

## ASESORÍA ACADÉMICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN ENFOQUE DE INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO

---

YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS / RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO / JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

**RESUMEN:** La inclusión lejos de una moda institucional en resistencia al “orden estético-burocrático y la seducción de la caducidad acelerada” (Lipovetsky, 1996, pp. 178-180) tiene el potencial de posicionarse en acción política al centro educativo que permita desarticular los profundos lazos de desigualdad y homogenización que históricamente caracteriza a las escuelas de educación básica. Esta investigación es un estudio de caso instrumental que documenta las prácticas de asesoría académica para la atención a la diversidad en contextos educativos rurales. La escuela multigrado es un espacio educativo en el que se relaciona una diversidad de actores en un microcosmos con particularidades que desafía la racionalidad curricular de los planes de estudio. El interés de documentar las prácticas de asesoría en

este contexto se fundamenta en reconocer la capacidad reflexiva-dialógica del docente y el asesor académico en la práctica y para la práctica como una alternativa real que permita concretar una perspectiva de inclusión en los saberes necesarios del docente para la enseñanza y construir en comunidad acciones que se puedan materializar en la cotidianidad e impedir con las omisiones de las prácticas la reproducción de la desigualdad, dado el sentimiento de olvido que expresan los docentes por parte del sistema educativo y la preocupación de los asesores por atender las necesidades específicas en materia didáctica y pedagógica para este tipo de escuelas.

**PALABRAS CLAVE:** asesoramiento académico, práctica profesional, escuelas multigrado, atención a la diversidad, comunidades de aprendizaje.

### Introducción

La investigación tiene su antecedente en el marco del proyecto FOMIX 2006-2009:SLP-2006-C01-63135 desde donde se trabajó con los asesores pedagógicos de los tres niveles de educación básica del estado de San Luis Potosí; derivado de ello, se conformó un grupo de investigadores cuyo objeto de estudio es la asesoría académica como una forma emergente de acompañamiento a los profesores, es así como estudiar este objeto en el

contexto de las escuelas multigrado se convierte en una necesidad del grupo pues consideramos un reto darle continuidad a la comprensión de la asesoría académica.

El proyecto fue financiado por la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) a través del Programa para la Atención a Escuelas Multigrado y operado por la Unidad 241 de Universidad Pedagógica Nacional quien ha optado por enfocar su interés en los procesos de formación de los docentes y asesores en los centros escolares; condiciones que permitieron estudiar tres casos en el contexto multigrado en los que se propone la constitución de comunidades de aprendizaje como una estrategia emergente para la generación de espacios profesionalizantes que favorezcan la atención a la diversidad.

## Contenido

En el estado de San Luis Potosí más del 50%<sup>i</sup> de las escuelas correspondientes a educación básica se caracterizan por ser multigrado, es decir, un docente atiende de dos y hasta los seis grados. El Programa Federal para la Atención a Escuelas Multigrado (PAEM) que forma parte de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) durante el ciclo escolar 2012-2013 focalizó 300 escuelas a partir de la implementación de colectivos escolares integrados por un Asesor Multigrado Itinerante (AMI) y el acompañamiento a cinco escuelas que se caracterizaran por ser atendidas en la modalidad multigrado.

Este dato estadístico constituye un criterio que permite evidenciar en lo estructural y organizativo una diversidad latente minimizada por el plan de estudio 2011, la metodología y las prácticas de asesoría; al respecto un docente de escuela multigrado expresa <sup>ii</sup> “la supervisión escolar organiza cursos de planeación para escuelas de organización completa y con nosotros no es lo mismo” (D. Vázquez, personal, 2013); por lo tanto, se plantea como problema: la atención a la diversidad como una realidad que adolece de prácticas con un enfoque de inclusión; el docente y el asesor que atienden contextos multigrado han construido un sentido práctico fundamentado en la Propuesta Educativa Multigrado 2005<sup>iii</sup>, sin embargo, es necesario adecuarla para el desarrollo de competencias, no en el sentido de legitimar procesos de reproducción, sino compartir códigos lingüísticos de significación entre colegas que permita abrir espacios para debatir

la trascendencia de la Reforma Integral de Educación Básica –RIEB-, sus límites y expectativas.

Los docentes expresan la importancia de la academia, el colectivo, la plenaria y el trabajo en comunidades para transformar la práctica, lo cual argumentan a través de expresiones como: “platicamos los problemas de su grupo (...) nos llevamos muy bien, algunos viernes dejamos salir a los niños a los doce y nos hemos reunido (...) la escuela nos la llevamos a la casa siempre, venimos platicando de los problemas” (D. Vázquez, personal, 2013). Este argumento, recuperado del docente multigrado, muestra indicios sobre el potencial transformador de la práctica desde la práctica en la capacidad dialógica del colectivo; un enfoque psicosocial que paradójicamente se concreta como constructivista; la voz del docente constituye cultura y la cultura es una condición de las prácticas en el aula; de tal forma que el estudio de éstas, desde un enfoque de inclusión para la atención a la diversidad, requiere dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se configuran las prácticas de asesoría en la dinámica de la escuela multigrado?, ¿cómo se vinculan las prácticas de asesoría académica con la atención a la diversidad?, ¿qué perspectiva metodológica en la asesoría académica permite fortalecer la atención a la diversidad?.

Estas preguntas dieron pauta al reconocimiento de las prácticas de asesoría académica y su configuración en la dinámica de las escuelas multigrado al diagnosticar y documentar los referentes que llevaron a la reflexión sobre el papel que tienen los actores involucrados para generar propuestas desde un enfoque de inclusión.

La investigación se ha comprometido desde su diseño a plantear una perspectiva metodológica con enfoque de inclusión en la gestión del conocimiento de enseñanza en comunidades de aprendizaje<sup>iv</sup>, por tanto, se plantearon tres propósitos: identificar las prácticas de asesoría en la dinámica de la escuela multigrado, explicar la vinculación de estas prácticas con la atención a la diversidad y proponer formas emergentes de asesoramiento académico para su atención.

Desde el referente institucional las escuelas multigrado son resultado de la operación administrativa para brindar el servicio reduciendo el personal en concordancia con la cantidad de alumnos (Ezpeleta, 1997, p.6). Las prácticas de asesoría académica en la escuela multigrado se establecen vínculos entre la enseñanza, el aprendizaje y las interacciones entre los sujetos, por lo que implica documentar la dinámica de los centros

educativos y sus condiciones contextuales, institucionales, metodológicas y didácticas que prevalecen. Sus principales condiciones en las que se ubican geográficamente son en zonas rurales, el nivel socioeconómico de los estudiantes es bajo y están catalogadas como de alta y muy alta marginación; se perciben fenómenos relacionados con la migración y carencias en la instrucción como principales características.

De esta manera, al definir como *método de investigación*: estudio de caso instrumental propuesto (Stake, 2007), fue necesario la definición de criterios para la selección de escuelas, ya que ofrecen una diversidad de comparativas entre “casos diferentes” (Merriam, 1998); insumo que permite establecer parámetros de continuidad, relaciones y significados de los sujetos de investigación (asesores y docentes), así como divergencias y convergencias en su práctica profesional. Considerando lo anterior se construyeron tres casos caracterizados por ENLACE 2012, focalizadas por el PAEM y por su organización, siguiente tabla:

Casos	Región centro		Región altiplano		Región media		Región huasteca norte		Región huasteca sur		Total	Promedio ENLACE 2012
	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012	Escuelas	ENLACE 2012		
Caso 1. Escuelas unitarias	4	De 389.25 a 425.65			2	De 475.02 a 530.38	2	De 498.05 a 522.82			8	516.43
Caso 2. Escuelas bidocentes	2	De 482.97 a 515.72	2	De 474.71 a 550.10			1	De 574.04			5	519.50
Caso 3. Escuelas tridocentes	3	De 498.81 a 616.76			1	De 533.56	1	De 520.44	2	De 496.16 a 536.99	7	523.20
Total de escuelas por región	9	499.38	2	512.40	3	539.05	4	559.12	2	532.07	20	523.42
Docentes observados por región	16		2		5		4		2		29	
Número de visitas y registros por región	27		6		9		12		6		60	

Tabla 1. Descripción de los casos y la muestra.

Para la recopilación de la información, se aplicó la *técnica de observación participativa* durante las jornadas iniciales de trabajo, además el análisis de libretas de los estudiantes de los diversos grados y la exploración del uso de los libros de texto gratuitos; se aplicaron 29 entrevistas a profundidad con base en un guión semiestructurado empleando la grabación de audio donde se exploró la dinámica del aula y necesidades de asesoría, concretamente se delimitaron cuatro temáticas: experiencia docente en

multigrado, impacto de la asesoría, las prácticas en la escuela multigrado y el papel de la comunidad en el contexto escolar.

### El caso 1. Las escuelas unitarias con mayor vulnerabilidad.

Se visitaron ocho escuelas ubicadas en los municipios de Guadalcázar, Villa de Ramos, Armadillo de los Infante, Villa de Arista, Lagunillas, Tancanhuitz, Rioverde y Ciudad Valles, en donde se puede dar cuenta que la situación de vulnerabilidad es latente en cuanto al acompañamiento y seguimiento de los asesores, ya que por lo general se encuentran en las zonas más alejadas teniendo que trasladarse en un tiempo que va desde los 40 min y hasta las 2 hrs de la cabecera municipal, porque las distancias son largas o de difícil acceso por los caminos de terracería. En estas escuelas se atiende una población de 16 hasta 32 estudiantes distribuidos en los diversos grados; los maestros presentan movilidad constante, aunque en uno de los centros educativos un maestro de contrato tiene dos ciclos escolares y en otro la maestra cuenta con 9 años porque es relativamente cercana a su hogar.

### El caso 2. Escuelas bidocentes entre el segundo y tercer período de la educación básica<sup>vi</sup>

Se visitaron 5 escuelas en los municipios Villa de la Paz, Venado, Santa María del Río, Real de Catorce y Tanquián de Escobedo. Los grados se organizan de tal manera que un docente atiende primero, segundo y tercero grados y el otro cuarto, quinto y sexto; aunque por cuestiones administrativas se ubicó a una escuela donde uno de los docentes que funge como director se asignó sólo quinto y sexto con menor número de alumnos, mientras que su compañera atiende los cuatro restantes con un número mayor de estudiantes. En este tipo de escuelas la responsabilidad de la dirección de la escuela no se asigna al maestro con mayor antigüedad, sino a quien el supervisor considera como más responsable para desempeñarse en la función, aun cuando sea de nuevo ingreso en el servicio docente.

### El caso 3. Las escuelas tridocentes con mayor oportunidad para el trabajo colegiado

Se visitaron 7 escuelas de los municipios: Huehuetlán, Soledad, Mexquitic, Tamasopo, Alaquines, Tamazunchale y Villa de Arriaga. Los docentes solo atienden dos grados cada uno, por lo que tienen mayor oportunidad para vincular los aprendizajes esperados; las escuelas de este tipo tienen mayor oportunidad para trabajar de manera colegiada al reunirse como colectivo y tomar acuerdos que los ayude a la mejora del logro educativo. El responsable de la dirección de la escuela es por lo general el que tiene mayor antigüedad, ya que hay posibilidad de mayor permanencia, aunque no pueden tener incentivos económicos del Programa Acciones Compensatorias –antes PAREIB<sup>vii</sup>- porque actualmente el recurso solo está destinado para escuelas unitarias y bidocentes.

#### Análisis de datos y resultados

A partir de la recuperación de las voces de los sujetos entrevistados, de las prácticas registradas en el diario de campo al realizar las visitas a las escuelas y del análisis de los libros y las libretas de los niños; se logró conformar un corpus desde donde se identifican unidades de análisis para la organización del referente empírico y teórico en un proceso de triangulación de la información obteniendo los siguientes resultados:

- El docente percibe a la escuela multigrado como un problema; sus referentes idealizan las prácticas en grupos homogéneos. Dado este hallazgo es necesario ampliar y fortalecer los referentes teóricos y conceptuales en el docente con la finalidad de reconocer el potencial de la escuela multigrado para el desarrollo infantil, como lo refiere Tahira Vargas sobre el éxito de las aulas multigrado que está en el entrenamiento especial de los maestros sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de currículos integrados a los contextos(2003, p.12).

- La asesoría en la escuela multigrado se reduce a una relación que privilegia el seguimiento burocrático mediante informes escritos, debido a dificultades relacionadas con la distancia geográfica y los recursos materiales disponibles, por tanto, el “contacto pedagógico con otros profesores queda relegado a tareas administrativas” (Murillo, 2004, p.7)
- Las prácticas de asesoría manifiestan un modelo centrado en la *expertis* del asesor más que de acompañamiento y colaboración con el docente, es decir, se utiliza la intervención centrada en la parte asesora, quien interpreta y define a realidad, prescribiendo aquellas actividades que van a permitir la solución de problemas (Nieto, 2004, p.152), por tanto, aunque se puede dar cuenta del vínculo con el trabajo docente en el diálogo sobre los problemas cotidianos, los colectivos escolares legitiman la función del asesor más que de la atención a las prácticas de los docentes para favorecer la diversidad e inclusión en los centros escolares.
- La asesoría académica en contextos escolares multigrado enfrenta carencias en la profesionalización de los docentes, reduciendo el currículo a una práctica reproductiva con intentos en la vinculación de contenidos, aprendizajes esperados o definición de temas comunes, además de la configuración de estrategias didácticas diversas poco documentadas y retos geográficos por la distancia en la ubicación de las escuelas para brindar seguimiento y evaluación a las acciones emprendidas, por lo tanto, es preciso reorientar el asesoramiento hacia una dimensión curricular, centrado en la escuela desde una óptica colaborativa-institucional para “generar un modelo que asume la cooperación como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional” (Murillo, 2004, p.17) destacando su capacidad para aprender.

## Conclusiones

Con base en el análisis de los datos y resultados, es preciso pensar el asesoramiento académico para las escuelas multigrado desde un enfoque de inclusión para la atención a la diversidad en donde todos los estudiantes “puedan desarrollar al máximo sus capacidades” Casanova, 2003, p.123), lo que significa reducir la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecer en la educación, cualquiera que sea su condición social o cultural. “la inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Boot y Ainscow, 2004, en Hirmas, 2008, p.18).

Por lo tanto, como una propuesta emergente para la asesoría académica es la constitución de comunidades de aprendizaje<sup>viii</sup> dentro de los colectivos escolares de tal manera que la nueva manera de enseñar y aprender permita satisfacer dos necesidades recurrentes de los maestros: dominar los principales temas del programa y atender individualmente a sus alumnos para evitar que queden rezagados<sup>ix</sup> (Cámara, 2010, p.7).

## Bibliografía

- Cámara Cervera, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie31a04.PDF>
- Casanova, M. A. (Enero-Abril de 2003). *El tratamiento de la diversidad en la educación básica española*. Coll , C. (05-06 de octubre de 2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Recuperado de [http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_apren](http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_apren)

- dizaje\_y\_el\_futuro\_de\_la\_educacion.pdf
- Coll, C. (s.f.). *Las comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre de 1997). *Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380.
- Hirmas R, C. (Agosto de 2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y el destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murillo, P. (2004). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Universidad de Sevilla.
- Nieto Cano, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (págs. 147-166). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, D.F.
- Stake. R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Ediciones Morata.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿cómo funcionan?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

## Notas

---

<sup>i</sup>Fuente: Base de datos ENLACE-SLP, 2012.

---

<sup>ii</sup> Respuesta que proporciona un docente de escuela multigrado al cuestionarle sobre el acceso y oferta de capacitación.

<sup>iii</sup> La Propuesta Educativa Multigrado fue editada por la Secretaría de Educación Pública en el año 2005 como estrategia para favorecer la planificación y el trabajo de los docentes en este tipo de escuelas.

<sup>iv</sup> Según Coll las comunidades de aprendizaje responden a preocupaciones y objetivos diversos que van desde intentos por mejorar la educación escolar hasta la búsqueda e implementación de estrategias para el desarrollo comunitario (2001, p.4).

<sup>v</sup> Personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en género, raza, ser diferentes miembros de una familia o tener alguna otra característica que puede significar diferente forma de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.

<sup>vi</sup> Referente tomado del acuerdo 592 para la articulación de la educación básica.

<sup>vii</sup> Programa para Abatir el Rezago el Rezago en Educación Inicial y Básica.

<sup>viii</sup> Las comunidades de aprendizaje se refieren a grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias

a la colaboración que establecen entre sí (Coll, s/f, p.3).

<sup>ix</sup> A esta estrategia se le llama relación tutora, línea transversal de los programas incorporados a la EIMLE.