivos y marcas de oralidad en los textos denota un avance de las habilidades discursivas debido a la instrucción académica recibida.
- d) Análisis de las relaciones sintácticas que conforman el texto: describir las relaciones de coordinación, yuxtaposición, subordinación y rección permite establecer objetivamente el nivel de complejidad alcanzado en la verbalización de las ideas. El indicador que se propone es la presencia de una sistematicidad en la construcción de las relaciones interoracionales, que muestra desde su faceta productiva que la estudiante ha logrado un desarrollo en su literacidad académica.

Es necesario, sin embargo, señalar limitantes del trabajo: por principio de cuentas, las variaciones individuales del caso analizado no pueden ser generalizadas. El discurso narrativo es parte de las competencias comunicativas especializadas de la profesión elegida por la estudiante, por lo que este tipo discursivo, especialmente en su forma escrita, se entiende como una forma especializada no obstante su condición de ser una parte intrínseca de la expresión de todos los hablantes de español. Será necesario reportar el desarrollo en términos de los tipos discursivos expositivo-explicativos y argumentativos que completan el panorama de la literacidad académica prevaleciente en educación superior.

En este sentido, se proponen dos líneas de acción para ampliar la investigación y sus alcances: la integración de lingüistas a los grupos multidisciplinarios que se han formado al interior de las instituciones de educación superior para atender y fomentar los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, y la investigación de las producciones discursivas de los estudiantes en procesos de inclusión, pues las mismas revelan su adquisición de las estructuras propias de la literacidad académica del área en la que están ingresando. Una vez descritas dichas habilidades será posible establecer, con ayuda de las herramientas lingüísticas disponibles, parámetros objetivos con los cuales valorar el avance de la inclusión en las instituciones presentes y futuras. Esta perspectiva permitirá objetivar la valoración del logro en los estudiantes con discapacidad, favoreciendo así su inclusión en las discusiones académicas de los campos en los que hayan decidido especializarse.

## REFERENCIAS

- Aquino, S. P., García, V., e Izquierdo, M. J. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. *Apertura*, 6(1), 32-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999004>

- Avendaño, C., y Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173537100003.pdf>
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calentote"*. El Colegio de México.
- Barriga, R. (coord.) (2023). *Lingmex: bibliografía lingüística de México desde 1970* (26a. ed.). El Colegio de México. <https://lingmex.colmex.mx>
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Coneval [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2021, ago. 5). *Nota técnica sobre la identificación de personas con discapacidad, 2020*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP\\_2018\\_2020/Notas\\_pobreza\\_2020/Nota\\_tecnica\\_identificacion\\_de\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_identificacion_de_personas_con_discapacidad_2020.pdf)
- Contreras, G., Pérez-Arriaga, J. C., Cruz, A., y Toscano, B. (2015). Convocatoria web accesible para una selección incluyente en el ingreso a las universidades. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Sociología Contemporánea*, 2(5), 215-227. [https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia\\_Contemporanea/vol2num5/Revista\\_Sociologia\\_Contemporanea\\_V2\\_N5\\_4.pdf](https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia_Contemporanea/vol2num5/Revista_Sociologia_Contemporanea_V2_N5_4.pdf)
- Cortaza, N. G., Aquino, S. P., García, V., y De la Cruz, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y Ciencia*, 7(49), 14-25. [https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/447/pdf\\_66](https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/447/pdf_66)
- Cruz, A. d. I. A., Pantaleão, E., Célio, R., Hora, J., y Bazilatto, A. (2016). Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Educacao*, 10(3), 383-399. <https://doi.org/10.14244/198271991866>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 1-23. [https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172/pdf\\_15](https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172/pdf_15)
- Cruz, R., y Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- De la Cruz, V. (2015). *Prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en una universidad pública mexicana* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/biblioteca/biblioteca/handle/231104/1965>
- Granados, D. E., y Téllez, M. d. S. (1993). *El proceso comunicativo y cognitivo de dos sujetos gemelos: ciego y sordo-ciego* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2004). *Características de las personas con discapacidad visual*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010047>
- INEGI (2018). *La discapacidad en México, datos al 2014. Versión 2017*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825094409>
- Martín, S. G., y Verde, M. (2015). Inclusión educativa de personas con discapacidad visual a través del trabajo cooperativo y el voluntariado en la digitalización de textos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(11), 53-66. [https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/723/1/A\\_Martin\\_Verde.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/723/1/A_Martin_Verde.pdf)
- Melzi, G., y Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En J. Berko y N. Bernstein, *Desarrollo del lenguaje* (7a. ed., pp. 413-460). Prentice Hall.

- Nippold, M. A. (2016). *Later language development* (3a. ed.). Pro·ed.
- Núñez, A., y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la Educación*, (53), 42-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico] (2008, abr.). *Tertiary education for the knowledge society. OECD thematic review of tertiary education: Synthesis report*. <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- Ong, W. J. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Opertti, R., Bueno, C., y Arsendeau, P. (2021). *Inclusión en educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_spa)
- Pérez, L. C. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 363-376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1318>
- Rangel, J. C. (2022). Inclusión y programas escolares: La complejidad de aprender Lengua de Señas siendo una persona con ceguera. El caso de Aurelia. *Revista de Educación Inclusiva*, 15 (1), pp. 202-215.
- Rosales, C. (1990). *Estudio comparativo en la adquisición de un código escrito por niños ciegos y débiles visuales hispano-hablantes* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, (359), 413-430. <http://hdl.handle.net/10486/661100>
- Sierra, S., Fiuza, M. J., y Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes con discapacidad visual: cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
- Saetle, H. R. (2000). Ceguera y mirada. A propósito de Eugen Bavcar. *Un año de DiseñArte MM1*, (2), 35-39.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tovar, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de Investigación*, 39(86), 221-235. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v39n86/art11.pdf>
- Trujillo, Y., Anguiano, B., y Cervantes, D. I. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Realidades ante el discurso escolar de educación inclusiva. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1744. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

---

---

#### Cómo citar este artículo:

Meneses Hernández, L. D. (2025). Desarrollo de las habilidades discursivas de una estudiante de licenciatura con discapacidad visual. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2310. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2310>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

---