

EVALUACIÓN DE ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE PRIMARIA

BANIA YARABÍ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
ISMAEL GARCÍA CEDILLO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

La desigualdad y la exclusión son características que cumplen los grupos vulnerables que en la mayoría de los casos están en estrecha relación con la falta de oportunidades para recibir una educación de calidad. Lograr que los sistemas educativos actuales combatan la exclusión es un desafío de magnitud, es por eso que, en los últimos años se han desarrollado diversos programas y cursos que buscan proporcionar iguales condiciones para todos los alumnos, es decir que los docentes a través de “prácticas inclusivas” logren mejorar la calidad educativa para todos los alumnos, además de instrumentos para conocer la situación actual de la educación inclusiva.

Se presentan los resultados de una evaluación de las prácticas inclusivas realizada con 14 docentes de una escuela de educación básica. Los instrumentos aplicados son: Guía de prácticas inclusivas en el Aula, Cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje y la escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la educación inclusiva. Los resultados preliminares muestran que los maestros se reportan con altas prácticas inclusivas, sin embargo, hay temores y preocupaciones para llevar a cabo esas prácticas en el aula. Les preocupa que los estudiantes con discapacidad no vayan a ser aceptados por el resto de sus compañeros, y tienden a hacer que sus contactos con las personas con discapacidad sean breves. Además de la preocupación de no tener los conocimientos ni las habilidades requeridas para enseñar a los estudiantes con discapacidad

Palabras clave: evaluación, educación inclusiva, prácticas inclusivas.

Introducción

América Latina es una región inequitativa, en ella se mantienen la pobreza y la desigualdad. La educación no ha conseguido romper el ciclo entre pobreza y desigualdad social, porque la oportunidad educativa depende a su vez del nivel socioeconómico de los estudiantes (Blanco & Cusato, 2010). Los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los migrantes y otras víctimas de la discriminación tienen indicadores económicos y sociales inferiores al promedio de la población, en particular en educación, empleo, salud, vivienda, índice de mortalidad infantil y esperanza de vida (ONU, 2001). Cuando se habla de igualdad de oportunidades en educación, se refiere no sólo a igualdad en el acceso porque no es suficiente, sino principalmente a la calidad de la educación que se brinda y los logros de aprendizaje que alcanzan los alumnos en las esferas cognitiva, afectiva y social, porque la escuela no solo es un lugar que permita acceder al conocimiento, sino tiene además funciones de integración social al convivir con personas de distintas realidades lo que por sí mismo resulta enriquecedor (Blanco & Cusato, 2010).

En el contexto de la educación inclusiva el término “prácticas inclusivas” es usado para referirse a todo lo que hacen los centros educativos y las maestras y maestros en su afán de brindar una atención educativa de calidad que beneficie a todos los alumnos, sin exclusión (García, Romero & Escalante, 2014).

Las prácticas educativas son el reflejo de la cultura escolar y de sus políticas inclusivas; y están relacionadas con el trabajo colaborativo y el uso de los recursos (Booth y Ainscow, 2000). La clave de las prácticas inclusivas, es el trabajo colaborativo como lo señalan Moriña y Gallego (2007) en las escuelas que se orientan a las prácticas inclusivas existe apoyo y trabajo colaborativo, para beneficio no solo de los alumnos sino de toda la comunidad. La inclusión reconoce, por una parte, la variabilidad de los recursos de los individuos y, por otra, la capacidad de la sociedad de convertirlos en logros. Correa (2008) considera que las prácticas implican un proceso de mejora porque, al implementarlas se crean estrategias didácticas, técnicas y métodos, se realizan adecuaciones a medida que se aceptan en la cotidianidad. que la práctica inclusiva implica resultados, la comprensión de situaciones y la búsqueda de procedimientos que modelan hacia la equidad, justicia, cooperación e igualdad de oportunidades.

Pero como las prácticas inclusivas están íntimamente relacionadas con la cultura y las propias políticas de la institución, dependerá de éstas últimas que sean buenas en la medida que sean capaces de adaptar al contexto y a las necesidades individuales de los alumnos (OEI, 2010, en García et al. 2013).

Ningún lugar está exento de exclusión, por lo que el presente estudio plantea la evaluación de prácticas inclusivas y las principales preocupaciones de los docentes para conocer el estado actual y de forma indirecta los resultados sirvan de guía para el cambio en las prácticas del docente.

Desarrollo

México comenzó su proceso de integración escolar con la asistencia de los niños con discapacidad a las escuelas regulares, introduciendo en las escuelas de educación básica el Programa de Integración Educativa (Velázquez, 2010). Actualmente, algunas escuelas regulares disponen de Programas de Integración y Programas de Escuelas de Calidad, formulados con el fin de favorecer la atención a la diversidad del alumnado. Por un lado, la Ley General de Educación (1993) en el artículo 41; establece que cada uno de los estados tiene la facultad de generar sus manuales de operación de los servicios de Educación Especial. De manera que, en estos momentos, en las escuelas hay niños con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a una discapacidad. A las escuelas que tienen un Programa de Integración y además son asesoradas por las Unidades de Servicio y Apoyo a la educación regular (USAER) se denominan escuelas integradoras.

Hoy en día, los estudios sobre educación inclusiva están siendo abordados desde distintos campos científicos, evidenciando un movimiento social que implica a las escuelas, las publicaciones científicas y los debates internacionales, con fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, considerando la exclusión y la marginación como constructos sociales creados por la sociedad.

En las escuelas mexicanas aun es factible que los maestros, por ignorancia, expulsen a sus alumnos o que consideren que cuando un alumno falta a clases no es su problema; en estos casos los maestros tendrían que preguntar qué está pasando con el niño, por qué no asiste y si tiene alguna enfermedad, investigar de qué forma lo pueden apoyar en sus aprendizajes, situación que involucra el trabajo colaborativo entre padres y maestros, pero también implica el compromiso docente para el logro de aprendizajes en sus alumnos a través de un desempeño de calidad y el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo (Marín, 2004).

Planteamiento del problema

La educación inclusiva tiene retos que aún no se han logrado cumplir en relación con la práctica docente y el desempeño profesional para atender a la diversidad. Debido a que sin importar el grado de conocimientos que el profesorado tenga sobre el tema llevarlo a la práctica en el aula resulta mucho más complejo que en teoría.

La educación inclusiva apuesta por la modificación de la realidad a partir de la reflexión sobre el trabajo docente, para evitar situaciones escolares que empujen a las personas al fracaso académico y social. Pero aun cuando las escuelas reciben apoyo para la atención a las necesidades educativas especiales, la incorporación de algunos alumnos sigue suponiendo un desafío para los docentes, por la dificultad de identificar las necesidades de los niños que no presentan ninguna discapacidad.

Además de estas dificultades, entre los profesionales de la educación existe también cierta resistencia al movimiento de inclusión, tal vez por desconocimiento de sus postulados, por miedo al cambio, por exceso de trabajo, por inseguridad profesional, por temor a lo desconocido. Aún a pesar de promoverse acciones menos excluyentes, no se han logrado cambios efectivos (Velázquez, 2010).

Justificación

La educación de grupos vulnerables son temas que has ocupado el interés de las instituciones locales e internacionales para el desarrollo de investigaciones, programas y estrategias para mejorar la calidad educativa (OREALC/UNESCO, 2013). Sin embargo los resultados indican que son insuficientes para impactar en la crisis del aprendizaje que perjudica mayormente a los grupos en desventaja (OREALC/UNESCO, 2015).

Los resultados en evaluaciones Internacionales donde México ocupa lugares por debajo de la media son la prueba de que la educación en este país no cumple con los criterios esperados para este contexto evaluativo y comparativo a nivel mundial. Es el caso de los resultados de México en la prueba PISA la cual mide las habilidades que ha adquirido el estudiantado en dominios como la lectura, ciencias y matemáticas, competencias básicas para la vida y el desempeño académico. En la evaluación del 2012 (la prueba se realiza cada tres años) si bien México se encontró entre los mejores países de América Latina aun así se coloca por debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013).

Otra evaluación que también da cuenta de la situación académica del país es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) que es realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, en el que participan 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay,) y además participó el estado de Nuevo León. El estudio busca encontrar los logros de aprendizaje y sus factores asociados en estudiantes de tercero y sexto de primaria (OREALC/UNESCO, 2015).

Los resultados muestran que las variables con mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes tienen que ver con la percepción de los mismos sobre el clima del aula, asistencia y puntualidad de los docentes. El docente que propicie un clima de aula armonioso, estará beneficiando y potenciado el aprendizaje de sus alumnos. La asistencia y puntualidad son responsabilidad del docente que no sólo tiene que ver con su presencia dentro del salón sino en la capacidad de éste para aprovechar efectivamente el tiempo en el desarrollo de habilidades y competencias en sus estudiantes (OREALC/UNESCO, 2015b).

Con base en los resultados anteriores, el TERCE formula una serie de recomendaciones sobre el desarrollo de programas que favorezcan las estrategias y prácticas en el aula, hace énfasis en que se “requiere una nueva generación de estrategias de desarrollo profesional que prepare a los docentes

en conocimientos pedagógicos y didácticos” (pp.86) para mejorar su práctica en el aula y atiende a la diversidad del contexto (OREALC/UNESCO, 2015b).

Ningún lugar está exento de desigualdad, por lo que el presente estudio plantea la evaluación de prácticas inclusivas y las principales preocupaciones de los docentes de una escuela primaria para conocer el estado actual y de forma indirecta los resultados puedan servir de guía para el cambio en las prácticas del docente.

Participantes

El grupo participante estuvo conformado por 11 docentes frente a grupo, la maestra de apoyo, el maestro de educación física y el director, todos de una escuela primaria de un municipio de la zona huasteca del estado de San Luis Potosí.

Los años de servicio de los participantes van de los 9 a los 40 años y su formación académica incluye 3 docentes con maestría y 11 con licenciatura. Las edades de los mismos van de los 38 a los 59 años de edad. Las características se muestran en la figura 1.

Objetivos

General

Conocer las prácticas inclusivas que llevan a cabo un grupo de docentes de una escuela primaria y las principales preocupaciones que tienen respecto a la educación inclusiva.

Específicos

- Identificar las estrategias menos usadas por los docentes para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos.
- Identificar las principales preocupaciones de los maestros a la hora de implementar prácticas inclusivas.
- Identificar si los docentes llevan a cabo prácticas inclusivas en su aula.

Instrumentos

La evaluación se conformó por la aplicación de los siguientes instrumentos: GEPIA (García, Romero & Escalante, 2011), SACIE y cuestionario para fortalecer el aprendizaje.

GEPIA

Para evaluar las prácticas inclusivas de los docentes formadores de docentes se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula en su formato de autorreporte (GEPIA) (García, Romero & Escalante, 2011) este instrumento es una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002) .

Se conforma de diez categorías: condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, práctica del personal de educación especial, reflexión y sensibilización, práctica del personal de escuela regular y educación especial y por último la práctica del personal de educación regular y familias. Consta de 45 reactivos tipo Likert que van desde totalmente cierto (con valor de cuatro puntos), parcialmente cierto (tres puntos) parcialmente falso (dos puntos) y totalmente falso (con el valor de uno).

SACIE

También se aplicó la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva, SACIE por sus siglas en inglés, se conforma por dos escalas: la escala que evalúa sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la educación inclusiva y la escala de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. La primer escala se conforma de 15 reactivos tipo Likert que va desde total desacuerdo (calificación de un punto) hasta totalmente de acuerdo (puntuación de cuatro puntos). Por su parte la escala de autoeficacia se compone de 18 reactivos con seis opciones de respuesta (total desacuerdo, en desacuerdo, algo en desacuerdo, de acuerdo, en total de acuerdo) con una puntuación de uno a seis puntos.

Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje: Cuestionario para el Profesor (2015)

traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero (2015) basado en What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (Mitchell, 2014). El cuestionario instrumento se conforma de 34 ítems tipo Likert con escala de muchas veces (cuatro puntos hasta nunca, un punto. Los reactivos indagan sobre las prácticas docentes para promover entre sus estudiantes habilidades cognitivas, de trabajo colaborativo, promover el acercamiento y colaboración de los padres y la metodología para la aceptación y trabajo con la diversidad.

Escenario

El lugar en que se realizó la evaluación es una escuela de un municipio de la zona huasteca del estado de San Luis Potosí; tiene once aulas, dos grupos de cada grado, excepto 5° que tiene solo

un grupo. La escuela está construida en un terreno muy grande. Al entrar por el portón que la mayor parte del tiempo se encuentra abierto y subir los seis escalones, es inevitable no ver una casa de lámina y adobe que fuera la primera escuela y que no han querido derrumbar por motivos sentimentales; así conviven en el mismo lugar el pasado y el presente, por un lado, dos edificios de dos plantas con las aulas que actualmente son usadas para las clases y por otro, la antigua escuela, divididos por una gran cancha techada. Existen adaptaciones algunas adaptaciones arquitectónicas en el edificio escolar para facilitar el desplazamiento de los niños con discapacidad motora. Sin embargo, no pueden acceder a la segunda planta ya que ésta cuenta únicamente con escalones para su acceso.

La institución cuenta con 11 maestros y un director, además de un maestro de educación física que asiste tres días a la semana y dos asistentes de limpieza. Aunque la escuela pertenece a una comunidad, está localizada muy cerca de la cabecera municipal. La mayoría de los docentes son habitantes del mismo municipio o municipios cercanos; el 70% de los cuales tiene más de 10 años de servicio. La población que asiste es heterogénea; mayormente hijos de personas dedicadas al campo; sin embargo, al convertirse en escuela de tiempo completo, es decir, que finalizan sus actividades a las 14:00 hrs. resultó muy atractiva para los maestros que inscribieron a sus hijos lo que hace que la actual población sea muy diversa; además, la institución es considerada “escuela integradora”, es decir, cuentan con servicio de una USAER.

Resultados

El primer objetivo busca identificar las estrategias menos usadas por los docentes para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo a los datos reportados en el cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje las estrategias que menos utilizan los docentes son las relacionadas a:

Seguimiento del progreso de los alumnos e identificación de aquellos cuyo logro está por debajo del de sus compañeros.

Manejo conductual positivo, con énfasis en la prevención y reducción de los problemas de conducta.

El segundo objetivo busca identificar las principales preocupaciones de los maestros a la hora de implementar prácticas inclusivas, al respecto a los docentes les preocupa que los estudiantes con discapacidad no vayan a ser aceptados por el resto de sus compañeros, y tienden a hacer que sus contactos con las personas con discapacidad sean breves. Además de la preocupación de no tener los conocimientos ni las habilidades requeridas para enseñar a los estudiantes con discapacidad.

Mientras que el objetivo identificar si los docentes llevan a cabo prácticas inclusivas en su aula. De acuerdo a los instrumentos se encontró que los maestros se reportan con altas prácticas inclusivas, sin embargo, hay temores y preocupaciones para llevar a cabo esas prácticas en el aula.

Conclusiones

La educación inclusiva es una propuesta que muchas veces solo se promueve en el plano discursivo, en el que las autoridades lo exigen, sin generar a su vez una propuesta de acompañamiento y formación docente que mitiguen las preocupaciones y temores principales del profesorado, además de destinar el presupuesto para apoyar efectivamente a los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables que les permita asistir a una escuela, mantenerse y aprender en condiciones de equidad para no compartir la discriminación y las pocas oportunidades laborales que tienen muchos estudiantes en situación de desventaja.

Tablas y figuras



Figura 1 Caracterización de los participantes

Notas

La información se continúa analizando para mayores resultados.

Referencias

- Blanco, R., & Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables. *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, 243-262.
- Correa, J. (2008). Prácticas de inclusión educativa y atención a la diversidad. Programa de educación inclusiva con calidad.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomelí, K., Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional de la inclusión. *Actualidades Investigativas en Educación*. 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>
- García, I. (2015) Integración Educativa o Educación Inclusiva, ¿Qué conviene a México? Enviado a Publicación Consorcio de Universidades Mexicanas. Consejo de Rectores en Tuxtla Gutiérrez Chiapas. México.
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA). Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa.
- OREALC/UNESCO. (2015). Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Cuadernillo 2. Logros de aprendizaje. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2015b). Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Cuadernillo 3. Factores Asociados. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.