



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

La labor del asesor en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad
Modalidad No Escolarizada. Estudio de caso.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
Yesica Jazmín Pérez Villa

Director de Tesis:
Dra. Alica Angélica López Campos
Facultad de Filosofía y Letras

Comité Tutor:

Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Elisa Saad Dayán
Facultad de Psicología

Ciudad de México, Ciudad Universitaria, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

Deseo expresar lo agradecida que estoy por la oportunidad de lograr un avance académico, profesional y personal en mi vida.

El hecho de conocer a tantas personas extraordinarias que me inspiraron con su fortaleza, perseverancia, dedicación, compromiso, con tantas cualidades, inmensurables... hacen que todo parezca sencillo a pesar de las adversidades; cambió mi perspectiva para siempre.

Agradezco especialmente al Lic. Alejandro Isaac Pineda Alonso, compañero y colega, quien sin su valioso apoyo y colaboración; este proyecto no habría sido posible.

También quiero agradecer al profesor Jorge Campos Hernández y a la profesora Lluvia Garcés, que me brindaron su confianza y amistad en todo momento para realizar el trabajo de campo.

De igual forma, quiero agradecer las sugerencias recibidas por mis colegas y amigas Ana Lourdes García Olave y Anayelli Acosta Padilla; por su tiempo, entusiasmo y ayuda desinteresada en cada etapa del proceso de realización y culminación de la tesis.

Así mismo agradezco a los integrantes de mi sínodo; quienes con sus inapreciables enseñanzas contribuyeron en gran parte a la realización de este trabajo.

Agradezco a mi familia, todas las palabras de aliento, cuando ya casi me daba por vencida, su apoyo y todo el amor que me demuestran cada día.

Agradezco a mi compañero de vida, Manuel por todo el amor que me ha dado durante 15 años juntos, gracias por compartir un logro más en mi desarrollo profesional, por tu confianza y apoyo incondicional.

Índice

Capítulo 1. Antecedentes.

Introducción	6
Antecedentes	9
1.1 El problema de investigación	10
1.2 Justificación.....	13
1.2.1 Justificación metodológica	14
1.3 Estudio de caso	15
1.4 Usuarios	16
1.5 Pregunta de investigación	16
1.6 Objetivos	17
1.7 Supuesto	18

Capítulo 2 Contextualización.

Introducción	19
2.1 Surgimiento y funciones del Centro de Atención	19
2.1.2 Personal del Centro	24
2.2 Aspectos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior que impactan en el quehacer educativo del Centro	28
2.2.1 Planes y programas de estudio del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad	31
2.3 Funcionamiento de las asesorías	37
2.3.1 La organización del proceso de asesoría	40
2.4 El proceso de asesoría como acercamiento a la inclusión en el Centro de Atención.....	43
2.4.1 Rasgos del asesor del Centro	46

Capítulo 3 Marco Teórico

Introducción	50
3.1 Fundamentación teórica y legal. Antecedentes desde la ONU.....	50
3.1.1 Artículo 3º. Constitucional	52
3.1.2 Ley General de Educación	53
3.1.3 Programa Nacional de Educación	54
3.1.4 Dirección General de Bachillerato	54
3.2 Inclusión y educación para la diversidad	56
3.3 El asesor y el proceso de asesoría	61
3.4 La asesoría para las personas con discapacidad visual	66
3.5 Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva	73
3.6 Los retos del asesor. Educando en y para la diversidad	78

Capítulo 4 Metodología

Introducción	81
4.1 Entrada al campo	82
4.2 Entrevistas	83
4.2.1 Grupo de discusión	88
4.2.2 Observación de las asesorías	91

Capítulo 5 Resultados

Introducción	94
5.1 Sujetos de estudio.....	95
5.2 Resultados	97
5.2.1 Concepción de la discapacidad	97
5.2.2 Binomio asesor-asesoría	101
5.2.3 Planeación-Evaluación	111

5.2.4 Inclusión-Exclusión	115
Conclusiones	129
Bibliografía	132
Anexos	137

Introducción

Los jóvenes con discapacidad en nuestro país tienen muchos obstáculos que superar, no solo en el contexto social en el que se ubican, sino en el ámbito que nos ocupa: el sistema educativo.

Así para acceder y culminar sus estudios del nivel básico se encuentran con: La falta de oportunidades, la discriminación, la exclusión, el estancamiento por motivos de dependencia de la familia a la que pertenecen. Haciendo tangible su necesidad de autonomía y movilidad propias.

Por ello interesa, desde una perspectiva ontológica, pedagógica, axiológica y de derechos, abordar la educación inclusiva, de manera que sea vista como un tema que atañe a todos, sin excepciones.

En este sentido, la inclusión va más allá de la mera integración de las personas a la escuela, de elaborar las adecuaciones mínimas requeridas; de entender y poner en práctica políticas internacionales o nacionales, más allá del discurso.

Se trata de que todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades; atendiendo a la diversidad de cada uno; no solamente en su contexto educativo; también en el social, cultural, ciudadano.

El Bachillerato No Escolarizado para Personas con Discapacidad (BNEED) fue creado en el año 2009 para dar respuesta a las reformas educativas de la década, marcando la pauta para que la educación básica esté al alcance de todas las personas.

Así se hace palpable la necesidad de romper con los paradigmas que estigmatizan a las personas con discapacidad como personas sin valor que no aportan nada a la sociedad.

Por ello, hacer visible el trabajo de los asesores en el Programa de Bachillerato para estudiantes con discapacidad es pieza clave para la construcción de una verdadera educación inclusiva que involucre a todos los miembros de nuestra sociedad.

Hablar del programa de preparatoria abierta para personas con discapacidad implica abordar distintos aspectos: la infraestructura, logística, planes y programas de estudio; así como el personal y alumnos que lo conforman.

De todo este cúmulo de opciones para realizar una investigación, se tomó la decisión de que fuera el asesor el principal actor en el que nos enfocaríamos, debido al vínculo que éste tiene con la docencia.

El presente trabajo se organizó por capítulos, que van desde los antecedentes del problema de la temática de investigación en el capítulo 1; se realiza el planteamiento del problema, los objetivos de estudio, la justificación, así como el supuesto a que llegamos.

En el 2º. capítulo se describe el marco contextual; esto es: cuándo, cómo y dónde surgen los Centros de Atención, el personal que labora en ellos, sus planes y programas, así como el funcionamiento de las asesorías.

En el 3er. capítulo se presenta el marco teórico; la fundamentación teórica y legal, el concepto de inclusión y educación para la diversidad, así como la parte medular que consiste en los fundamentos de los conceptos de asesor, asesoría y los retos que ésta práctica implica.

En el cuarto capítulo se explica la metodología, la cual es un estudio de caso; que tuvo distintos informantes que van desde lo institucional hasta los beneficiarios del programa; organizados en entrevistas, grupo de discusión y observación del proceso al interior de 2 Centros de Atención ubicados en el sur y el norte de la Ciudad de México, respectivamente.

En el capítulo cinco se exponen los resultados.

Finalmente, se dan las conclusiones, así como la bibliografía consultada y algunos anexos que se consideraron de vital importancia.

Se espera que este trabajo sirva de aliciente para que se realicen otras investigaciones enfocadas a la formación de docentes que trabajan con estudiantes que presentan discapacidad, específicamente en el nivel medio superior, reconociendo la necesidad de saber más sobre este tema.

Se trata de abordar aspectos como la concepción sobre la discapacidad que tienen los docentes, los estudiantes y la comunidad que los rodea, así como saber si conocen prácticas que propicien la inclusión al interior de sus escuelas, con la finalidad de evitar la discriminación, la desigualdad y la falta de oportunidades; otro aspecto es el de garantizar el derecho a la educación a todas las personas, sin excepción. También mirar la diversidad como una riqueza educativa, mas no como un obstáculo; finalmente, que este tipo de investigaciones abonen para la realización de propuestas sólidas, bien fundamentadas y viables para la educación en nuestro país.

Capítulo 1

Antecedentes de la investigación

Pocas personas conocen la existencia de un bachillerato para personas con discapacidad, pues escasamente se le da difusión a este programa creado por la SEP para este sector de la población.

Por eso interesa que se difunda y se consideren las diversas situaciones que atraviesa el Centro de Atención, entre las cuales resalta el problema de la reprobación, con lo cual surge la incógnita de qué hacer para mejorar la calidad del servicio que ofrece.

Algunos de los problemas que hemos encontrado, al realizar la parte empírica de esta investigación, se orientan hacia la falta capacitación de los asesores, así como a los elementos que emplean en su praxis para alcanzar los objetivos de calidad planteados por el programa.

En el caso de los alumnos con discapacidad encontramos que existen dificultades para que ellos accedan al nivel medio superior y concluirlo.

En este sentido, también se plantea una situación determinante para los estudiantes: encontrar una institución que imparta el nivel medio superior para ellos. Se pueden inscribir a instituciones exclusivas, es decir, las que son privadas, donde sólo personas con recursos económicos suficientes, pueden asistir, o bien, a organizaciones no gubernamentales e incluso asociaciones promovidas por los medios de comunicación, como el teletón; sin embargo, actualmente, no existe ninguna escuela pública donde todos los alumnos, sin importar su condición puedan acceder a la educación media superior; tal como señalan Ainscow y Echeita (2010:9) “la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.”

Por lo tanto, esta búsqueda ha llevado a plantear varios documentos oficiales donde se plasma una perspectiva social de la discapacidad, habría que analizar hasta dónde se cumple con las disposiciones de las autoridades en la práctica de los Centros educativos para los que fueron creados.

1.1 El problema de investigación

La educación actual tiene muchos elementos en su haber, hablamos de prever, planear, diseñar, transmitir, organizar, sustentar y evaluar el proceso educativo, según Villalobos (2009:141) se “requiere del docente la capacidad para adaptarse y ajustarse a un conjunto de diferencias étnicas, estatus socio-económico, niveles de desarrollo, motivación para aprender y obtener logros, entre otras.”

Contexto situacional: debido a los nuevos estándares políticas y requerimientos educativos con la implementación de la RIEMS, donde se habla de una educación inclusiva, de calidad, ampliación de la cobertura y la garantía de la educación básica para todos, al crearse el programa de Bachilleratos No Escolarizados para Estudiantes con Discapacidad (BNEED); se trata de dar respuesta a este sector, de manera concreta, invirtiendo en infraestructura adecuada para brindar los apoyos para estudiantes con discapacidad.

En el caso que nos ocupa, se trata de tecnologías que cubran las necesidades del acceso a la información por medio del internet, usando para ello, programas parlantes como el Jaws, el Magic, para ampliar imágenes y el Open Book para convertir libros de formato PDF a formato Word de manera que el lector de pantalla pueda ser usado por asesores para impartir las asignaturas correspondientes.

En este sentido, el desconocimiento, así como la escasa difusión de este tipo de bachillerato, dificultan ampliar la cobertura, la demanda y la ampliación del programa. Cabe resaltar que la fundamentación teórica del mismo se basa en la inclusión, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades; sin

embargo, al crear aulas que no forman parte de las instituciones educativas se genera una exclusión implícita, la cual es aceptada por los estudiantes de bachillerato regular, quienes desconocen la normativa en materia de inclusión, más preocupante aún, es que los propios asesores y estudiantes de estos centros, tampoco tengan un amplio conocimiento de documentos sobre inclusión educativa.

En la búsqueda de garantizar el acceso de todas las personas a una educación de calidad, se crearon e implementaron políticas a nivel nacional, es decir, crear este programa de bachillerato; es una propuesta que las autoridades educativas en nuestro país diseñaron para dar un espacio donde se den apoyos educativos para estudiantes con discapacidad de manera que se cubran sus necesidades en un sector educativo que parece abandonado, donde no se tiene una base sólida para conocer cómo inician y culminan los estudios de nivel medio superior estudiantes con discapacidad.

Aún se desconocen muchos aspectos, como las problemáticas que enfrentan las familias, los estudiantes y los maestros que no se encuentran capacitados para atender a este sector de la población mexicana. Por ello, que se explique la creación, funcionamiento y retos a los que se enfrentan los asesores es importante para comprender esta problemática educativa y hacer propuestas con una fundamentación científica desde una perspectiva ontológica, teórica, pedagógica, metodológica y técnica.

Pese a que este programa tiene un espacio físico destinado a la impartición de asesorías para personas con discapacidad; se desconoce el proceso cómo es que se desarrolla, cómo se capacita a los asesores, bajo qué lineamientos se trabaja, a qué apoyos se tiene acceso, así como las adecuaciones del material didáctico con que se cuenta, la infraestructura y las dependencias educativas que los respaldan.

Para describirlos, conocerlos y analizarlos; es que se realizan investigaciones como la presente; esperando, sea útil para nuevas y mejores investigaciones que sean destacadas en el ámbito de la pedagogía y la inclusión educativa, dentro de un contexto nacional

En este sentido se ha intentado ampliar la cobertura, la calidad y la inclusión de todas las personas para que gocen de su derecho a la educación, desde los Planes de Desarrollo Nacional en los últimos 16 años, hasta la actualidad, tomando en consideración la Reforma a la Educación Media Superior (RIEMS) que garantiza el acceso a este derecho en igualdad de condiciones para todas las personas, esto nos permite ver que esta problemática se ha abordado desde una perspectiva inclusiva y social, sin embargo cabe preguntarse:

1 ¿Por qué no existe un bachillerato público dónde todos los alumnos que quieran ejercer su derecho a la educación media superior, sean admitidos?

2 ¿Cumplen las prácticas educativas vigentes en materia de alumnado con discapacidad, con las necesidades de los alumnos?

3 ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de los asesores, concretamente en el programa diseñado por la Dirección General de Bachillerato (DGB) en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad Modalidad No Escolarizada (CAEDMNE)?

4 ¿Qué se hizo y qué se está haciendo en el CAEDMNE para que los alumnos con discapacidad enfrenten los retos educativos y laborales en la actualidad?

5 ¿Los asesores del Centro tienen posibilidades de capacitarse de acuerdo a esas necesidades?

Intentaremos dar respuesta a todas estas indagaciones con la presente investigación, con plena conciencia de la relevancia que tienen para el ámbito de la Educación Media Superior, sobre todo para los actores de este Centro de Atención.

1.2 Justificación

Este proyecto de investigación surge por mi experiencia personal como asesora en el Centro de Atención, al notar algunas carencias en el proceso de asesoría, especialmente al trabajar con alumnos con discapacidad visual. Por eso me interesa conocer cuál es la perspectiva del asesor, para contribuir a mejorar este proceso, cuáles son las estrategias que lleva a cabo para enseñar, cuál es su concepción de la discapacidad visual, si cree que es un trabajo importante, cómo diseña, planea e implementa técnicas de estudio, si adapta material didáctico con un fin específico, etcétera.

En cuanto a la población de estudiantes con discapacidad visual fueron elegidos como parte de la muestra de esta investigación por representar 36%¹ del total de alumnos inscritos, además de ser los que poseen mayor cantidad de recursos tecnológicos como los programas parlantes, el uso de regletas, el lenguaje Braille, la máquina de Perkins², calculadoras; todo este material era desconocido para mí como docente, lo cual me permitió un crecimiento profesional y un aprendizaje al trabajar con ellos, sin menospreciar el trabajo de otros estudiantes, que también era nuevo para mí; sin embargo, fue más significativo como parte de un desarrollo y una motivación como profesora. Además, que implicó un gran esfuerzo aplicar esas técnicas con ellos. También porque admiro la manera en que se conducen por la vida, pues a pesar de todas las barreras, la discriminación y los prejuicios y la falta de oportunidades que enfrentan, buscan gozar de su derecho a la educación, trabajando diariamente para conseguir sus metas. Ese espíritu de lucha, su entrega, su disposición para conocer más, fue algo que me motivó y me inspiró durante mi estancia laboral en el Centro.

¹ De acuerdo a las cifras que proporciona el coordinador del CAED hasta mayo de 2015, se tenían inscritos a 180 estudiantes.

² La máquina de Perkins es una que escribe en lenguaje Braille. Era novedoso y desconocido para mí todo este cúmulo de herramientas y técnicas para trabajar con alumnos con discapacidad visual.

Para efectos de este trabajo me centraré en la asignatura cuyo título es “de la información al conocimiento” que se imparte en el primer semestre de este plan de estudios debido a que forma parte del tronco común y todos los estudiantes tienen que cursarla.

De acuerdo a la literatura revisada respecto a este tema, existen pocas investigaciones respecto al nivel medio superior en el contexto de la discapacidad visual específicamente, se han encontrado algunas referentes a la educación superior, en España, Cuba, Argentina y México, por tanto, conocer ésta modalidad para que los alumnos con discapacidad visual estudien la preparatoria, incluso en el sistema abierto, es importante.

1.2.1 Justificación metodológica

En este trabajo describo la realidad desde mi perspectiva, de la labor del asesor en el Centro de Atención del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios 2 (CETIS) cotidianamente. Cómo desarrollan los asesores sus actividades atendiendo a estudiantes con discapacidad visual para que puedan adquirir los conocimientos que les permitan presentar los exámenes de las diferentes asignaturas del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED), identificando las implicaciones de estas prácticas, para entender lo que sucede entre los actores involucrados en este proceso, razón por la cual he elegido el método cualitativo que me permitirá relacionarme con ellos, para entender, descubrir e interpretar lo que viven en sus asesorías.

Este estudio se centra en los asesores que atienden a estudiantes con discapacidad visual quienes asisten al Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad en la modalidad no escolarizada, específicamente en el Plantel 2 del CETIS.

Los pasos metodológicos seguidos para la realización de este trabajo fueron:

1. Búsqueda de fuentes referentes a la discapacidad y específicamente a las personas con discapacidad visual. Fundamentos legales de los derechos de las personas con discapacidad y en especial a la educación. La inclusión como estrategia para gozar de sus derechos. La asesoría, funciones y actores del proceso.
2. Entrevista semiestructurada y observación.
3. Análisis e interpretación de los materiales consultados y de los datos obtenidos.

Se eligieron el estudio de caso y la entrevista como herramientas de investigación porque a través de estas pude conocer, comprender y reflexionar acerca de lo que acontece en las asesorías, así como entender de manera directa las impresiones que tienen los implicados sobre este proceso.

El estudio se llevó a cabo en el CETIS 2 de manera inicial, y en el CETIS 54 como complemento a la información recabada.

Los asesores entrevistados fueron 4 en cada CAED respectivamente, dando un total de 8, el criterio para elegirlos fue que además de trabajar con estudiantes con discapacidad visual y que estuvieran en funciones a partir de la entrada en vigor del Nuevo Plan de Estudios NUPLES, en agosto de 2013.

1.3 Estudio de caso

Para abordar el planteamiento del Estudio de caso, se tomó como referente teórico a Robert Stake (1999:11) pues éste implica: “el estudio de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Así mismo “el estudio de caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (ídem: 11). Estos aspectos marcaron la pauta para decidir utilizar este tipo de herramienta, pues se busca conocer los sucesos en tiempo real para su posterior interpretación, sin la influencia de prejuicios u opiniones

personales, construyendo así un campo fértil para la investigación de tópicos relacionados con la formación de los docentes que imparten asesoría en el nivel medio superior para estudiantes con discapacidad visual.

Entrevista.

Se eligió la entrevista como instrumento que complementara la información obtenida por medio de documentos oficiales como los que proporciona la SEP, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y el Sistema Integral para la Operación de Sistemas Abiertos y a Distancia (SIOSAD), además de “ser el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake 1999:63), en este sentido, cada actor con su propia perspectiva contribuyó a entender mejor el involucramiento, la vinculación y la toma de decisiones en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del CAED, posibilitando una mejor interpretación de su realidad.

1.4 Usuarios

Los usuarios del CAED son estudiantes que presentan discapacidad, cuentan con un certificado de secundaria, quieren continuar sus estudios a nivel bachillerato, además de representar una opción económica y flexible para continuar su preparación académica sin la presión de un calendario escolar que los restrinja y así realizar otras actividades como trabajar, hacer deporte, pertenecer a algún grupo cultural, religioso o político.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo desarrolla el asesor el proceso de asesoría con alumnos con discapacidad visual en la asignatura “De la información al conocimiento” del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad?

Preguntas para los objetivos particulares:

1. ¿Cómo es la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual acerca del proceso de asesorías en el Centro de Atención?
2. ¿Cuáles son los recursos y apoyos con que cuentan los profesores del Centro de Atención para lograr un mejor desempeño académico?
3. ¿Existe algún tipo de capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad visual en el Centro de Atención?

1.6 Objetivos

Objetivo General:

Describir y analizar el proceso de asesoría que reciben los estudiantes con discapacidad visual los cuales acuden al Centro de Atención perteneciente al CETIS

Particulares

- 1) Conocer la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual en cuanto al proceso de asesoría en el Centro de Atención.
- 2) Conocer los apoyos y recursos que utilizan los profesores del Centro para que los estudiantes con discapacidad visual tengan un mejor resultado académico.
- 3) Indagar si existe capacitación específica para el trabajo con estudiantes con discapacidad visual, así como su aporte a la mejora de la calidad del servicio.

Supuesto

A partir de las experiencias que el asesor adquiere al desarrollar el proceso de enseñanza, diseña e implementa estrategias para impartir asesoría a los estudiantes con discapacidad visual, haciendo uso de su creatividad, del conocimiento que le comparten sus colegas, de una praxis reflexiva y evaluada cotidianamente.

Hasta aquí hemos visto nuestro planteamiento inicial, así como su importancia para la educación. En el siguiente capítulo expondré el marco contextual en el que se sustenta este trabajo.

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

Introducción

Para comprender la problemática que abordamos, es necesario remitirse a la creación del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad Modalidad No Escolarizada (CAEDMNE), pues es dentro del mismo donde se llevó a cabo la investigación.

Ubicaremos en la realidad cómo se vive el proceso de asesoría, cuáles son los requisitos y rasgos del asesor, así los aspectos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) que impactan en las labores del CAEDMNE, los cuales sirven como base de su funcionamiento en la actualidad.

2.1 Surgimiento y funciones del Centro de Atención

Como parte del contexto en el que surge este programa; se dan a conocer algunas cifras que son relevantes para el posterior análisis de la situación actual del CAED. Encontramos, por ejemplo, que “el porcentaje de personas con algún nivel de escolaridad entre la población sin discapacidad que tienen entre 14 y 40 años es de 97.7%, mientras que para la población con alguna discapacidad del mismo rango de edad es de 81.9%.” (SEMS, 2009:6)

A partir de la educación secundaria la diferencia de escolaridad recibida es notable entre las personas con alguna discapacidad respecto a la población sin discapacidad. “En promedio, 18% de personas con alguna discapacidad tiene secundaria, 6% tiene preparatoria o bachillerato y alrededor de 7 % cuenta con algún tipo de educación superior, mientras que para la población sin

discapacidad es de 32%, 15% y 17% respectivamente” (ver gráfica 1). (SEMS,2009:6)

Como puede observarse en la gráfica 1 para la población con discapacidad, el promedio de años aprobados a nivel nacional es de 3.8 grados (cuarto año de primaria), mientras que el promedio nacional es de 7.5 (segundo de secundaria).

También es importante mencionar que los motivos que producen discapacidad en las personas pueden ser variados, el INEGI clasifica las causas principales en nacimiento, enfermedad, accidente y edad avanzada.

Gráfica 1 Escolaridad de las personas con y sin discapacidad.



Fuente: (Secretaría de Educación Media Superior, 2009: 7)

Otro dato que nos proporciona este documento indica que “de los jóvenes con discapacidad que tienen entre 15 y 29 años, sólo 15.5% asiste a la escuela.

Casi el 10 % de la población total del país que tiene 15 años y más no sabe leer y escribir, mientras que en la población con discapacidad este dato representa el 32.9%". (SEMS, 2009: 7)

Por sectores, el que concentra a la mayor proporción de personas ocupadas con discapacidad son los servicios y el comercio (48.5%), seguido por la industria (24.5%) y la explotación forestal, agricultura, ganadería, pesca, extracción de minerales, etcétera (23.8%). (Ídem: 7)

Las cifras planteadas dan cuenta del rezago educativo de las personas con discapacidad, lo cual implica un esfuerzo a nivel nacional para erradicarlo, de manera que todos tengan acceso en igualdad de condiciones a su derecho a la educación.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), informó que desde 2009 hay Preparatoria Abierta para estudiantes ciegos, sordos, con discapacidad intelectual y discapacidad física" (SEMS 2009:4)³. Así es cómo surge el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad Modalidad No Escolarizada (CAEDMNE), que inicialmente contaba con 41 Centros distribuidos en todo el país, actualmente cuenta con 100. (Información obtenida del Coordinador del Centro).

Para efectos de esta investigación, se trabajará en un Centro de Atención, ubicado dentro de un plantel del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI) y de la Dirección General de Bachillerato (DGB).

³ En el documento emitido por la Subsecretaría de Educación Media Superior: "Lineamientos del Programa de Educación Media Superior Orientada a Personas con Discapacidad, 2009". Se presentan los antecedentes del Bachillerato No Escolarizado para Personas con Discapacidad, estadísticas y condiciones en las que debe establecerse el Centro de Atención, a las que hacemos referencia en este apartado.

El CAEDMNE se crea en el año 2009, inicialmente conocido como “Aulas Gilberto Rincón Gallardo” ⁴cuyo propósito es: “ampliar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad” (SEMS, 2009) el cual se encuentra en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012. Este Centro atiende a personas con discapacidad primordialmente, dándoles acceso a la educación Media Superior, en la modalidad de Preparatoria Abierta, con dos planes de estudio: el Plan 33 (que data desde 1977) y el Nuevo Plan de Estudios (NUPLES) implementado en agosto de 2013.⁵

El CAEDMNE atiende dentro de sus instalaciones, a alumnos que presentan una o varias discapacidades. Para efectos de esta investigación, me enfocaré en indagar cómo se da el proceso de enseñanza con alumnos con discapacidad visual. Entonces, este proyecto surge como respuesta a la necesidad del Estado de comprometerse con la educación inclusiva en nuestro país, en un intento por cambiar la perspectiva sobre la accesibilidad de las personas con discapacidad a la educación, en este caso concreto, a la educación media superior.

El Bachillerato No Escolarizado para estudiantes con discapacidad se ofrece en los planteles:

De la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)

Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) números: 002, 006, 012, 015, 018, 037, 048, 054, 061, 088, 090, 100, 105, 112, 113, 119, 137, 138, 155, 156;

Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) números: 008, 009, 013, 019, 022, 026, 038, 051, 062, 110, 111, 122, 131, 132, 149, 156, 163, 189, 224, 225 y 260.

⁴ Como un homenaje, a Gilberto Rincón, se nombraron así a los Centros de Atención, por su lucha contra la discriminación.

⁵ Más adelante ahondaremos en estos Planes de estudio y sus características.

De la Dirección General de Bachillerato (DGB):

Centros de Servicio de Preparatoria Abierta número 01, ubicado en el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) “Maestro Moisés Sáenz”;

Centros de Servicio de Preparatoria Abierta número 02, ubicado en el CEB “Lic. Jesús Reyes Heróles”;

Centros de Servicio de Preparatoria Abierta número 03 “Iztapalapa”;

Centros de Servicio de Preparatoria Abierta número 05 “José María Pino Suárez”;

Centro de Servicios de Preparatoria Abierta “José María Rico”.

En el arranque del Programa de bachillerato se consideran 41 sedes de la DGETI y 5 de la DGB. Actualmente, existen 100 planteles en todo el territorio nacional, con el objetivo de llegar a 500 en el año 2018.

Características de los apoyos que ofrece el Centro

Dentro de los apoyos que brinda el CAED encontramos las becas; las cuales se ofrecen a estudiantes con discapacidad inscritos en la modalidad de Bachillerato No Escolarizado y en los cursos de capacitación para el trabajo impartidos en las Aulas POETA de los planteles de la Dirección General de Bachillerato y de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

De acuerdo con los lineamientos del Programa de Bachillerato; los planteles federales pertenecientes a la Secretaría de Educación Media Superior adecuaron sus instalaciones y se dotaron del equipamiento necesario para brindar un servicio de calidad a las personas con discapacidad, según se estableció en los criterios de selección (en el año 2009). Así mismo se incorporaron instructores y personal de apoyo capacitados para mejorar la atención de personas con discapacidad.

El servicio educativo del tipo medio superior para la población con discapacidad, se proporciona a través de la modalidad de Bachillerato No Escolarizado de la DGB. Dicho servicio se ofrece en los planteles federales de la DGB y DGETI y es atendido de manera coordinada por ambas instituciones.

Las becas consisten en un apoyo monetario para materiales didácticos, costos de exámenes, transporte y otros gastos. La beca cubrirá doce meses al año o por el tiempo que dure el programa de estudios. “El monto mensual de las becas es de \$1,500”. (SEMS 2009: 32)

Las becas podrán renovarse siempre y cuando exista suficiencia presupuestal y cuando no se incurra en alguna causa de incumplimiento, en función del tipo de estudios:

Para el Bachillerato no Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad el periodo máximo es de 4 años.

Para cursos de formación para el trabajo en el Aula POETA la duración es por un periodo mínimo de 6 meses.

Abordaremos ahora las características y requisitos que deben cubrir aquellos que deseen trabajar en el CAED.

2.1.2 Personal del Centro

Cuando hablamos de los actores que pertenecen al CAED, principalmente nos referimos al Coordinador del Centro y a los asesores u orientadores educativos. Se describen a continuación dichos elementos basándose en los Lineamientos estipulados por la SEMS desde el 2009. Iniciando con:

El Coordinador del Centro.

Funciones.

- a) Coordinar y promover actividades académicas y operativas para la prestación del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad del nivel medio superior.
- b) Supervisar el cumplimiento de la normatividad establecida para la operación del proceso.
- c) Establecer en coordinación con los orientadores académicos los horarios y asignaturas con base en las condiciones y necesidades del área.
- d) Realizar reuniones académicas con los orientadores para el desarrollo de actividades y evaluación del servicio.
- e) Evaluar y dar seguimiento a la prestación de este servicio.
- f) Elaborar informes sobre el comportamiento del servicio.
- g) Coordinarse con las instituciones y organizaciones de la sociedad civil para promover este servicio educativo. (SEMS, 2009: 42)

Requisitos para participar como Responsable del Centro de Atención del Bachillerato No Escolarizado para estudiantes con Discapacidad

- a) Escolaridad mínima: Titulado en cualquier licenciatura o pasante con 100% de créditos.
- b) Conocimientos de cómputo, estadística, estrategias didácticas y estudio independiente.
- c) Experiencia docente.
- d) Coordinación y manejo de grupos.
- e) Trabajo en equipo.
- f) Disciplina y responsabilidad.
- g) Capacidad para tomar decisiones.
- h) Llenar la cédula de datos anexando la copia fotostática de la siguiente documentación: acta de nacimiento, identificación oficial (credencial de

elector o pasaporte), comprobante de domicilio, documento comprobatorio de estudios, currículum vitae y 2 fotografías tamaño infantil.

- i) Horario disponible de acuerdo con las necesidades de atención del Centro. (SEMS 2009: 40)

El asesor. Funciones.

- a) Generar material de apoyo para la asesoría (actividades y ejercicios para el aprendizaje, evaluaciones diagnósticas, formativas parciales e integrales) de las asignaturas del plan de estudios que les sean asignadas.
- b) Proporcionar apoyo y orientación al estudiante con discapacidad en el manejo de los objetivos de aprendizaje, en los materiales didácticos editados por la SEP, en la organización del tiempo de estudio, en el empleo de técnicas que le permita dar seguimiento a su desempeño y del servicio de asesoría académica.
- c) Participar en las actividades de capacitación y/o actualización que imparta el responsable del Bachillerato No escolarizado para estudiantes con Discapacidad: cursos, talleres y/o reuniones de trabajo correspondientes.
- d) Analizar los objetivos de la(s) asignatura(s) a su cargo.
- e) Elaborar reactivos para evaluar diagnóstica o formativa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas que asesora.
- f) Integrar instrumentos de evaluación diagnóstica para determinar el nivel de habilidades y el grado de dominio de los conocimientos de los estudiantes.
- g) Aplicar y analizar los resultados de la evaluación diagnóstica, con base en éstos, asignar al estudiante actividades y/o ejercicios, acordes con los objetivos de aprendizaje a lograr.
- h) Integrar instrumentos de evaluación formativa parcial e integral para determinar el grado de avance de los estudiantes.

- i) Aplicar y analizar los resultados de la evaluación formativa parcial y con base en ellos identifica si el estudiante está en condiciones de abordar nuevos objetivos de aprendizaje.
- j) Realizar el seguimiento del programa de trabajo del estudiante.
- k) Aplicar la evaluación integral, al concluir el análisis y verificar los aprendizajes de los objetivos de la asignatura, para identificar si el estudiante está en condiciones de solicitar y presentar el examen para la acreditación.
- l) Realizar el seguimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- m) Elaborar y entregar los informes sobre asistencia y seguimiento de los estudiantes al Responsable Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad de la Modalidad No Escolarizada.
- n) Participar en las reuniones académicas a fin de fomentar el intercambio de experiencias y la actualización permanente.
- o) Elaborar actividades y ejercicios de aprendizaje acordes a los objetivos establecidos en el material didáctico y a las discapacidades de los estudiantes.
- p) Entregar los materiales de apoyo para el aprendizaje en impreso o magnético en los tiempos y formatos establecidos al Responsable del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad de la Modalidad No Escolarizada. (SEMS 2009: 42,43)

Requisitos para participar como asesor académico.

- a) Escolaridad mínima: Titulado en una licenciatura afín a la(s) asignatura(s) a su cargo o pasante con 100% de créditos.
- b) Experiencia docente en la modalidad escolarizada.
- c) Experiencia (deseable) en la modalidad no escolarizada.
- d) Experiencia (deseable) en la atención a personas con discapacidad.
- e) Conocimiento y manejo de lenguaje de señas mexicano (deseable).

- f) Disposición para atender a los estudiantes con discapacidad. Acorde a las necesidades del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad de la Modalidad No Escolarizada para desarrollar las actividades de asesoría académica, participar en las reuniones académicas, actividades de capacitación o actualización y/o elaborar los materiales de apoyo para la asesoría académica de las asignaturas a su cargo. (SEMS: 43)

Estos datos resultaron útiles para comprender la estructura administrativa del Centro, de esta manera se puede entender, de quien depende, como proyecto educativo. Haciendo énfasis en que éste es un programa descentralizado de la Dirección General de Bachillerato, con lo cual se quiere decir que el personal es contratado por honorarios, sin posibilidad de una plaza definitiva, hasta el momento.

2.2 Aspectos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior que impactan en el quehacer educativo del Centro.

La implementación de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS), a partir de 2008, es el marco para la integración y regulación de las modalidades no escolarizadas y mixtas en un modelo educativo compartido por toda la educación media (Marco Curricular Común), de tal forma que a los estudiantes que optan por estos servicios se les garantice que al concluir sus estudios contarán con los saberes y habilidades básicas comunes a todos los bachilleres.

El Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en un marco de diversidad, tiene por objetivo de pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.

Para lograr lo anterior, la RIEMS se articula en 4 ejes fundamentales:

- I. Marco Curricular Común con base en el desarrollo de competencias.
- II. Definición y regulación de las modalidades de oferta.
- III. Mecanismos de gestión.
- IV. Certificación Complementaria del SNB.

Con la definición del Marco Curricular Común en la Preparatoria Abierta se actualizaron los contenidos y el enfoque pedagógico con el que se venía trabajando desde 1979. En el año 2010 se definió un nuevo mapa curricular que integra el enfoque por competencias en este servicio.

Después de más de 3 décadas y en el marco de la RIEMS, el mapa curricular de la Preparatoria Abierta se actualizó integrando una estructura curricular modular constituida por dos componentes de formación: el básico y el profesional. Con esta estructura curricular se busca brindar una formación integral a los estudiantes, que cuenten con las bases teórico-metodológicas y habilidades necesarias para el desarrollo de competencias para la vida, el trabajo y el estudio.

Hasta ahora hemos tratado de esquematizar el contexto educativo de la Preparatoria Abierta para dar sentido al impacto que ha tenido la RIEMS en este subsistema y concretamente el CAEDMNE.

En ésta búsqueda por hallar la solución a problemas propio de la Educación Media Superior como la cobertura, la deserción, el ausentismo, así como la falta de oportunidades para los jóvenes y la desigualdad que vivimos actualmente, es bajo este escenario que se consolida el Sistema Nacional de Bachillerato, bajo un enfoque de competencias, es aquí donde la labor del asesor cobra suma importancia, pues sin el asesoramiento (entendido como orientación, guía, resolución de dudas o hasta acompañamiento) resulta poco probable una transformación de fondo que prepare a los estudiantes no solo para aprobar

asignaturas, sino que les permita vivir de manera digna, autónoma, en igualdad de condiciones.

Así pues, las modificaciones curriculares a los subsistemas, la reorganización de los planes y programas de estudio; apuntan a la mejora de la calidad de cada subsistema, haciendo énfasis en el asesor como agente que propicia el cambio a partir de su compromiso, su esfuerzo cotidiano, la elaboración de esquemas de enseñanza adecuados a las necesidades de todos los alumnos, de manera que todos aprendan. Además, entender que todos somos diversos, no solo en los canales de aprendizaje, también en la manera cómo nos enfrentamos a las diferentes fases del proceso, métodos y/o técnicas de estudio, elaboración de tareas, trabajo en equipo y pos supuesto las evaluaciones por mencionar algunos.

Entonces hablamos de un cambio de paradigma, del modelo tradicional al basado en competencias que busca evidenciar los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el acompañamiento que brinda el asesor de Preparatoria Abierta es primordial para la transformación, para la implementación de nuevas y mejores prácticas educativas.

Por ello es necesario ver más allá de la Reforma, sensibilizarse y comprometerse como asesor, de manera que el proceso sea más accesible, logrando una buena formación académica, obtener formación para el trabajo, así, tanto asesores como estudiantes pueden emanciparse.

2.2.1 Planes y programas de estudio del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad

Plan 33. Contexto

Ante el crecimiento de la demanda de educación media superior en los diversos sectores de la población, el Subsistema de Preparatoria Abierta surgen en 1973 bajo la coordinación del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En 1975, inicia su operación, pero hasta 1976 concluye el diseño, desarrollo y validación del plan de estudios y los materiales didácticos; en 1979 la Dirección General de Evaluación elabora los reactivos e instrumentos de evaluación, en ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP) se hace cargo de la certificación de estudios.

El objetivo establecido desde su creación, es el de brindar a la población adulta una alternativa de educación que le permita iniciar, continuar o concluir el bachillerato, que, por condiciones laborales, dispersión geográfica, restricciones normativas o limitaciones físicas, no tuvo la oportunidad de hacerlo en la educación escolarizada. Actualmente la población se ha diversificado, ingresan estudiantes recién egresados de educación secundaria, cuya edad es de 14 o 15 años.

La estructura y creación del Subsistema de Preparatoria Abierta comprende aspectos operativos, administrativos y académicos.

Los aspectos operativos consideran entre otros, los procesos de inscripción, acreditación y certificación; los administrativos se refieren a los recursos humanos, materiales y financieros, finalmente, los académicos engloban al plan de estudios, los materiales didácticos, la evaluación del aprendizaje y la asesoría académica.

Este plan de estudios tiene 38 asignaturas, organizadas convencionalmente en seis semestres, se estructura un tronco común y tres áreas de especialización: Ciencias Administrativas y Sociales, Ciencias Físico Matemáticas y Humanidades; las áreas están integradas por asignaturas afines y propias de cada área.

Para concluir el bachillerato, el estudiante tiene que acreditar 33 asignaturas, (por ello se le conoce como Plan 33) 16 de tronco común y 17 enfocadas al área de especialización. El proceso que permite el reconocimiento con validez oficial de los estudios parciales o de ciclo es la certificación, la cual se realiza conforme lo que establece la norma vigente y tiene validez oficial en el país y en el extranjero, éste último mediante el reconocimiento de firmas que realice el interesado.

El estudio de las asignaturas se realiza de acuerdo al propio ritmo de avance y posibilidades de aprendizaje del estudiante, quien decide el orden para estudiar, solicitar y presentar examen. Para concluir el ciclo no se establece límite de tiempo. No existe seriación, de tal forma que el estudiante puede iniciar sus estudios de acuerdo a sus preferencias y transitar por el mapa curricular, es decir, también decide el orden para acreditar las asignaturas.

Tampoco hay límite de oportunidades para la acreditación, no obstante, se efectúa un seguimiento⁶ del número de intentos que realiza un estudiante para acreditar una misma asignatura, y de acuerdo a la normatividad, cuando han presentado en reiteradas ocasiones el examen de una asignatura sin lograr acreditar, se le canaliza a asesoría académica para orientar su estudio.⁷

⁶ La Dirección de Sistemas Abiertos, cuenta con un sistema informático denominado Sistema Integral para la Operación de Sistemas Abiertos y a Distancia (SIOSAD), el cual permite llevar el seguimiento del usuario desde que se registra para la plática informativa, hasta que egresa del Subsistema, dicho sistema está regulado por la normativa que se establece para la operación del Subsistema de Preparatoria Abierta.

⁷ En el calendario de exámenes ordinarios, se establece un máximo de 4 intentos, mientras que en el calendario de extemporáneos el estudiante tiene hasta tres oportunidades para acreditar las asignaturas, después de los cuales es condición asistir a asesoría académica.

La asesoría académica es un servicio que promueve el estudio independiente, pretende generar las habilidades de aprender por sí mismo, por lo que es necesario que el estudiante asuma un compromiso, interés, esfuerzo y responsabilidad en sus estudios. Se proporciona a quien lo solicita, es recomendable pero no obligatoria, para su desarrollo se consideran sus condiciones, necesidades e interés de manera que no establece límite de tiempo.

Para desarrollar el proceso de aprendizaje, el Subsistema cuenta con materiales didácticos (libros de texto, guías de estudio, antologías, cuadernos de trabajo y ejercicios de autoevaluación), los cuales fueron elaborados específicamente para el Subsistema; en los primeros, se abordan los contenidos y objetivos generales y específicos que el estudiante debe manejar para estar en condiciones de acreditar las asignaturas del Plan.

Ahora veremos el Nuevo Plan de Estudios (NUPLES) y sus características.

Nuevo Plan de Estudios (NUPLES). Contexto

Después de más de 3 décadas y en el marco de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), el mapa curricular de la Preparatoria Abierta se actualizó integrando una estructura curricular modular constituida por dos componentes de formación: el básico y el profesional. Con esta estructura curricular se busca brindar una formación integral a los estudiantes con la finalidad de que cuenten con las bases teórico-metodológicas, y habilidades y competencias para la vida, el trabajo y el estudio.

La estructura curricular de la Preparatoria Abierta consta de un componente básico integrado por 21 módulos que cubren las competencias genéricas y disciplinares de los 5 campos disciplinares establecidos en el marco curricular

común⁸ y un componente profesional, cuyo objetivo es preparar a los estudiantes en procesos de trabajo específicos a partir del desarrollo de competencias laborales (conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas e instrumentos, actitudes y valores); lo que les permitirá interactuar con su entorno social y laboral.

La distribución de los módulos se presenta de manera horizontal, a fin de graduar el desarrollo de competencias que han de conformar el perfil del egresado establecido en el Marco Curricular Común. Los ejes de organización consisten en una secuencia de módulos con base en la complejidad de los saberes.

Los módulos del componente básico se distribuyen en 5 niveles:

Nivel 1 Bases

Es considerado como el punto de partida para que los estudiantes lleven a cabo su trayectoria, ya que los contextualiza en el proceso de formación que implica la Educación Media Superior en una modalidad no escolarizada, por lo que se enfatiza el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje y estudio independiente, el reconocimiento del servicio educativo que se ofrece y su gestión en este proceso.

Nivel 2 Instrumentos

En este nivel se desarrollan las competencias que inducen un primer acercamiento a los saberes disciplinares, así como la utilización del lenguaje propio de los cinco campos, de ahí que abordan el lenguaje en sus variantes, es decir el lenguaje algebraico, español, inglés e informático, además del

⁸ ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias extendidas del Bachillerato General. DOF, 20 de noviembre de 2012.

fortalecimiento de saberes disciplinares puntuales con los reales, el análisis histórico y humanístico.

Nivel 3 Métodos y contextos

Enfatiza el análisis de los distintos contextos o entornos de vida en los que se desarrollan los estudiantes mediante la aplicación de las metodologías de la ciencia. Con ello se profundiza el desarrollo de las competencias de los cinco campos, ya que se consolida la formación teórica metodológica de las diferentes disciplinas a fin de que el estudiante se apropie de éstas para vincularlas en la realización de experimentos e investigaciones situadas en contextos sociales o el medio natural, como las condiciones socio-políticas de México, las transformaciones del mundo o la composición física, química y geológica del universo natural.

Nivel 4 Relaciones y cambios.

En este nivel se propone la integración de competencias de los diferentes campos disciplinares, lo que implica que los módulos presentan una complejidad mayor en los saberes que desarrollan, dado que éstos se integran a fin de lograr niveles de análisis que expliquen las relaciones que ocurren entre los sujetos, los objetos, las condiciones del medio y los conceptos.

En varios módulos del nivel se vinculan saberes como el uso de herramientas matemáticas para la comprensión e interpretación de fenómenos naturales y procesos sociales, se promueve además el reconocimiento del desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como su influencia en el medio. Como parte de los elementos comunicativos, se da pauta para que los estudiantes hagan uso de su cúmulo de saberes de las distintas disciplinas y campos de que se han apropiado hasta el momento, para ejercitarse de la organización y

fundamentación de ideas, generando así argumentos a partir de análisis profundos y sustentados.

Nivel 5 Efectos y propuestas.

Este último nivel del mapa consolida la formación con la reflexión y el análisis de las diversas problemáticas relacionadas a la optimización de los recursos naturales, y a la atención de las necesidades sociales y humanísticas en marcos de equidad; las cuales constituyen una prioridad en las sociedades contemporáneas, lo que permite a los estudiantes poner en práctica las competencias adquiridas en los niveles anteriores para la realización de alternativas de acción que establezcan la interacción entre la humanidad y su medio de forma responsable.

Componente profesional

Este componente de formación, se basa en el enfoque de normas técnicas de competencia laboral, las cuales constituyen un referente sobre los desempeños que se requieren en el ámbito laboral y permiten orientar la formación hacia el logro de los mismos.

Este componente está integrado por las competencias genéricas y profesionales básicas que se cumple en el módulo de 120 horas, equivalente a 8 créditos de la formación para el trabajo en informática.

Con la finalidad de esquematizar las diferencias de los 2 planes de estudio se expone el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Semejanzas y diferencias Plan 33 y Nuevo Plan de Estudios NUPLES

PLAN 33	NUPLES
Inicia en 1977	Inicia en agosto de 2013
33 Asignaturas	21 asignaturas
Se trabaja por objetivos	Se trabaja por competencias
Es propedéutico	Es especializado, técnico
Aborda campos de conocimiento.	Aborda la transversalidad de las disciplinas en todo el plan de estudios.
Utiliza exámenes estandarizados para evaluar. Memorísticos.	Utiliza exámenes basados en la evaluación de las competencias.

Fuente: elaboración de la autora con base en la comparación de los Planes de Estudio del Bachillerato Abierto.

2.3 Funcionamiento de las asesorías

Para que un estudiante con discapacidad sea inscrito en esta modalidad de Bachillerato, solo requiere contar con un promedio de 6. No tienen límite de edad, ni para concluir cada módulo o asignatura.

Las asesorías son programadas por el estudiante de acuerdo a su plan de estudios y a sus necesidades en cuanto a horario, permitiéndole estudiar y trabajar si así lo decide.

Así, cada vez que el estudiante asiste al Centro, trae algunas dudas del tema previamente estudiado, para que el asesor lo ayude a resolverlas y continuar avanzando en los contenidos. Una vez concluidos estos temas se realiza una primera evaluación, observando así el grado los alcances del estudiante para continuar con otros temas. Finalmente, cuando se terminan de revisar los contenidos de un módulo o asignatura, se realiza una evaluación final donde se decide si el estudiante está preparado para presentar el examen de acreditación

que realiza la SEP. Y en ese momento, programarlo acorde a las fechas que estipula dicha institución.

Esto requiere de una planificación de las actividades para que cada estudiante aprenda a su ritmo y de acuerdo al tipo de discapacidad que presenta. Concretamente, en el caso de estudiantes con discapacidad visual, se hacen materiales que puedan ser leídos por el programa parlante *Jaws*, *Open Book* o *Magic*⁹, en el caso de debilidad visual.

Constituyen elementos de ésta forma de trabajo planificar, evaluar y retroalimentar cada tema abordado, así que los alumnos, requieren tiempo para estudiar de manera independiente los contenidos que se evaluarán durante su permanencia en el subsistema de enseñanza abierto. Si bien no es el propósito de esta investigación ahondar sobre el estudio independiente, la autorregulación o autodidactismo que se necesitan al estudiar en este programa, cabe destacar, que, si el estudiante no conoce herramientas o técnicas de estudio autodidacta, es más complejo que se adapte al sistema de enseñanza por asesorías.

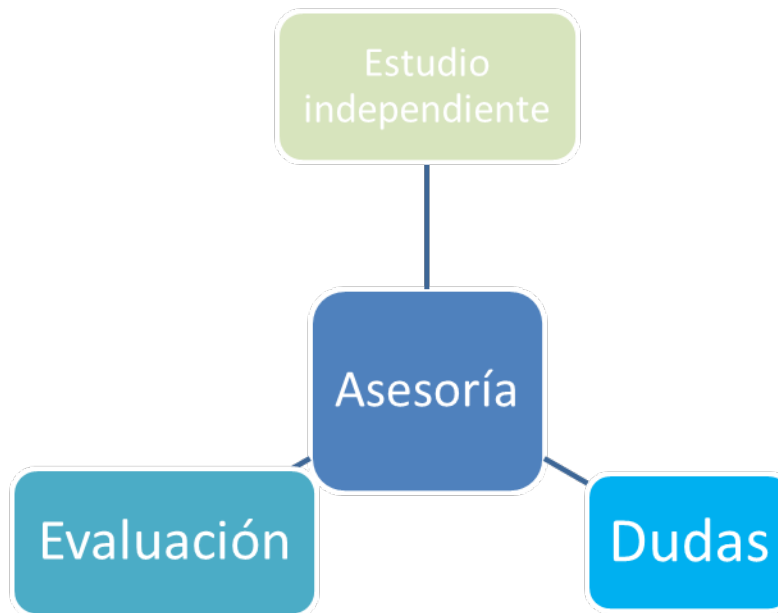
De esta manera, el estudiante que cuente los mencionados elementos de estudio, se adapta mejor y se desempeña de manera que puede aprobar las asignaturas solamente con la guía de los profesores, en caso contrario, el estudiante, asume que las asesorías son clases, como en el sistema escolarizado, lo cual implica usar estrategias didácticas más complejas, donde se tiene que exponer un tema determinado, en lugar de dedicarse a resolver las dudas del tema. También elaborar actividades que le permitan al alumno ser autodidacta, abriendo la posibilidad de estudiar por su cuenta. Esto va desde enseñar cómo hacer resúmenes, síntesis, cuestionarios, mapas mentales,

⁹ Estos programas permiten al estudiante escuchar los contenidos de cada tema. En el caso del *Magic*, se amplía o agranda el texto de acuerdo a las necesidades del estudiante con debilidad visual. Esto implica un trabajo de captura por parte de los asesores, donde se pueda tener acceso a los documentos o textos en formato WORD para que puedan ser reconocidos y leídos por cada uno de estos programas, facilitando su manejo para asesores y estudiantes.

conceptuales, etcétera. De manera que estas estrategias ayuden a entender los temas y su consiguiente evaluación.

En el siguiente esquema queda resumida la manera cómo funcionan las asesorías.

Esquema 1. Funcionamiento de las asesorías.



Fuente. Elaboración de la autora con base en la observación de las asesorías y de las entrevistas realizadas a los asesores del Centro de Atención.

Pues bien, estos elementos son planificados, para lo cual, se plantea una organización del proceso de asesoría.

2.3.1 La organización del proceso de asesoría

En primera instancia, se realiza un examen diagnóstico, cuyo propósito es saber cuál es el nivel de conocimientos del estudiante sobre la asignatura o módulo que eligió estudiar. De acuerdo al resultado, se decide qué estrategia de enseñanza se empleará, también se percata si el estudiante conoce el método de estudio autodidacta. Ayudando a lograr avances en los contenidos que se van a revisar.

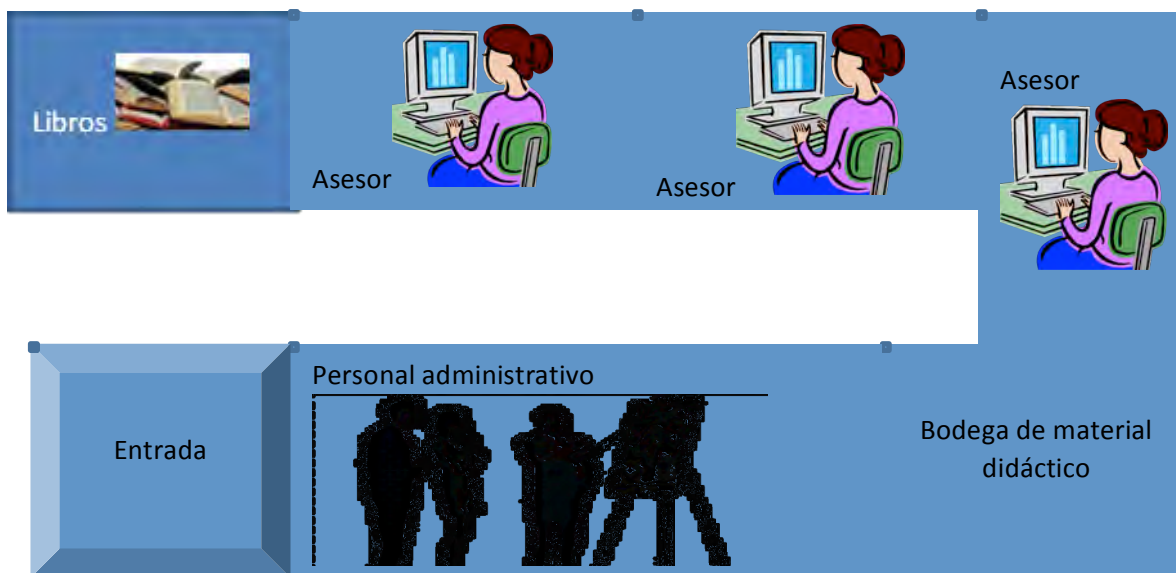
Tomando en consideración las necesidades de cada estudiante, se realiza también la organización de los horarios, se especifica cuántos estudiantes tomarán asesoría al mismo tiempo y qué asignaturas. También se dispone el horario para que los asesores elaboren material didáctico.

En cuanto a la organización del espacio del Centro de Atención, una de las características es, que siendo un salón donde se llevan a cabo las actividades administrativas tales como. inscripciones, solicitud de asesoría y becas, así como las académicas como asesorías y exámenes, el coordinador del Centro ajusta, modifica e informa sobre esta organización a los asesores, así como la calendarización de la SEP para exámenes por módulo o asignatura.

En este punto también, se organizan juntas de manera semanal o mensual, para que los asesores expresen sus puntos de vista acerca de los avances de los estudiantes, de las necesidades de capacitación o dudas sobre las asesorías que cada uno tiene, así como el intercambio de estrategias de enseñanza para la mejora del proceso de asesoría. Todos estos aspectos permiten programar los cursos de capacitación que se solicitan en conjunto con Organizaciones No Gubernamentales, de manera que los asesores tengan la posibilidad de conocer o actualizarse sobre aspectos inherentes a su práctica.

Es importante visualizar cómo está distribuido el espacio para las asesorías en el Centro de Atención, por lo cual se presenta el siguiente esquema.

Esquema 2. Distribución del espacio para las asesorías en el Centro de Atención



Fuente: Elaboración de la autora. Con base en la observación de las asesorías.

Una vez esquematizada la distribución del espacio y materiales con que cuenta el Centro, se nota una de las dificultades que enfrentan estudiantes y alumnos. Es difícil trabajar en un salón con tan poco espacio, sin embargo, así se trabaja, a pesar del ruido externo del Plantel donde se ubica y el interno, pues 4 asesores y 2 administrativos trabajan en el mismo horario de manera simultánea.

Pasemos ahora a la etapa de control del proceso.

Control del proceso de asesoría

Se lleva a cabo mediante evaluaciones del trabajo realizado, esto a partir de reuniones semanales o mensuales, dependiendo las necesidades del Centro, sin interferir con las actividades académicas.

Así mismo, existe un control diario, semanal, mensual y al término de cada asignatura o módulo. Este se hace a partir de un registro de asistencia. Se anota el nombre del estudiante, la asignatura o módulo que cursa, el nombre del profesor y la firma para registrar su asistencia.

Diariamente también, se escriben en una libreta las actividades con cada uno de los estudiantes, así como si se revisó tarea, si se dejó alguna actividad para realizar en casa, si se utilizaron materiales didácticos, qué páginas del libro se revisaron o si se realizó evaluación diagnóstica, continua, final o aplicación por parte de la SEP.

De esta manera, no solo se tiene control de las acciones cotidianas, también sirve como instrumento para informar a los padres de familia sobre el avance de sus hijos, saber si realizan o no las actividades para fomentar el aprendizaje de manera independiente o cuáles aspectos se le dificultan o facilitan al estudiante. Se usa también para determinar estrategias que ayuden a los avances académicos.

De forma semanal, se reúnen los asesores y el personal administrativo para evaluar y compartir las estrategias de enseñanza o en su caso, discutir sobre aspectos que requieran atención y solución por parte de todos los involucrados. Así se da seguimiento y continuidad para resolver los asuntos académicos, administrativos, de evaluación y capacitación que incumben a todos los integrantes del Centro.

De manera mensual, se da seguimiento a los avances, al número de evaluaciones aplicadas por los asesores, así como a la programación de aplicación de exámenes por parte de la SEP. De la misma forma, se proporciona un informe al personal, donde se proporcionan las estadísticas sobre cuántos estudiantes presentan examen ante la SEP por asignatura o módulo, todo esto, organizado y controlado por el Coordinador, con la finalidad de lograr

incrementar el nivel de aprobación de los estudiantes en todas las asignaturas para finalmente conseguir que se certifiquen en el Sistema Abierto, ayudándolos a concluir con este grado de estudios.

2.4 El proceso de asesoría como acercamiento a la inclusión en el Centro de Atención

Siendo un proceso, se dividió por etapas. La primera, el **diagnóstico**, el cual a su vez tiene otras fases. El diagnóstico de la discapacidad de cada estudiante desde una perspectiva médica, esto es, un certificado que explica las condiciones del estudiante con respecto a la discapacidad que presenta, de modo tal que el asesor tenga un referente, así mismo, se puedan buscar recursos tecnológicos y didácticos que favorezcan mejores aprendizajes, también en esta etapa, se realiza un diagnóstico de los conocimientos de cada asignatura o módulo para saber cuál es el punto de partida académicamente hablando de cada estudiante. Cabe aclarar que esta evaluación inicial, la realiza cada uno de los asesores por materia que imparte. Esto es, una evaluación diagnóstica para el Módulo denominado *De la información al conocimiento*, otra para la asignatura de *Redacción 1* y así sucesivamente hasta generar las evaluaciones correspondientes a su área de conocimiento.¹⁰

La segunda etapa es la **planeación**, donde ya se obtuvo un referente para poder organizar las actividades para cada sesión, en ese momento, el asesor no sólo toma en cuenta el Plan de Estudios que eligió el estudiante, planifica actividades, el material didáctico que va a elaborar, así como en qué momento evaluará los avances del estudiante, que recursos usará, (ya sea que recurra a los programas con los que cuenta el Centro para tal efecto, o si implementará nuevos, etcétera).

¹⁰ Cada asesor puede impartir hasta 6 materias por área de conocimiento si así se requiere o se programa, esto en función de las necesidades de los estudiantes.

Aquí también se tiene presente la calendarización que proporciona la SEP para presentar exámenes de asignatura o módulo. De manera que se le pueda informar al estudiante llegado el punto en que esté por terminar de revisar y aclarar dudas sobre los contenidos estudiados.

Teniendo ambos procesos listos, continúa la **asesoría** como tal, en esta etapa, se revisan los contenidos de los módulos o asignaturas, se aclaran dudas, se coordinan actividades de aprendizaje, se realizan evaluaciones parciales y continuas, de manera que el estudiante sepa qué temas se le dificultan más para poner más empeño en sus estudios hasta que queden lo más entendidos posible.

La asesoría consiste en guiar, ayudar y darle al estudiante los apoyos necesarios para su avance académico, propiciando el aprendizaje cooperativo y autorregulado. Aquí el asesor se ajusta o acomoda al ritmo de cada estudiante, recordemos que esta es una de las características del Sistema Abierto, ser flexible en cuanto a los tiempos para estudiar. Así que es de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

En este proceso existe la **evaluación** constante de los aprendizajes, pues es necesario para saber el porcentaje de avance de cada estudiante y su posterior programación de examen de acreditación ante la SEP. Por este motivo, cada asesor realiza evaluaciones iniciales, parciales y finales para determinar el momento en que se puede solicitar el examen de acreditación de la asignatura ante la SEP, es una parte fundamental, pues cada vez que un estudiante termina de revisar los contenidos y avanzar a la siguiente etapa lo considera un logro, pero sobre todo es una de los momentos cruciales, pues el asesor, debe asegurarse que el estudiante tenga el conocimiento necesario para aprobar la

materia con la mejor calificación posible. Cabe aclarar que los asesores no aplican los exámenes, la SEP envía aplicadores¹¹ externos al Centro.

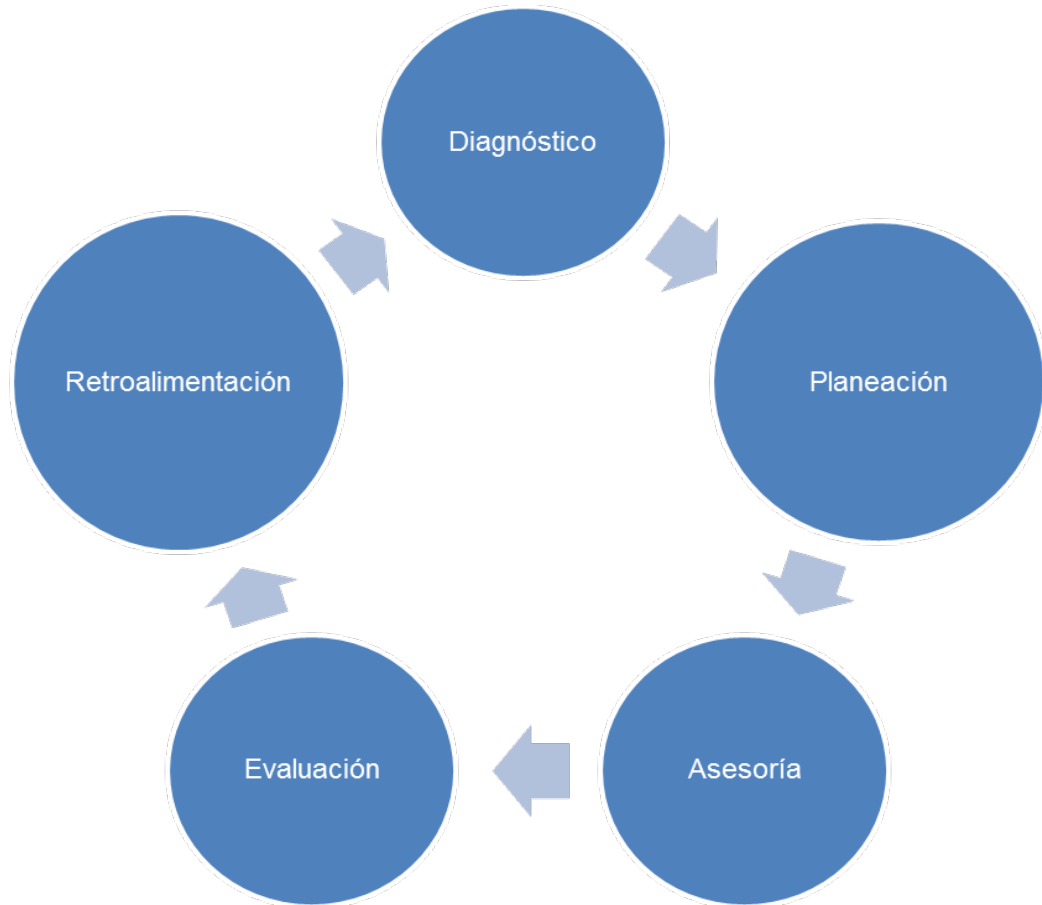
Finalmente, se realiza una **retroalimentación** de todo el proceso, donde el coordinador se reúne con los asesores y se explican las problemáticas, los avances, los materiales y estrategias usados, con tal de mejorar el proceso de asesoría al interior del Centro.

Esquematizando la labor del asesor más allá de ser una simple orientación, nos permite visualizar al amplia gama de actividades que se tienen que llevar a cabo dentro del ámbito de la asesoría, cabe destacar, el gran nivel de compromiso y responsabilidad que implica para los asesores su práctica, sobre todo al trabajar con estudiantes con discapacidad; no es solo una sólida preparación académica lo que se necesita, también un cierto grado de sensibilidad, de conocimiento de la discapacidad, desde un paradigma diferente al modelo médico-rehabilitatorio, sino concebir a los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho, que merecen un trato digno, equitativo, con miras a la autonomía como estudiantes y como personas en todos los ámbitos de la vida.

¹¹ Se les conoce como aplicadores a los encargados de llevar los exámenes de la SEP impresos y de leerle a los estudiantes con discapacidad los reactivos y rellenar los óvalos de las respuestas por ellos en el caso de que necesiten de ese apoyo como es el caso de los estudiantes con discapacidad visual o motriz.

El siguiente esquema nos permite visualizar mejor el proceso de asesoría.

Esquema 3 Proceso de asesoría.



Fuente. Elaboración de la autora. Con base en la observación de las asesorías y las entrevistas realizadas.

Pues bien, ya se describió hasta este punto el proceso de asesoría y el asesoramiento, continuemos explicando los rasgos del asesor del Centro.

2.4.1 Rasgos del asesor del Centro

Principales rasgos del asesor:

Estos se describen a partir de la experiencia obtenida y de la observación realizada durante cada sesión. Enlistándose como sigue:

1. Facilitador de aprendizajes. Sabemos que en este proceso la principal función es guiar a los estudiantes. Por lo tanto, se requiere que se elaboren estrategias que permitan un avance palpable en lo académico. Todo con afán de un progreso tangible para todos los actores involucrados.
2. Inclusivo. Es crucial que se haga partícipe a todos en nuestra sociedad, ello implica no solo iniciar y terminar un nivel académico, también el hecho de ser activo en todos los ámbitos de desarrollo de una comunidad, esto es, desde aspectos recreativos hasta laborales y sociales.
3. Innovador. Se trata de conocer programas de apoyo para estudiantes con discapacidad, aplicarlos, usarlos en beneficio del proceso y además crear nuevas de enseñar, de acuerdo al avance y a las características de cada uno.
4. Colaborador. Compartir experiencias, estrategias, diseños, programas, en fin, hacer uso de herramientas que permitan la mejora de manera cotidiana, a corto y a mediano plazo es un buen método para ofrecer un servicio de calidad a todos los que se encuentran inscritos, permitiendo así ampliar la cobertura y el alcance del mismo.

Pueden nombrarse muchos más como: liderazgo, creativo, reflexivo, crítico, empático, democrático, emprendedor, participativo, etc. Sin embargo, las bases de ellos son los cuatro que hemos mencionado, los demás son consecuencia de o parten de los principios aquí planteados. Según Villalobos (2009:142) “al cumplir con los roles de mediador social, facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo, el docente ayuda a sus estudiantes a aprender a ejercitar la auto- dirección, la auto-regulación y la auto-reflexión.”

Por lo tanto, los rasgos mencionados, propician la independencia y autonomía de los estudiantes, contribuyendo a su inclusión en la sociedad, estos se pueden esquematizar como sigue:

Esquema 4. Principales rasgos del asesor.



Fuente. Elaboración de la autora, con base los resultados del grupo de discusión con los estudiantes.

Como se puede apreciar la función del asesor es un trabajo muy complejo con diversas aristas y bemoles, para empezar, estar en un sistema abierto que de tan flexible pierde continuidad, al tiempo que propicia la deserción y reprobación. Aunado al quehacer técnico, didáctico, de organización, planificación y retroalimentación que demanda cotidianamente, así como carecer de elementos básicos como un espacio adecuado que evite las barreras de la comunicación

(como el ruido, distracciones por el movimiento de otros compañeros, etc.) adaptarse al espacio, circunstancias y contexto del Centro; es la principal limitación a vencer.

Se reconoce la existencia de un lugar donde los estudiantes con discapacidad puedan acceder al nivel medio superior. Esto es un primer paso para lograr la inclusión; pues la meta es que todos ejerzan sus derechos sin discriminación, en igualdad de condiciones, con plena conciencia e independencia para ser parte de la sociedad.

Conocer este tipo de programas hace palpable la necesidad de mejorar los espacios, la movilidad, los recursos, los métodos que se emplean para cumplir con las demandas educativas de la población, sin embargo, más allá de proyectos para intentar ampliar la cobertura en nuestro país, se requiere garantizar el derecho a la educación en todos los niveles para todas las personas sin discriminación y en igualdad de condiciones, dejando atrás prejuicios, barreras y estigmas que pudieran impedir el avance hacia una educación inclusiva donde todos tengan las mismas oportunidades y puedan decidir sobre su propia vida.

En el siguiente apartado, abordaremos el marco teórico y legal de éste trabajo, que incluyen; el concepto de inclusión y educación para la diversidad, el asesor y el proceso de asesoría, la asesoría para las personas con discapacidad visual, el aprendizaje cooperativo, así como los retos del asesor para educar en la diversidad que presenta el alumnado del Centro.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Introducción

La presencia de la discapacidad en México es ancestral, desde los tiempos de las culturas mesoamericanas, hasta la época contemporánea, es decir, como condición de la humanidad, requiere un cambio de paradigma tanto en la forma como se concibe, como en la manera en que se le da tratamiento en todos los ámbitos: político, cultural, social y educativo.

De ahí mi interés por saber en qué documentos se fundamenta la creación de los Centros de Atención, para su posterior análisis, por ello, contar con un sustento teórico y legal, permite ubicar desde dónde y desde cuándo se han realizado acciones para lograr el acceso a la educación como derecho de todas las personas sin distinciones, haciendo hincapié en el nivel medio superior y sus lineamientos; comenzaremos describiendo los que han realizado los organismos internacionales hasta llegar al propio Centro de Atención.

3.1 Fundamentación teórica y legal. Antecedentes desde la ONU

Si bien es cierto que en el ámbito internacional y nacional desde antes de la Segunda Guerra Mundial se emprendieron diversas acciones para reconocer los derechos de las personas con discapacidad, éstas han sido heterogéneas y limitadas. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 emite la Declaración Internacional de los Derechos Humanos en la cual se establece la igualdad de derechos para todos, sin distinción de ninguna clase. En 1971 se promulgó la declaración sobre los derechos para las personas con deficiencia mental y en 1975 la declaración para los minusválidos.

En 1976, la Asamblea General de la ONU proclamó a 1981 como el “Año Internacional de los Impedidos” con el propósito de promover esfuerzos nacionales e internacionales tendientes a la asistencia, atención, capacitación, orientación, información y generación de oportunidades adecuadas de trabajo para personas con discapacidad que aseguraran su integración plena a la sociedad. Ese fue el punto de partida para coordinar esfuerzos y promover acciones a nivel mundial a favor de las personas con discapacidad.

Al finalizar el Año Internacional de los Impedidos, el gobierno español en colaboración con la UNESCO llevó a cabo la “*Conferencia mundial sobre medidas y estrategias en relación con la educación de los discapacitados y la prevención de la discapacidad*”, en la cual se reconocieron, entre otros aspectos, la necesidad de proporcionar el pleno acceso a la educación, formación, cultura e información y la elaboración de programas en el marco de la educación permanente de las personas con discapacidad. Asimismo, se acordó la declaratoria sobre un “*Decenio Internacional de los Impedidos*”.

En 1982 se aprobó el “*Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*” cuyo propósito principal era hacer realidad la igualdad de derechos y la participación plena mediante la promoción de medidas eficaces que ayudaran a la prevención y rehabilitación, difusión de información y que permitiera equiparar las oportunidades mediante reformas, adiciones o propuestas de leyes y reglamentos que propiciaran una vida lo más normal posible para las personas con discapacidad, eliminando todas las normas discriminatorias. Se planteó como política internacional “... la educación de las personas con discapacidad debía, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general...” invitando a los Estados miembros de la ONU para que adoptasen políticas en las que se reconociera el derecho que tienen las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades de educación con los demás (Artículo 120 del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la ONU, 1982).

En el marco de esta década de trabajo, la Asamblea General de la ONU elaboró un instrumento internacional para normar las acciones en torno a la discapacidad denominado: “*Las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*” que fue aprobado por la Asamblea General el 20 de diciembre de 1993.

En junio de 1994, se realizó en Salamanca, España, la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que se establece el: “compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza para todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, incluidos entre ellos las personas con discapacidad”.

Es así que quedan plasmados los principios rectores de leyes internacionales, convenios, tratados; entre otros, comprometidos con el avance académico, la dignidad humana de todas las personas, así como garantizar su derecho a la educación; marcando la pauta para la inclusión y la atención a la diversidad de los estudiantes en nuestro país.

Si bien México tardó en adherirse a este compromiso, a partir de la década de los noventa asume esta propuesta desarrollando diversas acciones. Esto nos lleva al:

3.1.1 Artículo 3º. Constitucional

En él se menciona que “toda persona tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, estados, Ciudad de México y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior será obligatorias”.¹² Por ello la importancia del Programa de

¹² Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 2016.

Bachillerato para Estudiantes con Discapacidad, pues busca cubrir la normatividad establecida como derecho constitucional, sobre todo a nivel federal. En este punto, conviene hablar de la:

3.1.2 Ley General de Educación

En 1993, se promulga la Ley General de Educación cuyo artículo 41 establece la obligación *“de promover la integración de las niñas y niños con discapacidad a las aulas y escuelas generales, de tal modo que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje como base para su integración social”*.

En 1995 se crea el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad que representó el impulso a un movimiento a favor de estas personas, el cual sirvió de base para que en 2001 se creara la “Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad” de la Presidencia de la República y el “Consejo Nacional Consultivo para la Integración de Personas con Discapacidad” que planteó cinco programas eje, uno de los cuales aborda la atención con calidad para este tipo de población.

En abril de 2003 se aprueba la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (y se publica en el Diario Oficial de la federación el 11 de junio del mismo año). Esta es una ley reglamentaria del artículo 1º constitucional en el cual su párrafo tercero explicita que la discriminación en México queda prohibida. (SEMS 2009: 17)

3.1.3 Programa Nacional de Educación

En el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, se ratifica la necesidad de mejorar la atención a los grupos en condición de vulnerabilidad, incluidos las personas con discapacidad, en dos líneas de acción:

- Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, que habrán de conformar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país.
- Garantizar que los maestros de educación básica dispongan de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer los lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, el programa y las acciones emprendidas tanto por la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad se han centrado en la educación básica.

3.1.4 Dirección General de Bachillerato

Pareciera que la idea de un bachillerato para personas con discapacidad es nueva, no obstante, existen experiencias previas de educación para personas con discapacidad en planteles de DGB (Dirección General de Bachillerato), Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional):

La Dirección General de Bachillerato a través del subsistema de preparatoria abierta tenía registrados en el 2008 a 1,236 estudiantes con discapacidad.

La Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo llevó a cabo las siguientes acciones:

En los diferentes cursos de capacitación 3,653 personas con discapacidad estuvieron matriculadas en el ciclo escolar 2005-2006.

Matrícula de Atención de Cursos de formación para el trabajo para personas con discapacidad en la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo.

El Aula POETA en el CECATI 11: cuyo objetivo es brindar capacitación en el uso de las tecnologías de la información para personas con discapacidad. Cuenta con capacidad para 15 alumnos; hardware y software con tecnología de punta; pizarrón electrónico; video proyector; acceso a Internet; mouses gigantes.

El Sistema CONALEP, a través del Programa de Atención a la Comunidad, ofrece cursos de capacitación social a personas con discapacidad. En el ejercicio del año 2007, se capacitaron dos mil setecientos cuarenta y nueve (2,749) personas con alguna discapacidad física. Se impartieron 111 cursos entre los que se encuentran Manualidades, Computación, Repostería, Panadería y Música.

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria capacitó a 1,042 personas con discapacidad en 73 planteles de toda la República tanto en la modalidad escolarizada, abierta y en talleres agroindustriales. Por otra parte, el 60% de los planteles de Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, cuentan con rampas, andadores para facilitar el acceso a todas las áreas de las escuelas y servicios sanitarios adaptados. (SEMS 2009: 19)

Estos hechos hacen que nos percatemos de la creciente necesidad de crear sistemas de enseñanza inclusivos, para que todas las personas accedan a la información y a la educación, logrando en consecuencia la participación plena en la comunidad a la que pertenecen.

Con el objeto de ampliar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad, la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de sus

Direcciones Generales (DGB, DGETI y DGCFT) se han desarrollado cuatro tipos de acciones:

1. Bachillerato No Escolarizado para estudiantes con discapacidad, con el propósito de proporcionar educación en un marco de equidad. Aquí se encuentra ubicada la presente investigación.
2. Especialidad de asistencia médica y salud.
3. Cursos de Aula de Tecnología Adaptada (POETA) para impulsar la empleabilidad.
4. Becas para personas con discapacidad. (Ídem: 19)

Hablaremos ahora de otros aspectos medulares de este trabajo: la inclusión y la educación para la diversidad.

3.2 Inclusión y Educación para la diversidad

Se ha hablado mucho sobre la inclusión y sus aristas, como alternativa para el cambio de paradigma en las escuelas donde la educación sea accesible para todas las personas, se busca que todos ejerzan su derecho a la educación, lo cual implica en la institución escolar, condiciones para ejercerlos y gozar de ellos. En este sentido, el Estado debe ser el proveedor de las condiciones de igualdad para todas las personas, tanto en el nivel básico como en el correspondiente a la educación media superior, porque es el tramo educativo obligatorio. Pues el artículo 3º. Constitucional marca que toda persona tiene derecho a recibir educación

Pero sobre todo se habla de la inclusión cuando se hace referencia a los grupos sociales vulnerables, es decir, personas en distintos grados de pobreza, indígenas, personas con discapacidad, mujeres, niños, en fin, con el afán de dar respuesta a las necesidades educativas de estos grupos mediante la inclusión, entendida como educación para todos, evitando la exclusión.

Por ello, hablaremos del concepto de inclusión, desde una perspectiva de derechos, convivencia y respeto a la diversidad, donde todas las personas tengan acceso a la educación, en igualdad de oportunidades y con equidad.

“El valor de la inclusión que vincula directamente al valor de la diversidad social y cultural que se refiere no sólo al respeto y escucha que se debe tener a la multiplicidad de voces que coexisten en la sociedad, sino que también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma de decisiones de la sociedad desde sus muy particulares identidades” (Magendzo, 2009:13)

Esto implica la formación de una nueva cultura política de participación ciudadana, así como de transformación de la sociedad actual. Donde uno de los desafíos es incorporar la diversidad como eje de la educación en y para los derechos humanos.

Se hace énfasis en la educación en derechos humanos porque esta perspectiva brinda la posibilidad de que las personas con discapacidad (así como a las personas pertenecientes a grupos vulnerables) logren empoderarse, participar, reconocerse como sujetos de derecho. De ahí se deriva también la importancia de educar en Derechos Humanos y ciudadanía.

Es importante hacer un cambio de concepción sobre la inclusión ya que no solo atañe a grupos excluidos o vulnerables, implica cambiar la idea de que los alumnos deben ser separados del grupo porque tienen “necesidades especiales o específicas”¹³, lo cual es contrario a los fines de la inclusión *per se*, se trata de educarse en sociedad, aceptando, reconociendo y potenciando la diversidad de cada estudiante, independientemente si tiene discapacidad o no.

En este orden de ideas señalamos que en el ámbito escolar se trata de cumplir con ciertos cánones, reglas, obligaciones, o calificaciones, los cuales dan lugar a

¹³ Se utilizan a estos términos pues educativamente desde un enfoque rehabilitador, se busca normalizar a los alumnos, sin entender ni atender sus necesidades, solo tratándolos como si tuvieran una enfermedad. Abordándola con especialistas en lenguaje, conducta, etc.

procesos de exclusión en las escuelas, haciendo énfasis en todo aquello que no se ajuste a dichas exigencias, donde el alumno es el único responsable por su aprendizaje, cuando desde una visión inclusiva, se trabaja desde un aprendizaje cooperativo, así como desde la perspectiva social. Siguiendo a Guillermo Tanos “La escuela se vuelve selectiva y excluyente cuando valora más las capacidades que los procesos que los alumnos pueden realizar.” Por tanto, “esta escuela favorece más la competitividad que la cooperación, el individualismo más que un aprendizaje solidario y el currículo siempre es cerrado, rígido e inflexible, donde no hay lugar para la comprensión de las diferencias y la diversidad de los alumnos” (Tanos, 2005:8)

La inclusión se basa en potencializar las diferencias, respetando la diversidad, dándole a cada estudiante su correspondiente lugar en la escuela, pues no sólo es su derecho, sino también la obligación del Estado dar educación a todos, sin importar su condición física, económica o cultural. Sin embargo, al ser homogeneizante, la escuela hace distinciones de acuerdo con las condiciones de los alumnos “diferentes”, por ejemplo, la exclusión funciona como un mecanismo que permite segregar o separar a los alumnos con calificaciones más bajas, con “mala” conducta o con discapacidad de sus compañeros.

En este sentido, la exclusión como actitud compensatoria “subraya el déficit en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje” (Tanos, 2005:7), por lo cual recae la responsabilidad de resolver esos problemas en manos de un especialista, llámese psicólogo, terapeuta o psicopedagogo, donde se interviene de manera individualizada, sin permitir al estudiante ser parte del grupo, ni se diga interactuar o sentirse parte de él. Este tipo de exclusión contienen un enfoque compensatorio-asistencial, donde las estrategias educativas pueden estar basadas (de manera consciente o no) en racismo, prejuicios, estereotipos y estigmas que pueden ser evitados al “repensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos los alumnos respetando sus características propias” (Tanos, 2005:14). La exclusión como actitud

compensatoria, categoriza las diferencias de los estudiantes como un *déficit que imposibilita la convivencia e incapacita a los alumnos*.

Por ello el desafío para una educación inclusiva es cambiar el paradigma pedagógico, homogeneizador, que impone desigualdades en el acceso al conocimiento, a las tecnologías, al avance en los diversos niveles educativos, garantizar la posibilidad de educarse a la que todos tenemos derecho. Evitando mirar a la educación como producto que legitima los intereses del sistema hegemónico y no como derecho al que todas las personas deben tener acceso.

Siguiendo a Talou (2010:142) “la educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento” para que todas las personas puedan participar en las diferentes áreas de la vida social.

Según Ainscow y Echeita (2010:5) “la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.” Podemos decir entonces, que es un proceso Ainscow y Echeita (2010:4) y como tal hacen falta adecuaciones para llevarlo a cabo. En este sentido, Dora Hernández Vargas (2008:160) propone un curriculum para la inclusión, el cual abarca los siguientes puntos:

- a) Acceso universal a la educación
- b) Remover los obstáculos de manera que ayude a salir de la opresión y segregación a los grupos vulnerables.

Al respecto Ainscow y Echeita (2010:5) mencionan: “genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la inclusión”. Esto coincide con el modelo social de la discapacidad, además de agregar el elemento del goce pleno del derecho a la educación, pero una educación de calidad, no una donde se trate de compensar las carencias de

los grupos en situación de vulnerabilidad; iniciando con la eliminación de prejuicios de los propios formadores y docentes, pues ellos los transmiten a sus alumnos, es decir, un cambio de actitudes, de concepciones y acciones hacia la discapacidad en general y hacia la diversidad de los estudiantes en particular.

De este modo podemos “responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar” (Ainscow y Echeita 2010:9) formarse y formando para la diversidad, entendiendo que cada uno puede y tiene aportes valiosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos.

Entonces podemos decir que, en la búsqueda de estrategias para responder a las necesidades de cada estudiante, el Centro cumple con ser inclusivo, sin embargo, hace falta que sean parte de las escuelas regulares, estar en el mismo espacio con las adecuaciones pertinentes, de manera que todos puedan convivir con respeto y tolerancia.

Hemos tocado un aspecto clave: si el docente no está familiarizado (por lo menos) con nociones como diversidad, el modelo de vida independiente, el modelo social y de derechos de la discapacidad, pero, sobre todo, si no realiza acciones para educar (se) en ellos, difícilmente podrá crear un vínculo con todos sus estudiantes, de manera que sea un acercamiento real a la inclusión en el aula.

Finalmente, abordar la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos, implica un cambio de fondo, reconocer, aceptar y ¿por qué no? hasta celebrar las diferencias de cada estudiante que nos permita mirar, actuar de manera que nadie se sienta excluido por motivos culturales, económicos, sociales, donde la utopía de una educación para todos, en igualdad de condiciones, sea posible.

En el proyecto que estamos investigando, el asesor representa un elemento clave para la mejora de los procesos de aprendizaje e inclusión, por tanto,

hablaremos del asesor y el proceso de asesoría para acercarnos a ellos desde un enfoque teórico y posteriormente analizar su práctica.

3.3 El asesor y el proceso de asesoría

Ahora explicaremos el proceso de asesoría, desde la perspectiva de autores como Domingo Segovia, (2010) María del Mar Rodríguez(1996) y daremos algunos aspectos que podrían mejorar dicho proceso.

Para entender los elementos del proceso de asesoría, es pertinente abordar conceptos como asesor, asesoría y asesoramiento, para clarificar en qué consiste cada uno de ellos de acuerdo a investigaciones y planteamientos pedagógicos recientes.

Primero, intentaremos definir el proceso de asesoría a partir de la experiencia vivida en el Centro de Atención, al trabajar como asesora.

Entonces, el proceso de asesoría es donde *los estudiantes obtienen una guía, orientación o apoyo para resolver dudas sobre un tema que pertenece a una asignatura específica, supervisada por especialistas de las diversas áreas de conocimiento.*¹⁴ Este proceso, implica un diagnóstico, planeación, evaluación en todas sus fases, así como una supervisión en la búsqueda de mejorar la calidad del servicio ofrecido a estudiantes con discapacidad, con miras a lograr la inclusión de todos en su comunidad. En este sentido, se puede decir que conlleva muchas actividades de la práctica docente, por lo cual existe una delgada línea entre ser asesor y ser docente. La principal diferencia, es que el asesor no da clases, más bien, apoya a los estudiantes para resolver sus dudas.

¹⁴ Recurriendo a la experiencia, se define el proceso de asesoría para dejar claro en qué consiste y a cargo de quién se encuentra en el Centro de Atención. Existen investigaciones en torno al concepto de asesoramiento y de asesor, como guía o como orientador de los Centros educativos y/o escuelas, mas no donde se aborde el tema de los asesores de estudiantes de preparatoria abierta específicamente.

Sin embargo, al existir la necesidad de profundizar en los temas, de leer, resolver exámenes, hacer resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, etcétera, el asesor se ve obligado a cambiar de rol y asumir la postura de docente para realizar actividades académicas que sirvan de referencia para fomentar un aprendizaje independiente, autorregulado y autodidacta. Implica desarrollar habilidades de comprensión de lectura, de habilidades matemáticas y más aún competencias marcadas por el Plan de Estudios correspondiente, es decir, no sólo memorizar contenidos, se trata de que los estudiantes aprendan para ser parte de una comunidad y poder ser autosuficientes, logrando insertarse en el mundo laboral con todo lo que ello conlleva.

De esta manera, podemos diferenciar entre el proceso de asesoría y el asesoramiento. En el primero, un especialista se encarga de despejar las dudas de los estudiantes en cuanto a un tema específico, en el segundo encontramos diversas maneras de conceptualizarlo de acuerdo a distintos modelos de intervención, es decir, desde diversos modelos. Esto marcado por los distintos contextos, circunstancias, situaciones o problemáticas donde se desarrolla. Casi siempre mencionado como servicios de apoyo a la docencia o a la escuela.

Domingo (2010:70), realiza una descripción de los modelos de asesoramiento de acuerdo a su función, estilos de actuación y ubicación. Quedando como sigue.

En función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
- Procesos o generalista: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.
- Contenidos: pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).

Aquí podemos precisar que se hace referencia a los procesos donde se interviene en la formación de formadores, mas no en procesos referentes a la formación académica de estudiantes.

Entonces, el asesor de preparatoria abierta se encuentra ubicado en el área de procesos, pues se dedica a al acompañamiento del estudiante; sin marcar un ritmo determinado para iniciar o concluir cada asignatura.

Respecto a los diferentes estilos de actuación este mismo autor (Domingo: 71) señala.

Pueden darse en los siguientes aspectos.

- Directivo: dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
- Indirecto: estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.

Finalmente, en función de su ubicación se habla de asesoramiento:

- Interno: cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas.
- Externo: cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

El autor menciona que es oportuno tomar en consideración la dimensión de la “continuidad”, aunque existen modelos y acciones puntuales o, de manera mucho más productiva y sostenible, más continua, a lo largo de un proceso. Es decir, la clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional.

En este punto son clásicos tres modelos (Domingo: 73).

- Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del “experto y diseminador”, ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.
- Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos.
- Colaboración: basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado que asume dos modalidades:

— Colaboración técnica: cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones, pero que trabaja dentro de modelos colaborativos.

— Colaboración crítica: cuando participa como colega crítico que cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.

Finalmente, dada la integración de los modelos y servicios en actuaciones de la Administración educativa, pueden inscribirse en alguna de las siguientes lógicas de actuación en función del grado de estructuración e integración de propuestas:

- Modelo “servicios”: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada y, a veces, traslapado con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y, también contradictorias.
- Modelo programas: todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas; la acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema surge cuando en la práctica se trabaja en varios programas y se produce un efecto –similar al del modelo servicios– identificado como “programitis”, que consiste en abrir tantos fuegos paralelos y descoordinados que terminan nublando o desviando de lo principal.
- Modelo programa: se actúa con la filosofía anterior, pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de auto revisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales.

Entonces, de acuerdo a la propuesta de Jesús Domingo (2010) el modelo de asesoría del Centro de Atención es de procesos o generalista, pues acompaña a los estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, para dinamizar sus avances, es interno, porque pertenece al propio Centro, de colaboración crítica pues busca que cada estudiante tome sus propias decisiones, así como los asesores toman decisiones para la mejora de las asesorías y es un modelo programa porque nace de un proyecto educativo específico y tiene autoevaluaciones constantes en la búsqueda de mejorar los servicios que ofrece.

En este orden de ideas, María del Mar Rodríguez (1996:17) menciona los rasgos del asesoramiento, que nos dan más indicios para entender este concepto.

- Uno de los rasgos del asesoramiento es ser un servicio indirecto que recae sobre los profesionales.
- Ser una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limitar la capacidad de elección y decisión del asesorado.
- Se da entre profesionales del mismo status.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones, pero siempre desde la perspectiva de equipo.
- Trata sobre la práctica.
- Trabaja sobre la base de acuerdos negociables.
- Acompaña la resolución de problemas con la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Como se puede apreciar, existe un tratamiento sobre el concepto de asesoría desde una visión gerencial, empresarial, de apoyo a las escuelas, de servicio a la comunidad, no obstante, hace falta describir este proceso como parte de un sistema de bachillerato abierto, enfatizando esta labor con los estudiantes con discapacidad visual, esto se describirá en el siguiente apartado, referente al marco contextual. Ahora abordaremos el referente teórico respecto de la asesoría para estudiantes con discapacidad visual.

3.4 La asesoría para las personas con discapacidad visual

Como hemos visto hasta ahora, el Centro tiene grandes temas a superar: elevar el nivel académico de los estudiantes, esto es, la aprobación de asignaturas de los alumnos, así como promover la inclusión con sus propias posibilidades y recursos. Al respecto, es importante conocer los elementos técnicos con los que cuenta el Centro para elaborarlo; además de dedicarse a las asesorías se dedican también a elaborar diferentes estrategias de enseñanza, entre las cuales podemos encontrar:

Preparación de cada asesoría de acuerdo al tema, con elementos como Presentaciones en Power Point, videos de YouTube que ilustren o den cuenta del contexto histórico, o que puedan ejemplificar a detalle cada tema. Claro está, que también se dedican a elaborar evaluaciones diagnósticas, parciales, bimestrales, hasta finales, de acuerdo al avance de cada alumno. También se debe tomar en cuenta que cuando el asesor no está familiarizado con cuestiones como el Sistema Braille, la Lengua de Señas, o las herramientas técnicas a su disposición es más complicado eliminar barreras de la comunicación que permitan un mejor proceso de enseñanza, en primera instancia, el compromiso es establecer un canal de comunicación con los estudiantes con discapacidad visual, a partir de ahí se puede avanzar en el proceso de aprendizaje y retroalimentarse ambos actores.¹⁵

Tenemos que considerar que en nuestra sociedad no existen dos personas idénticas, con las mismas capacidades, intereses, actitudes, retos, contextos socioculturales, es decir, somos diversos. Así mismo, en la escuela o en el salón de clases no hay dos alumnos iguales, cada uno tiene su forma de ser, su estilo y ritmo de aprendizaje, su pauta y rapidez de desarrollo, motivación, intereses.

Todos ellos, aunque forman parte de una misma cultura, reaccionan de diferente manera a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, también necesitan variedad de ayudas y estímulos para aprender y desarrollarse como personas.

Si queremos que los alumnos con discapacidad visual sean autónomos, que aprendan a orientarse y desplazarse por su barrio o ciudad, puedan ir a comprar,

¹⁵ Cabe señalar que los asesores realizan adaptaciones para poder trabajar cada tema con sus estudiantes, por ejemplo, un recurso meramente visual, es el uso de los videos de Youtube, los cuales son revisados de acuerdo a su contenido, de manera que se puedan utilizar de acuerdo al contenido auditivo, las presentaciones de Power Point, son adaptadas con música, narraciones y sonidos para los estudiantes con discapacidad, los archivos en formato PDF son capturados en formato WORD para que los lectores de pantalla puedan ser usados por los estudiantes, se realizan descripciones de las imágenes que contienen los libros para facilitar su comprensión.

preparar su comida, salir de fiesta, acceder al mundo laboral, relacionarse con sus iguales, es dentro de la escuela donde deben encontrarse en situaciones habituales para aprender a interactuar con sus congéneres, a pedir ayuda si la necesitan o a defender sus intereses si se sienten molestados. De la misma manera, los alumnos que no tienen discapacidad, para poder comprender lo que significa ser una persona con discapacidad visual (ceguera o baja visión), conocer sus necesidades, sus posibilidades y limitaciones; ayudarle únicamente cuando lo necesite. De esta forma se evitará que las personas con discapacidad se sientan extrañas o desconcertadas cuando se encuentren en situaciones sociales habituales futuras.

Los alumnos con este tipo de discapacidad, enfrentan situaciones complicadas, ya que frecuentemente influye mucho en la imagen que los familiares y otros adultos construyen sobre él. En general, se suele dar mucha importancia a la discapacidad, en consecuencia, presuponer que sus capacidades en los distintos ámbitos de desarrollo están determinadas por ella. Existe la tendencia a aplicar descripciones estandarizadas a su forma de ser y dificultades, sin fijarnos en la persona, “por ello la escritura de resúmenes, biografías o ejercicios de cualquier asignatura se realiza a máquina o computadora.” (Quintana 2015: 71) de manera que se establezca una comunicación e interacción eficaz. Así “el docente se percata de las condiciones del proceso de lecto-escritura” (ídem 2015:71)

En este orden de ideas, trabajar con estos estudiantes, tiene repercusiones importantes en el manejo de la comunicación y el lenguaje esto es, conocer el grado de discapacidad visual que presenta que va desde personas con baja visión, hasta personas con ceguera, así como las implicaciones que puede tener en su forma de aprender, en sus dificultades para desarrollar ciertas capacidades.

Así, mirar al alumno como persona compleja, con sus posibilidades, intereses, aficiones, actitudes, dificultades, etc., que procuraremos sean las más abiertas posibles, sin querer encasillarlo en una imagen concreta, ayudándolo a descubrir sus cualidades, dándole confianza en su capacidad de aprender, de mejorar, con acompañamiento para que pueda superar las exigencias escolares. Todo ello, es posible si va acompañado de mensajes, de evaluaciones escolares que se centren más el proceso y las evidencias que en los resultados numéricos.

En el entendido de que estos alumnos presentan un desarrollo cognitivo similar al de los alumnos con visión normal, hay que tener en cuenta que realizan la representación mental de conceptos sin el apoyo de las imágenes visuales (en el caso de los alumnos con ceguera), o a partir de unas imágenes que ven fragmentadas y/o distorsionadas (en el caso de los alumnos con baja visión).

Tomando en cuenta este aspecto, cabe resaltar que, para los alumnos con discapacidad visual, el lenguaje, además de ser un instrumento para la comunicación, es el sustituto de las informaciones visuales. Como menciona Quintana (2015:20) “el lenguaje es una herramienta muy compleja, en ocasiones, se puede encontrar en las personas con discapacidad visual complicaciones para dominar el sentido de las palabras”; de esta manera las representaciones mentales de un alumno con discapacidad visual no son iguales que las de un alumno con visión normal.

Muchas veces el alumno no puede entender la explicación oral del maestro porque no tiene la misma representación mental, lo que se manifiesta en mayores dificultades para elaborar el concepto. Por ejemplo, un alumno con visión normal elabora la representación mental de un río simplemente viendo una fotografía. Sin embargo, el alumno con discapacidad visual necesita acercarse al río para poder experimentar con los otros sentidos y elaborar su representación mental. Por lo tanto, la riqueza léxica del alumno puede verse afectada por la ausencia de experiencias directas para conocer la realidad.

Por ello, estos estudiantes acostumbran a desarrollar mucho la capacidad de atención y escucha. No obstante, el mero hecho de escuchar durante toda la sesión no suele ser suficiente. Del mismo modo que los alumnos con visión normal necesitan apoyos visuales para complementar la información oral, los alumnos con discapacidad visual también necesitan apoyos, ya sean auditivos o táctiles. Por otro lado, el asesor debe tener en cuenta que el alumno con discapacidad visual no percibe los mensajes visuales (miradas, gestos, movimientos) que favorecen la atención, por lo tanto, deberá acompañarlos con otros mensajes sonoros o táctiles que el alumno con discapacidad visual pueda captar. Es por ello que se recurre al uso de presentaciones en power point con sonidos, música, narraciones; descripción de imágenes. Todo esto en cuanto al rubro de la comunicación oral.

Ahora pasaremos a la comunicación escrita: sabemos que la lengua oral y escrita sientan las bases del aprendizaje de toda la vida escolar, pues es mediante la lectura y la escritura que se realizan la mayoría de los aprendizajes, en este sentido, los alumnos con discapacidad visual presentan dificultades de acceso a la lectura y escritura. Este alumnado en muchas ocasiones; no ha recibido los estímulos previos al aprendizaje de la lectoescritura, es decir, no han visto los carteles por la calle, los rótulos de las tiendas, el modelo de los adultos cuando leen, tampoco han tenido experiencias en la manipulación de cuentos. Esto puede provocar un menor interés por el aprendizaje de la lectoescritura, por lo tanto, el maestro debe motivar y despertar este interés; al respecto Quintana (2015:23) menciona: “los apoyos para favorecer la comunicación escrita han de ser del conocimiento tanto de la familia como de la escuela y, aún más allá, de la sociedad en general”.

No hay duda de que el Braille es el código de lectoescritura que utilizan los alumnos con ceguera, pero es difícil determinar cuál es el código más adecuado para los alumnos con escaso resto visual, el Braille o tinta; el uso de macro tipos, lupas, regletas, esquemas en relieve, maquetas en relieve, calculadoras

científicas, entre otros apoyos, que no sean muy costosos; permitiendo el aprendizaje de la lectoescritura. En función de cada caso, se elige cuál es más conveniente para el alumno, también tomemos en cuenta que “el uso de instrumentos como la regleta, los materiales, escritos y hasta el uso del perro guía, constituyen un reto económico para su adquisición.” (Ídem, 2015:24)

Sabemos que existen múltiples herramientas, técnicas y recursos para el aprendizaje de las personas con discapacidad visual, sin embargo, corresponde a la sociedad y a la educación inicial, sentar las bases para que puedan comunicarse en forma oral y escrita a lo largo de su formación académica, de modo que, al llegar al nivel medio superior, puedan alcanzar la preparación que necesitan para ingresar al mundo laboral de la mejor manera posible. En este sentido, los docentes del Centro utilizan los recursos a su alcance, entre los cuales se encuentran diversos programas, los cuales se describen a continuación.

El uso de las TIC en el Centro. Programas para alumnos con discapacidad visual

Dentro del Centro se usan las tecnologías de la información y la comunicación como un complemento o apoyo para impartir las asesorías, pues se trata de desarrollar habilidades de comunicación que permitan a los alumnos ser parte de la sociedad del conocimiento; a partir del uso del internet, las redes sociales, el correo electrónico, etcétera. En el caso específico de los alumnos con discapacidad visual, existen diversos apoyos necesarios para acceder a la información y a la producción escrita como el “MAGIC” que es un programa cuya función es similar a la de una “lupa”, que hace más grandes las letras de la pantalla, este programa se usa con alumnos débiles visuales o con baja visión.

Existen también programas lectores de pantalla para las personas con discapacidad visual, éstos se trabajan a partir de comandos de teclado y contienen funciones que permiten leer palabras, oraciones, párrafos, listas,

cuadros de edición, enlaces, etc. Así mismo, permiten el ingreso a navegadores de Internet, sitios de chat, foros, redes sociales y demás servicios que ofrece la Web 2.0, como la edición de blogs, producción y difusión de archivos de audio, etc.

Dentro de los lectores de pantalla más difundidos, se encuentran:

*El **Jaws**, es un potente lector de pantalla que permite a las personas con discapacidad visual acceder a los contenidos de la salida visual de un ordenador personal mediante voz. Este se trabaja con los alumnos con discapacidad visual en el Centro. No es un software gratuito, pero se pueden descargar guías de usuario y demos en:

<http://www.funcaragol.org/html/mainjaws.htm>

*El **NVDA** es un lector de pantalla gratuito y de código abierto para Windows (XP VISTA y Windows 7). En su sitio Web se encuentra disponible la última versión estable. Al ser de código abierto, tiene el potencial para crecer y convertirse en una alternativa más que recomendable. A partir de las mejoras incorporadas en sus últimas versiones, es posible acceder a la mayoría de las aplicaciones y navegar sin dificultades. El programa está disponible en 11 idiomas, entre los cuales se encuentra el español. El sitio Web del proyecto es:

<http://www.nvda-project.org/>.

***Orca** es un software libre de código abierto que posee un lector de pantalla y un magnificador. Ayuda a proporcionar acceso a aplicaciones y herramientas dentro del entorno Linux. Se puede descargar desde:

<http://wiki.tiflolinux.org/index.php?title=Orca/DescargarInstalar>

Hasta este punto, hemos revisado los programas que se pueden usar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, formando parte del proceso de enseñanza de estos estudiantes, de las técnicas que

manejan los docentes del Centro, así como un elemento que los auxilia para tener una óptima comunicación durante las sesiones, así como en su vida cotidiana. Sin embargo, existe una metodología que se utiliza con frecuencia al trabajar con personas con discapacidad, nos referimos al aprendizaje cooperativo, con la intención de vincularlo con el proceso de inclusión dentro del Centro de Atención.

3.5 Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que le llevan a la exclusión (Booth, 1996). Implicará, como señala Ainscow (2001), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo.

Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión. Señalados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desde su artículo 1, donde se profundiza sobre el significado de los derechos humanos y “el respeto a su dignidad inherente”. (Convención 2006:4), pues se trata de que todas las personas participen de los procesos políticos, culturales, educativos, etc. de su comunidad. Se asegura de ésta manera una mejor calidad de vida para todas las personas.

En ese sentido, la educación inclusiva, tal como la definen Ainscow (2001), Booth (2006) y Dyson (2006), es un proceso de mejora e innovación sistemático, para tratar de promover el aprendizaje, la participación y la integración de los alumnos, prestando especial atención a aquellos que sufren algún tipo de discriminación. La meta de esta educación es diseñar una comunidad educativa

que promueva el aprendizaje y la participación de todas las personas sin exclusión.

La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que persigue responder a las necesidades de todo el alumnado y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Al mismo tiempo tiene como meta reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). Como señala Ainscow (2007), Arnáiz (2003), Barton (2009), Echeita (2006), Parrilla (2007) o Slee (2010) que se trata de un modelo educativo que propone centros educativos en los que todos y todas puedan participar y sean valorados por los mismos. Es además un proceso que requiere de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y en el que el camino a seguir debe ser recorrido gradualmente, actuando localmente. A partir del aprendizaje cooperativo, puede lograrse llegar a la educación inclusiva.

Pero, ¿qué se entiende por aprendizaje cooperativo? De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999:5) se puede definir como el uso instruccional de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros. Esta última idea implica que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Desde la estructuración del aprendizaje de forma cooperativa, al mismo tiempo que se produce un aprendizaje académico, los alumnos y alumnas son responsables de manifestar determinadas conductas pro-sociales ante sus iguales (Johnson y Johnson, 1999:6). Por lo tanto, hay una doble finalidad: aprender contenidos curriculares y aprender habilidades cooperativas.

Casi todos los autores y autoras coinciden en señalar que los programas de aprendizaje cooperativo tienen efectos consistentes y positivos sobre el aprendizaje de actitudes y valores, las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales, desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales y mejoran la autoestima, potencian las

habilidades sociales y la cooperación con los compañeros de clase. El aprendizaje cooperativo favorece el establecimiento de relaciones entre los alumnos y alumnas mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda.

Como sabemos simplemente poner a los alumnos y alumnas en grupos y decirles que trabajen juntos no es suficiente. Además, hay que promover las cinco condiciones para que el aprendizaje sea cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidades individuales, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999:6). Es necesario reconocer que no sólo se coopera para aprender, sino que previamente se tiene que aprender a cooperar.

Como Pujolàs (2008:9) ha explicado conviene diferenciar entre:

- Creación y cohesión de un equipo. Es necesario que los equipos generen una identidad colectiva que les permita conocerse mutuamente y compartir distintas experiencias que les hagan sentir que pertenecen a un grupo.
- Aprender a cooperar. Las habilidades sociales es un contenido que se debe enseñar directamente. Es un equipo es necesario que sus miembros sepan comportarse solidariamente, tomar decisiones, comunicarse asertivamente, escuchar, dar y recibir ayuda, etc.
- Cooperar para aprender. A través de estructuras sencillas y estructuras complejas.

A través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se trata de lograr según (Johnson y Johnson 1999:10) cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo.

Según Riera Romero (2011: 138) “el aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para afrontar los retos educativos sociales y actuales, ya que aprovecha positivamente las diferencias individuales”. Es así como se potencializan y mejoran los aprendizajes, sobre todo “si entendemos la cooperación como un proceso social de construcción del conocimiento” algo así como los mosqueteros: “uno para todos y todos para uno”.¹⁶

En este orden de ideas “supone un nuevo enfoque metodológico en el que el trabajo en equipo es un componente esencial en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.” (Riera 2011:141). Para Pere Pujolàs (2003:9) el aprendizaje cooperativo se sustenta en 2 pilares fundamentales:

- 1) Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Es decir, nadie puede aprender por otro.
- 2) Ayuda mutua y cooperación. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan puntos de vista diferentes, permite consolidar los aprendizajes ya logrados.

Las estrategias aquí planteadas “favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no sólo de los que tienen más problemas por aprender, sino también de los más capacitados”. (Pujolàs 2003:16) es así que se convierte en “herramienta esencial para el desarrollo de docentes y estudiantes.” (Riera, 2011:141)

El asesor puede aprovechar el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza, mirando la diversidad que presentan los estudiantes como una ventaja para sus grupos de estudio.

¹⁶ Cada estudiante puede beneficiarse aprendiendo de los demás en un efecto bilateral, como resultado de la cooperación y aporte de cada uno. Entre todos se apoyan, se corrigen, se explican.

Además, como ésta metodología “es más fácil aplicarla con grupos pequeños” (Johnson y Johnson 1999:17) queda como anillo al dedo a la situación del Centro.

Otras ventajas son que los estudiantes aún con características heterogéneas en cuanto a sus habilidades y aptitudes; pueden aprovecharlas “para resolver conflictos de manera constructiva” (ídem p.17). esto se logra a través de la comunicación clara y precisa, de modo que emocionalmente también motiva a los estudiantes, al mismo tiempo que permite que se acepten y se apoyen unos a otros.

Esta metodología de enseñanza, implica la aplicación de estrategias que los asesores realizan de manera cotidiana; tales como:

- a) El diagnóstico del aprendizaje de los alumnos, el cual se realiza no solo para obtener una calificación, sino para mejorar el rendimiento académico.
- b) La evaluación del trabajo individual, es decir, la autoevaluación que resulta fundamental para conocer los avances en el proceso.
- c) La coevaluación que se realiza en los grupos de estudio permite que tenga otra perspectiva sobre qué, cómo y cuánto se aprende.

Todos estos elementos permiten un mejor desempeño, propiciando el involucramiento de todos, que todos se sientan partícipes del proceso, agregando confianza y reconocimiento a la labor realizada, también ayuda a lograr un mejor ambiente de trabajo entre asesores.

Esto implica un esfuerzo conjunto para llegar a la inclusión, consideramos que haciendo uso del aprendizaje cooperativo se puede lograr una educación inclusiva dentro del aula, sin embargo, hace falta la colaboración entre escuelas, así como en las comunidades para lograr prácticas inclusivas, donde todas las

personas sean beneficiadas, ya sea que presenten condiciones de discapacidad o no.

Así mismo; esto conlleva a tomar en cuenta los distintos ámbitos de la educación inclusiva: aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e institucionales.

Fomentar el trabajo grupal privilegiando y potenciando la participación de cada uno para el bien común es una de las grandes virtudes de esta metodología de aprendizaje, coadyuvando al proceso inclusivo al mismo tiempo que da voz a todos, considerándolos igualmente valiosos en sus aportes. Por ello, es que se toma este tipo de aprendizaje como la base de la inclusión y de la creación de ambientes de igualdad. No solamente en el Centro de Atención, sino que puede utilizarse en cualquier espacio educativo. Sin embargo, hay que considerar un desafío en cuando a la educación en la actualidad: educar para la diversidad de manera que se trabaje como una posibilidad de avance mas no como un obstáculo, de ello hablaremos a continuación.

3.6 Los retos del asesor. Educando en y para la diversidad

Un elemento que se enfatiza al hablar de diversidad es la noción de diferencia; se dice que “los alumnos son diferentes entre ellos y este debe ser el punto de partida de toda acción educativa” (Riera 2011:134), teniendo conciencia de ello, se hace necesaria la presencia de una educación para la diversidad, la cual “exige una reelaboración del curriculum para diseñar una práctica educativa que aspire a la libertad de la opresión y exclusión sociales” (Hernández 2007:157) esto es “asumir la multiplicidad de identidades como una clara riqueza pedagógica” (Morán 2013:3)

En este orden de ideas existe otra perspectiva que surge bajo los principios de dignidad humana y la diversidad: la diversidad funcional (Palacios 2008:190) para ello “partirá de la búsqueda de la plena dignidad de las personas, utilizando

para ello los Derechos Humanos y la Bioética” (Ídem :193), se requiere de nuevos enfoques, cultura, planteamientos, visiones y concepciones de la diversidad, de modo tal que se perciba como una ventaja para los procesos de aprendizaje y no como una carga o como una labor insalvable o insufrible para los docentes, encontrando en la diversidad elementos para enriquecer los procesos y la calidad de la enseñanza. Esto tiene que ver, claro está con la inclusión, pues al aceptar la diversidad desde una nueva mirada, se propicia la aceptación, la integración y participación de todos, evitando la competitividad y la segregación.

Ahora bien, dentro de toda la gama de conceptos, paradigmas, leyes, congresos, acuerdos, decretos y reformas en la educación de nuestro país, tenemos el caso del Centro de Atención, conocer cómo viven el proceso de enseñanza los asesores, da la pauta para entender su propia visión de la discapacidad, la inclusión y la diversidad al interior de sus instalaciones, por ello explicaremos a modo de retos, basándonos en la experiencia observada al interior del Centro, la manera en que su trabajo impacta en el desarrollo de todo el proceso.

El reto de la planeación de las asesorías. Implica pensar en las mejores herramientas, técnicas y estrategias de enseñanza para estos estudiantes, hacer la adaptación de los materiales para que los pueda leer el programa parlante Jaws, realizar la búsqueda de videos, canciones, documentales, entre otros, que permitan explicar un tema de manera interactiva, facilitando la comprensión durante las sesiones.

Conocer y emplear apoyos para la comunicación oral y escrita. Esto es, evitar en la medida de lo posible, la intervención de terceros, es decir, que otro estudiante lee por ellos, o que escriba por ellos, el proceso de aprendizaje implica la apropiación de conocimiento, de modo que cada uno pueda expresar con sus medios, sus reflexiones, dudas, conocimientos e información, haciendo uso de

las tiflotecnologías, entre las que se encuentran: la máquina Perkins, el ábaco Cranmer para estudiar matemáticas, textos escritos en Braille, en fin, hasta apoyos para la movilidad como el bastón y el perro guía; de tal manera que se propicie escuchar la voz de cada estudiante sin barreras que lo impidan.

Crear ambientes de inclusión y cooperación en cada sesión. Que cada uno sienta que su participación es importante, que puede y debe aportar algo para entender cada tema expuesto, la ayuda mutua, sentirse parte de un grupo, donde además puedan crearse relaciones de amistad, compañerismo y solidaridad es complejo, sin embargo, fundamental para la mejora y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pudiéramos incluir retos correspondientes al trabajo docente, sin embargo, resaltamos los de ser profesor de estudiantes con discapacidad visual, pues es donde se encuentran más barreras, prejuicios y discriminación. Mirar el proceso desde una perspectiva inclusiva, social y de derechos, permite ampliar las posibilidades de mejorar, no solo hacer que se aprueben las asignaturas de un determinado plan de estudios, sino lograr también la independencia e incorporación al mundo laboral que requieren para ser autónomos y autosuficientes.

En el siguiente apartado revisaremos la metodología empleada para ésta investigación, la cual está basada en el estudio de caso de Robert Stake (1999), así mismo las herramientas empleadas para obtener el referente empírico, como fueron: la entrevista, el grupo de discusión y la observación de las asesorías.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA. ESTUDIO DE CASO

Introducción

Esta investigación es un estudio de caso, concretamente, el de los asesores del Centro de Atención que trabajan en Preparatoria Abierta con estudiantes con discapacidad visual. Por ello, retomamos a Robert Stake (1999) quien menciona: “el estudio de casos es el estudio de la particularidad, no la generalización de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad.”¹⁷ Ya que interesa comprender cómo se realizan las actividades del asesor en su centro de trabajo, desde dónde, así como su finalidad.

Metodología. Estudio de caso

Ubicación espacio- temporal de la investigación.

Esta investigación se realizó en dos sedes: la primera, ubicada en la delegación Coyoacán, la segunda, en la delegación Gustavo A. Madero. Con el afán de indagar más sobre el caso. Pues se dio el cuestionamiento de: ¿en todos los Centros trabajarán de la misma manera? ¿Todos tienen los mismos recursos? ¿Los asesores enfrentan los mismos desafíos? Siguiendo a Stake (1999) “el buen estudio de caso es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones”. Se aplicaron los mismos guiones de entrevista en ambos casos, a los asesores y coordinador de cada centro respectivamente, para encontrar afinidades, problemáticas y propuestas de cada uno de ellos. En este orden de ideas Stake(1999) apunta: “tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas”.

¹⁷ Este caso busca llenar un vacío en las investigaciones encontradas al hacer la revisión del estado del conocimiento; pues se han hecho investigaciones sobre estudiantes con discapacidad en distintos niveles, pero escasamente se habla de lo que sucede con estudiantes y profesores de la modalidad no escolarizada, en el nivel medio superior. Cabe aclarar que aquí interesa enfocarse en la labor docente, la que lleva a cabo el asesor en estos Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)

4.1 Entrada al campo

Al inicio, se solicitó la autorización al Coordinador del Centro ubicado en la delegación Coyoacán para realizar el trabajo de campo de esta investigación. Así, se realizaron cuestionarios para conocer lo que significaba para los asesores, la discapacidad, la asesoría y la pertenencia al Centro de Atención.

Después para conocer la perspectiva de más asesores; se buscó autorización del Coordinador de otro Centro que también estuviera en funciones desde el año 2009, sin embargo, fue más difícil entrar al segundo Centro ubicado en la delegación Gustavo A. Madero, pues el auxiliar de la coordinadora alegaba que se necesitaba permiso del Director del Plantel, finalmente, después de 3 intentos, se logró contactar vía telefónica al Coordinador y sin poner excusas, me recibió para realizar el trabajo de campo en su plantel.

Tipo de población para la muestra

Los sujetos de estudio son los asesores del Centro, no obstante, es importante tener una perspectiva desde lo general a lo particular, por ello se tomó en cuenta para esta muestra la selección de los distintos ámbitos que intervienen en el proceso, a saber: La Dirección General de Bachillerato (parte institucional), Coordinador(es) del Centro, (parte administrativa), Asesores (docencia) y alumnos (experiencia¹⁸).

Así se buscó tener una perspectiva completa de la labor del asesor, su práctica, sus experiencias, la manera en que es valorado o percibido por todos los actores implicados. Se eligieron los Centros de Atención tomando en cuenta que ambos

¹⁸ A cada uno de los actores se le realizaron entrevistas, basadas en la pregunta de investigación ¿Cómo desarrolla el asesor el proceso de asesoría con estudiantes con discapacidad visual? De cada uno se obtuvieron respuestas en cuanto al contexto histórico, político, social, educativo del proceso de asesoría, así como del asesor como una figura docente con retos, metas y limitaciones. Aunque los sujetos de estudio no son los alumnos con discapacidad visual del Centro, era importante conocer su perspectiva del asesor, pues ellos experimentan diferentes maneras de abordar el proceso en cada profesor que conocen.

funcionan desde el arranque del Programa en el año 2009, ambos cuentan en su matrícula con estudiantes con discapacidad visual, además de la experiencia de sus respectivos coordinadores trabajando con personas con discapacidad.

Hablamos entonces de 4 asesores del Centro de Atención ubicado en la Delegación Coyoacán, 1 Coordinador y 5 estudiantes con discapacidad visual. Así como 4 asesores del Centro de Atención de la Delegación Gustavo A. Madero y su respectivo Coordinador.

También se entrevistó al Director de la Dirección General de Bachillerato, quien tiene a su cargo el Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED). También se llevó a cabo un grupo de discusión con los estudiantes con discapacidad visual del Centro, para contrastar lo que se dice y lo que se hace durante el proceso de asesoría.

Así obtuvimos un total de 11 entrevistas, que dieron cuenta de las prácticas que llevan a cabo los asesores.

Cabe mencionar que únicamente se realizó la actividad del grupo de discusión en uno de las sedes, porque en la segunda sede reportaron que los alumnos con discapacidad visual son muy independientes, por lo que no asisten regularmente a las asesorías, siendo muy difícil agendar una cita para poder reunirlos a todos en un mismo día y hora.

4.2 Entrevistas

El uso de las entrevistas como herramienta nos posibilita el acercamiento a la realidad de las personas desde su propia palabra, desde su oralidad. Aproximándose a las experiencias de los sujetos.

Elegí las entrevistas como instrumento de este trabajo por considerar que implican, en primera instancia, desarrollar una habilidad de escucha, así como disposición para escuchar al otro.¹⁹

El uso de la palabra, cómo nos acercamos a ella, su connotación, su interpretación, desde la perspectiva del otro, desde su decir, permite el conocimiento o descubrimiento de nuevos saberes, la creación de teoría, de ahí la relevancia de esta metodología; pues requiere de una vigilancia epistemológica, de construir conocimiento, evitando comprobar, consensuar o estar de acuerdo o en desacuerdo con el otro, durante el proceso de levantamiento de la entrevista.

Siguiendo a Pierre Bordieu (1986), la entrevista implica problematizar la práctica, para descubrir la verdad. En este sentido, la entrevista acerca al investigador a una (re) construcción de saberes de la propia experiencia,²⁰ con lo cual llega a una vigilancia epistemológica desde la construcción del guion de entrevista, conlleva un hacer, un quehacer, construcción, deconstrucción, esto es preguntarse: ¿Qué quiero hacer? ¿Para qué? ¿Por qué? Sometiendo a examen cada una de las cuestiones, revisando, analizando, creando y recreando hasta ser coherentes el pensamiento y la acción del entrevistador.

En este orden de ideas, retomamos el concepto de entrevista de Ardoino (1988), pues implica acercarse y alejarse del objeto, permitiendo crear la línea de investigación, en una búsqueda constante de innovar, en las cuestiones educativas, dándole un sello personal al tema estudiado.

¹⁹ Fue un tanto cuanto, difícil para mí desarrollar estas habilidades, pues normalmente, hablo mucho, además, es complicado escuchar sin dar tu opinión o poner juicios de valor en lo que dicen las personas, considero que es la parte más compleja de realizar entrevistas, pues no es solo recopilar información o datos, es una suerte de búsqueda, de conocimiento y reconocimiento del otro a través de su palabra.

²⁰ Este es el trabajo “artesanal” que requiere de la habilidad del investigador para conocer e interpretar la realidad que encuentra en la palabra que el otro está diciendo, sin juzgar o valorar lo dicho. Por ello su complejidad.

Clifford Geertz (1987) nos da más elementos a tomar en cuenta desde una perspectiva etnográfica de la entrevista, darle significado al evento del habla, no al hecho en sí, esto permite clarificar, evitar nublarse con la subjetividad del investigador, caer en prejuicios, suposiciones o interpretaciones que obstaculicen el propósito de la entrevista: conocer la realidad del otro.

Por ello es primordial al hablar de la entrevista, hacer énfasis en la importancia de esta metodología como una manera de llegar a la vinculación teórico-práctica dentro de los procesos educativos. Esto puede conocerse a partir de la palabra del otro, de su expresión en cuanto a la vivencia de sus propios procesos. Por ello, mirar la entrevista como metodología implica ir más allá. Darle significación e interpretar lo que dice el otro sin distorsionarlo o menospreciarlo, en función de los fines de la investigación. De esta manera, se le da mayor peso a la labor metodológica de la entrevista, legitimándola, desde la teoría y la praxis.

Esta perspectiva metodológica es fundamental para darle ordenamiento epistémico, imprescindible en toda investigación.

De esta manera, el investigador se puede acercar a la práctica, al hacer. Implica darle estructura, coherencia, tomar una postura, así como problematizar el objeto de estudio a partir de una serie de búsquedas, hablamos desde la construcción de cada pregunta teniendo como fondo una intencionalidad, siguiendo a Foucault (1984): “un comenzar, recomenzar, intentar, equivocarse, retomando todo lo nuevo, dudar a cada paso”.²¹

²¹ Es aquí donde el investigador plantea y replantea sus preguntas, teniendo siempre en cuenta los objetivos de su investigación, evitando preguntas que se respondan con un “sí” o “no”, en palabras de Paulo Freire, pensar en preguntas generadoras que permitan mirar más allá, que permitan a los sujetos una libre expresión permitiendo conocer más lo que se está investigando.

Todo esto implica un cambio de perspectiva, un hacer, rehacer, construir y deconstruir, elegir, decidir, reflexionar, plantear, replantear, buscar, rebuscar, a partir de lo que quiero saber, conocer (o reconocer) del otro a partir de su oralidad, llegando a encuentros, desencuentros, para retomar, significar, resignificar, lo dicho.

Hacer entrevistas, entendidas como un acercamiento a la teoría, requiere vigilancia epistemológica, reflexión sobre la práctica, la oralidad de las personas en contextos y procesos educativos, accediendo así, a la construcción de categorías de análisis.

En este trabajo buscamos un acercamiento a la realidad de dos Centros de Atención con diferencias y similitudes en sus prácticas educativas desde la perspectiva de los asesores que ahí laboran. Al respecto Robert E. Stake (1998) menciona: la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”, tiene una intencionalidad, pues lleva implícitos los objetivos que se plantean en una investigación. En este sentido, la entrevista semiestructurada que se realizó en este trabajo determina de antemano cuál es la información que se quiere conseguir.

Por ello, se esquematizan en el siguiente cuadro las etapas en la que se realizaron las entrevistas, esperando dar cuenta de cómo se trabajaron.

Cuadro 2: Proceso de elaboración de entrevistas.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Planificación	Realización	Análisis
Se tomaron decisiones para elaborar las preguntas de la entrevista. Se determinó el tipo de informantes que se iban a tomar en cuenta. Se hizo el diseño del cuestionario. Después el diseño del guion de entrevista. Se contactó a los informantes.	Se realizaron las entrevistas. La realización tuvo 3 fases: a) Presentación: Informar del tema que se va a tratar y los objetivos del mismo. b) Desarrollo: Preguntas y respuestas a los informantes. c) Salida: Agradecimiento a los informantes.	Sistematizar, ordenar, relacionar y encontrar conclusiones en relación al problema que se está estudiando.

Fuente: elaboración de la autora. Basado en Robert Stake (1998)

Cuando se realizaron las entrevistas se tomaron algunas pautas para su aplicación. Las cuales se describen a continuación.

- a) Inicial: aquí se tomaron en cuenta los resultados de la entrevista preliminar como una especie de diagnóstico que permitió identificar los aspectos relevantes de cada pregunta, volver a plantearla de manera que se obtuviera mayor información del entrevistado, así como familiarizarse con el contexto del Centro de Atención y sus actores.
- b) Desarrollo o seguimiento: aquí se realizaron las entrevistas a los asesores, a los coordinadores y a los estudiantes del Centro de atención, de manera que se describiera el proceso de asesoría como lo desarrollan

los asesores; desde el plano institucional, hasta el práctico (como lo perciben los alumnos).

c) Final: implica contrastar la información y concluir.

Así se llevaron a cabo las entrevistas en ambas sedes. Ahora se abordará la siguiente etapa de la obtención del referente empírico: el grupo de discusión.

4.2.1 Grupo de discusión

En el grupo de discusión el investigador debe incitar a hablar a los participantes, a partir del supuesto de que en el discurso de los sujetos hablan o dicen es la representación de la ideología del sujeto hablante. En este caso, el grupo de discusión fue diseñado para obtener información sobre el proceso de asesoría, desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad visual. Todo esto en un ambiente permisivo, que propiciara la confianza para que los estudiantes expresaran sus experiencias en torno a las asesorías, aspectos positivos, las limitaciones que encuentran, así como las posibilidades de mejora del proceso.

En este sentido, el grupo de discusión también ayuda al identificar las necesidades del Centro de Atención, así como a evaluar a los asesores en su práctica, obteniendo así información complementaria obtenida en las entrevistas.

El grupo de discusión se realizó en distintas fases, las cuales incluyen:

1. Planeación. Aquí se define el objetivo del proyecto de investigación, los recursos, los participantes, el guion, así como establecer el lugar, la hora y la fecha de reunión para el grupo.
2. Selección. Se definen los participantes del grupo de discusión, se desarrollan los criterios de selección, se realiza el contacto inicial con los posibles participantes y se les hace la invitación.

3. Moderación. Se identifica si se necesitará algún tipo de apoyo externo o los materiales a utilizar durante la sesión. Se determina se necesitará uno o más moderadores.

4. Análisis e informe. Implica organizar las notas de campo, así como estudiar los datos para determinar las conclusiones clave.

Estos pasos sirvieron como guía para llevarlo a cabo en el Centro de Atención, lo más complejo fue la planeación, puesto que había que buscar la manera de no afectar en sus horarios de asesorías a los estudiantes para no interferir con la labor del asesor. Posteriormente, se diseñó el guion (Ver anexo 4) para aplicar esta herramienta. Llegado el día programado, se aplicó el guion con los estudiantes con discapacidad visual y finalmente, se vaciaron los resultados obtenidos.

Características de los participantes del grupo de discusión.

Son estudiantes con discapacidad visual, que asisten regularmente a asesoría al Centro de Atención ubicado en la delegación Coyoacán, coinciden en rango de edad (entre 40 y 43 años), además de estar inscritos en el plan 77 de la preparatoria abierta, también llevan estudiando durante 6 años en este Centro, por lo que han vivido la transición del plan de estudios de 33 materias al Nuevo Plan de Estudios, vigente desde agosto de 2013.

El contacto con este grupo, fue en primera instancia, por medio del Coordinador del Centro, en segunda instancia, se pidió autorización de la asesora para trabajar con el grupo al término de su horario de asesoría, lo cual facilitó reunirse con ellos de manera que no se les interrumpiera en sus actividades académicas. La fecha en la que se llevó a cabo fue el 7 de mayo de 2015.

Otra de las razones por las que se trabajó el grupo de discusión, es porque ayuda a los participantes a expresar sus diferencias como colectivo, sus quejas

o sus demandas. También porque en el grupo de discusión se ve reflejado el contexto, lo que implica una reflexión sobre el tema, ayudando a expresar su posición en cuanto al proceso de asesoría y a la figura del asesor, sus características, su práctica, su desempeño y los aspectos a mejorar.

El ambiente que predominó durante el momento de entrevistar a los alumnos en el grupo fue cordial, amable, honesto, con una apertura a comunicar sus inquietudes, inconformidades e incluso, experiencias agradables sobre las asesorías, se tuvo la oportunidad de que participara un alumno de manera virtual, vía Skype, ya que él reside en Jerécuaro, Michoacán.

Al principio, se realizó una especie de “rapport”, donde cada estudiante se presentó, dijo su edad, cuánto tiempo lleva estudiando la preparatoria abierta, así como su nombre, de igual manera, hice una pequeña presentación sobre mí misma y el propósito de la investigación. De esta manera se buscó que los estudiantes se sintieran en confianza y cómodos para hablar de los temas a tratar.

Se inició con la primera pregunta de manera que los estudiantes comenzaran a expresarse libremente, dando a cada uno su turno para hablar, con lo cual se hizo una dinámica agradable en un ambiente de respeto y cordialidad.

De esta manera se llegó a la fase central del grupo de discusión, según Hennink (2007:175) “donde el moderador empieza a dirigir la discusión hacia los principales temas de investigación.”²²

Así transcurrió la discusión espontáneamente, dando lugar a cada respuesta, aclarando dudas en cuanto a las preguntas con un lenguaje claro, pero sin dar indicaciones, solamente dando pauta para la participación de los estudiantes.

²² Hennink M. (2007) International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social Sciences. Cambridge University Press.

Para el cierre, agradecí a los participantes su asistencia, su disposición y su tiempo.

4.2.2 Observación de las asesorías

La apertura por parte del personal que labora dentro del CETIS de Coyoacán permitió ir más allá de las entrevistas y el grupo de discusión, se dio la oportunidad de observar las asesorías en tiempo real. Esto me permitió tener una perspectiva integral de la labor del asesor al interior del Centro.

Concretamente, se observó el proceso de alumnos con discapacidad visual que asisten regularmente, aunque no pertenecieran al mismo plan de estudios, sin embargo, que, si estuvieran en la misma área de conocimiento, es decir, en el área de Comunicación.

Para comprender mejor el proceso de asesoría en los Centros de Atención se observó el proceso de asesoría durante 4 sesiones, las cuales no fueron consecutivas, se realizaron en un período de 4 meses, es decir, se observó una sesión al mes.

En el primer mes, (marzo 2015) se observó un proceso de asesoría individualizado. Donde el estudiante con discapacidad visual preguntaba y escuchaba las explicaciones de su asesor, también se usaban elementos como el Jaws, que es un programa parlante, para que el estudiante escuchara fragmentos del tema a estudiar. Así transcurre una hora, se anota el avance del alumno, así como sus tareas o temas a estudiar para la siguiente asesoría y se firma la asistencia.

Para el segundo mes, (abril 2015) se observó un cambio significativo en la manera de impartir las asesorías, el asesor trabajó con 4 alumnos a la misma hora, solo que el tiempo de asesoría duró 3 horas, permitiendo a los alumnos

interactuar entre ellos, resolver dudas, así como encontrar respuestas en cooperación. Esto ayudó a que el grupo se enfocara en su asignatura evitando distraerse con los demás alumnos del plantel y los propios compañeros dentro del Centro de Atención. El ambiente era cordial, agradable, de participación y respeto entre los estudiantes y el asesor.

En el tercer mes, (mayo 2015) tuve la oportunidad de observar cómo evaluaba el asesor a los estudiantes, por medio del programa Jaws, el asesor diseñó un examen, donde las preguntas las pudieran escuchar los alumnos e ir contestando en la computadora de manera individual. Al terminar la evaluación, el grupo se reunió para contestar juntos la evaluación y aclarar sus dudas. Fue muy interesante observar las actitudes de compañerismo y solidaridad de los estudiantes, la disposición y agrado del asesor para aclarar las dudas, así como la alegría de los estudiantes, pues toman la evaluación como parte del proceso de asesoría y no como algo negativo. Este proceso ayuda a incrementar la confianza de los estudiantes en su aprendizaje, así como al asesor a detectar errores en los materiales didácticos, como los libros de texto, guías, exámenes, en el propio programa o la computadora y el internet.²³

En la última observación, (junio 2015) el asesor continuó resolviendo dudas de los estudiantes. Siguió predominando un ambiente cordial y agradable entre asesor y estudiantes. Todos participaban activamente, como desde el principio, sonreían y ponían atención al programa parlante y a las aclaraciones que hacían en grupo con el asesor.

Fue una experiencia muy grata observar las asesorías, es un ambiente muy agradable, pues nadie es tratado de manera grosera por preguntar o por cualquier comentario que realice dentro de las asesorías. Noté que se llevaban muy bien con el asesor, pero con respeto y cordialidad. Se ve también que

²³ Se pueden notar fallas desde la redacción de los reactivos de las evaluaciones de los libros, si el programa parlante está lento, o si el volumen es inadecuado, si va muy rápido o muy lento, si la computadora se traba o no puede entrar a internet. Son algunas de las fallas frecuentes.

aprecian mucho, todo lo que el asesor hace, desde pasar el material del formato PDF a Word para que lo pueda leer el programa parlante, como las evaluaciones que realizan.

En el siguiente apartado revisaremos los resultados obtenidos de las entrevistas y el grupo de discusión que se realizaron como parte de la metodología, así como las conclusiones a las que llegamos.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos al realizar las entrevistas en cada uno de los Centros de Atención, cuyo propósito es conocer la realidad que viven los asesores al trabajar con estudiantes con discapacidad visual.

Así mismo, se busca dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en este trabajo, desde una perspectiva institucional, las áreas de oportunidad y los retos a los que se enfrentan en este tipo de bachillerato.

Visibilizar esta situación educativa es el primer paso para buscar y encontrar alternativas que garanticen el derecho a la educación a la cual todos deberíamos tener acceso. Por ello, mostrar que existe un proceso por el cual pasan los estudiantes y los asesores en la búsqueda de consolidar una institución que cuente con los servicios, apoyos y tecnología necesarios para cubrir las necesidades educativas de las personas con discapacidad es fundamental para su comprensión; al mismo tiempo que se inicie la construcción de nuevas propuestas fundamentadas de manera teórica, pedagógica y técnica

De acuerdo a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de asesoría para favorecer los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en el contexto del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad? Y al supuesto: a partir de las experiencias que el asesor adquiere al desarrollar el proceso de enseñanza, diseña e implementa estrategias para impartir asesoría a los estudiantes con discapacidad visual, haciendo uso de su creatividad, del conocimiento que le comparten sus colegas, de una praxis reflexiva y evaluada cotidianamente.

De acuerdo al supuesto: a partir de las experiencias que el asesor adquiere al desarrollar el proceso de enseñanza, diseña e implementa estrategias para impartir asesoría a estudiantes con discapacidad visual, haciendo uso de su creatividad, del conocimiento que le comparten sus colegas, de una praxis reflexiva y evaluada cotidianamente.

Se encontró que, al compartir, evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza con sus colegas, el asesor; planea, diseña y propone estrategias para impartir sus asesorías. No se logró determinar si se trata de una práctica reflexiva, no obstante, si se pudo observar el proceso de evaluación en la búsqueda de la mejora de la calidad del servicio que ofrecen.

Se llevó a cabo la aplicación de instrumentos que permitieran la descripción y el análisis del proceso llevado a cabo en los Centros de Atención, iniciando con la selección y entrevista a los sujetos de estudio; los cuales se describen a continuación.

5.1 Sujetos de estudio

Se entrevistó a 8 asesores de dos Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), de los cuales 4 laboran en un Centro en ubicado en la Delegación Coyoacán y los otros 4 laboran en un Centro ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero.

Los sujetos de estudio tienen como característica general el ser jóvenes, (sus edades oscilan entre los 24 y los 29 años) con licenciaturas afines al área que imparten dentro del Centro. Predomina el sexo femenino, es decir, hay más asesoras que asesores También se tomó en cuenta que trabajaran el Nuevo Plan de Estudios que entró en vigor desde agosto de 2013. En el siguiente cuadro se observa la formación de cada asesor (ver tabla 1), así como las

asesorías que imparten de acuerdo al área de estudios señalada por los lineamientos del Bachillerato para Estudiantes con Discapacidad (BNEED).

Debido a la diversidad de la formación de los asesores, es importante una capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad, específicamente con los estudiantes con discapacidad visual, pues requieren apoyos tanto para acceder a las instalaciones del Centro, como señalización, tiflotecnologías, programas parlantes como el Jaws, Magic y Open Book²⁴ que se manejan en el Centro de Atención.

Cuadro 3. Características de los sujetos de estudio.

Asesores	Edad	Sexo	Formación	Área que imparten / Centro al que pertenecen
E 01	28	M	Lic. En Educación Deportiva	Ciencias experimentales/ CETIS 2
E 02	29	M	Lic. En Educación Especial	Humanidades y sociales/ CETIS 2
E 03	59	M	Lic. En Lenguas y Literatura Inglesa	Comunicación/ CETIS 2
E 04	25	H	Lic. En Economía	Matemáticas /CETIS 2
E 05	25	H	Lic. En Administración	Humanidades y sociales
E 06	24	H	Lic. En Matemáticas	Matemáticas/ CETIS 54
E 07	27	M	Lic. En Comunicación y Periodismo	Comunicación/CETIS 54
E 08	29	M	Lic. En Biología	Ciencias Experimentales/CETIS 54

Fuente: Elaboración de la autora, basada en las entrevistas realizadas a los asesores.

²⁴ El Jaws es un programa parlante que facilita la lectura de textos en formato Word, el Magic, es un programa que amplía las letras de los textos para estudiantes con debilidad visual, finalmente, el Open Book es un programa que ayuda a los estudiantes con discapacidad visual a convertir textos en formato PDF a formato Word, de manera que puedan leerlos mediante el programa Jaws u otros programas parlantes.

También se entrevistó a la Coordinación de la Dirección General de Bachillerato, a dos coordinadores de cada Centro de Atención, así como un grupo de discusión con alumnos con discapacidad visual, dando un total de 13 entrevistas, sin embargo, para los objetivos de esta investigación; se da más peso a las entrevistas con los asesores, pues las otras constituyen una parte institucional y la parte práctica, sobre cómo perciben los alumnos a los asesores.

5.2 Resultados.

A continuación, doy a conocer los resultados obtenidos en las entrevistas. Se tomaron en cuenta diversos ejes para el análisis de las entrevistas, entre los cuales podemos encontrar: concepción de la discapacidad, asesor- asesoría (como actor y proceso respectivamente); inclusión-exclusión, planeación evaluación del aprendizaje.

5.2.1 Concepción de la discapacidad

En este primer eje, los sujetos expresaron en su mayoría palabras como deficiencia, limitaciones, ver la vida de forma de diferente. Lo cual nos indica que predomina el modelo de la prescindencia, desde la perspectiva de los entrevistados. Por ejemplo, tenemos los siguientes testimonios que lo evidencian.

“Es una condición que muchas veces perturba las relaciones entre las personas que tienen una discapacidad y la sociedad” (E01).

En este testimonio predomina el modelo de la prescindencia porque se habla de un déficit, de una limitación, en concreto de algo que no se adecúa, que perturba las relaciones de las personas con la sociedad, donde se mira a la persona con discapacidad como “el otro”, “el diferente”, la sociedad es la parte que no tiene discapacidad, es la manera como se ve la exclusión muy claramente. También

porque se cree que las personas con discapacidad “no tienen nada que aportar a la comunidad” (Palacios 2006: 41²⁵). Lo cual impide el desarrollo pleno de todas las personas. Al respecto, Goffman (2006:157) menciona: “un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces también recibe el nombre de defecto, falla o desventaja”. Por lo cual la discapacidad es un concepto plagado de prejuicios en las prácticas educativas de los docentes, lo cual es más preocupante al tratarse de un contexto de asesores de estudiantes con discapacidad visual.

En este orden de ideas, otro testimonio apunta:

“Es un déficit a nivel neurológico, motriz, auditivo o visual que dificulta que las personas puedan hacer algunas actividades” (E02).

Es muy notorio que se está basando nuevamente en el modelo de la prescindencia al hablar de discapacidad, además hace falta mencionar la discapacidad psicosocial y múltiple, parece que se asocia el concepto de la discapacidad solo con “fallas” o “dificultades” físicas evidentes, mas no con características de las personas a lo largo de la vida; enfatizo esto, porque la discapacidad es un concepto que implica algo más que los accesos a las instituciones o a la sociedad, es una condición humana, de nacimiento, permanente o transitoria. Respecto al modelo de la prescindencia, Agustina Palacios (2006) señala: “En el modelo de la prescindencia el énfasis se sitúa en la persona y su deficiencia”. Solo se resalta lo que no puede hacer la persona con discapacidad, sin tomar en cuenta sus derechos y sus capacidades.

²⁵ Desde el modelo de la prescindencia se consideraba que la discapacidad tenía un origen religioso, “como un castigo divino”. Así mismo imperaba la creencia de que las personas con discapacidad eran una carga para sus propios padres o para la sociedad.

Otro testimonio dice:

“Es tener los apoyos necesarios para tener un desarrollo personal y académico” (E03), ubicándose en el modelo de la diversidad funcional, que plantean Agustina Palacios y Javier Romanach (2006), siguiendo a Romanach “con el término diversidad funcional se propone una nueva visión, que no es negativa, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. Con independencia del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión.” También se hace referencia al modelo de vida independiente, donde se requieren apoyos, adecuaciones al currículo, etc. Sin ser ayuda o caridad para las personas, reconociendo y potencializando la autonomía de los estudiantes.

Uno de los entrevistados señala un aspecto básico para los estudiantes respecto a la discapacidad:

“ser una persona con discapacidad implica un gran esfuerzo para aprender y terminar cada nivel de estudios, porque no se puede hacer igual de rápido que los demás” (E04)

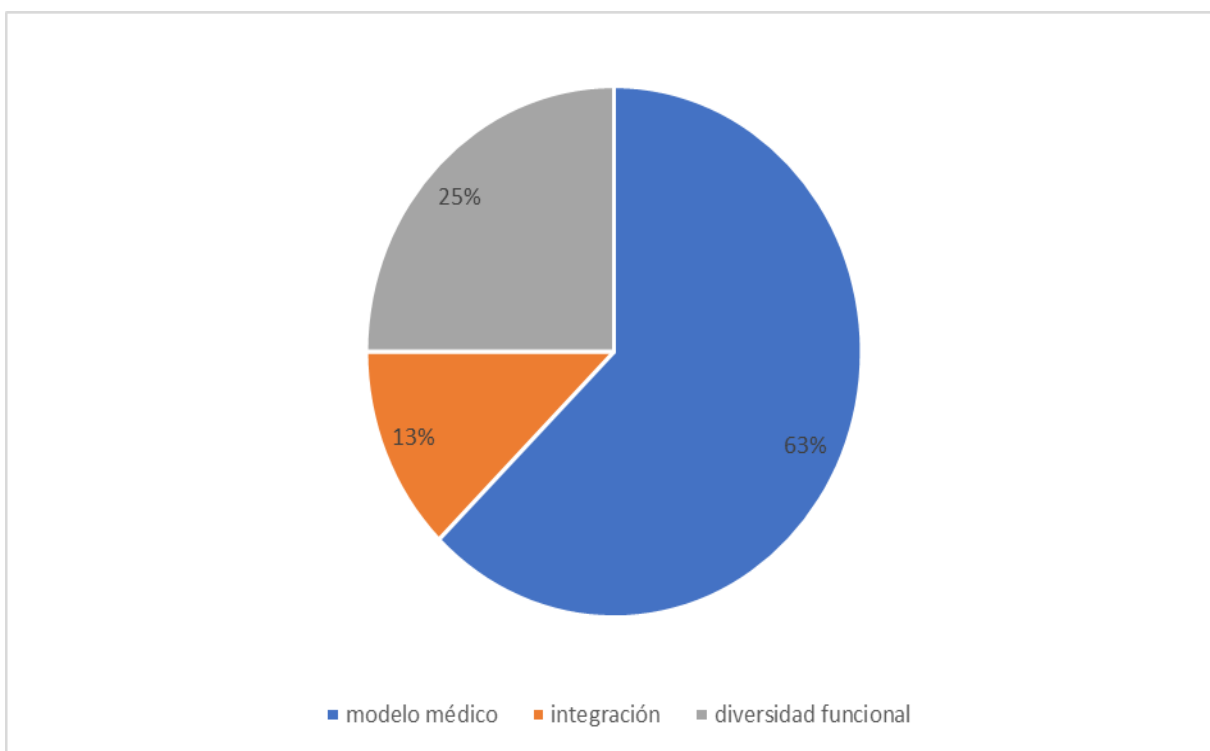
Aunque se encuentra en el modelo médico-rehabilitador, da indicios de la preocupación principal de los asesores, cómo cumplir con los estándares marcados por las autoridades en cuanto a calidad educativa, así como alcanzar competencias y objetivos educativos del plan de estudios y del propio Centro de Atención, aquí se encuentra el aspecto fundamental que preocupa y ocupa a los asesores, cómo dejar de ver la dificultad, o la discapacidad como un impedimento y mirarlo como una condición y una oportunidad de atender a la diversidad de los estudiantes, y no la búsqueda constante de la normalización, de la estandarización o de la regularización.

Siguiendo a De Lorenzo García (2003) “El problema de la discapacidad es relativo, porque depende de las realidades socioeconómicas y culturales tanto como de los medios técnicos disponibles para abordarla”. Se trata de una

cuestión de educación, de cómo nos han preparado para tratar a todo aquel que no se ajuste a lo normal o lo establecido por los cánones de la sociedad.

Se aprecia en los testimonios de los asesores entrevistados que la discapacidad sigue siendo concebida desde el modelo de la prescindencia, médico-rehabilitador²⁶ y en una mínima parte desde la diversidad funcional y el modelo de vida independiente. Tal como podemos apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica 2 Concepción de la discapacidad.



Fuente: elaboración de la autora con base en las entrevistas realizadas a los asesores.

No obstante los avances científicos y tecnológicos que vivimos, como sociedad estamos atrasados en la visión sobre la diferencia, la discapacidad y la diversidad, se mantiene la idea de que las personas con discapacidad necesitan

²⁶ En el modelo médico- rehabilitador las causas de la discapacidad son científicas. En este modelo se considera que las personas con discapacidad pueden aportar algo a la sociedad en la medida que sean rehabilitadas o normalizadas.

“ayuda”, como caridad, predomina la concepción del otro como “anormal”, como “diferente”, en un sentido restrictivo, pues no le permite a la persona ser parte de la sociedad en igualdad de condiciones y oportunidades, hace falta mirar a la persona, entender que la discapacidad la crea la sociedad con sus creencias, sus prejuicios, hace falta que la escuela sea más inclusiva, de una manera coherente, no sólo en el discurso político, esto a partir del cambio de concepción de los propios docentes, sobre todo, quienes trabajan en un Centro de Atención para estudiantes con discapacidad.

5.2.2 Binomio asesor-asesoría

En este segundo eje se habla del asesor como el que hace el proceso de la asesoría, y de la asesoría como el proceso de enseñanza en el cual el estudiante llega a esclarecer dudas respecto a los temas que estudia. Se ha equiparado también con el proceso de tutoría, acompañamiento o resolución de dudas que puede ser entre pares o entre maestros y alumnos. En dicho proceso se requiere de un asesor, que funge como orientador (o guía) para resolver esas cuestiones académicas. Para que, llegado el momento de la evaluación continua que aplica el asesor; se verifiquen el nivel de conocimiento y la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Por ello se toman como evidencia algunos de los testimonios recogidos en las entrevistas para dejar claros estos aspectos, así como su vinculación desde la perspectiva de los propios asesores y alumnos.

Se toma en cuenta que como parte del proceso tiene que seguir ciertos lineamientos, emitidos por las autoridades correspondientes, es necesario recuperar también su perspectiva, en este caso la de la Dirección General de Bachillerato y de los coordinadores del Centro de Atención.

De acuerdo a la visión de los coordinadores, se encontró que:

“Ser asesor en esta escuela significa poder ayudar y encaminar a los alumnos en la materia correspondiente. Orientarles hacia el estudio y compartir conocimientos, así como experiencias personales que los motiven”. (E09).

Aquí se expone la función del asesor como orientador y guía. Además de dar una perspectiva más psicológica de la función del asesor, al hablar de motivación, no solo de cuestiones académicas o pedagógicas que atiende el asesor durante el proceso de asesoría. Al respecto, Bolívar (2006) menciona: “la labor profesional de la asesoría pedagógica a la escuela se sitúa como asesor en procesos de desarrollo curricular, tanto a nivel Centro como de los problemas específicos que puedan surgir a nivel de aula”.

El segundo coordinador nos dice:

“Ser asesor es una gran responsabilidad y apoyo para los chicos, ya que ellos buscan un desarrollo personal y estudiantil.” (E10).

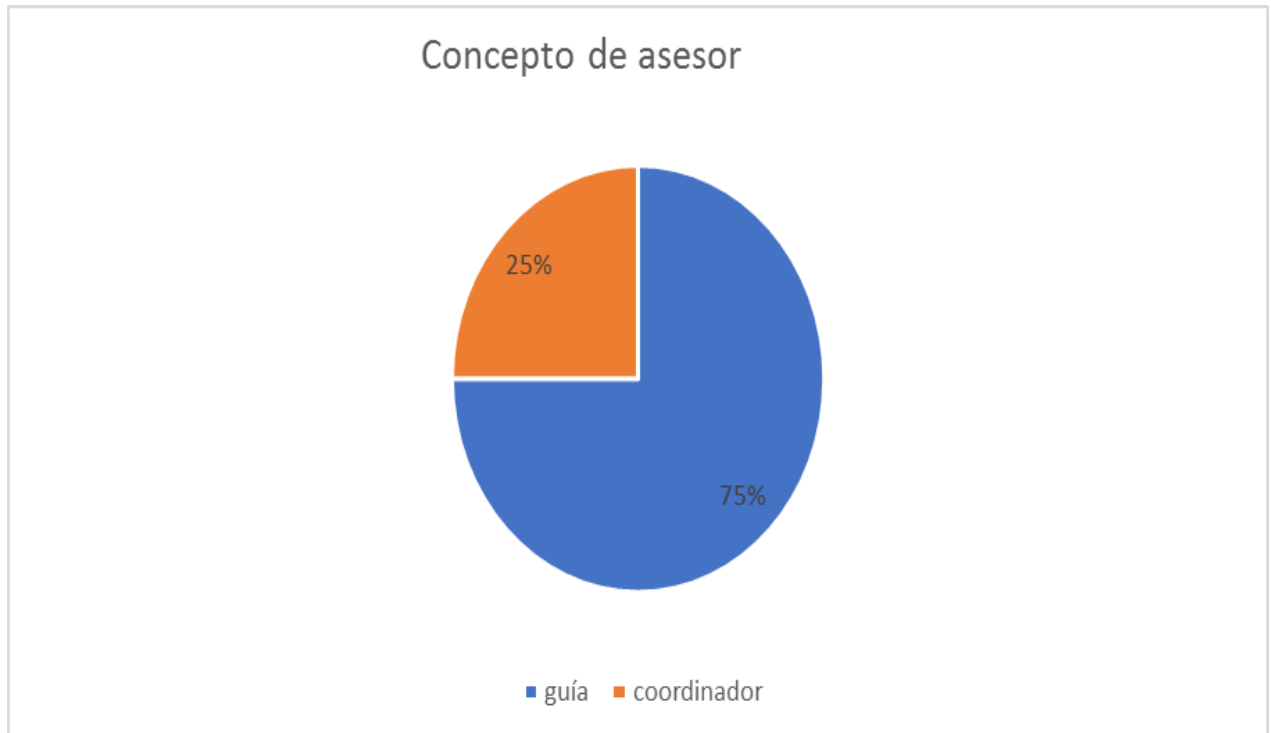
Se nota una perspectiva desde la diversidad funcional y el modelo de vida independiente, pues se toma en cuenta el desarrollo de otros ámbitos para los estudiantes con discapacidad, no sólo el académico.

La Dirección General de Bachillerato indica sobre la labor del asesor:

“Significa tener compromiso hacia la inclusión de toda persona a tener educación de calidad”. También es tener paciencia para los avances lentos de los estudiantes.” (E11).

Se encuentra una contradicción pues la inclusión y la educación de calidad parecen dos conceptos opuestos, debido a que el primero implica que todos gocen de su derecho a la educación y el segundo se enfoca a resultados. Lo cual queda expuesto de manera gráfica como sigue:

Gráfica 3 Concepto de asesor



Fuente: elaboración de la autora, basado en las entrevistas realizadas.

En el programa sectorial de educación 2007-2012 se plantean elementos que tienen que ver con las reformas en cuanto a la calidad educativa en todo el Sistema Educativo Nacional. Donde uno de los principales retos mencionados es: “la exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables”²⁷. Estos sectores incluyen a las mujeres, los indígenas, inmigrantes, emigrantes y personas con discapacidad.

²⁷ Programa Sectorial de educación 2007-2012. SEP. Es importante mencionarlo, pues es el momento histórico cuando ocurren las Reformas a la Educación Media Superior RIEMS y en este contexto se crean también los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (2009). Bajo las premisas de educación de calidad y mejorar la cobertura de la educación en todos los niveles.

Menciona también la importancia de mejorar la calidad de la educación para que los estudiantes inicien, permanezcan y concluyan los diferentes niveles educativos de manera que contribuyan al desarrollo nacional. Así mismo, señala cuáles serían los criterios para lograrlo. Entre los que se encuentran:

- ° Capacitación a los profesores.
- ° Actualización de programas de estudio y sus contenidos.
- ° Evaluación como ejercicio de rendición de cuentas, instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento para el diseño de políticas públicas.

Como se puede ver, la calidad desde los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) va enfocada a resultados; mientras que la inclusión, en tanto proceso, busca que todos los estudiantes tengan acceso a la escuela, así como los apoyos correspondientes para aprender sin discriminación.

La perspectiva de la Dirección General de Bachillerato es reflejo de las exigencias a nivel nacional con las Reformas vigentes, sobre todo, tomando en cuenta la Reforma Integral a la Educación Media Superior, donde uno de los puntos centrales es la cobertura, es decir, que los planteles ofrezcan una matrícula mayor a los estudiantes de este nivel, también implica que todos los estudiantes accedan y concluyan el bachillerato. Profundizando sobre este punto, la Dirección General apunta:

“Los asesores son digamos que: los pilares del Centro de Atención porque si no tienen la sensibilidad para trabajar con personas con discapacidad es muy difícil, por eso el compromiso para trabajar con sus alumnos es lo principal. Apoyan a los estudiantes en el área intelectual, social, psicológica, no sólo se basan en enseñar, les ayudan a ser independientes, a que acepten su discapacidad. A los padres de familia les ayudan a entender el estudio independiente. Están

relacionados con un proceso integral como personas y como estudiantes en lo académico.” (E11)

Se nota aquí la coexistencia de paradigmas de la discapacidad, así como la concepción que se tiene sobre el Subsistema de Preparatoria Abierta, que implica un método de estudio autodidacta, autorregulado e independiente.

También se tiene noción de la educación integral, así como del movimiento de vida independiente que se plantea para personas con discapacidad. Todas éstas nociones se encuentran imbricadas en el contexto legal y académico de lo que implica ser asesor para estudiantes con discapacidad, concretamente reflejadas en las prácticas que se realizan en los Centros de Atención, de lo cual resulta evidente, que el asesor funge como guía, no solamente para apoyar en las dudas que surjan sobre el contenido de las asignaturas, sino también en el método de estudio autodidacta, de manera que contribuye a la independencia de los estudiantes; de ahí la complejidad de definir éste concepto con una sola palabra como guía o facilitador.(Domingo, 2010)

Se hace imprescindible realizar un esquema en este punto, donde se muestren las semejanzas y diferencias de la forma de trabajo de cada Centro de Atención, pues si bien, ambos trabajan con asesores y con estudiantes con discapacidad visual, existen en diversos contextos y formas de abordaje de las situaciones que se presentan en su cotidianeidad; de manera que éstos hechos nos den la pauta para el posterior análisis de resultados.

Veamos ahora algunas diferencias que se hacen tangibles entre los dos Centros de Atención (CETIS 2 y CETIS 54, respectivamente).

La formación del Coordinador del Centro del CETIS 2 es distinta a la del CETIS 54, (el primero es Lic. En Educación Deportiva y la 2ª. Psicóloga con especialidad en Neuropsicología) sin embargo, el trabajo con los estudiantes

refleja un compromiso con los avances de los estudiantes, así como la participación activa en proyectos innovadores que promueven la independencia de los alumnos.

Cuadro 3. Semejanzas y diferencias del trabajo realizado en cada sede.

CETIS 2	CETIS 54
Se prioriza el avance académico de los estudiantes mediante la comparación estadística mensual.	Se prioriza la autonomía de los estudiantes vinculándose con instancias como la STPS para que accedan al mundo laboral
Poca vinculación con los estudiantes sin discapacidad.	Involucramiento en las actividades de la institución, así como con los estudiantes sin discapacidad.
Uso exclusivo de las instalaciones destinadas a estudiantes con discapacidad, es decir, no se hace uso de la biblioteca, centro de cómputo, etc. del plantel.	Acceso a todos los servicios que ofrece el Plantel.
Control de planeaciones, evaluaciones internas, número de exámenes aprobados, asistencias de los estudiantes, material didáctico elaborado; los cuales son indicadores del avance de cada asesor en el proceso de enseñanza. De manera mensual	Reuniones semanales del personal docente para discutir avances en el proceso de enseñanza.

Fuente: elaboración de la autora. Basado en la observación de las asesorías.

Hemos hablado de la visión institucional y administrativa de la labor del asesor, ahora se hablará de la perspectiva que tienen los propios asesores y los alumnos del Centro de Atención, con el fin de definir, de acuerdo a sus términos

y sus prácticas, qué hace el asesor, cómo trabaja y qué se puede hacer para mejorar el proceso de asesoría.

En este orden de ideas, otro entrevistado comenta:

“ser asesor de estudiantes con discapacidad es un reto, porque es más difícil, tienes que prepararte más, saber cómo enseñarles” (E08)

Esto nos indica la necesidad de capacitación, actualización constante y la preparación que se requiere para llevar a cabo el proceso de asesoría, más allá de la preparación académica con que se cuente. También se nota la dificultad implícita para el asesor de estudiantes con discapacidad por el simple hecho de que requieren apoyos, adaptaciones curriculares, técnicas, metodológicas y pedagógicas. Además del manejo de los contenidos del bachillerato abierto, trabajo por competencias y evaluar como proceso, es decir, elaborar una evaluación diagnóstica, continua y final. Todo esto, además de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante las asesorías, no solo como herramienta didáctica para enseñar los contenidos, también como elemento que posibilite la comunicación e interacción con los estudiantes con discapacidad visual específicamente.

A su vez, los estudiantes no se sienten incluidos en la sociedad, ya que el 100% así lo indica con comentarios como:

“no hay necesidad de que nos traten diferente” o “se ve la discapacidad como un negocio” (testimonios recogidos del grupo de discusión).

Los alumnos entrevistados en el grupo de discusión señalan en cuanto a la asesoría que:

“facilita el ritmo de avance y la mejoría en el estudio para prepararnos para los exámenes, porque hacemos actividades como resúmenes de cada unidad y

evaluaciones para saber qué tenemos que estudiar, nos dan guías en cada materia y eso ayuda mucho.” (GD²⁸)

Esto conlleva una valoración de la asesoría como proceso que guía a los estudiantes para aprobar las distintas asignaturas del plan de estudios, así como da cuenta de las estrategias o técnicas de estudio que se emplean por parte de los asesores para tener una continuidad, evaluación, retroalimentación y planeación en todo el proceso.

Tenemos entonces la concepción del proceso de asesoría como un cúmulo de estrategias didácticas diseñadas por los asesores con la finalidad de que los estudiantes con discapacidad visual aprueben las distintas asignaturas del Plan de Estudios del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad, situado en los distintos Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad.

A efecto de entender el concepto que se tiene de los asesores y de su labor docente; en los siguientes testimonios se recogen las implicaciones, así como los rasgos que caracterizan al asesor como principal orientador del programa que se lleva a cabo en los Centros de Atención. Además de ser los responsables directos de que el Centro se acerque a la inclusión como proceso.

El primer testimonio corresponde al de un coordinador:

“La labor del asesor es ir guiando al alumno. El asesor no puede presionar a los alumnos para que avancen a su ritmo. El mismo programa involucra que los alumnos vayan avanzando a su ritmo de trabajo. Que los alumnos vengan con otra idea, que piensen que el asesor es un maestro y que esto son clases regulares es algo distinto, pero se trata de asesorías, no de clases y el asesor los guía en cuanto a las dudas que tienen en cada materia.” (E10).

²⁸ GD: Grupo de Discusión.

De acuerdo con lo dicho por el coordinador; hay varios aspectos a considerar; el asesor es una guía, se da cuenta de la flexibilidad del sistema abierto, además de decir cómo debe ser el proceso de asesoría, donde el alumno estudia por su cuenta los temas del plan de estudios y llega con el asesor a resolver dudas, de manera que pueda presentar la evaluación de la asignatura correspondiente. Sin embargo, se nota que las asesorías son tomadas por los alumnos como clases, en tanto que el asesor recibe la función de maestro, aunque en teoría solo debe guiar a los alumnos y resolver sus dudas, así como avalar que pueden presentar el examen ante la Secretaría de Educación Pública. (SEP).

El segundo de los testimonios, también de un coordinador, nos dice:

“yo creo que es muy importante el asesor en los cuatro pilares de la educación: saber ser que implica los valores, el respeto hacia sus compañeros, buscamos esa inclusión, que se trabaje con alumnos de todas las discapacidades en un mismo grupo de estudio, saber conocer, para qué están aprendiendo, para qué les sirve en su vida cotidiana, saber hacer, cómo les va a servir para sus trabajos, etc.” (E11)

Aquí vemos la noción que el coordinador tiene sobre Jacques Delors (1996) en su texto *“La educación encierra un tesoro”*, así como nociones sobre la inclusión, donde no solo se integre a los estudiantes a las instituciones, sino que sean tomados en cuenta sin discriminación, para que puedan tener acceso a oportunidades laborales dentro de la sociedad, así como a una mejor calidad de vida. Esto implica que todas las personas conozcan y ejerzan su derecho a la educación, pero no cualquier educación, una educación para la vida, para el trabajo, para ser parte activa de la comunidad en la que viven.

Ahora bien, los estudiantes con discapacidad visual al participar en el grupo de discusión mencionaron:

“los buenos asesores tienen empatía, la sensibilidad hacia la discapacidad, entendimiento, comunicación con el alumno, claridad, tener la voluntad de hacer

las cosas, se necesita más apoyo de la Dirección General de Bachillerato para dedicarse a la asesoría y no a la adaptación de material, porque es una carga extra, sin embargo, si ha habido dos o tres asesores que si se tomaron un esfuerzo muy personal y poder introducir el conocimiento.” (GD1).

En este punto, se explican las características de los asesores para que se mejore el proceso, pero también existen elementos que conforman una institución y un plan de estudios inclusivo, de manera que se eviten exclusiones, se propicie el aprendizaje, así como aspectos de las prácticas docentes que se pueden enriquecer. En este sentido, el problema del tiempo es fundamental, pues durante su jornada de trabajo de 6 horas, los asesores tienen que dar asesorías, así como elaborar material didáctico adaptado a las necesidades de cada discapacidad, por alumno, de acuerdo a sus avances y claro está para el grupo con el que trabajan cada asignatura.

De igual forma, se puede hablar de las políticas, prácticas y la cultura que predomina en los Centros de Atención. Los asesores enfrentan los mismos problemas que los docentes en nuestro país, además de tener que prepararse para trabajar con estudiantes con discapacidad. En el caso específico de los estudiantes con discapacidad visual, se ve la necesidad de elaborar material didáctico que pueda ser compatible con el de los programas parlantes, esto va desde convertir textos en formato PDF en formato Word, hasta planear, diseñar, conocer y utilizar diversas estrategias de enseñanza de acuerdo al canal de aprendizaje de cada alumno, además de propiciar el aprendizaje cooperativo, es decir, enseñar a los alumnos a trabajar en grupo, resolver dudas entre todos, aportar conocimientos, opiniones, experiencias, en torno a los contenidos del programa, sin ser insensible a su condición de discapacidad. El sentido de pertenencia que le dan los asesores a los estudiantes es otro elemento que se refleja en este testimonio, lo cual puede llevar a que se den prácticas de aprendizaje autónomo, autodidactismo, autorregulación, autoevaluación de manera individual, y prácticas del aprendizaje cooperativo. Las cuales se ven

reflejadas en la evaluación en conjunto, con el asesor como guía, así como en el objetivo del proceso que es obtener calificaciones aprobatorias en cada asignatura y obtener la certificación del nivel medio superior.

Estas ideas nos llevan a plantear a la asesoría como proceso para que los estudiantes aprueben las asignaturas del Bachillerato en esta modalidad no escolarizada y el asesor, como el principal actor para que se dé este proceso, el guía que orienta y resuelve las dudas de los alumnos que ha tenido que adaptarse a las demandas de un servicio docente más allá de su capacitación inicial.

Parte de este proceso es la planeación y la evaluación, ambos funcionan como retroalimentación de las asesorías, como control e instrumentos de medición de resultados obtenidos por asesores y estudiantes en este programa. Este fue un aspecto del cual hablaron los asesores en las entrevistas y que se abordará a continuación.

5.2.3 Planeación-Evaluación

Como en todo proceso donde está implícita la enseñanza, los asesores requieren realizar planeaciones y evaluaciones de sus asesorías, de manera que se pueda dar un seguimiento que permita mejorar continuamente las estrategias empleadas, así como implementar nuevas.

A continuación, se presentan algunas evidencias de lo que los entrevistados dicen sobre estos aspectos que forman parte del proceso de asesoría en ambos Centros de Atención.

En el primer testimonio, un asesor dice:

“Planeo mis asesorías de manera individual, cada chico tiene características y necesidades particulares. Trabajo en la computadora en una explicación del

tema, después ejercicios para confirmar el conocimiento y después evaluación para ver si quedó bien aprendido.” (E01)

En el segundo testimonio el asesor apunta:

“Llevo un registro de cada alumno, de sus avances, así adapto la planeación a las necesidades de cada alumno. También me ayuda a explicar a los padres de familia cómo va su hijo”. (E02)

Podemos observar en estos dos testimonios que la planeación se realiza de forma individualizada, tomando en cuenta aspectos como la discapacidad que presenta cada estudiante, el avance durante el proceso de asesoría de la asignatura, así como el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, permitiendo llevar un control a los asesores.

En algunos casos, la planeación y la evaluación van de la mano, como se observa en el siguiente testimonio:

“Las planeaciones las hago de manera individual y hago cuestionarios adaptados a cada discapacidad” (E07)

Se nota que no existe una separación entre el proceso de planear las actividades de las asesorías y la evaluación continua; pues los cuestionarios se realizan al momento de terminar un tema o una unidad temática, lo cual permite llevar un control sobre los avances de los estudiantes, al mismo tiempo que ayudar a realizar una nueva planeación de actividades para el proceso de asesoría, e incluso, ayuda en el diseño y elaboración de material didáctico para el mismo propósito.

En el siguiente testimonio se ven reflejados diversos aspectos que ocupan a los asesores en su práctica cotidiana, la flexibilidad del sistema abierto, la preparación de las asesorías, adaptarse a un nuevo plan de estudios, el cual maneja competencias, la relación con la familia, el apoyo de los padres de

familia que se ve reflejado en el avance de los estudiantes, así como la propia planeación y evaluación de los aprendizajes.

“La planeación, bueno nosotros tenemos la estructura temática, que es la que nos pide el contenido, la cual se iba desarrollando o bueno en lo personal, en cuanto a las necesidades o el avance que tenga el alumno. Hay que recordar que este es un sistema abierto, son asesorías, no son clases. se van planteando se van programando las asesorías con las temáticas que se van a ir tomando, si requiere mucho y la necesidad es en base a las necesidades del alumno, uno de los enfoques que se busca es que los alumnos sean independientes, sin embargo, hay ciertas discapacidades si el chico no tiene el apoyo de sus familiares. Aunque uno tenga la planeación para concluirla en 2 o 3 meses, si la familia no apoya o como lo maneja el nuevo plan de estudios 75 horas de trabajo, es muy complejo si los alumnos no tienen el apoyo en casa o no quieren realizar el trabajo en casa y puedo decirle que tenemos alumnos que tienen un año, año y medio con un solo contenido y no hemos podido avanzar dado que no se tiene el apoyo por parte de la familia y por parte del propio alumno.” (E10)

Resalta un aspecto muy importante, el de la autonomía de los estudiantes, la necesidad de técnicas de estudio autorreguladas, así como la autoevaluación, no obstante, la parte que el asesor enfatiza es la complejidad de trabajar un nuevo plan de estudios que maneja un tiempo estimado para concluir la asignatura, donde la mayor parte del trabajo la debe realizar el alumno en casa, con o sin ayuda de su familia. Tomando en cuenta que se manejan 3 horas de asesoría a la semana en el centro, el tiempo también es un factor importante a tomar en cuenta en la planeación y evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, dentro de ambos Centros de Atención, se realizan juntas de asesores, donde en conjunto con el coordinador, se comparten avances, estrategias didácticas, evaluaciones, para que formen parte del proceso de

planeación y evaluación de las asesorías. Con la finalidad de mejorar la calidad del servicio, sin afectar los horarios de asesoría de los estudiantes.

Siguiendo a Mario Rueda (2011): “La planeación desarrollada por el maestro puede representar la diferencia en el cumplimiento de las metas socialmente esperadas en la formación de futuros profesionales y ciudadanos.”

En cuanto a la evaluación, los asesores manifiestan que no tienen incidencia para evaluar a los estudiantes, pues no se toman en cuenta los portafolios de evidencias que realizan los alumnos, las evaluaciones parciales o finales que se realizan durante todo el proceso, lo cual repercute en inconformidades por parte de los alumnos, pues quisieran que estos elementos fueran tomados en cuenta por parte de la Dirección General de Bachillerato al momento de ser evaluados.

Sin embargo, como estrategia para evaluar aprendizajes y avances, la evaluación que realizan los asesores al interior del Centro de Atención, es bien recibida.

Al respecto, los estudiantes que participaron en el grupo de discusión indican:

“La evaluación facilita el ritmo de avance y la mejoría en el estudio para prepararnos para los exámenes, porque hacemos actividades como resúmenes de cada unidad y evaluaciones para saber que tenemos que estudiar. Nos dan guías en cada materia y eso ayuda mucho.” (GD1).

La evaluación permite a asesores y estudiantes tener un control de los avances académicos que permiten la mejora continua y la calidad educativa. En este orden de ideas, Ángel Díaz Barriga (2005) menciona: “La evaluación educativa, en la actualidad, se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta.”

Siguiendo esta línea, en el grupo de discusión los estudiantes dicen: *“Creo que he tenido evaluaciones, hay una evaluación monitor, que mi asesor elabora. Ahí se corrigen las deficiencias en grupo. Hay retroalimentación. (GD1)*

“El hecho de que el asesor tenga disposición y esté abierto a los comentarios favorece la comunicación para decir los errores que encontramos. En las evaluaciones de la Dirección General de Bachillerato también hay errores. Son evaluaciones fuertes, con muchos reactivos. Lo cual nos da certeza para ver qué tan bien preparados estamos.” (GD1)

Como se puede apreciar, el proceso de planeación-evaluación dentro de los Centros de Atención es una práctica que permite retroalimentar avances, corregir errores, dar seguimiento y continuidad a la situación académica de cada estudiante, así como diseñar y adecuar nuevas estrategias de enseñanza, esto lo consiguen los asesores realizando materiales didácticos, guías de estudio y teniendo una comunicación constante con todos los actores implicados en el proceso.

Otra de los ejes resultado de las entrevistas fue la de inclusión-exclusión, se buscó conocer la noción que tenían coordinadores, asesores y estudiantes sobre estos conceptos, así como saber si existe inclusión dentro y fuera del Centro de Atención.

5.2.4 Inclusión-Exclusión

Se ha hablado mucho sobre la inclusión y sus aristas, como alternativa para el cambio de paradigma en las escuelas donde la educación sea accesible para todas las personas, se busca que todos ejerzan su derecho a la educación, que el Estado sea el proveedor de las condiciones de igualdad para todas las personas, al menos en el nivel básico obligatorio (desde preescolar hasta el nivel medio superior, con las reformas educativas hasta el año 2008), pero sobre todo

se habla de inclusión cuando se hace referencia a los grupos en situación de vulnerabilidad.

Siguiendo a Lara Espinosa (2013) " Se trata de entender que las barreras que sufren las personas con discapacidad son un problema creado por la sociedad". Es decir, personas en distintos grados de pobreza, indígenas, personas con discapacidad, mujeres, niños, en fin. Con el afán de dar respuesta a las necesidades educativas de estos grupos mediante la inclusión, se han creado programas que buscan cubrir sus problemáticas, evitando la exclusión.

Por ello, un aspecto medular del Centro de Atención es la percepción que se tiene sobre los conceptos de inclusión y exclusión, los cuales se encuentran ligados, pues el Centro refleja la situación de nuestra sociedad actual. Al respecto, las palabras de los coordinadores, asesores y alumnos quedan plasmados como sigue:

"Los alumnos están incluidos en la Educación Media Superior y en este Centro que están incluidos en la sociedad, estamos dentro de un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), pero no pertenecemos al plantel, no hay una inclusión, van de su casa al aula y de aquí a su casa. No hay una inclusión en ese sentido." (E04)

Se hace referencia a que el Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad no aparece en el organigrama de la SEP, no está reconocido oficialmente por la sociedad o por los propios estudiantes que requieren el servicio, la difusión del programa se ha dado por parte de los propios estudiantes, asesores y coordinadores de los Centros, pero no se cuenta con una estructura para que se dé a conocer de forma masiva. Sigue siendo un programa para cubrir con los lineamientos internacionales, sin ser de dominio público. También se hace referencia a la falta de aceptación por parte de la sociedad, a la discriminación de que son objeto las personas con discapacidad,

pues el Centro de Atención funciona únicamente con los recursos y materiales que se les proporciona, pero no se tiene acceso a la biblioteca, al Centro de Cómputo, instalaciones deportivas, o eventos culturales del plantel donde se ubica.

La inclusión y la exclusión van ligados, es una relación donde al tomar en cuenta unos aspectos se dejan otros de lado; el Bachillerato No Escolarizado da una opción para que las personas con discapacidad estudien, no obstante, hacen falta elementos para que los estudiantes con discapacidad visual participen y gocen plenamente de sus derechos en nuestra sociedad.

Cuando se habla de educación y escuelas inclusivas se hace referencia al recinto, no a los actores ni a la sociedad que promueve las distintas prácticas vigentes. En este orden de ideas, Echeita (2006) menciona: “la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura al derecho a una educación de calidad.”

Por ello romper con las prácticas segregadoras-excluyentes-discriminatorias, es el primer paso para acercarse a la inclusión. Por tanto, llegar a la educación inclusiva implica un cambio de paradigma en la educación, las prácticas y las estrategias de enseñanza de los asesores ubicados en estos Centros de Atención. Siguiendo a Echeita (2006): “La paradoja mayor se produce, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y se le solicita con insistencia como institución clave para la inclusión.”

Al revisar la historia, se encuentran prácticas que fueron los primeros acercamientos para que las escuelas fueran inclusivas. “Comprensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar, son los nombres que reflejan las distintas opciones a través de las cuales se consigue desde mediados de los años 60 en adelante, el primer gran paso para reestructurar la

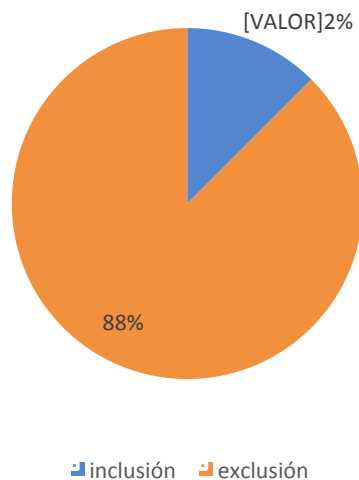
atención a la diversidad en la escuela ordinaria y para romper con la estandarización excluyente del periodo anterior.” Echeita (2006). Dando cuenta de esta manera, del atraso en las prácticas hacia la inclusión que tenemos en nuestro país, pues existen escuelas ubicadas en el modelo médico, o más atrasadas aún, en el modelo de la prescindencia, sin lograr avanzar hacia las prácticas que respeten y valoren la diversidad del alumnado.

En este orden de ideas, podemos decir que la inclusión es un proceso. Implica un cambio de fondo, sustancial, desde lo particular a lo general. De manera que el principal agente de cambio; para el contexto de esta investigación, es el asesor. De su manera de enseñar, de sus prácticas y técnicas depende el acercamiento a ser parte de un Bachillerato inclusivo, donde el derecho de todos a la educación sea garantizado.

Es importante señalar de manera gráfica los resultados obtenidos en las entrevistas, respecto a la categoría de inclusión, las cuales arrojaron una tendencia del 88% a ubicar a los estudiantes y al propio proyecto del BNEED en el modelo de integración, así como un 13% de los asesores consideran que se ubica en un modelo inclusivo; pues la mayoría indica que los estudiantes son incluidos en el proyecto, mas no en la sociedad.

Gráfica 4 Inclusión o exclusión dentro del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad.

□



Gráfica referente a los resultados de la entrevista a asesores de ambos Centros.

Fuente: elaboración de la autora.

Esto implica una preparación (capacitación), disposición, medios y conocimientos por parte de los actores que trabajan en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). Así como imaginación, creatividad, sensibilidad y compromiso enfocados a la mejora del proceso, con el fin de que sus estudiantes sean independientes, autónomos, capaces de ejercer su derecho a la educación y posteriormente tener elementos para tener una vida digna.

Entonces, podemos hablar desde 3 dimensiones de acuerdo al índice de inclusión que presentan Booth y Ainscow (2002) para dimensionar los alcances de la labor del asesor en cuanto a la inclusión; éstos incluyen:

- a) La cultura escolar: este punto implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada

uno es valorado. Así como el desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal del Centro.

- b) Elaborar políticas inclusivas: esto es, asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de todas las actividades que se realizan.
- c) Desarrollar prácticas inclusivas: que las actividades en el aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado.

Pues “la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en su escuela y en su localidad.” (Booth y Ainscow 2002:22)

Los asesores del Centro de Atención se ven inmersos en las políticas inclusivas, viéndose en la necesidad de desarrollar prácticas de ésta naturaleza al interior del mismo, a partir de la creación de materiales adaptados, el aprendizaje cooperativo, para involucrar a todos los estudiantes con discapacidad visual; que les permita mejorar el proceso de enseñanza, con la finalidad de proveer un servicio educativo que se encuentra en constante evolución, con el objetivo de que “las clases promuevan la comprensión de las diferencias”. (Booth y Ainscow 2002:80).

De acuerdo a la pregunta de investigación planteada: ¿cómo desarrolla el asesor el proceso de asesoría con alumnos con discapacidad visual en la asignatura: “De la información al conocimiento” del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con discapacidad? Encontramos que el asesor es un guía (Domingo 2010) de acuerdo a la descripción que realiza de las funciones de estos; es decir, el asesor programa las actividades a realizar de acuerdo a los avances de los estudiantes, eso determina en qué nivel se trabajará con cada uno.

Sin embargo, a partir de las respuestas obtenidas de los entrevistados, aún dista mucho en realizarse un cambio de paradigma del modelo médico al modelo de la diversidad funcional, pues los asesores continúan empleando términos como: déficit, limitaciones, diferente, dificultad, al referirse al concepto de discapacidad, e incluso, a los propios estudiantes con discapacidad visual.

En este sentido, se hace imprescindible hablar del concepto de asesor para los entrevistados, siguiendo a Bolívar (2006) este concepto abarca desde la asesoría pedagógica hasta las eventualidades que surgen dentro de las aulas. Así mismo, Domingo (2010) nos indica sobre el asesor que está enfocado de acuerdo a diversos modelos: en el caso concreto de los Centros de Atención, se define por los procesos que ocurren en su interior, mediante un acompañamiento que guía a los estudiantes.

El asesor es el principal agente para realizar el proceso de asesoría de manera creativa, propositiva y dispuesta al cambio y a la escucha de las necesidades de los estudiantes. Es un guía, orientador y facilitador de aprendizajes. Se encarga de diseñar, adecuar y mejorar estrategias de enseñanza para cada estudiante del Centro, así como de evaluar los aprendizajes, de manera inicial, continua y final.

El asesor debe tomar en cuenta aspectos para que los estudiantes con discapacidad visual alcancen competencias para la vida, el trabajo, sociales, que les permitan un significativo avance académico. Priorizando lo siguiente:

- Las competencias base para otros aprendizajes, como la comprensión lectora, el cálculo y la expresión oral.
- Las competencias de aprendizaje autodirigido, que permitan la autonomía y la autoevaluación.
- Las competencias que ayudan a asumir el control de la propia vida, la autonomía personal, como hacer elecciones y tomar decisiones.

- Las competencias sociales que facilitan la adopción de conductas sociales adaptadas y el aprendizaje de habilidades sociales y de convivencia.

Al llevar un seguimiento de los avances de cada estudiante, los asesores toman en cuenta aspectos como:

1. El nivel inicial del alumno a partir de una evaluación diagnóstica elaborada por cada asesor.
2. El nivel actual de adquisición de contenidos en relación a la asignatura que imparte.
3. Los aspectos metodológicos, técnicos para lograr el aprendizaje, como mesas de discusión, lluvia de ideas, cuestionarios de evaluación, trabajo grupal, así como el uso del programa Jaws para la lectura de los contenidos curriculares del plan de estudios correspondiente.
4. Establecer criterios de evaluación de los avances individuales y grupales de los estudiantes.
5. Retroalimentación del proceso de asesoría al interior de cada Centro de Atención.
6. Planeación, diseño y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza.

Se hace tangible la necesidad de docentes bien capacitados, de manera que se pueda retroalimentar el proceso constantemente, para cubrir las necesidades de todos los alumnos ante un contexto diverso.

Ante todo este panorama que parece desalentador; los asesores buscan alternativas viables, factibles; para que los estudiantes se acerquen a la superación académica, personal y profesional, involucrándose de manera activa en el proceso de enseñanza, más allá de la capacitación que les proporciona la Dirección General de Bachillerato. Esto es, a partir de la motivación, la búsqueda de estrategias para la mejora de la enseñanza y la implementación de materiales didácticos funcionales para la diversidad del alumnado que asiste al Centro de

Atención. Así mismo Se busca ir más allá del plan de estudios, de los espacios que proporciona el programa, a través de herramientas como el internet, la vinculación con diferentes Asociaciones, Secretarías u Organizaciones No Gubernamentales para que los estudiantes puedan acercarse al campo laboral, becas u otros apoyos existentes; buscando siempre la autonomía e independencia de cada uno.

Pese a que existen 2 períodos de capacitación que les otorga el programa a los docentes de manera presencial, hay la posibilidad de capacitarse en línea con distintos cursos que se ofertan a los docentes para mejorar su desempeño docente, los cuales son gratuitos. Esto debería facilitar la preparación de los asesores, sin embargo, algunas barreras como la falta de tiempo, equipos sin acceso a internet o con falta de mantenimiento para su uso, lo dificultan e impiden.

La capacitación es necesaria para los asesores, así como un mejor funcionamiento del Centro, esto en la búsqueda de la consolidación, mejoramiento, así como el reconocimiento de este programa, pues al realizar la difusión se hace palpable su utilidad, de manera que llegue a todas las personas que lo necesiten en nuestro país.

En este sentido, para la Dirección General de Bachillerato es el compromiso y la responsabilidad que conlleva ser asesor el factor que impulsa el avance del programa, pues sin ellos como personal docente nada es posible.

El Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad, como opción para que los estudiantes con discapacidad puedan iniciar y concluir su bachillerato en el Sistema Abierto se encuentra con dificultades pues tiene que resistir el embate de las posturas que defienden la exclusión como herramienta pedagógica. Sabemos que en el mundo educativo y en la sociedad en general,

la diversidad que presentan los estudiantes no es del todo aceptada o comprendida. Aunado a esto, el planteamiento de una educación de calidad en las escuelas a partir de resultados de pruebas estandarizadas sin contextualización o adaptación para cada discapacidad, dificulta la equidad y el alcance de una educación desde una perspectiva inclusiva, más aún progresar de una inclusión educativa a una inclusión social, buscando que las prácticas segregadoras pierdan fuerza para que todas las personas tengan acceso a la educación, a oportunidades de trabajo, de participación ciudadana y social.

Al crearse un programa para estudiantes con discapacidad; se reproduce la segregación instaurada a largo de la historia de la educación en nuestro país. Se hace tangible la necesidad de una educación inclusiva en todo el Sistema Educativo Nacional. Docentes, estudiantes y Padres de Familia actuando por un bien común, pero más aún: lograr romper con estigmas, prejuicios y predisposición al rechazo de todos aquellos estudiantes que no cumplen o no cubren los estándares establecidos, garantizando el derecho de todos a la educación.

Con esto no se quiere decir que el camino hacia una verdadera inclusión educativa sea fácil, implica romper muchos prejuicios, barreras y limitaciones que la propia sociedad ha impuesto a todo aquel que es diferente, que no cumple las expectativas del sistema; pero el hecho de que exista un bachillerato para estudiantes con discapacidad con la infraestructura, organización, lineamientos y personal académico con vocación, compromiso, consciente de los derechos de las personas con y sin discapacidad; es un primer acercamiento.

También la participación del equipo directivo-administrativo del Centro de Atención con una orientación inclusiva, es uno de los pilares para que se puedan afrontar los retos que plantea la sociedad actual, transformándose en una escuela para todos.

En el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) existen elementos rescatables para que los estudiantes con discapacidad visual inicien y concluyan su bachillerato en una modalidad no escolarizada de acuerdo a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión; tales como:

° Infraestructura adecuada para que los estudiantes con discapacidad visual accedan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, teniendo acceso a programas parlantes o lectores de pantalla, (JAWS) así como a Internet.

Esto es un avance muy importante pues además de permitir a los estudiantes acceso a la información; les da oportunidad de vincularse con otras personas, profesores, ya sea con fines académicos, sociales o culturales, que les proporcionen una educación integral de acuerdo a sus intereses y necesidades.

° Asesoría personalizada que les permita trabajar a su propio ritmo. Este aspecto es el fundamento de la labor del Centro; es adaptarse a las necesidades de cada estudiante, así, el avance lo determina el alumno, marcando la pauta para certificarse ante una dependencia reconocida y con validez oficial, en este caso la Dirección General de Bachillerato dependiente de la SEP.

° Materiales adaptados para que puedan estudiar en el Centro de Atención y/o en casa, dando a los estudiantes los apoyos que requieren para continuar su preparación en el Sistema de Enseñanza Abierta. Estos materiales diseñados por los asesores, son muy valiosos para los estudiantes, ya que les facilitan el proceso de aprendizaje.

° Apoyos en la medida de lo posible, tanto de los estudiantes como de sus asesores, para desplazarse dentro y fuera del plantel. Este aspecto resulta insuficiente, puesto que hacen falta rampas, elevadores, señalizaciones dentro

de los planteles observados, de manera que se facilite la movilidad al interior de las escuelas.

El programa de Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad, busca responder a la necesidad de una educación inclusiva en el nivel básico, sin embargo, al pertenecer al sistema abierto, muchas veces se llega a la deserción y hastío por parte de los estudiantes al no percibir avances en su trayectoria académica; así como abandono por parte de los asesores al no contar con una plaza que les permita crecer personal y profesionalmente. Se pierde la continuidad y la permanencia a tal grado que los avances son mínimos. Por este motivo, en la medida de sus posibilidades, el asesor hace lo posible para crear un ambiente de inclusión al interior del Centro de Atención, al tener grupos de estudio que atienden la demanda de cada uno; no obstante, hace falta crear ambientes inclusivos dentro de las instituciones educativas, con una interacción constante de estudiantes con y sin discapacidad.

Las áreas de oportunidad son:

- ° Mejorar la infraestructura del Centro de Atención para que se garantice el acceso al nivel superior de los estudiantes con discapacidad, pero particularmente de los estudiantes con discapacidad visual.
- ° Mejorar los canales de comunicación con los estudiantes con discapacidad visual a partir de equipos de cómputo con programas actualizados periódicamente para evitar atrasos en el proceso de asesoría y acreditación de cada asignatura.
- ° Capacitar y sensibilizar a los asesores sobre la importancia de su labor, de ser un Centro inclusivo que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual con prácticas inclusivas.

° Concientizar a los asesores sobre la importancia del material didáctico adaptado, pues es el principal elemento para interactuar y comunicarse con los estudiantes, eliminando barreras para el aprendizaje. Evitando también que el estudiante dependa de otros para que le lean los contenidos, propiciando la autonomía e independencia en su proceso de aprendizaje.

° La evaluación personalizada y adaptada para estudiantes con discapacidad visual. Así se evitan malos entendidos y el estudiante será capaz de responder los exámenes de acuerdo a sus conocimientos, sin que un aplicador externo tenga que acudir a la aplicación a leer los reactivos y respuestas, así como el llenado de alveolos, cada vez que presente su evaluación para acreditar una asignatura ante la SEP.

Encontramos entonces, que entre los principales desafíos del asesor están:

1. Promover la inclusión dentro del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad, mediante prácticas inclusivas.
2. Elaborar material didáctico adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual.
3. Evaluar a los alumnos de manera diagnóstica, continua y final, preparándolos para el examen de acreditación ante la SEP.
4. Ser creativo, propositivo y proactivo para mejorar la calidad del servicio que ofrece el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad.

Para realizar estos cambios, se encuentran las siguientes limitaciones:

1. Falta de estabilidad laboral (contrato, prestaciones, pagos) Pues se trabaja por honorarios y sin reconocimiento como docente de la SEP. Lo cual deriva en la deserción continua de asesores.
2. Necesidad de infraestructura para cubrir las necesidades de asesores y alumnos. Esto va desde cuestiones de accesibilidad a las instalaciones, señalizaciones adecuadas para cada discapacidad, así como equipos de cómputo y espacio suficiente para impartir las asesorías en un ambiente adecuado. (Sin ruido y sin interrupciones que entorpezcan la comunicación).
3. Apoyos para capacitarse. Si bien se dan 2 períodos de capacitación por año, es palpable la necesidad de cursos de capacitación para los asesores desde el inicio, ya que aprenden a usar los programas de manera empírica.
4. Que el Centro de Atención ofrezca programas complementarios que permitan a los estudiantes trabajar, vinculándose con otras instituciones de gobierno u ONG's.
5. Tener acceso a los servicios que ofrece el bachillerato, como biblioteca, Centro de Cómputo, instalaciones deportivas, eventos culturales, sociales, etc. Donde convivan estudiantes con y sin discapacidad.
6. Que la evaluación sea en conjunto asesor- SEP para que sean integrados elementos como el portafolio de evidencias que elabora cada estudiante al ser asesorado en cada asignatura.

Conclusiones

Observamos como conclusiones a nivel general de esta investigación que la mayoría de los asesores ubican el concepto de discapacidad desde el modelo médico, buscando la normalización de los estudiantes, de acuerdo a los conocimientos previos que tienen sobre la discapacidad. Los coordinadores de ambos Centros se ubican en el modelo social, aunque uno de ellos con una perspectiva más psicológica, al hablar del asesor como agente motivador de los estudiantes. Finalmente, la Dirección General de Bachillerato (DGB) se ubica desde una perspectiva de la integración educativa, pues ya menciona que los estudiantes tienen un lugar para estudiar, ya son parte de una institución y, por lo tanto, ya no están aislados.

La asesoría es un proceso, tanto para la DGB, los coordinadores y los propios asesores, sin embargo, los estudiantes reflejan la necesidad de tener un sistema de bachillerato escolarizado, considerando la asesoría como clases y buscando el reconocimiento de la labor del asesor.

El asesor debe tomar en cuenta aspectos para que los estudiantes con discapacidad visual alcancen competencias para la vida, el trabajo, sociales, que les permitan un significativo avance académico. Priorizando lo siguiente:

- Las competencias base para otros aprendizajes, como la comprensión lectora, el cálculo y la expresión oral.
- Las competencias de aprendizaje autodirigido, que permitan la autonomía y la autoevaluación.
- Las competencias que ayudan a asumir el control de la propia vida, la autonomía personal, como hacer elecciones y tomar decisiones.
- Las competencias sociales que facilitan la adopción de conductas sociales adaptadas y el aprendizaje de habilidades sociales y de convivencia.

Al llevar un seguimiento de los avances de cada estudiante, los asesores toman en cuenta aspectos como:

1. El nivel inicial del alumno a partir de una evaluación diagnóstica elaborada por cada asesor.
2. El nivel actual de adquisición de contenidos en relación a la asignatura que imparte.
3. Los aspectos metodológicos, técnicos para lograr el aprendizaje, como mesas de discusión, lluvia de ideas, cuestionarios de evaluación, trabajo grupal, así como el uso del programa Jaws para la lectura de los contenidos curriculares del plan de estudios correspondiente.
4. Establecer criterios de evaluación de los avances individuales y grupales de los estudiantes.
5. Retroalimentación del proceso de asesoría al interior de cada Centro de Atención.
6. Planeación, diseño y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza.

Se hace tangible la necesidad de docentes bien capacitados, de manera que se pueda retroalimentar el proceso constantemente, para cubrir las necesidades de todos los alumnos ante un contexto diverso.

Al crearse un programa para estudiantes con discapacidad; se reproduce la segregación instaurada a largo de la historia de la educación en nuestro país. Se hace tangible la necesidad de una educación inclusiva en todo el Sistema Educativo Nacional. Docentes, estudiantes y Padres de Familia actuando por un bien común, pero más aún: lograr romper con estigmas, prejuicios y predisposición al rechazo de todos aquellos estudiantes que no cumplen o no cubren los estándares establecidos, garantizando el derecho de todos a la educación.

También hay que enfatizar que los asesores no son especialistas, solo están formados de acuerdo a su área de procedencia en la licenciatura, así que además de enfrentar al desafío de ser docentes para sus estudiantes, también deben adaptarse a trabajar en un sistema no escolarizado, donde no se les permite evaluar directamente los aprendizajes de sus alumnos.

Esto limita los alcances del Centro de Atención excluyéndolo de un Bachillerato General escolarizado, dándole la función de cubrir un sector vulnerable de la población sin reconocimiento por parte de la sociedad.

Finalmente, se señalan las posibles líneas a seguir tras este trabajo de investigación:

Analizar el tipo y frecuencia de la capacitación que reciben los asesores de los Centros de Atención.

Analizar el impacto del material didáctico adaptado en el proceso de asesoría en el Centro de Atención.

Analizar las prácticas inclusivas o excluyentes al interior de los Centros de Atención.

Hacer una propuesta de evaluación para el Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad.

Referencias:

Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.

Ainscow, M. & Echeita G. (2010) Educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.

Ardoino J. (1998). Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. México. Mimeo.

Arnaiz, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona. Aljibe.

Barton, L. (2008) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Instituto de Educación. Universidad de Londres, Reino Unido, <www.revistaeducacion.mec.es/re349_07.pdf>

Blanco, R. (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en educación*, vol. 4, no. 3

Bordieu, P. (1986) et. Al. “Introducción: epistemología y metodología” en: El oficio del sociólogo. Siglo XXI, México.

Bolívar, A. (2006) “La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula”. En: *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. Rosa Oralia Bonilla (coordinadora)* México, SEP, 2006 (pp. 75-105).

Booth, T. (2006) “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”, en M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes

(coordinadores). Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú. (pp. 211-217)

Booth, T. Ainscow M. (2002) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: OREALC/UNESCO. Reino Unido.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006)

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI. México: Santillana. UNESCO.

De Lorenzo R. (2003) El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo Humano y Discapacidad. Fundación Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Diccionario Manual de la Lengua española (2015). Larousse Editorial. S.L.

Díaz Barriga, A. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: CESU UNAM

Domingo, J. (2010) Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54 (pp.65-83)

Domingo, J. (2014) La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. México: Siglo XXI. Vol. 32. (2).

Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España: Narcea Ediciones.

Geertz C. et al. (1987) La interpretación de las culturas. México, Buenos Aires: Gedisa, pp. 19-40 y 339-372.

Goffman E. (2006) Estigma "la identidad deteriorada" Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, D. (2007) La diversidad en los procesos educativos. Costa Rica en: *Revista Educare* Vol. XII, N.º 2, 145-163.

Hennink, M. (2007) International Focus Group Research. A handbook for the Health and Social Sciences. Reino Unido: Cambridge University Press.

Johnson, D. y Holubec J. (1999) "El aprendizaje cooperativo en el aula" Buenos Aires: Paidós.

Lara, D. (2013). Grupos en situación de vulnerabilidad. México: CNDH

Magendzo, A. (2009). Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica, Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Chile: OEI/OREAL- UNESCO. Ediciones SM.

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

Palacios A. y Romanach J. (2006) La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. A Coruña: Ediciones Diversitas.

Pascual, A. (2013) Pedagogía de las diferencias. Hacia una cultura de paz y Derechos Humanos. Puerto Rico: UNESCO.

Pujolàs, P. (2008) El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave. Barcelona. Graó.

Quintana, M. S. (2015) Discapacidad visual: sugerencias socioeducativas. México. Trillas

Riera, G. (2011) El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), pp. 133-149.

Rodríguez, M. del M. (1996) El asesoramiento en educación. Archidona: Aljibe.

Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Argentina: Ediciones Morata.

Stainback, S. (2001) Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea.

Talou, C. et. al, (2010). Inclusión escolar. Reflexiones desde las concepciones y opiniones desde los docentes. Revista de Psicología. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, n. 11, p. 125-145.

Tanos, G. (2005) La escuela excluyente (Aportes para una cultura de la vida y la inclusión), 34, (162) Recuperado de: <http://www.oei.es/n10472.htm>

Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, (documento en PDF). Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf

Villalobos, J., de Cabrera, C. (2009) Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales* (14) Venezuela: Universidad de los Andes

A

N

E

X

O

S

Anexo 1 Cuestionario inicial.

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas, si necesitas más espacio, puedes escribir al reverso.

Ser asesor de estudiantes con discapacidad significa:

Ser parte de esta escuela como asesor significa:

Ser buen asesor significa:

Sé que la educación es:

Gracias.

Anexo 2

Guion de entrevista a asesores.

Objetivo: conocer la perspectiva de los asesores sobre su práctica docente con los estudiantes con discapacidad visual y sobre la labor del Centro de Atención.

1 ¿Cuál es su formación académica?

2 ¿Cómo llegó a trabajar con personas con discapacidad visual?

3 ¿Qué implica para usted ser asesor de estudiantes con discapacidad visual?

4 ¿Cómo planea sus asesorías?

5 ¿Cuáles son los elementos didácticos para trabajar con estudiantes con discapacidad visual?

6 ¿El Centro le ofrece algún curso de capacitación para trabajar con estudiantes con discapacidad visual?

7 Si ha tenido alguna capacitación, ¿cómo ha impactado en el desarrollo de su trabajo como asesor?

8 Según su experiencia como asesor, ¿considera que el Centro tiene todo lo necesario para la asesoría de estudiantes con discapacidad visual?

9 ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar la labor del Centro?

10 ¿Considera importante la labor del Centro? ¿Por qué?

Gracias por su colaboración.

Anexo 3

Guion de la entrevista a la Coordinación General de Bachillerato.

Objetivo: Conocer la perspectiva institucional sobre el proceso de asesoría dentro de los Centros de Atención y del Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad.

- 1 ¿Cómo inició el proyecto de Bachillerato No Escolarizado para estudiantes con Discapacidad?
- 2 ¿Cuál es la misión-visión del proyecto?
- 3 ¿Cuántos estudiantes están inscritos en el proyecto?
- 4 Considera que este sistema es el adecuado para que las personas con discapacidad estudien su bachillerato. ¿Por qué?
- 5 ¿Cuáles son los logros del proyecto?
- 6 ¿Cuál es su perspectiva sobre la labor de los asesores en los Centros de Atención?
- 7 ¿Cuáles son los rasgos de un buen asesor?
- 8 ¿Que recomendaciones haría a los asesores?
- 9 ¿Cuáles son las metas de este proyecto a corto, mediano y largo plazo?

Gracias por su colaboración.

Anexo 4

Guion para el grupo de discusión

Objetivo: Conocer la perspectiva de los alumnos con discapacidad visual sobre el proceso de asesoría.

- 1 ¿Qué significa para ti ser estudiante de preparatoria abierta?
- 2 ¿Cómo te preparas para las asesorías?
- 3 ¿Cómo te preparas para los exámenes que te aplican los profesores de cada asignatura?
- 4 ¿Cómo te preparas para las evaluaciones de la SEP?
- 5 ¿Cuáles son los rasgos de un buen estudiante?
- 6 ¿A qué dificultades te enfrentas como estudiante?
- 7 ¿Cuáles son los rasgos de un buen asesor?
- 8 ¿Cuál es el ambiente que predomina en las asesorías?
- 9 ¿Qué hace falta para mejorar las asesorías?
- 10 ¿Qué sugieres para mejorar las asesorías para estudiantes con discapacidad visual?

Gracias por su colaboración.