

Educación inclusiva en las escuelas multigrado

Inclusive education in multi-grade schools

Blanca Luisa Valera Michel
Centro de Investigación y Docencia
blanca.valera@cid.edu.mx

Martha Silvia Domínguez Rosales
Centro de Investigación y Docencia
martha.dominguez@cid.edu.mx

Iris Arminee Coronel Morales
Centro de Investigación y Docencia
iris.coronel@cid.edu.mx

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que actualmente realizan el Cuerpo Académico “Educación y Diversidad” (en adelante CA) y alumnos de la Maestría en Educación de los grupos de San Juanito y Témoris, cuyo propósito general es conocer las condiciones educativas, materiales y sociales de las escuelas generales federalizadas de modalidad multigrado en el estado de Chihuahua. Se realiza con un enfoque mixto a fin de tener una visión integral dadas las características del contexto, y posibilitar una mayor variedad de perspectivas del problema (Creswell; 2005, p. 756). Se desarrolla el diseño secuencial explicativo, que comprende dos etapas: el estudio cuantitativo y posteriormente el cualitativo. Hasta el momento se ha efectuado la primera etapa de la que se presentan algunos hallazgos en relación a la educación inclusiva en las escuelas multigrado.

Palabras clave

Educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales.

Abstract

This paper is a part of a wider research being carried out by the academic body “Education and Diversity” and graduates in Education from San Juanito y Temoris. The main purpose is to get to know the educative, social and material conditions of the general multi-grade schools in the state of Chihuahua. Conducted by having a mixed focus hereto have an integral vision given the characteristics of the context, and to enable variety on the problem’s perspective (Creswell; 2005, p. 756). Developing the sequential design, made up of two stages: the quantitative study and subsequently the qualitative one. Until now only the first stage has been completed, of which some findings related to inclusive education in multi-grade schools are shown.

Keywords

Inclusive education, disability, special educational needs.

Introducción

El funcionamiento de las escuelas multigrado (en adelante EM) ha sido objeto de diversos estudios (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada y otros, 2007, citados en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante INEE), 2014; Cruz, 2007, Romero y otros, 2010; entre otros), sin embargo ninguna se ha hecho en el estado de Chihuahua y considerando que esta modalidad representa el 33.06% de las escuelas generales en el subsistema federal es relevante coadyuvar con aportaciones que respondan a lo propuesto por el INEE (2014; p. 317) en la ficha de identificación del indicador PG01b, bajo el rubro de Utilidad, que a la letra dice:

Ofrece información básica que puede ser utilizada para advertir sobre la proporción de escuelas que necesitan contar con docentes competentes para aplicar el modelo multigrado, instrumentando estrategias pedagógicas pertinentes, así como dotándolas de recursos didácticos, infraestructura, apoyo pedagógico, administrativo y de gestión escolar con el fin de garantizar la distribución equitativa de oportunidades educativas a los alumnos, contribuyendo a la consecución de la Normalidad mínima escolar propuesta por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP, 2013).

Por ello, cobra relevancia recuperar los elementos necesarios para implementar mejoras tendientes a elevar la calidad y la equidad en la educación.

Sobre la investigación de origen

A fin de tener una visión lo más completa posible de las condiciones en que el profesorado de las EM desarrolla su trabajo profesional, el equipo investigador opta el enfoque mixto, pues en este diseño se tiene

oportunidad "...de ampliar la comprensión de un método a otro, converger o confirmar hallazgos desde diferentes fuentes..." (p.190). Se eligió el modelo secuencial explicativo que comprende la fase cuantitativa (aplicación de un cuestionario) y la fase cualitativa (historias profesionales de docentes multigrado y entrevistas a profundidad con supervisores).

Fase Cuantitativa. Diseño, validación y aplicación del instrumento

El instrumento elaborado está constituido por ocho apartados; en el primero se recaba la información referente a los datos sociodemográficos y aquellos relacionados con aspectos laborales, (años de servicio en la SEP, en escuela multigrado y permanencia en el Centro de Trabajo, entre otros). Lo anterior tiene el propósito de caracterizar a los participantes. El segundo apartado corresponde los datos de identificación de la escuela (ubicación, accesibilidad, tipo de escuela en relación al número docente/grupos atendidos, entre otros). El tercero está dirigido a quien asume la función directiva pues recupera las características de infraestructura y condiciones materiales del centro escolar. Las respuestas obtenidas en estos últimos apartados permiten conocer las condiciones en que los y las docentes desarrollan su trabajo en las EM, desde el tiempo y medios que emplean para asistir a su centro de trabajo y las condiciones materiales y pedagógicas desarrolla su práctica docente. Hernández y otros (2006) especifican que "La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (p. 103).

Los siguientes cuatro apartados corresponden a las sublíneas de generación y aplicación del conocimiento, desarrolladas por el CA en el cual se suscribe esta

investigación: Currículo, Formación Continua, Inclusión Educativa y Perspectiva de Género. El último apartado está referido a las Funciones Docentes a fin de indagar sobre la participación en actividades extracurriculares fuera del horario escolar.

El instrumento inicial se presentó al Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, por considerar importante la validación por un grupo de expertos, quienes hicieron observaciones para su mejoramiento. Una vez realizadas las modificaciones, el CA procedió al piloteo en una muestra representativa con la selección de 19 escuelas y la participación de 42 docentes. Esta información se capturó en una base de datos en el programa SPSS y se corrió la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de .825, (aceptable) por lo que se procedió a la aplicación a la totalidad del profesorado (878) de EM con la colaboración para su distribución de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, recuperándose 601 (68.4%) instrumentos correspondientes a 58 de los 67 municipios del Estado, que representa al de los. Los datos fueron capturados en una base de datos elaborada en el SPSS.

Educación inclusiva: respuesta educativa a grupos vulnerables

La temática específica que se presenta es la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con y sin discapacidad que forma parte de las políticas educativas internacionales desde 1990 (Educación Para Todos), y más particularmente en la Declaración de Salamanca (1994) generándose el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (en adelante nee), y un nuevo paradigma en la escolarización de esta población que implica la responsabilidad de las escuelas para educar exitosamente a

todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades graves.

Para la implementación de estas políticas internacionales, el gobierno de México ha establecido el marco legislativo propicio por medio de modificaciones a las leyes existentes y la creación de otras, así como programas estratégicos para el logro de los compromisos adquiridos en dichos foros.

En esta investigación, se considera que la Educación Inclusiva es un hecho complejo que se potencia en el contexto de las EM, ya que en sí mismas, éstas representan una entidad particular en cuanto a la estructura y organización escolar, siendo objeto de análisis acotado en el INEE, al generar un capítulo específico en sus ediciones del 2012 y 2014 para dar la información sobre esta modalidad de atención del Sistema Educativo Nacional, que se titula “Procesos educativos y gestión”; en el primero de éstos indica:

Las escuelas multigrado son una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN). En estos centros escolares un docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas. (...) esa condición multigrado puede limitar las oportunidades educativas de los alumnos en caso de que los docentes a su cargo no tengan una capacitación pertinente, no cuenten con los recursos didácticos adecuados o carezcan de los apoyos administrativos para el funcionamiento adecuado de sus escuelas (INEE, 2012; p, 362)

Ante esto, el alumnado con nee, con y sin discapacidad, que asiste a las EM, representa una población doblemente vulnerada requiriendo una respuesta educativa con mayores recursos para subsanar las condiciones educativas que garantice una educación de calidad y equidad, como lo

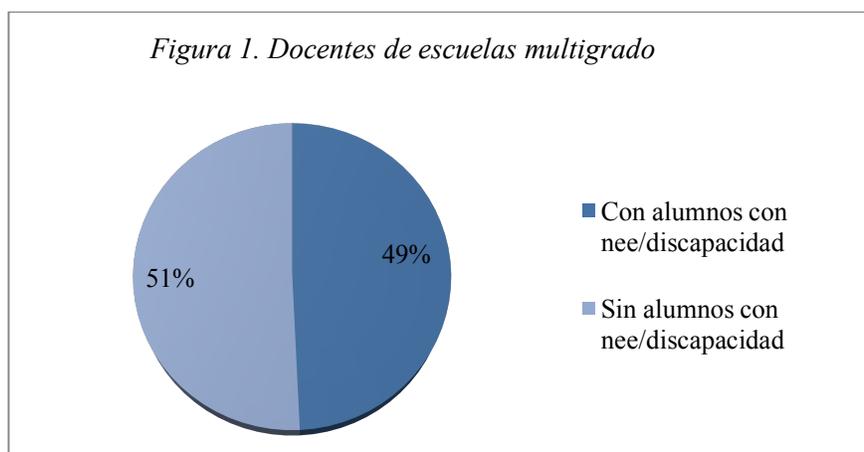
señala la SEP a través de su página en internet, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección de Evaluación de Políticas Públicas:

Por otro lado, no es sólo una cuestión de a quiénes considerar, sino también, de asegurar y brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que haga posible el aprendizaje de la mayoría, no se puede ofrecer lo mismo para todos porque la oferta homogénea reproduce desigualdad en los aprendizajes, es necesario una oferta con equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y

cambios de la oferta educativa y de las organizaciones educativas en sí del sistema en su conjunto.

Por tanto, se considera que el estudio de la situación que enfrenta el profesorado de las EM en el estado de Chihuahua ante la atención del alumnado con nee, con y sin discapacidad, recupera información para orientar las acciones que incidan en la mejora en la calidad educativa con equidad y justicia. Para su realización se consideraron únicamente a los y las docentes que indicaron atender alumnos con nee y/o con discapacidad, así como los datos correspondientes a las variables del apartado de Educación Inclusiva.

Con base en los datos recuperados, del total de docentes multigrado, el 49% de los docentes reporta tener alumnos con nee y/o con discapacidad, como se observa en la Figura 1.



a. Los docentes con alumnos con nee y/o discapacidad

En este avance sólo se presentan los resultados obtenidos en la caracterización de los docentes, su ubicación por municipio y la población de alumnos/as con nee, con y sin discapacidad que asisten a las EM. Cabe señalar que algunos de los docentes no especificaron el número de alumnos con nee y/o discapacidad, sin embargo los datos proporcionados ofrecen un aproximado de los alumnos con nee en lectoescritura,

matemáticas, en otras asignaturas, con aptitudes sobresalientes y con discapacidades visual, auditiva, motora, intelectual y/o múltiple.

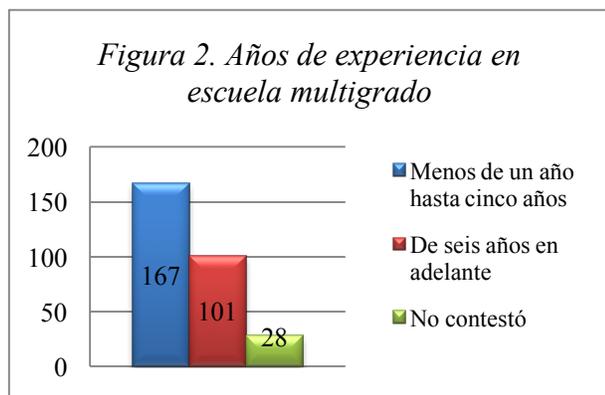
Los instrumentos recuperados corresponden a 50 municipios y son los/as docentes de Guadalupe y Calvo quienes tienen mayor participación, lo cual es que directamente proporcional, al momento de analizar las variables estudiadas. Este grupo de docentes se organizaron por tipo de características que

presentan los alumnos/as, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos con nee y/o discapacidad por docentes

Tipo de nee identificadas por los docentes	Frecuencia	Porcentaje
Alumnos/as con nee	167	56.4
Alumnos/as con discapacidad	31	10.5
Alumnos/as con nee y con discapacidad	98	33.1
Total	296	100.0

Un dato determinante es que los/as docentes con alumnos con nee, con y sin discapacidad tienen pocos años de experiencia en las EM (Figura 2), cuya organización por sí misma es compleja por atender varios grados escolares simultáneamente, ahora están enfrentando el reto de responder al alumnado con nee, con y sin discapacidad, contraviniendo lo señalado por el mismo INEE (2012; p, 362, y 2014; p. 317) que hace referencia precisamente a la necesidad de docentes competentes para la atención del alumnado de las EM.



Además se corrobora en este contexto, dentro de las problemáticas identificadas en la EM, es que los recién egresados de la normal, o a los castigados son enviados a las localidades más alejadas, donde se ubican las EM “que son las que tienen la situación más difícil y requerirían de maestros experimentados y comprometidos” (Fuenlabrada y Weiss 2007p. 118).

b. Alumnos con necesidades educativas especiales

Al momento de considerar la diversidad, se está aceptando que dentro de cualesquier aula escolar, el alumnado presenta necesidades educativas comunes, que comparten con la mayoría de su grupo de referencia; así mismo se presentan necesidades individuales generadas por los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, pues no todos los alumnos tienen “el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, (...)” (Duk, s/f), que pueden ser atendidas por lo que Duk denomina “buenas prácticas pedagógicas”: organizar el aula para propiciar la participación y cooperación entre compañeros, ofrecer opciones para que elijan materiales o formas de participar en actividades variadas y diferentes contextos. Por último, señala las necesidades educativas especiales que no pueden ser resueltas con los medios y recursos que normalmente utiliza el/la docente para atender a las necesidades individuales, es decir, cuando el desempeño del alumno presenta mayores dificultades para acceder a los aprendizajes esperados para su edad y grado que cursa, o bien, que por causas de diversa índole, incluyendo discapacidad, presenta desfases significativos en relación al currículo, indicando que “(...) requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.” (p.3).

Con esta base, se presentan en la Tabla 4 los datos proporcionados por los/las docentes,

especificando el número de alumnos que reportan en cada una de las nee investigadas.

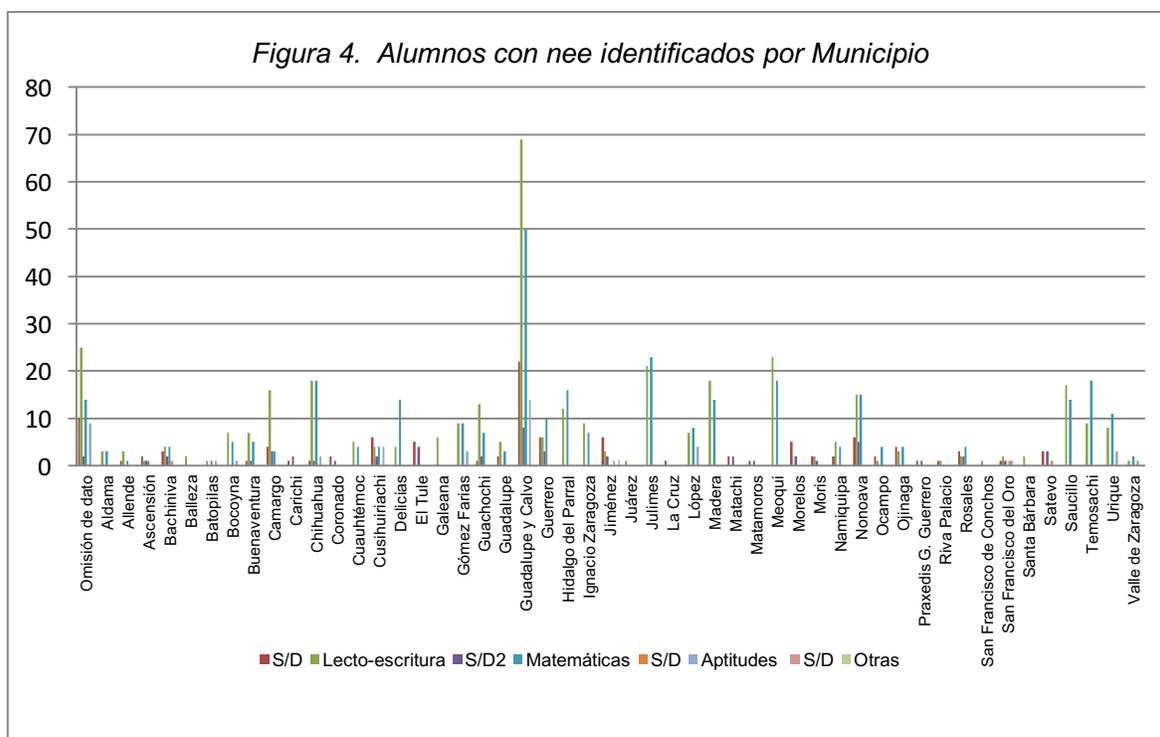
Tabla 4. Relación de docentes inclusivas/as y alumnos con nee

Docentes con alumnos con nee	Alumnos identificados con nee	Sin especificar cantidad
255	Lectoescritura	106
155	Matemáticas	52
24	Aptitudes sobresalientes	3
1	Otras Asignaturas	1

Se observa la prevalencia de nee en lectoescritura; le siguen por número de frecuencia, las relacionadas con matemáticas. En tanto las nee de aptitudes sobresalientes se detectan 44 casos; un docente reporta a un

alumno con nee en la asignatura de Historia. (Tabla 4.)

Como se observa en la Figura 4, los/as docentes reportan la presencia de estudiantes con nee en 50 municipios.



Los resultados obtenidos demuestran que es necesaria la identificación diferenciada del alumnado para determinar quienes presentan sólo necesidades educativas individuales que pueden ser superadas a través de “las buenas prácticas”, y quienes

son alumnos/as con nee que requieren de apoyos extras, como lo indica el Acuerdo 711, a fin de que se gestionen los recursos que coadyuven en el quehacer docente en este contexto.

c. Alumnos con discapacidad

El Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa (2014) se sustenta en las evaluaciones internacionales que manifiestan bajos niveles de aprendizaje y el acceso desigual entre los diferentes grupos sociales, lo que se agrava más en los “niveles socioeconómicos muy bajos, poblaciones indígenas, de zonas rurales y con discapacidad”, reconociendo que “También hay diferencias en las desigualdades o exclusión, pues se observa la escasez de información respecto de los estudiantes con discapacidad.”

Señalan que cuando coinciden dos o más factores de exclusión, el problema es

mayor y provoca que la población sea más vulnerable por lo que sus opciones de acceso y permanencia escolar se ven limitadas (p. 6), siendo ésta la situación implicada en este trabajo pues el análisis pretende indagar esta doble vulnerabilidad: el acceso de alumnos con discapacidad a la educación regular, en escuelas con características organizacionales y dinámicas específicas por la modalidad multigrado.

Los datos en la Tabla 5 indican el número de alumnos/as que los/as docentes identifican con algún tipo discapacidad. Debido a que algunos/as docentes no especifican el número de alumnos, sólo es posible obtener una estimación.

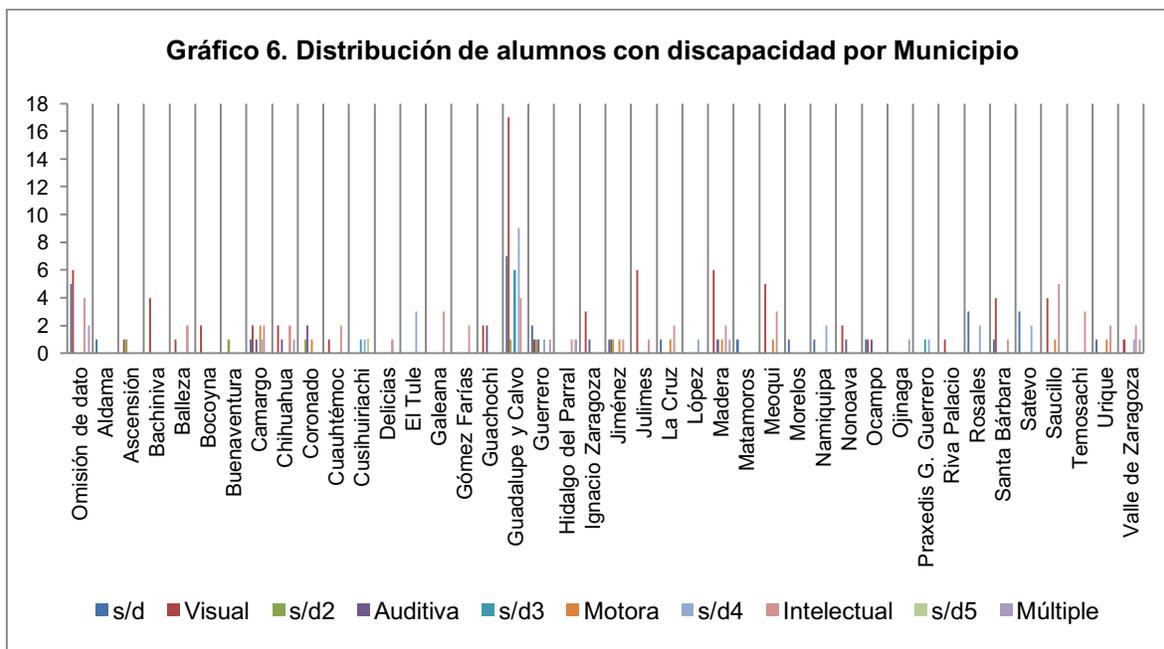
Tabla 5. Relación de docentes inclusivas/as y alumnos con discapacidad

Docentes de alumnos con discapacidad	Alumnos/as identificados/as con discapacidad	Sin especificar cantidad de alumnos	
82	Visual	72	30
16	Auditiva	11	6
16	Motora	9	8
54	Intelectual	45	24
9	Múltiple	8	1

En la Figura 6 se observa la distribución de los/as alumnos/as con discapacidad por municipio. Con excepción de Carichi y Juárez que no reportan alumnado con discapacidad, se observa la presencia de la discapacidad en todos los municipios participantes.

En estos resultados se indica la presencia de más de dos discapacidades en

varios municipios. Esto implica la necesidad de un seguimiento cercano para brindar los apoyos adecuados (materiales específicos, asesoría, orientación y acompañamiento) para que los/as docentes de alumnos con discapacidad cuenten con recursos suficientes a fin de responder con equidad y calidad a los retos que enfrentan en sus aulas.



Reflexiones generadas hasta el momento

En el contexto investigado, al cruzar las variables “edad” y “años de experiencia en escuela multigrado”, tomando una tercera capa con la variable “municipio”, obteniendo que la mayoría (118/271) de los/as docentes con alumnos con nee, con y sin discapacidad tienen una edad comprendida entre 20 hasta 29 años; así mismo, en relación a los años de experiencia en 168 docentes tienen de menos de un año hasta cinco.

Estos datos cobran relevancia cuando se considera que las nee de alumnos con y sin discapacidad, tienen un carácter dinámico y surgen en la interacción de diversos factores, tanto en relación directa a las particularidades del alumno, como aquellos referidos al contexto educativo, y respecto a las características que presentan los/as docentes de las EM; es imperativo recordar lo que Duk (s/f) asevera:

(...) la experiencia demuestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa

para el docente enseñarle. Este hecho pone de manifiesto que las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de alumnos que de por sí, plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas de inclusión. (p. 5)

Los hallazgos obtenidos hasta ahora confirman la necesidad del análisis profundo y detallado de los datos que están pendientes pues se considera que éstos aportarán elementos para la elaboración de propuestas viables como temas para la discusión y la reflexión en los Consejos Técnicos Escolares y contribuir para romper con la inercia que señala el INEE (2014, p. 315):

Debe recordarse que en el caso de las escuelas primarias multigrado generales e indígenas no se registran acciones sistemáticas y generalizadas que permitan una atención adecuada a la diversidad organizativa de los centros escolares que contemplen la capacitación de los docentes, el

desarrollo de materiales, así como el apoyo técnico pedagógico y administrativo necesario para garantizar que los estudiantes que acuden a estas instituciones estén en condiciones educativas de equidad y calidad.

El estudio de datos que faltan por analizar (adecuaciones, materiales y recursos específicos, entre otros), proporcionará un panorama acerca de la respuesta pedagógica de los/as docentes ante la población con nee y discapacidad y cuáles son las necesidades de asesoría y acompañamiento que surgen en la práctica educativa como lo están viviendo 296 docentes de EM del subsistema federalizado.

Referencias

- DOF (2013) Acuerdo número 711 por el cual se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2013). En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013 Consultado el 14 de octubre de 2015.
- Duk, C. (s/f) El enfoque de Educación Inclusiva. En: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>. Consultado el 10 de junio de 2011
- Fuenlabrada y Weiss (coords.) (2007). Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado. México: Conafe. Evaluación Externa de la Construcción de la PEM2005. En: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternaConstrucciondePEM2005.pdf> Consultado el 2 de noviembre de 2014.
- INEE (2013) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012 Educación Básica y Media Superior. En: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.
- (2014) Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013 Educación Básica y Media Superior. En: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>. Consultado el 12 de diciembre de 2014.
- SEP (2014) Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa. En: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5015/1/images/diagnostico_del_%20programa_u082.pdf Consultado el 10 de octubre de 2015
- UNESCO. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En: http://www.unesco.org/education/pdf/IOMTIE_S.PDF Consultado el 13 de abril de 2011.
- (1992). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF Consultado el 13 de abril de 2011.

