



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LECTO-ESCRITURA A NIÑOS(AS) EN REZAGO EDUCATIVO DE
UNA ESCUELA PRIMARIA, DE POPOTLÁN, TEMOAC, MORELOS**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

KENDY YARANI RAMIREZ RAMIREZ

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO DE 2025.



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía
Ciudad de México, mayo 16 de 2025
TURNO MATUTINO
F(03) S(14)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **KENDY YARANÍ RAMÍREZ RAMÍREZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA A NIÑOS(AS) EN REZAGO EDUCATIVO DE UNA ESCUELA PRIMARIA, DE POPOTLÁN, TEMOAC, MORELOS"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y dictaminación. Se le recuerda que con base en el Artículo 37, numeral V del Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional deberá entregar su dictamen por escrito en un plazo de 20 días hábiles, contados a partir de la recepción del trabajo de titulación y enviarlo a la Comisión de titulación.

JURADO	NOMBRE
Presidenta (a)	ANGÉLICA DE GUADALUPE TERRAZAS DOMINGUEZ
Secretaria (o)	ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA
Vocal	MARÍA GUADALUPE VELÁZQUEZ GUZMÁN
Suplente	DANIEL MOLINA GÓMEZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GEORGINA RAMÍREZ DORANTES

Presidenta de la Comisión de Titulación

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

2º. Actualización del oficio de designación de sinodal en jurado de examen profesional, con base en el reglamento de titulación vigente publicado en la Gaceta UPN, No. 139, abril-mayo, 2019, aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía y por la Comisión de titulación el 21/03/25.

Alumna.

GRD/eco



2025
Año de
La Mujer
Indígena

AGRADECIMIENTOS

El señor es mi fuerza y mi escudo; mi corazón en él confía; de él recibo ayuda. Mi corazón salta de alegría, y con cánticos le daré gracias (Salmo 28:7)

Gracias Dios por permitirme concluir esta etapa, por encontrarte siempre a mi lado, dándome la fortaleza de continuar cuando a veces todo parecía difícil e incluso imposible, recordándome en todo momento que no estoy sola. En ti encuentro mi fortaleza, mi refugio y tranquilidad. Contigo todo lo puedo y tengo, pero sin ti nada poseo.

A mi familia

Mis padres, quienes son mi madre la señora Roselia, y mi padre el señor Rafael, que me han enseñado y formado para ser una persona humana, trabajadora, honrada, honesta, perseverante y solidaria. Gracias por estar siempre conmigo en mis locuras, éxitos y fracasos. Ustedes no solo me han brindado todo su apoyo, sino que también han estado ahí en cada decisión importante que tomo de mi vida, especialmente gracias por estarlo en aquellas en las que, aunque no están de acuerdo, siguen acompañándome con su presencia, comprensión y amor. Les agradezco tanto por la confianza que me tienen y toda la inversión que han depositado en mí; demostrando a mis hermanos y a mí, ser nosotros su prioridad. Sin ustedes yo no podría lograr mis metas e ir haciendo realidad poco a poco esos sueños tan descabellados que de pronto suelo imaginar. Me siento y soy tan bendecida de ser su hija, y sobre todo de tenerlos a mi lado. Los amo.

A mis hermanos. Al niño grande Yahir Emanuel que, aunque ya no está físicamente conmigo, sigue siendo mi hermano mayor protector y ahora mi bello ángel guardián. Él es mi guía e inspiración de superación en cada paso que doy en la vida. A ti te agradezco el estudiar y terminar esta carrera, tus palabras de dar lo mejor de mí para y por los demás resuenan a diario en mi cabeza haciéndome superar cada día. Un hombre cuya vida ha sido apagada, pero cuyas enseñanzas siguen vivas en mi corazón y que me esfuerzo por poner en práctica, buscando con esta noble labor de la docencia transformar vidas a través de la educación. Sonrío pensando que en

estos momentos te encuentras orgulloso de mí. A mi hermano Ian Rafael que desde que supe de su llegada, se ha convertido en mi mayor motivación de vida dándome los ánimos y fuerzas que necesito para levantarme y proseguir; sobre todo, en aquellos momentos en los que todo parece tan difícil y comienzo a dudar de mí. Estos dos grandes hombres me inspiran y motivan a ser una mejor persona, a nunca darme por vencida y a siempre perseverar. Sin duda, son mi orgullo. Estoy convencida de que el mayor regalo que pudo haberme dado Dios y mis papás fueron ustedes. Gracias por su infinito e inmenso cariño. Los amo tanto.

Mis abuelos, que en paz descansen, la señora Dolores y el señor Melquiades, porque sí, soy orgullosamente nieta de campesinos; que a pese a sus carencias y analfabetismo, la educación siempre fue para ellos una prioridad. Hoy cosecho parte de los frutos que un día ellos sembraron.

A mi asesor

El profesor Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, por su paciencia, dedicación y esfuerzo para sacar adelante este trabajo. Gracias por su acompañamiento, sabiduría y guía que sin ello no habría sido posible lograrlo.

A mis profesores y profesoras

A mis profesores de la UPN, en especial a la maestra Ana Lilia Flores Flores, el profesor Iván Rodolfo Escalante Herrera, la maestra Virginia Álvarez Tenorio, la profesora Maritza Lucía Gómez Muñoz y nuevamente el profesor Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, por marcar en mí con sus grandes enseñanzas, las cuáles de alguna forma han incidido positivamente en mi formación profesional, pero sobre todo también en mi formación humana.

Gracias profesores(as), por su gran dedicación y amor a este labor educativo, el que me inspira y guía a seguir sus pasos para ser una gran profesional y persona como todos ustedes.

A mis familiares, amigas, amigo y psicóloga

Mis familiares, en especial a mis primas Yami y Yoaxin, las que quiero como si fueran mis hermanas; mi primo Iván, mi abuela Alicia, mis tías Irma y Lupe que me apoyaban otorgándome trabajo y comprándome cosas para ayudarme con mis gastos.

A mis amigas Ruth, Paulina, Lizeth y mi amigo Rodolfo con los que sé que puedo acudir en cualquier momento que lo llegue a necesitar; contar con su amistad es una de las mejores cosas que me ha pasado y uno de los mayores tesoros que poseo en mi vida. Gracias también a Janet y Vanesa por abrirme las puertas de su casa durante mi estancia en la ciudad.

A la psicóloga Eva, por su enorme trabajo profesional que ha hecho conmigo y el que me ha ayudado a sobrellevar las cosas y carga emocional en todo este proceso.

Y a todos y todas que no menciono, pero que de igual manera han estado conmigo y aprecio demasiado. Infinitas gracias, por todo su amor, por adoptarme, acompañarme y guiarme en este camino que se llama vida, ustedes también han sido responsables de que haya logrado llegar hasta donde ahora estoy. Los quiero mucho.

ABREVIATURAS

ANMEB:	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AR:	Ajustes Razonables
BAP:	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CONAPO:	Consejo Nacional de Población
CONEVAL:	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CTE:	Consejo Técnico Escolar
DGPPYEE:	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DUDH:	Declaración Universal de los Derechos Humanos
EI:	Educación Inclusiva
EB:	Educación Básica
EE:	Educación Especial
I-A:	Investigación-Acción
IE:	Integración Educativa
IEBEM:	Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos
INEGI:	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LTG:	Libros de Texto Gratuitos
NBA:	Necesidades Básicas de Aprendizaje
NEA:	Necesidades Específicas de Aprendizajes
NEE:	Necesidades Educativas Especiales
NEM:	Nueva Escuela Mexicana

ODS4:	Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
PNFEEIE:	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.
PRONAE:	Programa Nacional de Educación 2001-2006
PRONAFEI:	Programa de Integración Educativa en la Educación Regular
SEN:	Sistema Educativo Nacional
SEP:	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER:	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EVENTOS QUE LLEVARON A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	4
1.1. Antecedentes de la Integración Educativa	5
1.2. Genealogía de la Integración Educativa en los contextos: Internacional y de México	10
1.3. Tránsito de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva	19
1.4. La Educación Inclusiva en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana [NEM]	50
CAPÍTULO 2. ENTORNOS DESFAVORABLES: MARGINACIÓN Y EL REZAGO ESCOLAR	58
2.1. Más allá de la definición: Entendiendo el rezago educativo	59
2.2. La marginación y el rezago educativo en el Estado de Morelos	65
2.2.1. <i>Contexto municipal</i>	73
2.2.2. <i>Contexto poblacional y escolar</i>	77
2.3. Factores intra y extra escolares que inciden en la adquisición de las habilidades lecto-escritoras en educación	83
2.4. Incidencia de la lecto-escritura en el rezago escolar	91
CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA SUPERAR EL REZAGO EN LECTO-ESCRITURA EN UN GRUPO DE NIÑOS(AS) DE UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL DE MORELOS	98
3.1. Condiciones para acceder al caso	102
3.2. Contexto y problemática escolar en el punto partida	106
3.3. El acopio de información: Técnicas, procedimientos e instrumentos de recolección de datos	112

3.4. Proceso de intervención	115
3.4.1. <i>Primera etapa</i>	116
3.4.2. <i>Segunda etapa</i>	132
3.4.3. <i>Tercera etapa</i>	151
3.4.4. <i>Cuarta etapa</i>	178
3.5. Alcances, limitaciones y aspectos de mejora de la intervención	191
3.6. Prospectiva en lecto-escritura de los estudios de caso	194
CONCLUSIONES	199
REFERENCIAS	204
ANEXOS	218

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la agenda 2030 en educación, es garantizar que todas las personas, sin importar su condición social o características individuales, adquieran los conocimientos básicos de lecto-escritura y matemáticas. Conocimientos que son fundamentales porque no solo abren la puerta al desarrollo de una adecuada trayectoria académica, debido a que facilita el acceso a mayores niveles de estudio, sino que también, implica a una vida con mayor participación social y cultural.

Por el contrario, cuando una persona no logra adquirir por completo estas habilidades básicas para la vida, que deben desarrollarse especialmente durante la Educación Básica (EB), particularmente en el nivel primario, tiende a rezagarse, aumentando las probabilidades de desertar y abandonar los estudios. Situación que eventualmente se traduce y conoce como rezago educativo; una expresión que es comúnmente utilizada y ampliamente reconocida; pero cuya comprensión resulta ser mucho compleja debido a la gran cantidad de factores que pueden estar implicados. Elementos multifactoriales, que entre ellos se destacan los familiares, escolares, culturales y económicos.

Rezago educativo en el que se ubica la investigación de esta tesis, pero de manera particular del rezago educativo en lecto-escritura de un grupo de seis niños y niñas inscritos en una escuela primaria rural pública del estado de Morelos. Se trata de una investigación de intervención, que metodológicamente se desarrolló como un estudio de casos, con estudiantes que no presentan alguna discapacidad intelectual, física o sensorial; pero que, debido a diversos factores, enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Barreras que han influido y conllevado a encontrarse con rezago grave en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Condiciones que me llevan a ubicar esta problemática como una temática de Educación Inclusiva (EI), cuyo enfoque transformador permite atender y resolver tales desigualdades, al promover una educación equitativa, integral y que sea

verdaderamente accesible para todos y todas. Un modelo educativo, en el que se reconoce que todo niño o niña que se encuentre en condiciones vulnerables ha de requerir que su proceso educativo sea fortalecido, mediante la realización de Ajustes Razonables (AR), con el fin de equilibrar sus condiciones y aprendizajes, de acuerdo con su edad y necesidades. De ahí la importancia de brindar apoyo a estas poblaciones en situación de vulnerabilidad, para que obtengan y accedan a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación al igual que el resto de la población educativa considerada como “regular”.

Tesis, que se encuentra estructurada en tres capítulos. El primero, titulado: “Eventos que llevaron a la institucionalización de la educación inclusiva”, dividido en cuatro apartados, para ubicar los principales eventos internacionales que marcaron el paso de la Integración Educativa (IE) a la Educación Inclusiva (EI), así como su proceso de institucionalización en México; recorrido que culmina con la explicación de que es la EI dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el modelo educativo que actualmente rige el sistema de EB en el país.

En un segundo capítulo, nombrado: “Entornos desfavorables: marginación y rezago educativo”, integrado por cuatro apartados, inicia con una conceptualización sobre lo que implica el fenómeno del rezago educativo, sustentado en los planteamientos de distintos autores especialistas en el tema; para después exponer las condiciones de rezago educativo en el estado de Morelos, poniendo especial énfasis en la localidad dónde se encuentra ubicada la escuela que se tomó para este estudio de casos; y que, se continúa con un análisis sobre los posibles factores intra y extra escolares que inciden en la adquisición de la lecto-escritura, cerrando con el establecimiento de vínculo entre la lecto-escritura y el rezago educativo.

Finalmente se elaboró un tercero y último capítulo titulado: “Intervención educativa para superar el rezago en lecto-escritura en un grupo de niños de una escuela primaria rural de Morelos”, en el que se expone lo realizado durante el proceso de intervención, organizado en seis subapartados; lo que se inicia explicando las condiciones de acceso a la institución para la realización de la

intervención, seguido de la problemática escolar detectada en cada uno de los casos, el acopio de información utilizado, así como el proceso de intervención implementado, los obstáculos enfrentados y logros obtenidos, concluyendo con la prospectiva de la intervención que se debe seguir para dar seguimiento a los aprendizajes escolares de los casos.

Investigación que puso a prueba, en todo momento, mis conocimientos y habilidades teóricas y prácticas adquiridas a lo largo de mi formación profesional en pedagogía. Un trabajo, que amplió mi perspectiva sobre la realidad que se vive y enfrenta día con día en las aulas. Experiencia adquirida que me ha aportado y enriquecido no solo en lo profesional, sino también en lo personal, fortaleciendo la formación de valores y transformando mi manera de comprender la educación y la labor que una pedagoga debe desempeñar en los contextos educativos.

CAPÍTULO 1

EVENTOS QUE LLEVARON A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se puede indicar que los acontecimientos que llevaron a la institucionalización de la Educación Inclusiva (EI), se ha dado a través de diversos eventos, políticas y movimientos mundiales y locales. Conocer sus particularidades permiten poder comprender cómo es que se fue desarrollando y transformando hasta llegar a lo que hoy en día implica para dar cuenta de ello, como se plantea en hermenéutica, es necesario poner el texto en su contexto (Beuchot, 2015, p. 62). Reconstrucción histórica de la EI que permite comprender el presente con base en el pasado de la realidad educativa y social que llevó a que se plantee como un derecho inalienable la educación para todos; al que toda persona independientemente de sus características y condiciones debe tener acceso. Pensar la educación de otra manera nos llevaría a hundirnos dentro de un bucle de desigualdad y discriminación del que no habría salida, especialmente para ciertos sectores vulnerables de la población.

En ese sentido a partir de la década los 50 se iniciaron planteamientos en pro de la educación de los grupos vulnerables, primero con la Integración Educativa (IE) y luego con la EI. IE que como modelo ya planteaba una clara tendencia a promover la incorporación de todo grupo vulnerable a las escuelas regulares, pero que tenía como deficiencia el no favorecer la plena participación de todos los educandos; además de adjudicar toda la problemática a éstos, olvidando que gran parte de dicha problemática es producto de los contextos en los que ellos se ubican¹.

A diferencia de ello, con el modelo de la EI, se promueve la plena participación de todo educando en los procesos escolares y se reconoce que gran parte, si no es

¹ Según Arnáiz: "La aparición de la Educación Especial, y la configuración de la misma, como disciplina en el ámbito de las Ciencias de la Educación, ha seguido un largo camino jalonado por diferentes acontecimientos históricos que han permitido su conformación. Acontecimientos que no siempre responden a los fines para los que se crearon, lo que requiere un análisis desde diferentes perspectivas que los sitúe en su dimensión exacta" (2003, p. 19).

que toda, es producto de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las que deben ser minimizadas o eliminadas de ser posible, apoyando al educando a través de ajustes razonables para el logro de sus aprendizajes.

De eso trata el presente capítulo de explicar cuáles son los antecedentes mundiales y nacionales de la EI y posteriormente aquellos que favorecieron que se instituyera como un modelo educativo en el mundo y luego en nuestro país. Para ello el presente capítulo está estructurado en cuatro apartados: un primero denominado *Antecedentes de la Integración Educativa* dónde de manera general se ubican algunos de los acontecimientos internacionales que serían las bases de la promoción e institucionalización de la Integración Educativa (IE); un segundo titulado *Genealogía de la integración educativa en sus contextos: internacional y de México*, en el que se parte desde las propuestas internacionales para lograr instituir la IE en el mundo y se concluye con lo acontecido en México; un tercero apartado denominado *Transito de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva*, donde se explica los aportes de los autores que inician este movimiento y que sin citarlos, se recuperan sus propuestas en los eventos mundiales donde se propondrá y promoverá el modelo de la EI; y un cuarto apartado nombrado *La Educación Inclusiva en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana [NEM]*, dónde se explica de qué manera la NEM plantea e institucionaliza la EI en nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN).

1.1. Antecedentes de la Integración Educativa

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, evento bélico y fatídico que nunca debe de ser olvidado para ya no volver a ser experimentado; en el que trajo como consecuencia, buscar a nivel mundial la manera de restaurar la paz social, promover la recuperación económica y fortalecer los sistemas educativos. Búsqueda que llevó a la creación de organismos supranacionales cuyas finalidades estarían orientadas a velar por el bienestar de la humanidad. De modo que: “[se pudieran...] evitar futuras guerras mediante el uso de la diplomacia y el diálogo entre las naciones [lo

que llevó a que el 24 de octubre de 1945 se creara la Organización de las Naciones Unidas, ONU por sus siglas en inglés. Organización que en un inicio contó...] con 51 Estados Miembros [y que en...] la actualidad hay 193 países que son miembros de la ONU (Organización de las Naciones Unidas [ONU], ca. 2017, pp. 5-6). De hecho:

La ONU [que se constituyó en...] el foro donde los países se reúnen para discutir temas importantes tales como los derechos humanos, el desarrollo económico y social y la lucha contra el terrorismo entre otros [...] Las Naciones Unidas proveen los medios para ayudar a mantener la paz y seguridad internacionales, para ayudar a mejorar las condiciones de vida de quienes más los necesitan y para elaborar políticas sobre asuntos que afectan a toda la humanidad (ONU, ca. 2017, p. 6).

Organización que se ha constituido en una vía para promover la paz y seguridad mundial y en donde se ha reconocido que uno de los principales medios es la educación, la que ha de favorecer y potenciar las capacidades y habilidades de los sujetos, otorgándoles bases firmes para su vida futura. Perspectiva humanística que se sostiene a través del pensamiento de que, si “las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022, p. 5). Dos meses después de la creación, el 16 de noviembre de ese mismo año, se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), cuya función en 1945 implicaba:

contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión la carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo (UNESCO, 2022, p. 6).

Visión de educación, ciencia y cultura que solo sería posible “mejorando el conocimiento que los hombres tienen en ellos mismos, de los demás del mundo en que viven y difundiendo estos conocimientos por medio de la enseñanza y de la

información” (Valderrama, 1995, p. 32). Motivo por el que, uno de los objetivos centrales de la UNESCO, fue promover:

la cooperación entre las naciones con el objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo, ni condición social o económica alguna. Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre (UNESCO, 2022, p. 7).

Para ello fue preciso buscar la manera de establecer políticas educativas mundiales en pro de una educación universal, gratuita, accesible e igualitaria. El primer paso para tratar de lograr esto, fue la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos [DUDH]* el 10 de diciembre de 1948, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, la que en su artículo 26 deja establecido que: “Toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, 2005, p. 108).

Más de diez años después, para 1959, Bank-Mikkelsen², director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, empezó a promover el principio de *normalización*, que de acuerdo con López y Rodríguez consistía en “la posibilidad de que el deficiente mental (y en general todas las personas con minusvalía) desarrollase un tipo de vida tan normal como fuera posible” (2005, p. 1212).

Principio que, para el año de 1969, es retomado por Bengt Nirje quien fuera director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes y planteara que este principio implicaba:

[Introducir...] en la vida diaria del subnormal (entonces se usaba ese término) [...] pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales a la sociedad [En ese sentido...] la normalización consiste en que la persona con deficiencia haga una vida normal durante el día, la semana, el mes, el año todo el ciclo vital de la persona (López y Rodríguez, 2005, pp. 1214-1215).

Una búsqueda por lograr “poner a disposición y en accesibilidad las directrices de las condiciones básicas y rutinarias de la vida diaria a las personas con algún retraso

² De acuerdo a uno de los artículos realizados por Bengt Nirje (1969) “*The Normalization Principle and Its Human Management*” cita a Bank-Mikkelsen en donde dice que éste se da en la manera de permitir a la persona con retraso mental obtener una existencia de vida lo más cercano a la normalidad como le fuera posible: “As expressed by N. E. Bank-Milkensen of Denmark, this principle is given in the formula ‘to let the mentally retarded obtain an existence as close to the normal as possible’” (Nirje, 1969, p. 19); esta traducción e interpretación fue dada por la autora de quién redacta este mismo capítulo.

mental, y que éstas lleguen a ser lo más cercanas posibles a lo establecido en las normas y patrones generales de lo que dicta la sociedad mayoritaria”³ (Nirje, 1969, p. 19); es decir, que para Nirje “lo más importante no es el resultado, sino los medios, los métodos y los recursos para conseguir los objetivos” (López y Rodríguez, 2005, p. 1215).

Sólo tres años después, en 1972, el principio de normalización es retomado y ampliado por Wolf Wolfesberger, al indicar que éste:

Implica que en los diferentes aspectos del funcionamiento de la gestión humana de una persona, aspire a mantener comportamientos y apariencias que se acerquen a las normas, dentro del comportamiento potencialmente permitido por su persona; en éste sentido, se pone en gran énfasis que algunos medios podrían ser más preferibles que otros⁴ (1972, p. 28).

Gracias a los aportes de Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger que sirvieron de base para comprender de una manera diferente la educación para las personas con discapacidad, ya que con él se buscó otorgar a estas la oportunidad de tener un estilo de vida lo más común al resto de la sociedad. De ahí que Arnáiz plantee que: “La era de la normalización surge pues, como un intento de buscar solucionar a la situación de la segregación en que vivían los sujetos que padecían algún déficit” (2003, p. 48).

Un año antes, para el 20 de diciembre de 1971, la ONU proclama la *Declaración de Derechos del Deficiente Mental*, la que en su artículo 2^{do}. Dejó establecido que: “El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes” (UNESCO, 1981, p. 18).

³ Esta traducción e interpretación fue dada por la tesista; a continuación, se cita el texto original “the normalization principle means making available to the mentally retarded patterns and conditions of everyday which are as close possible to the norms and patterns of the mainstream of society” (Nirje, 1969, p. 19).

⁴ It does imply that in as many aspects of a person’s functioning as possible, the human manager will aspire to elicit and maintain behaviors and appearances that come as close to being normative as circumstances and the person’s behavioral potential permit; and that great stress is placed upon the fact that some human management means will be preferable to others (Traducido por la tesista de Wolfensberger, 1972, p. 28).

Es para mediados de la década de los 70 del siglo pasado, específicamente el 9 de diciembre de 1975, que la misma ONU, proclama la *Declaración de los Minusválidos*, dónde “reafirmaba los derechos de ‘los impedidos’ a la educación, a la atención sanitaria y a los servicios de colocación en el ámbito laboral” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 80). De esta manera, se vino impulsando a nivel mundial la idea de ofrecer atención, cuidado y educación a las personas con discapacidad, con plenos derechos al igual que el resto de la población.

Un año antes, para 1974, una comisión de expertos del Reino Unido se reunió en la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial con el objetivo de revisar y proponer nuevas alternativas más humanas que orientaran en aquel entonces el trabajo que se venía haciendo de la Educación Especial, empezando por redefinir, modificar e incorporar nuevos conceptos. Derivado del trabajo realizado por dicha comisión, para el año de 1978 se publicó en Inglaterra el llamado *Informe Warnock*. Informe en que se empezó a emplear el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Concepto base de lo que posteriormente será modelo de la IE.

[Informe y concepto de NEE que...] se constituyó como un memorable cierre de la década para la Educación Especial, pues su influencia se hizo sentir no sólo en el replanteamiento de las responsabilidades de ésta, en la atención a las personas “atípicas” o “deficientes”, sino también en la propia concepción de la “discapacidad” (SEP, 2010, p. 80).

En él se precisaba que todo niño con NEE⁵, es aquel que “necesitara una ayuda adecuada a sus problemas educativos ya fuera de carácter temporal o permanente” (SEP, 2010, p. 81). *Informe Warnock* que de acuerdo con Guajardo fue relevante para la educación de todos, porque en él se planteaba que:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.
2. La educación es un bien al que todos tienen derecho.

⁵En la EI se deja de emplear el concepto de NEE y se adopta el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), debido a que con éste se empezó a etiquetar a los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje, se generaba bajas expectativas en los docentes y toda la problemática se adjudicaba a los educandos, dejando de lado los contextos en los que él se ubica.

3. Los fines de la educación son los mismos para todos y la educación especial consistirá en la satisfacción de las Necesidades Educativas Especiales de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
4. Las Necesidades Educativas son comunes en todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación especial y los no deficientes, que reciben simplemente educación.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
7. La abolición de las clasificaciones legales de los deficientes es recomendable. Sin embargo, se utilizará el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial (Citado en SEP, 2010, p. 173).

Eventos y declaraciones que anteceden la promoción e institucionalización del modelo de IE y que impulsaron a nivel mundial una nueva manera de pensar la educación de las personas con discapacidad y, en general, de toda persona en condiciones vulnerables.

1.2. Genealogía de la Integración Educativa en los contextos: Internacional y de México

Llegada la década de los 90^{tas}, del 5 al 9 de marzo se celebra en Jomtien, Tailandia la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Evento magno en el que se retomó la idea del derecho que “toda persona tiene derecho a la educación” estipulado en el artículo 26 de la DUDH; y en el que se contó con alrededor de 1500 participantes, delegados de 155 Estados, especialistas y funcionarios en representación de 20 organismos intergubernamentales, así como 150 organizaciones no gubernamentales (UNESCO, 1990, párr. 9).

Conferencia de la que derivó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* en una búsqueda por lograr mundialmente una “Educación para Todos”, lo que llevó a que quedara establecido que:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje [Por lo tanto, para que la educación sea equitativa...] debe de ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de vida aceptable de aprendizaje (UNESCO, 1990, pp. 3 y 5).

Declaración en la que se hayan los objetivos a perseguir, dónde quedaron establecidos los compromisos de todos los países miembros a nivel mundial, de entre los cuales está el “garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños, niñas, jóvenes y personas de edad adulta [puedan satisfacerse...] en todos los países” (UNESCO, 1990, párr. 10). Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) que se pueden atender mediante una educación accesible a todos, enriquecida y fortalecida con la herencia de los valores culturales y morales de cada país.

Para ello, los esfuerzos se centraron en lograr a nivel mundial una Educación Básica (EB) universal, ya que esta es “la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes [...sobre la cual, se construyen...] nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación” (UNESCO, 1990, p. 4); dónde se adquieren y desarrollan las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión, cálculo, solución de problemas) (UNESCO, 1990, p. 3) las cuales son “necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, p. 3).

Cambio que sólo sería posible de lograr, a través de: “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; Prestar atención prioritaria al aprendizaje; Ampliar los medios y el alcance de la educación básica; Mejorar el ambiente para el aprendizaje; [y] Fortalecer concertación de acciones” (UNESCO, 1990, pp. 4-5).

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la Declaración, quedó establecido el *Marco de Acción* dónde se precisan las directrices operativas a seguir, para que cada país de acuerdo con sus condiciones y realidad determine los

mecanismos y estrategias para proporcionar una EB accesible y erradicar o disminuir el analfabetismo, para el año 2000. *Marco de Acción* que fungió como una guía de sugerencias en las que cada nación pudiera apoyarse para orientar sus acciones.

Para fortalecer los compromisos establecidos en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien; del 7 al 10 de junio de 1994, en Salamanca, España, se llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Evento con el que se contó con más de 300 participantes, los cuáles se encontraban en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales (UNESCO, 1994, pp. lii y viii)⁶; y en el que se aprobó la llamada *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, documentos en los que nuevamente se promueve la institucionalización de la IE, con la finalidad de “conseguir ‘escuelas para todos’ [...] instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994, p. iii). La idea era reafirmar la necesidad y urgencia de lograr la IE de todo grupo vulnerable (entre ellos las personas con discapacidad), de tal modo que se solventen y atiendan las NEE de los educandos, lo que en sí implica reconocer que cada persona es única e irrepetible y que dentro de su particularidad posee necesidades, habilidades y aprendizajes que tienen que ser considerados y retomados a la hora de educar. *Declaración de Salamanca* en la que se proclama:

cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear

⁶ En esta conferencia celebrada por la UNESCO, México se vio representado por el Dr. Eliseo Guajardo Ramos, quien en ese entonces se encontraba a cargo de la Dirección General de Educación Especial (Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos-Departamento de Educación Especial [IEBEM-DEE], 2018, pp. 19-20).

comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (UNESCO, 1994, pp. VIII-IX).

Marco de Acción en el que sí se retomó el concepto de la NEE⁷. Concepto que se empezó a emplear en la estrategia para la IE y que se define como aquellas necesidades educativas que pueden presentar niños, niñas, jóvenes y adultos derivadas “de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p. 6); dificultades que pueden llegar a presentarse en cualquier educando a lo largo de todo su proceso de escolarización.

Al respecto, en dicha Declaración también se indica: “todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (UNESCO, 1994, pp. 6-7). De ahí que:

El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 6).

Marco de Acción en el que quedó establecido que la IE debe tener como directrices⁸:

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de “educación para todos”. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales [...] También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.

20. Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples [...]

⁷ A pesar de ser un concepto que surgió en Inglaterra con el informe Warnock, en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción en ningún momento citan y/o atribuyen el surgimiento del concepto empleado en el Informe Warnock.

⁸ En la tesis sólo se retoman aquellos que se consideraron más significativos para la investigación.

21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones [...]
28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.
29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.
30. [...] El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados
31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio de aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.
32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, pp. 18 y 22).

De esta manera, con los eventos de Jomtien (1990) y Salamanca (1994), se consolidó a nivel mundial los principios y conceptos que rigen la IE. Principios y conceptos que se promovieron a través de las acciones de los países miembros de la UNESCO.

En el caso de México y previo a la Declaración de Salamanca, el 18 de mayo de 1992, se dio un proceso de transformación de nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN), con la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Acuerdo que fue signado por el Presidente de la República Mexicana (Carlos Salinas), el Secretario de Educación (Ernesto Zedillo), la secretaria general del sindicato (SNTE) (Elba Esther Gordillo) y los gobernadores de los 31 estados de la república con sus respectivos secretarios generales (Loyo,

2010, p. 190; Arnaut, 2010, p. 235). Acuerdo en el que se establecen tres líneas⁹: descentralización del SEN, actualización y revalorización del magisterio a través de la implementación del Programa de Carrera Magisterial¹⁰ y la implementación de nuevos planes y programas de estudio con un énfasis mayor en las asignaturas de Español y Matemáticas para formación de los alumnos (Miranda, 2010, p. 41). Lo que implicaba que las diferentes entidades federativas, se hicieran cargo de la administración de su infraestructura y del manejo presupuestario de la EB, con la idea de ampliar la cobertura educativa¹¹. De ahí que Gil señale que, con éste acuerdo, se puso:

una perspectiva distinta en la administración de la educación tradicional, tal y como había operado el sistema educativo. En primer lugar, postulaba su descentralización en el nivel básico incluyendo la formación de maestros, con lo cual se redimensionaba los alcances del pacto federal en materia educativa (2015, p. 132).

Poco tiempo después, el 5 de marzo de 1993 se reformaron los artículos 3º y 31º constitucional, en los que se precisaron las disposiciones generales y cambios implementados en materia de organización de la EB y Normal. De acuerdo con ello, en el artículo 3º, quedó establecido que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas la facultades del ser humano [...] el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria [...] el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale [...] El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes

⁹ “Se asume [...] el compromiso de atender [...] tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial” (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 7).

¹⁰ Programa de Carrera Magisterial, que fue suscrito el 14 de enero de 1993, por la autoridad educativa, Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a través de sus titulares de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE.

¹¹ El problema ahondado en ampliar la cobertura educativa seguía siendo todavía un reto, esto se visualizaba y reflejaba en las diferentes entidades federativas dónde se percibía notoriamente una educación desigualdad; por ello, la descentralización se percibía como una solución idónea que permitiera resolver los problemas educativos que se enfrentaban en la época: “La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias” (Secretaría de Gobernación, 1992, pp. 7-8).

necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, y a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan (Secretaría de Gobernación, 1993, pp. 2-3).

En el caso del artículo 31º, se estableció que:

Son obligaciones de los mexicanos: I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley (Secretaría de Gobernación, 1993, p. 3).

En ese mismo año, el 13 de julio, se promulgó la nueva Ley General de Educación (LGE) en la que quedó establecido que la normativa académica de la EB y Normal seguiría correspondiendo al gobierno federal, así como la elaboración de los planes y programas de estudio para toda la nación y la definición de los mecanismos para la evaluación de los contenidos educativos que se establecen en el SEN:

Ley [que sentaba las bases para regular...] la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social (SEP, 1993, p. 42).

Normativa que se concentraba en la reestructuración administrativa y presupuestaria de la EB y Normal, para impulsar:

la capacidad de productividad de una sociedad [mejorar las..] instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución de ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 4).

Educación Básica que ahora estaría “constituida por 10 grados, de los cuales, nueve eran obligatorios, correspondientes a la educación primaria y secundaria” (Miranda, 2010, p. 41).

Tal federalización descentralizada de nuestro sistema educativo se dio acompañado de la institucionalidad del modelo de la Integración Educativa (IE); la que de acuerdo con Romero y García (2013), el ANMEB formalizaría e impulsaría el proceso de cambio en el país; dado que, en la Ley General de Educación de 1993, establecía en su artículo 41 que: “Tratándose de menores de edad [con...] discapacidades; esta educación propiciará integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva” (SEP, 1993, p. 48). Ley con la que se quedó establecido el acceso e integración de las personas con discapacidad a las instituciones regulares; buscando, de esta manera, disipar la brecha existente de distinción y segregación que se promovía con la EE.

Para lograr esto, fue indispensable cambiar el modelo médico vigente de esa época por el modelo social-educativo. En consecuencia, los servicios de EE se reorientaron y reorganizaron de la siguiente forma:

Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.

Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.

Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).

Servicios educativos de EE que en el caso de Morelos¹², iniciaron su reordenamiento durante la gestión de Gloria Mesquiti Coronado, en el ciclo escolar 1994-1995, proceso que se continuó y culminó en la gestión de la Profa. Patricia Martínez Maldonado. De esta forma “los Centros de Apoyo Psicopedagógico y Grupos Integrados se transforman en U.S.A.E.R. (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) y las Escuelas de Educación Especial se transforman en Centros de Atención Múltiple” (Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos-Departamento de Educación Especial [IEBEM-DEE], 2013, p. 6).

Instituciones que tras la firma del ANMEB, en Morelos, fueron inicialmente reguladas por el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos [IEBEM]. Instancia que el 10 de junio de 1992 se publicó el decreto que dio origen a su creación, con sede en Cuernavaca, como un:

Organismo Público Descentralizado [...] cuyo objetivo es dirigir, administrar, operar y supervisar los establecimientos y servicios de educación pre-escolar, primaria, secundaria y para la formación maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial, así como los recursos humanos, financieros y materiales que la Secretaría de Educación Pública transfiera al Gobierno del Estado de Morelos (Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos [IEBEM], 2015, p. 2)¹³.

Actualmente, de acuerdo con la estructura organizativa del IEBEM (unidades administrativas); éste se encuentra integrada por una Dirección General, compuesta por ocho direcciones de área: Educación Elemental, Educación Primaria, Educación Secundaria, Desarrollo Educativo, de Administración, de Personal y Relaciones Laborales, Planeación Educativa y la Jurídica; 13 subdirecciones, 38 departamentos y 22 coordinaciones (IEBEM, ca. 2024).

IEBEM que no hubiera sido posible sin la influencia de las conferencias internacionales de Jomtien y Salamanca en las políticas nacionales que surgieron

¹² Se toma como ejemplo el estado de Morelos, debido a la pertinencia de la ubicación geográfica en dónde se realiza este trabajo de investigación.

¹³ Lo escrito en éste párrafo es lo establecido dentro de artículo 1 y 2 del decreto 225 que crea al IEBEM. Actualmente se ha añadido al artículo 2: “Dirigir, administrar, operar y supervisar los establecimientos y servicios de educación inicial, pre-escolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación, normal, la educación indígena y afroamericana, y los de educación especial” (IEBEM, 2023, pp. 4-5).

tras la firma del ANMEB. Periodo en el que de manera paralela se realizó una investigación nacional, poniendo en práctica los principios que sirven de fundamento a la IE; investigación que derivó para el año 2000, el libro titulado: *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Texto, que sirvió para sentar las bases del proceso de transición implementada en el país para instituir la IE. Modelo que desde la misma la década de 90, se había empezado a cuestionar, principalmente por Booth y Ainscow con base en lo que ellos denominaron Educación Inclusiva (EI).

1.3. Tránsito de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva

Sobre la base de lo que se venía promoviendo con el modelo de IE, en la década de los 90 del siglo pasado, Mel Ainscow y Tony Booth, empezaron a realizar críticas al modelo de la IE, sobre todo al hecho de que el integrar no implicaba incluir y que el concepto de NEE tenía un sentido negativo en el reconocimiento y atención de los educandos. En ese sentido para el año de 1991, Ainscow, publicó su texto *Effective Schools for All: an alternativa approach to special needs in education* (Escuelas Eficaces para Todos: un enfoque alternativo a las necesidades especiales en la educación), en dónde plantea que el término de NEE, en lugar de ser algo que beneficie a los estudiantes, su uso ha resultado ser una limitante. De ahí que él indique:

Por un lado, los que trabajamos en el campo de la educación especial promovemos la discriminación positiva hacia nuestros alumnos percibidos como vulnerables; por el otro nuestras acciones pueden causar el efecto de limitar de oportunidades a los alumnos de cuyas necesidades nos propusimos atender (1991, p. 293)¹⁴.

Reflexiones que en Ainscow surgen tras observar que las dificultades que experimentan los estudiantes son vistas y caracterizadas a través de una “visión individualizada”, la cual lleva a “definir las dificultades educativas en función de las

¹⁴ “On the one hand, those of us engaged in the field of special education set out to provide positive discrimination for pupils perceived as being vulnerable; on the other hand, our activities may have the effect of limiting opportunities for the very pupils whose needs we set out to serve” (Traducido por la tesista de Ainscow, 1991, p. 123).

características de los alumnos” (Ainscow, 1993, p. 4)¹⁵. Lo que llevó a dejar de lado los contextos y el pensar que “Las diferencias existen conforme a como estas dificultades son definidas, la intervención que deben emplearse y los formatos organizativos que se prefieren para proporcionar ayuda adicional” (Ainscow, 1993, p. 4)¹⁶. De ahí que, en su obra *Towards effective schools for all. Special Needs Policy Options Group* (Hacia escuelas efectivas para todos. Grupo de opciones políticas para Necesidades Especiales), haga una crítica al concepto de NEE que surge desde el *Informe Warnock*, a pesar de que la idea era eliminar las etiquetas. Algo que no se lograría cumplir, pues, por el contrario, llevó a que a los educandos se les etiquetara, sufrieran segregación, discriminación y se generaran bajas expectativas por parte de los docentes. Concepto de NEE que se convirtió en una “super-etiqueta” para el alumnado. Indica Ainscow:

Lamentablemente este intento falló lo que resultó en la introducción de un nuevo conjunto de categorías. En particular, el término ‘necesidades educativas especiales’ se ha convertido en una super-etiqueta usada para designar a un gran número de alumnos como especiales, debido a su condición de discapacidad (1993, p. 5)¹⁷.

Por su parte Booth, para el año de 1994, elaboró un artículo titulado: *Continuo or Chimera? (¿Realidad o quimera?)*, en el que tuvo reflexiones similares a las de Ainscow, al indicar que dirigir al estudiante como aquel que tiene NEE; más allá de la etiqueta que significaba el concepto, éste no aporta información alguna sobre el estudiante para su atención educativa; concepto de NEE que acaba siendo una vía de exclusión. Dice él textualmente: “Cuanto mayor sea el grado de dificultad o discapacidad, mayor será el grado de segregación” (Booth, 1994, p. 23)¹⁸. Razón por la que los objetivos planteados en el modelo de la IE tienden a generar confusión y a no cumplir con sus propósitos iniciales. De ahí que:

¹⁵ “this leads educational difficulties to be defined in terms of pupil characteristics” (Traducido por la tesista de Ainscow, 1993, p. 4).

¹⁶ “Differences exist with respect to how their difficulties are defined, the forms of treatment that should be used and the organizational formats that are preferred in order to provide additional help” (Traducido por la tesista de Ainscow, 1993, p. 4).

¹⁷ “Unfortunately this attempt failed, resulting in the introduction of a new set of categories. In particular, the term ‘special educational needs’ has become a super-label used to designate a large number of pupils as being in some way special and, by implication, disabled” (Traducido por la tesista de Ainscow, 1993, p. 5).

¹⁸ “The more severe the difficulty or disability the greater will be the degree of segregation” (Traducido por la tesista de Booth, 1994, p. 23).

Decirle a alguien que un niño tiene 'necesidades especiales' puede decirnos algo de los procesos de administración que se llevan a cabo, pero casi nada sobre el niño y la naturaleza de sus dificultades. Y, lo que tiende a percibirse del estudiante, es inconcebible: que aquí hay una persona que no es un estudiante 'normal' [...] las definiciones como 'necesidades educativas especiales' y 'dificultades de aprendizaje' se han utilizado muchas veces, de manera confusa oscureciendo particularmente el objetivo de la integración (1994, p. 21)¹⁹.

Simultáneamente, en ese mismo año Ainscow publica un nuevo texto titulado: *Special Needs in the Classroom, a Teacher Education Guide* (Necesidades Educativas en el Aula. Guía para la formación del profesorado)²⁰. Texto en el que él elaboró una crítica más precisa a los conceptos base del modelo de la IE; sobre todo, a la "visión individualizada" que en éste se promueve, la que limita la participación de los estudiantes al centrarse solo en sus características individuales, promoviendo un trabajo individualizado y segregacionista en el aula. Esto llevó a que Ainscow propusiera que:

La mayoría de las personas aprenden mejor cuando participan en actividades con otras personas. Aparte del estímulo intelectual que ello supone, está también la confianza que nos da apoyo y la ayuda de los demás mientras trabajamos. Si los niños supuestamente con necesidades especiales trabajan solos durante la mayor parte de su jornada escolar, no podrán beneficiarse de estos factores positivos (2001, p. 29).

Deficiencias del modelo de la IE, que llevó a que Ainscow comenzara a hablar de "obstáculos"²¹, para referir a aquellos factores externos que dificultan los aprendizajes del alumnado. Factores externos, que no son propios del estudiante, y que pueden ser producto de: políticas educativas y sociales, infraestructura y organización de la escuela, preparación de los docentes, actitudes de los padres de familia. De acuerdo con él: "los individuos deben considerarse en un contexto determinado; el progreso de cada alumno sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias,

¹⁹ "Telling someone that a child has 'special needs' may say something about the administrative processes that have been put into operation, but almost nothing about the child and the nature of his or her difficulties. And what it does say about the child is almost wholly destructive: that here is a person who is not a 'normal' student [...] like the definitions of 'special educational needs' and 'learning difficulty' they have been used, at times, in confused fashion and this obscured the issue of integration in particular" (Traducido por la tesista de Booth, 1994, p. 21).

²⁰ Obra que se traduce al español y en se publica en el 2001, de la que se retoma y cita en este capítulo.

²¹ Ainscow comienza a denominar "obstáculos" a los factores externos que influyen en el aprendizaje del estudiante; sin embargo, es a partir del año 2000 que con el INDEX de educación plantearía junto con Booth el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

tareas y conjuntos de relaciones” (Ainscow, 2001, p. 31). De no hacerlo, se idealiza a la escuela y toda la problemática se ubica en los estudiantes, pensándose de estos que son quienes no tienen las competencias necesarias para cumplir con los requerimientos del sistema; de modo tal que “se pierde [la...] oportunidad de mejorar la escuela. [Considerando que...] una buena escuela será aquella que facilite y coordine las relaciones y las interacciones para que los participantes puedan cumplir su misión común” (Ainscow, 2001, pp. 30 y 36).

Reflexiones de Ainscow y Booth que se comenzarían a concretar en el modelo de la EI, para ello Ainscow en su artículo *Education for all: making it happen* (Educación para todos: hacer que suceda), planteó que el objetivo central de una EI es lograr encontrar el camino ideal en el que los estudiantes puedan experimentar y obtener un aprendizaje exitoso en contextos escolares regulares e incluyentes. A su vez, propuso que los docentes son los principales promotores de este cambio, son ellos en colaboración con las familias la clave para lograr esta transformación educativa, debido a la posición directa mantenida con sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Dice Ainscow: “una poderosa estrategia, en este sentido, es involucrar a los docentes en experiencias en las que ilustren, simulen y consideren de nuevas posibilidades de acción” (1995, p. 5)²². Así, la reflexión del docente sobre sus prácticas educativas es vital para implementar acciones que lleven a lograr una EI en el aula, pero sin olvidar los contextos: escolar y social en que se ubica el estudiante; ya que solo así, se podrá minimizar o eliminar los obstáculos que se presenten en la formación de los educandos.

Pese a todas las reflexiones dadas en esta década, fue durante el último lustro del siglo XX, cuando en Inglaterra, por iniciativa del Special Needs Research Centre (Centro de Investigación sobre Necesidades Especiales); los investigadores, Alan Dyson, Catherine Clark, David Skidmore, invitaron a un grupo de especialistas en educación (16 en total) provenientes de Reino Unido, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Países Bajos y Noruega, para discutir y reflexionar la posición

²² “a powerful strategy in these respects involves teachers in experiences that illustrate and simulate a consideration of new possibilities for action” (Traducido por la tesista de Ainscow, 1995, p. 5).

de la EI (Ballard, 1999, p. viii y 3). Producto de tales debates se publicó en el año 1999 el libro *Inclusive Education. International Voices on Disability and Justice* (Educación Inclusiva: Voces Internacionales sobre Discapacidad e Injusticia).

Libro en el que contribuyeron Mel Ainscow, Tony Booth y Alan Dyson elaborando el texto *Inclusion and Exclusion in Schools: Listening to Some Hidden Voices* (Inclusión y Exclusión en las Escuelas: Escuchando algunas Voces Ocultas), tras entrevistar a 62 estudiantes. En éste se reveló la importancia de escuchar las voces “ocultas” de los estudiantes para garantizar escuelas inclusivas. Investigación en la que se examinó el tránsito escolar, las relaciones entre estudiantes, docentes y normas de la escuela; llegando a conclusiones clave como: tener instalaciones seguras y accesibles para todos facilitan incentivar la participación estudiantil en las actividades curriculares lo cual conduce a mejores logros, de ahí que sea fundamental establecer relaciones comunicativas bidireccionales y de confianza con compañeros y docentes, con un enfoque menos autoritario y más flexible (Ainscow, Booth y Dyson, 1999, pp. 141-153). Aportaciones que sirvieron para las bases de lo que ya se venía observando, consolidándose un año más tarde en el modelo de EI.

Iniciado el siglo XXI, en el mes de marzo, el modelo de EI comenzó a tener un mayor auge, de tal manera que en Reino Unido se publica el *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Mejor conocido como INDEX). INDEX de Booth y Ainscow, en el que se sientan las bases metodológicas y principios de la EI, resaltando la idea de que la: “inclusión no tiene nada que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 7).

INDEX en el que por primera vez se emplea el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), a la vez que se crítica y se deja de usar el concepto de NEE y de IE, sobre todo, como ya se indicó antes, porque el concepto de NEE generaba bajas expectativas de los docentes hacia los alumnos y les

adjudicaba toda la problemática a ellos; mientras que con el concepto de BAP se reconocía que son los contextos (familiares, escolares y sociales) los que imponen barreras a los educandos y limitan su participación y sus aprendizajes. De ahí que Booth y Ainscow plantearan en que:

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en [el Índice en...] lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna [...] las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afecta a sus vidas (2000, pp. 9 y 22).

Razón por la que en el modelo de la EI se centra en minimizar y, de ser posible, eliminar “cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (Booth y Ainscow, 2000, p. 10).

INDEX en el que siguiendo la metodología de la Investigación-Acción (I-A)²³ propuesta por John Elliott, para poder transitar a una escuela incluyente, el trabajo institucional se debe centrar “en todos los aspectos de la vida escolar y [...ocuparse...] de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa” (Booth y Ainscow, 2000, p. 20).

Se trata de una guía, en la que se establece en cinco etapas para la conformación de contextos escolares incluyentes: iniciación del proceso, exploración y análisis de la escuela, elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva, implementación, revisión y evaluación del proceso (Booth y Ainscow, 2000, p. 25). Etapas en las que, colectivamente y colegiada, los docentes, directivos y el resto del personal administrativo, apoyados

²³ Dicen Booth y Ainscow: “La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión” (2002, p. 7). Enfoque metodológico que fundamentan en los planteamientos de Jhon Elliott a partir de sus textos: *La investigación-acción en educación* de 1994 y *El cambio educativo desde la investigación-acción* de 1996. Sobre la distinción del fundamento epistemológico de las Escuelas Australiana e Inglesa de la Investigación-Acción, se puede revisar Álvarez A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN-UA, pp. 19-30.

por expertos, inicien dicho proceso de I-A, que detecte las BAP en sus contextos familiares, escolares y sociales imponen o generan a los educandos para su plena participación y aprendizajes, elaborando un plan de acción de mejora escolar que lleve a minimizar y, de ser posible, eliminar dicha BAP.

Planteamientos de Booth y Ainscow, que los llevaron a reconocer que las BAP están más allá de los límites de las escuelas y se encuentran en todo el contexto social y cultural. Claro ejemplo de ello es la pobreza, la ignorancia y la falta de valores como la solidaridad y el respeto; y otros muchos más factores sociales, donde es necesario instituir programas educativos, sociales y de apoyos gubernamentales estructurados y exhaustivos que permitan la minimización o eliminación de dichas BAP²⁴ y lo que estas generan. Dicen ellos textualmente: “no estamos sugiriendo que las escuelas tengan el poder para reducir todas las barreras para lograr la inclusión en educación, ya que muchas de ellas residen en contextos sobre los que la escuela no tiene ningún control” (Booth y Ainscow, 2000, p. 23).

Por lo tanto, al hablar de EI se hace referencia a un proceso continuo, consciente y racional, que se encuentra en constante transformación de las prácticas educativas, que se dan a raíz de las reflexiones entre los actores que trabajan en ella con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que garantice los procesos educativos y sociales para una inclusión de todos en la comunidad. Proceso que como plantean Booth y Ainscow puede llegar a ser “doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (2000, p. 23). Tarea educativa que me lleva a indicar que se trata de una reeducación, que no se realiza de manera aislada, sino que se lleva a cabo con la participación y colaboración de todos los actores que conforman los contextos escolares, trabajando cooperativamente; es decir, es un proceso que no solo concierne a la escuela junto con su equipo docente, directivos y administrativos; sino que, también involucra y requiere la participación de los padres de familia, el estudiantado, las autoridades

²⁴ En lo particular considero que algunos de los programas que ha venido implementando el gobierno de la 4T, como las becas a estudiantes y a personas con discapacidad, responden a esta dimensión social que se tiene que atender para lograr la EI.

educativas correspondientes y, en general, de la comunidad en su conjunto. Inclusión que traspasa los contextos escolares, para arribar a los sociales, a los gobiernos y sus políticas escolares, sociales y laborales.

Un mes después de la publicación del INDEX, se llevó a cabo en Dakar, Senegal, el *Foro Mundial sobre Educación*, evento mundial en el que se dio la participación de 164 países, en una búsqueda por analizar los resultados educativos obtenidos en el último decenio, a la vez que, reivindicar los acuerdos y compromisos establecidos en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, en Jomtien (1990). Foro en el que se concluyó que, si se logró progresar en materia de oferta y atención educativa, pero que estos resultados fueron desiguales y por lo tanto deficientes entre los países miembro. Esto llevó a proponer en el *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*, para cumplir con los siguientes objetivos:

extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;

suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 8).

Marco de Acción de Dakar dónde se reafirman los compromisos y responsabilidades de garantizar una educación de calidad que posibilite satisfacer las NBA²⁵ de los educandos, sin que sus condiciones y características sean un impedimento para ser incluidos, en: “modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles [a través de...] nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos” (UNESCO, 2000, p. 39). De tal forma que la propia educación brinde las herramientas básicas para que se pueda lograr su proceso de formación y su inserción en la sociedad sin impedimento alguno.

Inicio del milenio en el que también se celebró del 6 al 8 de septiembre, la *Cumbre del Milenio* en Nueva York. Evento en el que los países miembros de la ONU retomaron su compromiso de lograr un mundo más pacífico, justo, humano y próspero. Para ello, los 189 países miembros adoptan la *Declaración del Milenio*²⁶ en la que quedaron establecidos los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, con los que pretendían, entre otras cosas, erradicar la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la desigualdad de géneros; así como, mejorar la salud y la educación universal bajo los principios de la libertad, igualdad, solidaridad, respeto, democracia y justicia con base en los derechos humanos y del cuidado del medio ambiente. *Cumbre del Milenio*, que en lo educativo tuvo como objetivo central:

Velar para que, en la misma fecha [2015...], los niños de todo el mundo, niños y niñas por igual, puedan terminar un ciclo completo de educación primaria, así mismo hacer posible para que las niñas y los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la educación (United Nations, 2000, p. 5)²⁷.

Iniciativa y deber político ético internacional, para hacer cumplir los derechos fundamentales de todas las personas y así garantizar la dignidad humana.

²⁵ Es conveniente indicar que en el Marco de Acción de Dakar nuevamente se retoma el concepto de NBA.

²⁶ En la Declaración del Milenio, dentro del 1er principio que se declara lo siguiente: “We heads of State and Government, have gathered at United Nations Headquarters in New York from 6 to 8 September 2000, at the dawn of a new millennium, to reaffirm our faith in the Organization and its Charter as indispensable foundations of a more peaceful, prosperous and just world” (United Nations, 2000, p. 1)

²⁷ “To ensure that, by the same date, children of everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling and that girls and boys will have equal access to all levels of education” (Traducido por la tesisista de United Nations, 2000, p. 5)

Meses más tarde; entre el 5 y 7 de marzo del año 2001, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, se lleva a cabo la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII)*. Reunión regional convocada por la UNESCO, en la que se analizaron los proyectos de educación de América Latina y el Caribe, en el que participaron 21 Estados Miembros y 2 Estados Asociados de la región y dónde aún se sigue empleando el concepto de NEE (UNESCO, 2001, p. 1).

Reunión regional de la que deriva la *Declaración de Cochabamba*, en la que se retomó lo acordado en Dakar, buscando hacer de la educación la prioridad para el desarrollo de una nación; ampliando la cobertura educativa y favoreciendo políticas educativas que hagan posible a todos el acceso, la permanencia y la conclusión de la EB, desde una orientación en la diversidad en todos los ámbitos de la sociedad; y, con ello, lograr que la educación: “sea fortalecida sobre un aprendizaje orientado a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural” (UNESCO, 2001, p. 4).

Declaración en la que se establecen 13 compromisos a lograr, de los cuáles resultan más significativos los siguientes:

2. Los esfuerzos [...] por transformar los sistemas a través de las reformas educativas en marcha, de poco servirán si no se logran cambios en los actores y en las prácticas educativas. Esto implica centrar la atención en la calidad de los procesos pedagógicos [...] facilitando condiciones necesarias para que las instituciones educativas sean adecuados espacios de aprendizaje para los alumnos [...]
3. [...] La transformación que suponen las reformas se define en la preparación y disposición del docente para la enseñanza [...] La función y la formación docente demandan ser reconceptualizadas con un enfoque sistémico, que integre la formación inicial con la formación continua, la participación efectiva en proyectos de mejoramiento, la generación en los centros educativos de equipos de trabajo docente y la investigación en una interacción permanente [...] aspectos que pueden posibilitar al docente realizar su tarea en condiciones dignas de trabajo y desarrollo personal: remuneración adecuada, desarrollo profesional y aprendizaje permanente, evaluación de su desempeño y responsabilidad por los resultados del aprendizaje [...]

4. [...] sin educación no hay desarrollo humano posible. [La educación...] sigue siendo la base de crecimiento personal y factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida [...] la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo. En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social afectiva [...]
5. [...] nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la biodiversidad sino también valorarla y constituirla en recurso de aprendizaje [...].
9. [...] La educación de las personas adultas en su doble condición de sujetos de aprendizaje y de padres interesados en la educación de sus hijos debe formar parte de los propósitos y tareas de las reformas educativas (UNESCO, 2001, pp. 5-7).

Más de diez años después, del 12 al 14 de mayo del 2014, se llevó a cabo la *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos*, en Mascate (Omán). Reunión que nuevamente fue convocada por la UNESCO y donde se elaboró el *Acuerdo de Mascate*, en el que se reconocía que a nivel mundial persistía: el abandono escolar, la desigualdad educativa en cuanto al acceso y que los educandos siguen sin adquirir los conocimientos y herramientas básicas para su formación (lectura, escritura, cálculo y la resolución de problemas) (UNESCO, 2014, pp. 1-2). Lo que llevó a proponer una iniciativa mundial bajo el lema de “la educación ante todo”. Para lo que se solicitó a la ONU, crear una nueva agenda mundial en la que se consideraran las necesidades y problemáticas socioeducativas del momento. En una búsqueda por “Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (UNESCO, 2014, p. 3); derivaron siete metas educativas para el año 2030 y se tuvo como prioridad el que “todas las niñas y los niños finalizarán una educación básica de calidad, gratuita y obligatoria, de al menos nueve años de duración y adquirirán las competencias correspondientes” (UNESCO, 2014, p. 3).

Un año después, en mayo, transcurridos los 15 años desde la promulgación del *Marco de Acción de Dakar*, la UNESCO junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo [PNUD], la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR); promovieron a nivel mundial el *Foro Mundial sobre la Educación 2015*, a celebrarse en Incheon, República de Corea. Evento que contó con más de 1600 participantes en representación de 160 países (UNESCO, 2015, p. 6).

Foro que concluyó con la *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Declaración en la que, para los próximos 15 años, se proyectaría una nueva visión educativa, que llevara a la transformación de la sociedad, bajo un enfoque humanista y de respeto a los derechos humanos. De esta manera el modelo de la EI, implicaba que: “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Lo que se debería lograr a través de una educación integral y de calidad, en la que se fomente “la creatividad y el conocimiento, [garantice...] la adquisición de competencias básicas [...], de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas” (UNESCO, 2015, p. 8).

Meses más tarde la Asamblea General de la ONU, convocó a una reunión que se llevó en el mes de septiembre del 2015 en Nueva York, dónde se aprobó el documento titulado *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Documento en el que se retomaron los Objetivos del Desarrollo del Milenio, con el propósito de conseguir lo que con estos no se había logrado alcanzar y que derivó en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] y 169 metas para la agenda mundial (ONU, 2015, pp. 1 y 6). Objetivos y metas cuya visión de futuro aspiraba en conseguir un mundo cuyos valores fueran orientados en el respeto de los derechos humanos, la diversidad, el origen étnico y la dignidad de las personas; garantizando para todos y todas las igualdades de oportunidades, en una búsqueda por potenciar las capacidades humanas de todos y todas.

Agenda 2030, dónde se quedó establecido en su *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4): Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Objetivo con el que se asumía a nivel mundial el compromiso de otorgar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria para todas las personas y en todos los niveles educativos, “especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad [para que tengan...] acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las necesidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad” (ONU, 2015, p. 8). Lo que se ha de lograr, construyendo y adecuando “instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (ONU, 2015, p. 20).

El *ODS 4* de la *Agenda 2030*, se engloba en el *Marco de Acción Educación 2030. Marco de Acción* que fue aprobado en París el 4 noviembre del 2015 con la participación de 184 Estados Miembros de la UNESCO (UNESCO, 2015, p. 16); en el que se buscaba que los países asumieran el compromiso de prestar atención a la discriminación y a los grupos vulnerables, procurando que “nadie quede rezagado” (UNESCO, 2015, p. 30); y que se diera una educación de calidad en todas las etapas de la vida y en los diferentes contextos en los que se desarrolla cada persona. Calidad educativa que supone por lo menos “que los alumnos adquieran competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, que serán los pilares para el aprendizaje futuro, así como las competencias de orden superior” (UNESCO, 2015, p. 30). Para ello, cada país debe establecer y fortalecer sus políticas, planes y sistemas educativos, de tal modo que en éstas se incorpore la formación continua del docente en función de promover una EI, adecuando instalaciones escolares de tal modo que la infraestructura no sea un impedimento de acceso a los educandos, otorgando mayor presupuesto a la educación y fomentando programas de apoyo a las escuelas como el de la alimentación, materiales de aprendizaje, enseñanza y servicios de transporte (UNESCO, 2015, pp. 31 y 33).

Movimientos internacionales que influyeron significativamente en México. De ahí que, en el último lustro del siglo XX, se implementara en el país el *Proyecto de Investigación e Innovación de Integración Educativa*. Proyecto que fue avalado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y llevada a cabo por grandes profesionales y expertos de la educación como Ismael García Cedillo, Iván Escalante Herrera, Ma. Carmen Escandón Minutti, Luis Gerardo Fernández Torres, Antonia Mustri Dabbah e Iliana Puga Vázquez.

Investigación con la que se empezó a promover una educación basada en el modelo de la IE, con la finalidad que todo educando sin importar sus condiciones y características pudiera acceder a todos los procesos educativos, desarrollando sus potencialidades dentro de las escuelas regulares de la EB (SEP, 2000, p. 9). Para lograrlo, se buscó que los estudiantes “asistan a una escuela regular, [...] convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículum común” (SEP, 2000, p. 53). Idea que se respalda en el argumento del que “hay muchos niños que, sin presentar alguna discapacidad (física, sensorial o intelectual), tienen serios problemas para aprender, mientras que otros, clasificados como ‘discapacitados’ aprenden tan bien o mejor que los demás cuando reciben ciertos apoyos” (SEP, 2000, pp. 14-15).

El motivo por el que se llevó a cabo tal trabajo surgió del hecho de que, hasta ese entonces, los estudiantes con discapacidad eran segregados y clasificados en las escuelas de EE de acuerdo con sus condiciones físicas y cognitivas; además de que existía una desvinculación entre los servicios de apoyo ofertados por la EE y las escuelas regulares, trabajando como dos entes ajenos entre sí.

Tal trabajo investigativo fue publicado hasta el año 2000 por la Secretaría de Educación Pública bajo el nombre *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*, mismo que sirvió como referente y del que derivaron una serie de cuadernillos que se difundirían en los diferentes estados de la República Mexicana. Siendo así, que en el caso de Morelos se da inicio el

Programa de Integración Educativa en la Educación Regular (PRONAFEI) a cargo de Olga Lilia Esperanza Osorio Mora (2001-2003) quien asistió como representante del estado y se capacitó en España bajo la égida del Fondo de Cooperación México-España, producto de ello se promueve en el estado una IE y se crea el Centro de Orientación para la Integración Educativa (COEI) operando con la normativa del PRONAFEI (IEBEM-DEE, 2018, pp. 26-27).

El tránsito dado entre la IE a la EI en México, podría decirse que inicia a partir del año 2000. Modelo de EI que se instituye como producto de la participación del país en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, lo que se da durante el periodo presidencial de Vicente Fox de Quesada (2000-2006).

Periodo presidencial que dentro de su política propuesta en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, en cuyo lema se promocionaba “Acciones hoy, para el México del futuro”, buscaba en lo educativo promover una educación para todos, en la que se tomara en cuenta la diversidad personal, cultural y étnica del país, ampliando la oferta educativa, buscando aminorar el rezago educativo sobre todo de las zonas indígenas; con calidad, dónde se atendieran y desarrollaran las capacidades y habilidades individuales, formando individuos para la ciudadanía, competentes y capaces de enfrentar las exigencias del mundo laboral; y a la vanguardia, haciendo uso de los avances tecnológicos, ello implicaba saber cuándo, cómo y a qué ritmo incorporarlos (Cámara de Diputados, 2001, pp. 70-71).

De esta manera, se buscaba hacer de la educación el “gran proyecto nacional” (Cámara de Diputados, 2001, pp. 70). De ahí que se estableciera en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI* (también conocido como PRONAE), como objetivos: “Avanzar hacia la equidad en educación [;] Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos [; e, ...] Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación” (SEP, 2001, p. 76). Programa en el que se reconoce a la población con discapacidad como “uno de los principales grupos en situación de vulnerabilidad

respecto a su acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo Nacional, y se señala la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atenderla” (SEP, 2006, p. 12).

Sin embargo, el principal reto de la EB radicaba sobre todo en la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentaban principalmente “los grupos de la población en situación de pobreza extrema y marginación, quienes con frecuencia pertenecen a grupos indígenas” (SEP, 2001, p. 121). Ya que, “aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo” (SEP, 2001, p. 105). Oportunidades de desarrollo que solo es posible lograrse a través de un acceso universal a la educación y la escuela, ya que es esta “la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito educativo para toda la población” (SEP, 2002, p. 9).

Teniendo en cuenta que “no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo” (SEP, 2001, p. 59) y al no ser atendida esta parte de la población adecuadamente y a tiempo, no resultará sorprendente que las cifras de rezago educativo aumenten. La situación de la época se puede valorar conforme a los siguientes datos, dónde:

más de la mitad de las personas mayores de 15 años, aproximadamente 32 millones de mexicanos, tienen una escolaridad inferior a secundaria completa, a pesar de su obligatoriedad. Hay más de 44 millones mayores de 15 años que no concluyeron la educación media superior. Alrededor de un millón de niños entre 6 y 14, en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria. Las tasas de repetición y deserción en secundaria son de 20.4% y 7.9%, respectivamente; sólo 47% de los jóvenes del grupo de edad de 16 a 18 años cursa la educación media superior; y 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años asiste a una escuela de licenciatura [...] los índices de repetición y deserción en la secundaria aún son demasiados altos, de manera que sólo 76.1% de los estudiantes que ingresan la concluyen. Así, el rezago escolar se incrementa. [...] en el rubro de personas sin secundaria el rezago se incrementa en unos 800 mil jóvenes cada año. En pleno siglo XXI, uno de cada

tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria (SEP, 2001, pp. 59-61).

Otorgar una educación de calidad era la forma en la que el PRONAE pretendía combatir tales problemas educativos. Calidad en educación, en la que la escuela respondiera “a las diferencias [...] ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación” (SEP, 2001, p. 125). En la que era necesario contar, sobre todo, con maestros preparados y dedicados; que buscaran y pudieran orientar a sus estudiantes; apoyando a las familias y fomentando la participación de estas con los materiales y recursos adecuados; ya que el docente “es, sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos” (SEP, 2001, p. 43). Y sobre todo, que en el transitar de la EB los estudiantes desarrollaran las competencias cognoscitivas elementales, tales como “habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y dinámica” (SEP, 2001, p. 124).

De ahí que en el año 2002 se estableciera el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa* (PNFEEIE), cuyo objetivo principal consistía en garantizar una “atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial” (SEP, 2002, p. 10; SEP, 2006, p. 13).

Programa en el que se promovía más una IE en lugar de una EI. Conceptualizando la IE como un proceso en el que implicaba la atención de estudiantes con “necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores [para que estos...] estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que

tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2002, p. 31). IE que consideraba principalmente cuatro aspectos:

La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.

La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.

Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales (SEP, 2002, p. 32).

A pesar de señalarse que “la integración educativa no es una tarea exclusiva de educación especial” (SEP, 2002, p. 32); los servicios de EE se dirijan especialmente en la atención de alumnos con “necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, es decir, [aquellos que requieran...] de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2002, p. 27). Sin embargo, el ideal perseguido consistía en que todos los niños compartieran los mismos espacios educativos y currículo, en este aspecto lo que debía variar serían “el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que su integración depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno” (SEP, 2002, p. 34). De ahí la importancia de que el personal de las escuelas regulares y de EE cuenten con “los elementos necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas integrados” (SEP, 2002, p. 33).

En cierto modo el PNFEIE buscaba responder a las demandas de la población con NEE y de las que se comprometió el gobierno desde el PRONAE; ya que esta misma “indicó la ruta para consolidar una cultura de integración y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los ciudadanos, hombres y mujeres, tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna” (SEP, 2006, p. 12).

Lo promovido y logrado con el PNFEIE junto con las políticas impulsadas internacionalmente, conlleva a que en el país se lleven a cabo una serie de reuniones en las que se tomaron acuerdos para discutir el rumbo de la EE, favoreciendo promover el tránsito de la IE a la EI. Acuerdos de los que forma parte la psicóloga Rosa Macrina Enríquez Hermida (2004-2006), quien en ese momento se encontraba a cargo de gestionar la EE en Morelos y que de alguna forma comenzó a impulsar lo acordado en el país a el estado (IEBEM-DEE, 2018, p. 27).

Como resultado de los acuerdos tomados, surge en 2006, el texto *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Dentro del cual se expresa la enorme necesidad de entender y aceptar a la diversidad como “un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2006, p. 16). Diversidad, que no refiere únicamente a la población con “necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino [... más bien tiene que ver con...] la heterogeneidad de características del ser humano” (SEP, 2006, p. 16).

En un intento de hacer una distinción entre IE y EI. En el documento se señala que la EI “no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad” (SEP, 2006, p. 16). Inclusión que se fomenta con la participación de todos los estudiantes en la escuela, durante todo el tránsito de la vida escolar, donde las características de cada estudiante, sea cual sean, no fuesen un impedimento para su acceso y permanencia. El que implica “reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad” (SEP, 2006, p. 17).

Por consiguiente, dice el texto, una escuela inclusiva es aquella que ofrece y da “respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística”

(SEP, 2006, p. 16). Sin embargo, por el otro lado, la IE más allá de haberse asociado con la “atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad” (SEP, 2006, p. 17); tiene que ver también con un cambio de estructura organizacional. En este caso y de acuerdo con el texto, las escuelas integradoras son

centros en los que se promueve la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades; aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana (SEP, 2006, p. 17).

Contrariamente, al tratar de hacer esta distinción, se termina empleando ambos modelos indistintamente señalando que

Al hablar de integración educativa o de inclusión, el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas –en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas- para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (SEP, 2006, p. 18).

Indistinción que de alguna manera se supone que generó confusión al momento de identificar bajo que modelo y cómo se debía operar. Pese a esto, no cabe duda alguna que dicho documento marcó el inicio de avanzar en dirección de una EI. Documento cuya vigencia ha perdurado por mucho tiempo; ejemplo de ello es Morelos, del que en su mayoría lo referencia en el texto *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos*, publicado en el 2018; escrito que hasta la fecha se sigue trabajando y operando en el estado para normar y dirigir los servicios de EE.

Un año después, se lleva a cabo el Congreso Internacional “Integración Educativa e Inclusión Social” llevada a cabo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en el 2007. En el que, según Guajardo, se debatía

el termino adecuado a utilizar (integración o inclusión). Debido a que la palabra inclusión no sonaba adecuadamente al castellano se adoptó y prefirió el término integración, pero, “nada tenía que ver con aspectos conceptuales. Esto es, bien pudo haberse hablado de inclusión desde entonces para referirse a lo que se denominó integración educativa por más de diez años” (Guajardo, 2009, p. 17).

Una vez concluido el gobierno de Fox, toma posesión de la presidencia de la república Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Periodo presidencial en el que poco se avanza desde lo político, educativo y social en la promoción de una EI. Esto puede observarse desde la promulgación del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación, ya que, entre los seis objetivos²⁸ propuestos y principales a desarrollar en educación para lograr una “educación de calidad”, de entre los cuales menciono los siguientes: elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas a fin de que se reduzcan las desigualdades sociales, impulsar el desarrollo y utilización de las tecnologías de la información, ofrecer una educación integral entendida ésta como aquella que fortalezca al individuo en valores, desarrolle sus competencias y aptitudes a través del programa de Escuelas de Tiempo Completo (Cámara de Diputados, 2007, pp. 74-76; SEP, 2007, pp. 3-4) en ninguno se hace mención de promover una EI.

A pesar de esto, un año después se suscribe entre el Gobierno y el SNTE la reforma educativa: *Alianza por la Educación*. Reforma educativa que pretendía impulsar “la promoción de la interculturalidad; [y garantizar...] la atención de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, aptitudes sobresalientes, así como [la evaluación de...] todos los actores del proceso educativo” (Secretaría de Gobernación, 2011, p. 2). Dentro de esta reforma educativa se establece el *Plan de Estudios 2011* y el *Acuerdo 592*. Plan de estudios que de alguna manera significó un cambio en la forma de trabajo del docente en el aula, al conocer y emplear nuevos conceptos, técnicas y metodologías. Por otra

²⁸ En el objetivo 5 se habla de “ofrecer servicios educativos de calidad” Mientras que en el objetivo 6 se enfoca en “fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares” (Cámara de Diputados, 2007, pp. 74-76).

parte, en el acuerdo se señalaba el papel de la escuela, la cual debía “favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades” (Secretaría de Gobernación, 2011, p. 5).

Es en éste mismo año cuando se reforma el artículo 4º de la constitución en la que se declara que los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades básicas tales como la alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Aspecto trascendental ya que señala las responsabilidades que se le adjudican al Estado y por los que cada ciudadano de este país tiene derecho.

En febrero del 2012, tras el regreso del PRI, con Enrique Peña Nieto (2012-2018) por mandato constitucional se reforma el artículo 3º, en el que se declara la obligatoriedad de la educación Media Superior (Cámara de Diputados, 2024, p. 5). Educación obligatoria en la que de alguna forma se le confiere al gobierno poder garantizar el acceso y su permanencia a todos los ciudadanos mexicanos y mexicanas, a fin de que se puedan hacer válidos y se hagan cumplir sus derechos constitucionales.

Gobierno en el que supuestamente pretendía hacer de México una nación de paz, incluyente, con una educación de calidad, próspero y con responsabilidad global. (Cámara de Diputados, 2013, pp. 9, 16-18 y 21-22). Metas de crear una nación de paz e incluyente en el que implicaba “hacer efectivo el ejercicio de los derechos sociales de todos los mexicanos, a través del acceso a servicios básicos, agua potable, drenaje, saneamiento, electricidad, seguridad social, educación, alimentación y vivienda digna, [...] que les permita desarrollarse plenamente como individuos” (Cámara de Diputados, 2013, p. 43).

En cuanto a generar una educación con calidad, se establece que el SEN debía “perfeccionarse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda” (Cámara de Diputados, 2013, p. 59). De ahí que en el

Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establecieron seis²⁹ objetivos en educación que permitiesen llegar a la consecución de tal meta. Objetivos en los que se señalaba la necesidad de ampliar la cobertura educativa para generar en todas las regiones mayores oportunidades de acceso a la educación especialmente aquellas poblaciones con pocos ingresos ya que éstas mismas tienen “menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios, limitando también su capacidad de insertarse exitosamente en actividades altamente productivas” (SEP, 2013a, p. 29).

Falta de oportunidades que en los resultados nacionales de exámenes estandarizados se visibilizaba que las “escuelas más pequeñas y alejadas, con poblaciones con mayor incidencia de pobreza y marginación, como en el caso de las comunidades indígenas, [mantienen...] los resultados más bajos” (SEP, 2013a, p. 30). Realidad educativa en la que se pensó solucionar situando a “la escuela en el centro del sistema educativo. [Puesto que, la...] escuela es la unidad básica del sistema educativo: es en ella donde los alumnos aprenden y donde los maestros se desarrollan profesionalmente” (SEP, 2013b, p. 5), confiriéndole mayor autonomía para dirigir todos los procesos educativos que acontecen en ella.

En consecuencia, para “mejorar los resultados” y la “calidad educativa” de cualquier sector de la población se pensó que una vía para lograrlo sería “fortaleciendo los procesos de formación inicial y selección de los docentes” (Cámara de Diputados, 2013, p. 61)³⁰. De ahí que se establecieron nuevas políticas educativas (diría yo que más bien laborales) de las que muchas derivaron en movimientos y huelgas sobre todo de los docentes en respuesta a la evaluación de desempeño docente impuesta con la reforma³¹ educativa. Evaluación universal con base en pruebas estandarizadas, con carente valoración del desempeño docente,

²⁹ De los seis objetivos propuestos en el Programa Sectorial de Educación 2012-2018, solamente se abordan principalmente dos; el objetivo uno “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, y el objetivo tres “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013a, p. 23).

³⁰ A pesar de que también se señala que no era “válido ni justo atribuir a un solo factor -los docentes- los bajos resultados en el aprendizaje de los niños y jóvenes” (SEP, 2013b, p. 10).

³¹ Reforma Educativa que fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero del 2013.

que de acuerdo con Andere debió de ser local “conducida por los directores de las escuelas y realizadas por consejos, grupos o redes de pares” (2013, p. 106).

Se trató de una reforma que solo quedó en lo laboral y en la indefensión de los profesores, además de la pérdida de toda autoridad ante sus condiciones laborales y práctica profesional.

A mediados de marzo del 2017, se publica el modelo educativo “Equidad e inclusión”, el cual sirvió de base para reformar y promulgar en ese mismo año el nuevo plan de estudios “Aprendizajes clave para la educación básica”, cuyo currículo supuestamente se situaba en el marco de la EI.

El modelo educativo del que se basaba el nuevo plan de estudios definía la palabra equidad como aquello que implicaba “hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental a la educación” (SEP, 2017, p. 18); para lograrlo, se pensó desplegar en tres niveles: acceso de oportunidades de ingreso a diferentes niveles educativos, tener a disposición en las escuelas recursos y materiales educativos de calidad, y lograr los resultados de aprendizaje en la que se obtengan y logren en cada educando los aprendizajes esperados (SEP, 2017, pp. 17-18).

Dicho documento concibió a la inclusión como un proceso en el que “se remueven paso a paso las barreras para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todo los más vulnerables a la exclusión” (SEP, 2017, 20). De esta forma, la EI, implicó un sistema escolar que: “debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin distinción de ningún tipo” (SEP, 2017, p. 20).

No obstante, en el lapso de estos tres periodos presidenciales; a pesar de los avances normativos en la promoción de una EI, su implementación efectiva continuó siendo un objetivo lejano y no se logró concretar en la práctica.

En la actualidad, tras el comienzo del periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador (presidente de México en el período que transcurre 2018-2024), se inicia un gobierno cuyo pacto social se caracterizaba por su enfoque en el bienestar

de todos con especial atención a los más desfavorecidos, enunciándose bajo el lema “por el bien de todos, primero los pobres” (Cámara de Diputados, 2019, p. 12). Además, se comprometió en erradicar la corrupción y se autodenominó ser la cuarta transformación de México, iniciando de esta manera en el país, un nuevo rumbo de cambios políticos, educativos, económicos y sociales.

En el ámbito educativo, el año 2019, implicó ser un punto de inflexión marcado por grandes cambios trascendentales. Uno de estos fue la publicación y difusión de la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* en la que tiende a plantear a la EI como

conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos (SEP, 2019a, p. 111).

Educación para todos que para que sea posible, es necesario identificar las BAP que limitan los aprendizajes y obstaculizan la participación de los estudiantes al acceso pleno de una adecuada educación. Reto que se le confiere al sistema educativo en poder “eliminar progresivamente los distintos tipos de BAP que enfrentan los educandos, tanto las que operan en el interior del sistema educativo como las que se encuentran fuera de él” (SEP, 2019a, p. 23).

Barreras que la Estrategia de EI tiende agrupar en tres categorías: estructurales, que “son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas” (SEP, 2019a, p. 9); normativas, que “derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que [...] impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso afectivo al derecho de la educación” (SEP, 2019a, p. 9); y finalmente, didácticas que son aquellas “acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas [...] de los educandos” (SEP, 2019a, p. 10).

Estrategia Nacional de EI que proyecta ser la base del sustento y parteaguas del nuevo modelo educativo que se proyectaría a nivel nacional bajo el nombre de la Nueva Escuela Mexicana (mejor conocido como NEM, del que se hablará con mayor detenimiento en el apartado 1.4 de este capítulo).

En el mes de mayo, de ese mismo año, se reforman los artículos constitucionales 3° y 31°. En el caso del artículo 3°, se constituye de manera oficial a la educación inicial como “un derecho de la niñez y [...] responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia” (Cámara de diputados, 2024, p. 5). Estableciéndose en la constitución que “El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (Cámara de diputados, 2024, p. 5). Quedándose comprendida que la “educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la educación media superior serán obligatorias” (Cámara de diputados, 2024, p. 5). Se declara que estos niveles, además de ser obligatorios tendrán que ser universales, inclusivos, públicos, gratuitos y laicos.

Además de establecer los compromisos que se le adjudican al Estado de otorgar la permanencia de los niños, jóvenes y adultos; se adiciona el párrafo sexto, donde se reivindica el papel fundamental de los docentes quienes se les considera como “agentes fundamentales del proceso educativo” (Cámara de diputados, 2024, p. 5) Reconociéndoles su contribución a la transformación social y otorgándoles el derecho de acceder a “un sistema integral de formación, capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (Cámara de diputados, 2024, p. 5).

Por otro lado, con respecto a los criterios de la educación se adicionan los incisos *e*, *f*, *g*, *h*, *i*, y se reforma el *c*. Planteando que la educación:

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de

derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos

- e) Será equitativo, [...] el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales [...]

- f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
- h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar [...]
- i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y comunidad (Cámara de Diputados, 2024, pp. 6-7).

En relación con el artículo 31 constitucional; se añaden las responsabilidades que confieren a los padres. En el que el padre y la madre no solo son responsables de llevar a sus hijos/as a la escuela, sino también es de su compromiso participar en el proceso educativo. Se señala:

Son obligaciones de los mexicanos: Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo (Cámara de Diputados, 2024, p. 44).

Aspectos que puntualiza en la Ley general de Educación publicada también en ese mismo año (2019), en dónde a través de artículos 128 y 129 se establecen los derechos y responsabilidades de los padres de familia. Artículo 128° que señala que son derechos de los tutores: colaborar con las autoridades escolares, por lo menos una vez al mes, formar parte de las comisiones y asociaciones de padres de familia, conocer el personal de la escuela, acceder a la claridad y transparencia de los recursos económicos que llegan a la escuela, conocer los criterios de evaluaciones, el plan y programa de estudios impartidos, manifestar su inconformidad y conocer la situación académica de sus hijos (Secretaría de Gobernación, 2024, p. 48).

Por el otro lado, en el artículo 129, se señalan a su vez las obligaciones, siendo estas hacer que sus hijo/s y/o hija/s reciban educación, participen en el proceso educativo de estos, colaboren con la institución educativa y a su vez informen de alguna irregularidad, acudan a los llamados de las autoridades educativas y escolares para revisar el progreso, desempeño y conducta de sus hijos. Dado el caso de incumplimiento por parte de madres y padres de familia o tutores, por alguna de las obligaciones referidas en este artículo; las autoridades educativas podrán avisar a las instancias encargadas de la protección de los menores e intervenir de acuerdo con la ley (Secretaría de Gobernación, 2024, pp. 48-49).

Ley General del Educación en la que se establecen las funciones y propósitos perseguidos por la NEM señalados en los artículos 11, 12, 13 y 14. En términos generales, en estos se menciona que la NEM buscará el desarrollo integral y permanente de los educandos, esperando obtener el máximo logro estudiantil, con el objetivo de establecer una EI que trascienda a una inclusión social en la que los valores del respeto y la dignidad humana puedan ser visibles. De esta manera:

El estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar

transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Secretaría de Gobernación, 2024, p. 6).

Un año más tarde, se publica el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, en el que se establecieron seis objetivos a perseguir, en lo que quedaba de este mandato presidencial; que a grandes rasgos, estas fueron: garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa, intercultural, integral, de excelencia, pertinente, relevante, con una promoción de estilos de vida saludables; revalorizar el trabajo docente, respetando sus derechos a partir de su desarrollo profesional; general entornos favorables para la enseñanza-aprendizaje y fortalecer la participación social en la educación, colocando siempre a los estudiantes en el centro de enseñanza (SEP, 2020, pp. 19-34). Programa que entre sus objetivos no contemplaba una pandemia global, y para la que no estaba preparado tanto en lo político, cultural, económico, social y en lo educativo.

Con la llegada de la pandemia del COVID-19, en el 2020; los esfuerzos realizados y el trabajo logrado, tuvo que tender a replantearse; improvisándose en un primer momento llevando la enseñanza y aprendizaje desde casa, a causa del confinamiento. Surge entonces el programa “Aprende en casa”, en el que se pretendía llegar a los lugares más remotos del país a través de la transmisión de clases televisadas dirigidas a la EB. Sin embargo, en una nación como México con una gran desigualdad social y económica en cuanto al acceso de recursos digitales y la falta de actualización docente en el manejo de las tecnologías de la información resultó imposible lograr una educación de excelencia ocasionando una crisis educativa y de rezago en los aprendizajes de los estudiantes. Situación que hasta el día de hoy seguimos enfrentando las secuelas en las escuelas.

Tras el regreso del confinamiento por la pandemia, se retoma el modelo educativo de la NEM y se impuso comenzar a ejecutar apresuradamente el nuevo plan y programa de estudios en las escuelas. Nuevo plan y programa de estudios que se implementó sin haberse finalizado completamente, ya que los materiales de apoyo proporcionados a los docentes incluían un borrador preliminar con el margen de agua denominado “documento de trabajo”; en el que más allá de las constantes

ajustes efectuados bajo el argumento que la educación es cambiante, parecía más bien ser un proceso de ensayo y error, documento que en su interpretación generó confusión en los docentes quienes se encontraban inciertos sobre cómo proceder y desarrollar su labor profesional, obstruyendo su trabajo laboral.

No es hasta el 2022, cuando finalmente se concreta y publica oficialmente el “Plan de Estudios de la educación básica 2022”. Plan de estudios en el que se cambia el currículo, en este surgen y se utilizan nuevos conceptos, métodos, materiales educativos (se otorgaron nuevos libros de texto gratuitos para la EB), en fin, se hizo una modificación de todo el SEN de la EB. Cambio de sistema en el que se abandona el rígido y cuadrado impuesto en sexenios anteriores, por uno flexible y dinámico otorgando mayor autonomía al docente para ejecutarlo.

Iniciativas que son adecuadas desarrollar en el SEN de la EB en vigor de una EI, pero que sin en cambio al realizar un cambio de esa magnitud y al no actualizar ni preparar adecuadamente a los profesionales de la educación con expertos en la materia dejándolo todo a la suerte del profesional educativo para realizar su interpretación, resulta difícil lograr los propósitos que en este caso se plantea la NEM por muy buenos y excelentes que sean. La siguiente cita plantea adecuadamente el anterior argumento desarrollado:

La forma en la que los gobiernos mexicanos del siglo XXI diseñaron y ejecutaron las reformas curriculares fue incorrecta. No podemos exigirles a maestros seleccionados y preparados para una época de precompetencias, aplicar de un año para otro (literalmente de un día para otro) métodos de enseñanza-aprendizaje completamente diferentes para los que fueron formados. Las competencias requieren a *fortiori* que los maestros estén formados en temas de enseñanza pero también de aprendizajes (Andere, 2013, p. 96).

De alguna forma cuando los procesos educativos no se llevan correctamente, esto es desde las “reformas educativas” impuestas durante la gestión de mandatarios y al momento de ejecutarlas en las escuelas, lejos de garantizar una “educación de calidad” o “de excelencia”, “integral”, “inclusiva”, “humana” y “accesible para todos” termina convirtiéndose en una barrera para los docentes, estudiantes e incluso

padres de familia. Desde este punto, compartimos la idea de que “todo el problema educativo de México y su desempeño se debe a la fallida política educativa y a las perversas relaciones monopólicas de poder” (Andere, 2013, p. 9).

Arrogancia política en la que, con los constantes cambios abruptos de la implementación de nuevos planes y programas de estudios, obstaculizan y hacen imposible que se consoliden procesos educativos sólidos y de calidad, afectando negativamente la formación de los estudiantes y la labor de los docentes; puesto que, no hay que olvidar que, sin maestros preparados, estudiados y actualizados, resulta muy difícil lograr aulas en las que se promueva una EI.

Lo que México necesita y requiere son maestros que “sean capaces de innovar en el aula, de dirigir a los alumnos por senderos del descubrimiento y conocimiento científicos, que en esencia sean maestros y no aplicadores de proyectos. Los más entrenados en competencias deben ser los maestros” (Andere, 2013, p. 100). De ahí que los esfuerzos deben estar más dirigidos en invertir para mejorar y promover la preparación continua y condiciones laborales de los docentes. Las “buenas intenciones” no son suficientes si realmente se quiere promover un cambio educativo, es necesario traspasar más del papel y ejecutar a través de acciones, ya que, así como “la corrupción no desaparece por decreto [...] tampoco la calidad educativa se asegura por mandato constitucional” (Andere, 2013, p. 126). Estas son reflexiones que de alguna manera nos hacen repensar en qué dirección nos movemos y hacia cuál nos queremos encaminar.

1.4. La Educación Inclusiva en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana [NEM]

Al inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se implementa una nueva propuesta educativa, que se nombró como Nueva Escuela Mexicana (NEM). Aunque ésta tuvo sus inicios en el 2019, no fue hasta el 2022³² que se concretó.

La NEM se centra en la idea que la educación debe ser un proceso continuo que se lleva durante toda la vida; de ahí que se guíe bajo los conceptos de “aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y un aprendizaje permanente” (SEP, 2019b, p. 2). Tiende a llamar la atención pues pretendía configurar un modelo educativo basado en la inclusión, protección y cuidado de la dignidad humana con respeto a los derechos humanos, transformando el SEN tradicional caracterizado por la estandarización, memorización y repetición de contenidos, por uno en el que se le exigiera al estudiante pensar críticamente.

Desde su comienzo la NEM se definió por adoptar un enfoque humanista, la cual coloca a la persona como “eje central del modelo educativo [dónde en una dimensión colectiva...] todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019b, p. 7). Humanismo que implica entender que el aprendizaje y la educación no son aspectos propios que solo ocurren y se desarrollan en el aula, ya que es también en el entorno social dónde se adquieren conocimientos, que influyen significativamente en la formación de la persona. Por lo tanto, se pretendía que, a través de este enfoque se favoreciera en el educando las habilidades socioemocionales las cuales son fundamentales para “adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza” (Secretaría de gobernación, 2024, p. 22).

³² Señalamos el 2022 porque es hasta esta fecha cuando se terminaron de establecer y detallar los nuevos planes y programas de estudio de la NEM. Sin embargo, su ejecución en las escuelas con el uso de los nuevos libros de texto gratuito inició en su totalidad hasta el ciclo escolar 2023-2024.

Habilidades que en la EI son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje que valore y respete la diversidad, fomente la empatía y la comprensión mutua, permitiendo desarrollar en todos los estudiantes su máximo potencial. Inclusión que dentro de la NEM resulta ser un principio fundamental para que puedan darse los procesos educativos de acceso, permanencia y participación de todos los educandos; ya que esta es entendida como

la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente que, por su condición de salud, género, capacidad, clase etnia, lengua, nacionalidad, condición migratoria, requieren cobijo por la comunidad escolar, así como una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa) (SEP, 2022, p. 17).

Papel fundamental y enorme responsabilidad que se le confiere a la escuela para llevar a cabo todos los procesos necesarios para promover una EI; lo que implica priorizar, sobre todo, aquellas “poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje” (SEP, 2019b, p. 3). Escuela que dentro de la NEM se define como aquel espacio donde las y los estudiantes “en un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad, aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida comunitaria” (SEP, 2022, p. 16).

Formas de vida comunitaria que varían según el espacio geográfico en el que se encuentren situadas las escuelas. De ahí que en la NEM se señale que “no existen dos escuelas iguales y ninguna tiene un fin en sí misma, sino que todas ellas están al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto” (SEP, 2022, p. 13). En este sentido, la comunidad que es definida como el “espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela” (SEP, 2022, p. 73) tiende a ser un elemento clave en la configuración del proyecto de la NEM; ya que es junto con la escuela, donde se entrelazan las influencias e interacciones que moldean la experiencia educativa de los estudiantes. De esta manera, se reconoce la interdependencia entre la escuela y la comunidad, y se acepta que

ambas influyen y forman parte del proceso educativo de cada educando. Señalando así que:

la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas que se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad, urbana o rural (SEP, 2022, p. 74).

Espacios educativos en los que se ven moldeados por la formación docente, puestos que son estos quiénes a través de su saber didáctico establecen su enseñanza vinculándola dentro del contexto en el que se encuentra; ya que con la NEM tienen como tarea

decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos, cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico, en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes (SEP, 2022, p. 63).

De esta forma, la NEM confía en la autonomía al docente de articular sus prácticas de enseñanza, otorgándole plena libertad curricular y profesional. Autonomía que se entiende como un “ejercicio crítico que practican las maestras y maestros en los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes, para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2022, p. 64) y así mismo, guiar su trabajo. Con esta autonomía, el docente puede interpretar y adaptar los contenidos a la realidad estudiantil, desarrollar su propio enfoque didáctico, establecer criterios de evaluación flexibles acordes a las circunstancias y necesidades del contexto, y ser responsable de su propia formación docente continua.

Trabajo escolar que para que sea posible, tiene que ir acompañado de la participación de padres, madres de familia o tutores; pues su involucramiento es crucial ya que en la escuela pública tienen un papel fundamental que implica “compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación” (SEP, 2022, p. 21). Aportación de la familia que a través de una estrecha

comunicación mantenida con el docente permite que se logren obtener mejores logros escolares. En este caso, las y los docentes y la familia deben trabajar asociadamente para ver por el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, favoreciendo el ejercicio de sus derechos para que el día de mañana sean ciudadanos plenos y con valores.

Educandos que dentro de la NEM se les reconoce como “sujetos de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características propias, capaces de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea” (SEP, 2022, p. 8); es decir, no son simples sujetos que se les deba instruir, tal como se hacía en anteriores proyectos educativos, ahora se les reconoce como personas integrales que viven en contextos de gran diversidad étnica, cultural, social, familiar, incluyendo, además, las características individuales que cada ser posee como su personalidad, rasgos físicos, cognitivos, etc. Esta perspectiva destaca la importancia de considerar la complejidad y riqueza humana existente en el aula y desde la cual se deba garantizar el derecho en que cada educando participe activamente en los diferentes contextos dónde se desarrolla su aprendizaje.

Derecho a la educación, que para ser garantizado, el Estado estableció cuatro condiciones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; dónde a grandes rasgos estos refieren al derecho de una educación gratuita, obligatoria, cultural, inclusiva y con respeto a la diversidad, con espacios seguros, facilitando el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y del profesorado; adecuando los contenidos de enseñanza a los diferentes contextos sociales de los estudiantes, de tal forma que lo aprendido sea significativo y aplicable (SEP, 2019b, p. 4). De esta forma se buscaba hacer viable la promoción de los derechos humanos a través de la educación.

Con base en esto la NEM desarrolló ocho principios: *fomento de la identidad con México*, que tiene que ver con este sentido de pertenencia y amor a la patria y cultura mexicana; *responsabilidad ciudadana*, la cual refiere a los derechos y obligaciones que cada ciudadano mexicano y mexicana tiene e implementa con

consciencia social para hacer de México un mejor país; la *honestidad*, que implica formar una sociedad cuyo sustento sea la verdad y confiabilidad, para establecer relaciones sociales sanas; *participación en la transformación de la sociedad*, que desde la superación individual y colectiva devenga una transformación social que mejore la calidad de vida y bienestar, para lograrlo se deben formar ciudadanos con pensamiento crítico, activos, participativos, humanos, con motivaciones de transformar la sociedad; *respeto de la dignidad humana*, que en grandes rasgos tiene que ver con el desarrollo integral del individuo y el derecho de dignidad de las personas; *promoción de interculturalidad*, que se desarrolla a través de la apreciación a la diversidad cultural desde su historia, cultura, creencias, costumbres, saberes, lengua, política, economía, etc., *promoción de la cultura de la paz*, buscando que sea a través del diálogo dónde se eviten y solucionen conflictos y se establezcan acuerdos sin llegar a la violencia; y, finalmente el *respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente* que refiere a la protección y conservación del entorno tomando conciencia ambiental a los desastres naturales ocasionados por las acciones del hombre que derivan en el cambio climático (SEP, 2019b, pp. 4-11).

Principios de la NEM que se establecen en el Marco Curricular del Plan y Programa de Estudios del SEN de la EB; el cual se encuentra organizado en siete ejes articuladores, cuatro campos formativos y seis fases o grados escolares. En lo que corresponde a estos primeros, se llaman ejes articuladores aquellos que constituyen la formación humana de todo individuo “son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 103). Puntos de encuentro que se deben encontrar presentes en la práctica educativa del docente; estos son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas (SEP, 2022, pp. 105-143).

En relación con el eje articulador de inclusión, el cual requiere ser pensado desde una perspectiva decolonial, ya que implica que los educandos “se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por

motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas” (SEP, 2022, p. 106). Es aceptar que no todos ni todas tienen las mismas condiciones ni oportunidades de vida, y que, por ello es necesario brindar y facilitar las herramientas necesarias para que puedan hacerlo.

En lo que concierne a los otros ejes estos tienen que ver con interrogar y cuestionar la realidad con un sentimiento de justicia y empatía y construir a través de ello un pensamiento propio (pensamiento crítico); asimismo reconocer que en el mundo hay una gran diversidad de culturas cada una con valores y costumbres propias, pero que sin importar aquello se debe mantener siempre el valor del respeto a la diversidad de todas las formas de vida existentes (interculturalidad crítica); por otra parte, promover la lectura y la escritura desde una perspectiva cultural, permite a los estudiantes descifrar su experiencia e identidad dentro del entorno en el que se desenvuelven; esto ocurre debido a que la “lectura nos pone en relación con la otredad [...] El fomento de la lectura abre la posibilidad de las niñas, niños y adolescente[s] de reencontrarse con el otro en su diversidad” (SEP, 2022, p. 135).

Ejes que, como su nombre indica, deben articularse con los contenidos curriculares, indispensables para tener presente en la práctica docente, ya que constituyen y son el pilar principal para formar individuos con saberes y valores, en sí individuos íntegros.

Por otra parte, la NEM ha transformado la estructura de los contenidos curriculares, pasando de una clasificación por materias o disciplinas a una organización por cuatro campos formativos, estos son: *Lenguajes*; *Saberes y Pensamiento Científico*; *Ética, Naturaleza y Sociedades*; *De lo Humano y lo Comunitario*. Campos que refieren a la “pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas [...] los cuales [permiten...] acercarse a la realidad que se quiere estudiar” (SEP, 2022, p. 144). Al integrar conocimientos de diferentes disciplinas en campos, se busca obtener “una visión más compleja de la realidad [...], lo que permite la ampliación de nuestro acceso a diversos ámbitos de sentido y el

enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas” (SEP, 2022, p. 144). Esta aproximación busca centrarse en abordar temas sociales relevantes y comunes entre los estudiantes y profesores, esto es debido a que la NEM “reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes o problemas que tiene importancia personal o colectiva en el mundo real y el contexto de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 22).

Finalmente las fases, las cuales “indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre las disciplinas que constituyen la educación preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2022, p. 139). De acuerdo con ello, los grados escolares se clasifican de acuerdo con lo siguiente:

Educación Básica ³³		
Fases	Nivel educativo	Grados
Fase 1	Educación Inicial	0 a 3 años
Fase 2	Educación Preescolar	1° 2° 3°
Fase 3	Educación Primaria	1° 2°
Fase 4		3° 4°
Fase 5		5° 6°
Fase 6	Educación Secundaria	1° 2° 3°

Elaboración propia conforme al contenido establecido en el *Plan y Programa de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2022, pp. 164-167).

Se constituyen de esta forma, porque se busca otorgar una secuencialidad en cuanto a grados y contenidos escolares, buscando que dentro de estas se profundicen y consoliden los saberes académicos. Que los docentes tengan un mayor seguimiento en cuanto a los avances, participaciones, inserción del estudiante en su vida escolar, desarrollando adecuadas evaluaciones que con base en los resultados obtenidos se realicen ajustes que le permitan al estudiantado seguir progresando en su trayectoria escolar.

Los contenidos, a través de esta perspectiva “dejan de responder a una especialización progresiva por asignaturas y se articulan junto a situaciones que son relevantes para el sujeto y la comunidad a partir de puntos de conexión comunes

³³ De acuerdo con lo que se señala en este cuadro, a partir de este entonces me referiré a la EB, a los niveles correspondientes que incluyen el nivel inicial hasta la secundaria.

entre las disciplinas que integran cada campo” (SEP, 2022, pp. 166). De esta forma los contenidos se contemplan como un todo y se piensa que se puedan abordar de manera integral y contextualizada, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones significativas entre los diferentes saberes y aplicarlos a situaciones reales y significativas en su vida cotidiana y en su entorno comunitario; desarrollando un pensamiento crítico, reflexivo, interdisciplinario e inclusivo.

CAPÍTULO 2

ENTORNOS DESFAVORABLES: MARGINACIÓN Y EL REZAGO ESCOLAR

Al entrar a un salón de clases siempre surge, sin importar el nivel educativo que se hable, una diferenciación en el rendimiento y progreso entre cada uno de los estudiantes, hay quienes en un aula siempre se desarrollan mejor que otros, están los que aprenden con gran rapidez, los que pueden “seguir el ritmo de aprendizaje” y aquellos que se les dificulta. Educandos que a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes requieren de apoyos extraordinarios y personalizados. Cuando estos apoyos no son proporcionados y los educandos no son atendidos en su debido tiempo, existe el riesgo de que enfrenten rezago.

Rezago que puede ser entendido de diferentes maneras, pero que en términos generales alude a una condición de atraso (Suárez, 2001, p. 15). De acuerdo con el *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* (CONEVAL) el rezago educativo hace referencia a la falta de acceso o al hecho de no cumplir con los grados o niveles educativos obligatorios dentro de los rangos de edad esperados; es decir, una persona tiene rezago cuando supera los 14 años o más y no ha completado sus estudios de EB (preescolar, primaria, secundaria) y de media superior (2021, pp. 3 y 6-8).

Al respecto en el presente capítulo se habla de los factores principales por los que se cree que se propicia un rezago educativo. Para elaborar una explicación sobre esto, el presente capítulo se divide en cuatro apartados: un primero titulado “*Más allá de la definición: Entendiendo el rezago educativo*”, en dónde se conceptualiza el término, en este se muestran las disputas existentes para definirlo, entenderlo, así como las formas y contenidos que se le han dado. Fenómeno y problema educativo que tiende a ser más complejo de lo que se piensa. En un segundo nombrado: “*La marginación y el rezago educativo en el Estado de Morelos*”, en el que se plantean las condiciones sociales y educativas del lugar en dónde se lleva a cabo el presente estudio de caso que se delimitó como objeto de

investigación. En un tercero nombrado: “*Factores intra y extraescolares que inciden en la adquisición de las habilidades lecto-escritoras en educación*”, dónde se elabora una explicación de las posibles causas que originan un rezago educativo. Y finalmente, en un cuarto y último denominado: “*Incidencia de la lecto-escritura en el rezago escolar*”, dónde se argumenta de la importancia del desarrollo de la lecto-escritura en los primeros años de escolaridad y algunas cuestiones a considerar en el proceso de la adquisición.

2.1. Más allá de la definición: Entendiendo el rezago educativo

Hacer posible una educación para todos y todas, y cumplir con el objetivo de la Agenda 2030 para garantizar una EI, al ofrecer una educación gratuita, digna, de calidad³⁴, equitativa, con igualdad de oportunidades para todos y todas, en la que no importe la raza, sexo, lengua, creencias, condición u edad para poder ser brindada; en realidad resulta ser imposible de lograr cuando existen grandes desigualdades sociales y económicas.

Desigualdad que no resulta ser un tema nuevo y que se visibiliza a través de la brecha cultural y económica existente entre quienes tienen acceso a una amplia gama de oportunidades y aquellos que se ven privados o limitados de estas; negándoles cubrir sus necesidades básicas y tener un estilo de vida digno, exacerbando así la exclusión y la desventaja. De alguna forma, el sector de la población más desfavorecida por esta desigualdad social y económica, es sin duda aquella que vive en condiciones de marginación y pobreza. Pobreza que en su concepto amplio se vincula a las “carencias en las condiciones de vida que impiden satisfacer necesidades y derechos básicos [...], y una de las señales más potentes de desigualdad” (Lipina, 2021, p. 14).

Condiciones que influyen y afectan en lo educativo, postergándolo en un segundo plano; ya que, cuando las necesidades básicas y vitales no pueden ser

³⁴ En la NEM ya no se utiliza una el termino educación de calidad sino de excelencia (ver apartado 1.3. del capítulo 1).

solventadas como la alimentación, salud y vivienda; la escasez de recursos puede llevar a priorizar la supervivencia sobre la educación y de esta manera eclipsar su importancia. De esta manera “en familias de bajos ingresos, la escuela compite con otras alternativas que pueden ser percibidas como las más ventajosas para enfrentar la necesidad de generar un ingreso y mejorar el nivel de vida del núcleo” (Núñez, 2005, p. 51). De ahí la necesidad de establecer adecuadas políticas sociales no solo compensatorias³⁵, sino además de igualdad de condiciones, cuyos fines bien establecidos y dirigidos puedan permitir a estos grupos de la población solventar sus necesidades básicas y facilitar la obtención de igualdad de oportunidades. Sin embargo, muy pocas veces son impulsadas por las autoridades o por el contrario no se encuentran idóneamente diseñadas y dirigidas; puesto que, gran parte de las políticas resultan ser asistenciales, con pocos resultados y temporales. En este sentido, al no ser promovidas o desvinculadas por la corrupción; lejos de ser una gran ayuda, puede, por el contrario, convertirse en uno de los principales factores que acaban por favorecer el rezago social y educativo.

Rezago educativo que conceptualmente se ha dado de diferentes maneras, ya que “No existe una forma única de concebirlo y mucho menos de medirlo” (Suárez, 2001, p. 15); debido a su relatividad; puesto que se ve influenciado por factores contextuales, geográficos, demográficos, socioeconómicos y políticos. Dificultad multifactorial para su abordaje y comprensión, que complica identificar y saber cuáles son las causas exactas por las que una persona llega a abandonar sus estudios o no completar su EB y obligatoria.

De ahí que existan diversas conceptualizaciones para referir a dicho fenómeno. Una de ellas es la que otorga el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), quien se basa en la Normatividad de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), al establecer que el rezago educativo, implica el “incumplimiento de la normatividad aplicable [la cual...] se

³⁵ Yurén, Espinosa y de la Cruz (2007) señalan el problema existente de las políticas compensatorias promovidas en los últimos años señalando que estas mismas no han tenido el impacto esperado en la educación; pero que, si ha permitido que “los padres de familia mantengan a sus hijos en la escuela, pero no contribuyen a que adquieran las competencias necesarias para la vida, ya que los servicios y los métodos son deficientes” (citado en Navarrete y Ocaña, 2022, pp. 307-308).

presenta cuando no se garantizan los años de escolarización en las edades que se deben cursar el nivel obligatorio” (CONEVAL, 2021, p. 2). Normatividad que se calcula en correspondencia a tres criterios:

[Población que tiene entre 3 y 21 años de edad y...] No cuenta con la educación obligatoria ni asiste a un centro educativo formal.

[Población que tiene 22 años o más...] Nació a partir de 1998 y no ha terminado la educación media superior

[Población que tiene 16 años o más y...] No completó secundaria (nació entre 1982 y 1987) No completó primaria (nació antes de 1982)” (CONEVAL, 2021, pp. 3, 6-7).

Criterios que de acuerdo con el CONEVAL; entre el 2018 y 2020, el rezago educativo en México aumentó³⁶ del 19.0% a 19.2% (CONEVAL, 2021, pp. 3 y 11; CONEVAL, 2023, p. 85). Durante este periodo, el porcentaje de la “población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria, tuvo un incremento de 1.1 puntos porcentuales, al pasar de 15.6% [6.3 millones de personas] a 16.7% [6.9 millones de personas]” (CONEVAL, 2021, p. 7). Además, a causa de la pandemia de Covid-19, a partir del año 2020, hubo un crecimiento en la población con rezago educativo a nivel nacional, y también un decremento en la matrícula de la población infantil a nivel primaria. Cifras que en los últimos años se expresan y presentan en la siguiente tabla:

³⁶ Sin embargo, en el caso de Morelos, se mostró una disminución en la población con rezago educativo, pasando de 19.3% en el 2018 a 17.7% en el 2020, con una reducción de 1.6 puntos porcentuales (CONEVAL, 2021, p. 5., y CONEVAL, 2023, p. 85).

EVOLUCIÓN ³⁷ DEL REZAGO EDUCATIVO A NIVEL NACIONAL							
Población total nacional	Último censo poblacional en México (2020): 126,014, 024 (INEGI, 2021a, p. 8).						
	2018	2019	2020 ³⁸	2021	2022 ³⁹	2023	2024
Matrícula escolar en educación primaria por ciclo escolar	13,972,269	13,862,321	13,677,465	13,464,469	13,345,969		13,154,354
Población en rezago educativo	23.5 (millones de personas) 19.0%	28,330,260 29.9%	28,286,277 29.6%	28,155,979 29.1%	27,912,803 28.5%	27,723,901 27.9%	27,521,112 27.3%

Elaboración propia con base a datos estadísticos de CONEVAL (2021, 2023); INEA (2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024); INEGI (2021a); SEP-DGPPYEE (2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

Conceptualización del CONEVAL, que de acuerdo con Suárez distingue el rezago en dos vertientes: el *rezago acumulado* que “afecta a la población de 15 años o más, y que puede considerarse resultado de acciones, condiciones y situaciones pasadas” (Suárez, 2001, p. 10); y el *rezago en formación*⁴⁰ que se conecta con la situación actual del presente, lo que sucede en el ahora; es decir, “da cuenta de lo que está sucediendo con las nuevas generaciones de niños y jóvenes, lo que otorga un panorama de la situación desigual en la que viven” (Suárez, 2001, p. 10).

Sin embargo, pese a esta clasificación, es evidente que el rezago “alude a una condición de atraso que enfrenta un segmento de la población respecto a otro” (Suárez, 2001, p. 15). De ahí que, para Suárez hablar de rezago es referir a una “condición de desigualdad, a una situación de clara falta de justicia, en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas” (2001, p. 16). En consecuencia, el rezago, al ser un término que evoca subdesarrollo y falta propicia

³⁷ En un análisis realizado por Navarrete y Ocaña señala que la evolución de rezago educativo en México que van entre los años del 2000 al 2015 hubo una disminución del 17.7%; escaso progreso que de alguna manera se puede entender por el contexto de la época; ya que “en México hacia principios del milenio aún no se contaba con una cobertura universal en educación básica, mientras que la desigualdad social, seguía causando estragos entre la población en edad escolar, manteniendo fuera de las aulas a la población con menos recursos, principalmente entre las comunidades indígenas y rurales” (2022, p. 313).

³⁸ Las cifras presentadas en este año corresponden a las aproximaciones estadísticas de INEA (2020). No obstante, de acuerdo con CONEVAL (2023) estos datos varían, siendo así, que en este año la población en rezago educativo fue de 24.4 millones de personas, lo que equivale a 19.2% (CONEVAL, 2023, p. 83).

³⁹ De acuerdo con una nota periodística de la Jornada, señala que, con base en datos del CONEVAL, en el 2022 13.4% de niños y niñas tenían rezago educativo (La redacción, párr. 2, 2025).

⁴⁰ Clasificación de la cual, en el presente trabajo que se proyecta, tiende a exponer casos de rezago en formación.

que las “personas gocen de menores oportunidades laborales y se encuentren en situación de desventaja en las múltiples relaciones que establecen con su entorno” (Suárez, 2001, p. 96).

De la misma manera, Navarrete y Ocaña consideran que el rezago educativo es un “estado de desigualdad social, que limita al individuo en su desarrollo personal, su realización económica y en gran medida, sus perspectivas de alcanzar una vida digna y un trabajo justamente remunerado” (2022, p. 297). Estas autoras señalan que las causas del rezago educativo tienden a ser multifactoriales; ya que, “la complejidad de los factores abarca todos los sectores de la vida: social, económico, cultural, personal y emocional” (Navarrete y Ocaña, 2022, p. 308).

En esta misma línea de conceptualización, Muñoz señala que el rezago educativo es el “resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educativo nacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como ‘deserción escolar’)” (Muñoz, 2009, p. 29). Causas que, de alguna forma, como plantea esta autora llevan a un deficiente aprovechamiento escolar de los y las estudiantes, dado que la escuela no satisface o atiende sus NBA de cada uno de los y las estudiantes, haciendo que con el pasar del tiempo se propicie esta repetición de grados o abandono escolar y, por ende, el rezago educativo; en palabras de esta autora “el aprovechamiento insuficiente genera extraedad, a través de la repetición de cursos. Ésta [...] es un antecedente inmediato del abandono escolar prematuro de los estudios; misma que [...] alimenta la exclusión” (Muñoz, 2009, p. 29).

No obstante, para Núñez el rezago educativo implica ser una “condición problemática asociada con espacios geográficos de lento o escaso desarrollo, que afecta de manera diferenciada a los sujetos según su sexo, condición socioeconómica, lugar de residencia y origen étnico” (2005, p. 47). Al respecto, concuerda con Suárez, en que el rezago tiene dos momentos diferentes (formación y acumulación). Sin embargo, también hace una subclasificación en lo que

concierno al rezago educativo en formación, el que divide en dos partes: por un lado, se encuentra el grupo conformado por los que nunca han sido inscritos en el sistema educativo regular, debido a factores individuales (discapacidad) y/o a condiciones familiares como son los problemas socioeconómicos en el grupo familiar o razones de orden cultural, cómo el género o el grupo étnico, lo que “no depende necesariamente de la voluntad del niño o niña, sino de que el medio familiar se dé cabida al cumplimiento de este deber/derecho” (Núñez, 2005, p. 51). Y, por el otro, se encuentra el grupo que por diversas razones desertan del sistema de educación y no logran completar o concluir sus estudios de EB, esta deserción puede verse influida también por la calidad educativa que se brinda en las instituciones (Núñez, 2005, pp. 52-53).

En este sentido, para identificar que grupo de la población o personas se encuentran en rezago, podemos retomar la definición que realiza el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), al señalar que se trata de aquellos grupos “de población que carece de instrucción formal o no ha logrado concluir la educación básica, y por lo tanto puede ser considerado como vulnerable, porque no cuenta con las mismas oportunidades de insertarse en el desarrollo social” (2004, p. IX). Conceptualización en la que también se puede apreciar la relatividad temporal del fenómeno ya que a inicios del siglo XXI la obligatoriedad de la educación constaba de nueve años (preescolar, primaria y secundaria), aspecto que cambia en el 2012 al declararse obligatoria la educación media superior y también en la actualidad, cuando en el 2019 se incorpora en esta obligatoriedad la educación inicial (ver apartado 1.3. del capítulo 1).

Por su parte Burt (1950) señala que un niño o niña en rezago es “aquel que en secundaria no puede hacer el trabajo de clase, por estar debajo de lo que es normal para su edad” (citado en Navarrete y Ocaña, 2022, p. 296).

Diversidad de conceptualizaciones que me llevan a reconocer que el rezago educativo, no es algo reciente ni tampoco es un hecho que se resuelva de la noche a la mañana, más bien implica ser un proceso complejo, en tanto es continuo para

su formación como también para su erradicación. Además, involucra a los distintos actores sociales que trabajan, se desarrollan y conviven en el entorno escolar.

De ahí que las repercusiones y consecuencias del rezago educativo al ser un atraso, afecta enormemente a generaciones actuales y venideras, ya que las oportunidades de tener un estilo de vida digno decrecen entre que la indiferencia social se acrecienta. Por ello, para precisar el rezago educativo, es necesario ubicar al estudiante o a los grupos espacial y temporalmente, debido a los diversos factores que se implican.

Rezago educativo que en nuestro país difiere de entidad a entidad, de localidad a localidad, otro factor de su diversidad, razón por la que en el siguiente apartado se hace especial énfasis en describir el fenómeno dentro del espacio geográfico en que se ubica el presente estudio de casos (el Estado de Morelos).

2.2. La marginación y el rezago educativo en el Estado de Morelos

Morelos, es una de las entidades federativas del país que se encuentra integrada por 36 municipios. Éste se localiza en el centro de la República Mexicana, colindando con los estados de Puebla en el este y al sur, Estado de México al norte y al oeste, Guerrero al oeste y al sur, así como con la Ciudad de México al norte. Es una entidad que se caracteriza por presentar contrastes territoriales en cuanto a su clima, vegetación, economía, población, etc., así como por ser uno de los estados más pequeños del país con una superficie de 4,879 kilómetros cuadrados (0.2% del territorio nacional), y también uno de los estados con mayor densidad poblacional (Delgadillo y Sámano, 2018, p. 26).

En lo que corresponde a su población, conforme a las estadísticas obtenidas con el último Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, el Estado de Morelos cuenta con una población de 1 971 520 personas; dentro de los cuáles, los municipios con mayor población son Cuernavaca con 378 476, Jiutepec con 215 357 y Cuautla con 187 118 habitantes (2021a, p. 42).

En lo que concierne a su nivel de desarrollo, Morelos puede considerarse con un nivel de desarrollo medio. No obstante, con respecto al nivel de pobreza éste tiende a ser uno de los estados con mayor índice, muy cercano a entidades como Chiapas, Oaxaca y Guerrero (Rodríguez, 2023, p. 347). La pobreza, que como antes se indica, “es la condición de privación de los recursos indispensables para satisfacer las necesidades básicas, físicas e inmateriales, de las personas y las familias” (Rodríguez, 2023, p. 348). Recursos que son indispensables para que las personas tengan un estilo de vida digno y un desarrollo integral, lo que se considera, forman parte de los derechos humanos (sociales, económicos y culturales) que toda persona por ley debe de poseer (Rodríguez, 2023, p. 348).

Sin embargo, las cifras de pobreza en el Estado de Morelos son alarmantes. Según datos del CONEVAL (2022), en el año 2020, el 50.9% del total de la población vivía en situación de pobreza lo que equivalía a 1,006,726 personas. De ese total, un 8.4% de la población (166,814 personas) se encontraban en situación de pobreza extrema y un 42.5% (839.9 miles de personas) con pobreza moderada (CONEVAL, 2022, pp. 6, 12-13). Además, se estimó que en esa fecha un 20.1% de la población del Estado de Morelos tenían un ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos y un 60% tiene un ingreso inferior a la línea de pobreza media (CONEVAL, 2022, p. 7).

A menudo, la población en situación de pobreza suele coincidir con aquella población en condición de vulnerabilidad, lo que puede percibirse a través de los datos estadísticos sobre carencias sociales y económicas. En el 2020, el porcentaje de las personas en condición vulnerable a nivel estatal por carencia social fue del 23.7%, lo que equivale a 468.6 miles de personas, de “las cuales aun cuando tuvieron un ingreso superior al necesario para cubrir sus necesidades presentaron una o más carencias sociales, siendo éstas de 1.9 carencias en promedio” (Poder Ejecutivo Morelos, 2024, p. 12). Datos, que en comparación con la población no pobre y no vulnerable resultaron ser de 16.2% equivalente a 320.9 miles de personas (CONEVAL, 2022, p. 13).

Situación de vulnerabilidad y pobreza que también se relaciona con la marginación, puesto que

Los procesos que modelan la marginación conforman una precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familiares y comunidades, y los expone a privaciones, riesgos y vulnerabilidades sociales que a menudo escapan al control personal, familiar y comunitario y cuya reversión requiere el concurso activo de agentes públicos, privados y sociales (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2023, p. 10).

Marginación que de acuerdo con la CONAPO, tiene que ver con “la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país [...así como también con...] la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios” (CONAPO, 2023, p. 10), una condición que es de carácter multifactorial. En este sentido, la CONAPO mide la marginación considerando el impacto de “las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la resistencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas” (CONAPO, 2023, p. 10); a los que agrupa en cuatro dimensiones estructurales: educación, vivienda, distribución de la población y por ingresos de trabajo. En cuanto a la evolución del fenómeno, de acuerdo con las estimaciones de la CONAPO, para el año 2010, el Estado de Morelos tenía un grado de marginación bajo con un índice de 10.428%, porcentaje que cambia en el 2015 cuando este porcentaje incrementó a un 16.091% y que para el año 2020, nuevamente aumentó a un 19.814%, posicionándose en ambos años con un grado de marginación medio (CONAPO, 2023, p. 18).

Tales condiciones, se relacionan y reflejan con el grado de escolarización de la población del estado. De hecho, de la población censada de 15 años y más, el 5.0 % de este sector de la población no tiene escolaridad alguna, el 48.9% con un nivel de escolaridad de EB, el 24.7 % con media superior, un 0.2% sin especificar y solo un 21.3 % logran acceder a estudios de nivel superior, éstos últimos incluyen la educación normal, licenciatura universitaria, tecnológica y de posgrado (INEGI, 2021a, p. 43). A pesar de que el nivel de la población sin un grado de escolaridad

tiende a tener el porcentaje más bajo, es importante destacar que, en la actualidad, en el estado, hay personas que no cuentan con estudios de ningún nivel, lo cual visibiliza el rezago educativo existente en la entidad. Además, se debe hacer notar, que casi la mitad de la población solo ha concluido el nivel de EB; mientras que cerca de una cuarta parte logra continuar y concluir sus estudios de Educación Media Superior, a pesar de que desde el año 2012 se considera como obligatoria en nuestro país.

Esto me conduce a reflexionar sobre la demanda y oferta educativa en el estado. Por lo que, para comprender las condiciones de su evolución, especialmente en el nivel de educación primaria, presentaré a continuación los datos claves de los últimos años en la siguiente tabla:

EVOLUCIÓN DEL CRECIMIENTO DE LA DEMANDA Y OFERTA EDUCATIVA EN MORELOS POR CICLO ESCOLAR, TIPO DE SOSTENIMIENTO Y ESCUELA, EN EDUCACIÓN PRIMARIA ⁴¹							
		General	Indígena	Comunitaria	Públicas	Privadas	TOTAL
Ciclo escolar (2023-2024)	Escuelas	1184	12	32	827	401	1228
	Docentes	8,211	70	44	6,567	1,758	8325
	Alumnos	188,929	1,546	497	163,448	27,524	190,972
Ciclo escolar (2021-2022)	Escuelas	1,176	12	30	825	393	1218
	Docentes	8,233	67	39	6,511	1,828	8,339
	Alumnos	195,561	1,565	385	172,417	25,094	197,511
Ciclo escolar (2017-2018)	Escuelas	1,170	12	34	833	383	1,216
	Docentes	8,177	60	39	6,500	1,776	8,276
	Alumnos	207,075	1,314	332	181,863	26,858	208,721
Ciclo escolar 2012-	Escuelas	1,097	12	44	838	315	1,153
	Docentes	7,787	54	49	6475	1415	7,890

⁴¹ Para este análisis, se seleccionaron los ciclos escolares 2006-2007 y 2012-2013 con el objetivo de contrastar entre la entrada y salida de los diferentes sexenios presidenciales y gubernaturas. La selección del ciclo escolar 2017-2018 se debió a la indisponibilidad de datos del ciclo 2018-2019. Mientras que el ciclo 2021-2022 se incluyó para evaluar el regreso a las escuelas y el impacto de la pandemia del COVID-19. Finalmente, el ciclo escolar 2023-2024, se seleccionó por su pertinencia en la fecha en que se desarrolló este trabajo de tesis.

	Alumnos	223,363	1,231	518	199,396	25,716	225,112
Ciclo escolar 2006-2007	Escuelas	992	5	55	n.d.	n.d.	1,052
	Docentes	7,421	42	70	n.d.	n.d.	7,533
	Alumnos	215,672	925	770	n.d.	n.d.	217,367
	General	Indígena	Comunitaria	Públicas	Privadas	Total	

Estadística educativa Morelos. Elaboración con base en estimaciones a los datos estadísticos de INEE (ca. 2013, 2019), y SEP-DGPPYEE (ca. 2022, ca. 2024).

Al analizar los datos que se exponen en la tabla anterior, se puede deducir y concluir con lo siguiente: si bien hay un aumento en el número de escuelas, este se ha dado principalmente en el sector privado. Actualmente, existen 1,228 escuelas en el Estado de Morelos, de las cuales 827 son públicas y 401 privadas. El aumento del sector privado es notable, especialmente entre los ciclos escolares 2012-2013 y 2017-2018, en el que el sector privado aumentó en 68 escuelas, mientras que el sector público disminuyó a cinco escuelas. Tendencia que se mantiene en el ciclo escolar 2021-2022, con un aumento de diez escuelas privadas y una disminución de ocho escuelas públicas. Al mismo tiempo, las escuelas comunitarias experimentan un descenso constante, pasando de 55 escuelas en el ciclo escolar 2006-2007 a 32 en el ciclo escolar 2023-2024.

Por otra parte, la matrícula escolar en educación primaria ha disminuido. Este descenso se puede apreciar al comparar los ciclos escolares 2006-2007 y 2023-2024, con matrículas totales de 217,367 y 190,972 respectivamente, lo que representa una disminución de 26,395 estudiantes. Descenso que se da principalmente en los tipos de escuelas generales y comunitarias, ya que al comparar el más reciente dato de la tabla (ciclo escolar 2023-2024) con el más antiguo de la tabla (ciclo escolar 2006-2007), hay un descenso y diferencia de 26,743 estudiantes en generales y de 273 en comunitarias. En contraste, la matrícula escolar en escuelas indígenas ha aumentado, siendo así que en la actualidad (ciclo escolar 2023-2024) se tiene una matrícula de 1,546 estudiantes que en comparación con el ciclo escolar 2006-2007 existía una matrícula de 925

estudiantes; no obstante, entre el tiempo transcurrido en estos dos ciclos escolares solo ha habido un aumento de 7 escuelas siendo así que en la actualidad hay un total de 12 escuelas indígenas. Además, con respecto al tipo de sostenimiento se puede observar un incremento en el número de estudiantes que asisten a una escuela particular y una disminución de estudiantes en escuelas públicas.

De hecho, de acuerdo con los datos proporcionados hasta el momento, surgen interrogantes sobre los apoyos gubernamentales a la educación pública, algo que, si bien no se expone explícitamente en este apartado, si se puede pensar con los datos antes indicados que el aumento significativo de escuelas privadas y la disminución de públicas puede deberse a que la atención y recursos brindados por el gobierno son insuficientes, lo que se refleja en el crecimiento de la oferta educativa privada y la disminución de la pública.

De alguna forma la disminución de la matrícula escolar del estado difiere al ritmo de crecimiento poblacional experimentado en las últimos dos décadas, como se evidencia en los datos poblacionales que se presentan a continuación:

Población del Estado de Morelos				
2000	2005	2010	2015	2020
1,555,296	1,612,899	1,777,227	1,903,811	1,971,520

Elaboración con base a datos estadísticos de INEGI (ca. 2000, 2016, 2021a) y Poder Ejecutivo Morelos (2024).

Con base en estos datos, puedo señalar que, en las últimas dos décadas, la población en el Estado de Morelos sigue experimentando un crecimiento constante; aunque a un ritmo más lento durante la última década. De alguna forma, esto me lleva a preguntar: *¿por qué el crecimiento de la matrícula escolar en el Estado de Morelos va en descenso cuando la población sigue incrementando? ¿qué está pasando con aquellos estudiantes que no se encuentran visibilizados en los datos estadísticos?*; la respuesta puede estar relacionada con la deserción y el abandono escolar, lo que podría generar un rezago educativo en el futuro.

Fenómeno que no es exclusivo del Estado de Morelos, sino que se trata de un problema a nivel nacional. En este sentido, de acuerdo con una nota periodística del diario el Universal, señala que en la actualidad muchos niños y adolescentes no tienen acceso a la educación o se ven obligados a abandonar la escuela debido a la falta de condiciones para estudiar (El Universal, 2025, 2m01s). Además, en la misma nota, hace una crítica señalando que “ninguna de las medidas de la estrategia nacional educativa de la autollamada cuarta transformación está vinculada con la permanencia escolar, [...] la asistencia, ni mucho menos con la realización de actividades escolares a la participación, a una escuela para padres” (El Universal, 2025, 2m27s).

En lo que corresponde al rezago educativo en el Estado de Morelos, las cifras indican una disminución de este en lo que corresponde al año 2000, pues para este año, casi la mitad de la población de 15 años o más (995,301) se encontraba en esta situación, lo que correspondía a un 47.6% a nivel estatal y un 1.4 porcentual a nivel nacional, concentrándose dicho rezago en los poblados rurales⁴² de menos de 2500 habitantes (INEGI, 2004, pp. 10 y 222). De acuerdo con el INEGI:

En el año 2000 existe una proporción muy alta de población rezagada que carece de instrucción formal, 21.6% [102,059]; mientras que 32% [151,711] no terminó la primaria, es decir, tiene de uno a cinco grados de primaria; por su parte 36.1% [170,599] concluyó los seis grados de primaria; sólo 9.8% [46,359] registra uno o dos grados aprobados en secundaria; y el 0.5% [2,837] restante al concluir la primaria se capacitó para incorporarse al mercado laboral (2004, p. 219).

Rezago educativo en el Estado de Morelos que, desde el 2000 hasta la fecha ha ido disminuyendo, pero que, sin embargo, dicha condición sigue persistiendo afectando a una parte significativa de la población morelense, lo que podemos ver en los datos de la siguiente tabla:

⁴² En el año 2000, los tres municipios con mayor rezago en Morelos eran Tetela de Volcán con un porcentaje de 73.0%, “dónde 73 de cada 100 personas de 15 años y más carecen de educación básica” (INEGI, 2004, p. 223). Temoac, con 69.7% y Axochiapan con un 67.9% (INEGI, 2004, p. 224).

Año	2000	2010	2020	2021	2022	2023	2024
Analfabetismo	9.24%	6.42%	66,366 4.4%	65,195 4.3%	64,441 4.2 %	63,634 4.1%	63,004 4.1 %
Rezago educativo en Morelos	473 565 47.6%	19.3%	417,638 27.4%	415,639 27.1%	412,953 26.6%	411,915 26.2%	409,581 25.8%
Rezago educativo nacional	33,338,910 53.1%	20.7%	28,286,277 29.6%	28,155,979 29.1%	27,912,803 28.5%	27,723,901 27.9%	27,521,112 27.3%

Elaboración con base a datos estadísticos de INEA (2020, 2021, 2022, 2023 y 2024); INEGI (2004), Poder Ejecutivo Morelos (2024) y CONEVAL (2010, 2020).

Como se puede leer, el rezago educativo en el Estado de Morelos es preocupante y éste, con el transcurso del tiempo tiende a convertirse en un rezago social; lo que de manera comparativa entre los 36 municipios del Estado de Morelos se distribuye de la manera en cómo se presenta se presenta en la siguiente tabla:

CLASIFICACIÓN DE REZAGO SOCIAL (2020)	CANTIDAD DE MUNICIPIOS	MUNICIPIOS
Muy bajo	12	Cuernavaca, Jiutepec, Zacatepec, Emiliano Zapata, Cuautla, Jojutla, Temixco, Yautepec, Puente de Ixtla, Zacualpan de Amilpas, Xochitepec y Mazatepec
Medio	3	Xoxocotla, Coatetelco y Hueyapan
Bajo	21	Tetecala, Miacatlán, Tlaltizapán de Zapata, Tepoztlán, Tlaquiltenango, Yecapixtla, Huitzilac, Tlayacapan, Jonacatepec de Leandro Valle, Ayala, Atlatlahucan, Jantetelco, Amacuzac, Coatlán del Río, Temoac, Tepalcingo, Ocuituco, Tetela de Volcán, Axochiapan, Tlanepantla y Totolapan

Elaboración con datos estadísticos del Poder Ejecutivo Morelos (2024, p. 17).

Municipios que, en la actualidad, algunos mantienen su situación sin cambios significativos. Claro ejemplo de esto es el municipio de Temoac, el que desde el año 2000, de su población de 15 años o más (5,097 de 7,314 personas) presentaban rezago educativo, el 69.7% de su población; lo que lo ubicaba con un nivel de rezago alto (el 1.1% del total estatal) (INEGI, 2004, pp. 224-227). Aunque esta situación ha mostrado ciertas variaciones en la actualidad, Temoac continúa siendo uno de los municipios con mayores índices de pobreza y marginación a nivel estatal. Entidad

local, en la que se ubica la escuela que se tomó como objeto de intervención y de la que se habla en el siguiente subapartado.

2.2.1. Contexto municipal

Temoac es un municipio localizado al oriente del Estado de Morelos, colinda con los municipios de Zacualpan, Yecapixtla, Jantetelco, Ayala y el Estado de Puebla. Cuenta con un clima semicálido subhúmedo y se encuentra integrado por 15 localidades⁴³, de las cuáles las que más tienden a resaltar son: Popotlán, Huazulco, Amilcingo y Temoac principalmente, siendo ésta última la cabecera municipal.



Según datos estadísticos del INEGI, el municipio cuenta con una población de 16,574 personas, lo que equivale a un 0.8% de la población total de la entidad

⁴³ Es importante mencionar que existe una discrepancia entre la información proporcionada por la CONAPO (2020) respecto al número de localidades en el municipio y la realidad histórica del lugar. Según la CONAPO, el municipio se compone de 15 localidades, sin embargo, desde su creación, se han reconocido cuatro comunidades principales: Amilcingo, Huazulco, Temoac y Popotlán (Franco, 2006, pp. 160-169). Las otras colonias (El Tecorrallito, Campo las Arenas, el Puente Nuevo, Campo Santa Lucía, Campo el Limón, La Joya, Barrio San Martín, Los Cuatecomates y Rancho los Caporales) son en realidad, barrios anexos a estos pueblos. Esta confusión genera dificultades para obtener y analizar datos precisos, sobre todo porque las estadísticas tienden a variar en cuanto a los números de localidades, ejemplo de ello fue que en el 2010 la CONAPO señalaba que en el municipio existían 11 localidades y actualmente en el 2020, 15 localidades.

(2021b, p. 52). En cuanto a las actividades económicas, de acuerdo con el Censo Económico del año 2019, la población económicamente activa de 12 años y más es el 65% (en su mayoría hombres con un 58% y mujeres 42%). Éstos y éstas se dedican principalmente al trabajo en industrias manufactureras de dulces tradicionales mexicanos y botanas principalmente, al comercio, servicios, agricultura y la ganadería (Gobierno del Estado de Morelos, ca. 2022, pp. 30-31).

Como integrante de este municipio, puedo afirmar que es una zona con gran potencial para el desarrollo económico, pero lamentablemente su crecimiento se ha visto impedido por la falta de preparación de su población, así como también por no contar con apoyos suficientes para que las personas tengan acceso a las herramientas tecnológicas que les permitan poder lograrlo. Por otra parte, Temoac, cuenta con una rica y gran historia de lucha. Claro ejemplo de ello es la figura del profesor Vinh Flores Laureano, quien tuvo un destacado liderazgo y contribución al desarrollo regional; puesto que, gracias a su lucha y visión fue posible la creación de importantes instituciones educativas como la Normal Emiliano Zapata y el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 39. Además, contribuyó al reconocimiento del municipio de Temoac, lo que se dio el 17 de marzo de 1977, ubicándolo como el municipio más “joven” del estado (Gobierno del Estado de Morelos, ca. 2022, p. 3).

En cuanto a la condición de pobreza del municipio, de acuerdo con los datos más recientes del año 2020, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la Secretaría de Bienestar⁴⁴ (BIENESTAR) fue del 75.3% (11,768), la cual, se ubicó con esta condición distribuida en dos rangos: pobreza moderada con un 61.6% (9,624) y un 13.7% (2,144) en pobreza extrema. Mientras que la población no pobre y no vulnerable, tiende a representar tan solo el 4.2.% (aproximadamente 651 personas del total de la población) (Secretaría de Bienestar [BIENESTAR], 2024, p. 1).

⁴⁴ Antes Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Situación de pobreza que no es nada nuevo en el municipio, puesto que en el *Informe de Pobreza y Evaluación 2020 de Morelos*, realizada por el CONEVAL (en un análisis comparativo entre los años 2010 y 2015), se señala que Temoac se encontraba entre los cinco municipios con mayor porcentaje de pobreza y de pobreza extrema. De hecho, para el 2015, a nivel estatal, el municipio de Temoac, ocupó el tercer lugar con mayor porcentaje de población en situación de pobreza con un 79.2% (13,270) y el quinto lugar en pobreza extrema con un 19.9% (3,336) (CONEVAL, 2020, pp. 69-70 y 74)⁴⁵. Al respecto señala Rodríguez “en 2015, las cifras de mayor incidencia de pobreza extrema se encuentran en las zonas de alta pobreza del este y oeste del territorio estatal, en municipios generalmente rurales” (2023, p. 366). Esto de alguna manera se relaciona con la línea de bienestar mínimo, ya que “equivale al valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes” (Gobierno del Estado de Morelos, ca. 2019, p. 28). Tal condición para el mismo año (2015), implicó que el 44% de la población obtuviera un ingreso inferior de la línea de bienestar mínimo y un 82.2% a un ingreso inferior a la línea de bienestar. Datos que se pueden ver en la siguiente tabla:

Evolución de la situación de pobreza en el municipio de Temoac			
Indicadores	Porcentaje y número total aproximado de personas de acuerdo con el CONEVAL Y SEDESOL		
	2010	2015	2020
Población total a nivel municipal	14,641	16,758	16,574
Población en situación de pobreza	7,767	13,270	11,768
	69.4%	79.2%	75.3%
Población en situación de pobreza moderada	6,165	9,934	9,624
	55.1%	59.3%	61.6%
Población en situación de pobreza extrema	1,602	3,336	2,144
	14.3%	19.9%	13.7%
Población no pobre y no vulnerable	n.d.	736	651
	3%	4.4%	4.2%
Grado de rezago social	Bajo	Bajo	Bajo
Población vulnerable por carencias sociales	26.1%	13.4%	15.7%

Elaboración con base a estimaciones de datos obtenidos por el CONEVAL (2010); SEDESOL (2018) y BIENESTAR (2021, 2022 y 2024). Gran parte del diseño de la tabla fue tomado del documento Síntesis Estadística Municipal 2022 de Temoac (Gobierno del Estado de Morelos, 2022 ca, p. 26).

⁴⁵ Los municipios con mayor porcentaje en pobreza en el 2010, fueron: Tetela de Volcán, Temoac, Axochiapan, y Tlanepantla concentrando un 11.7% de la población total del estado. Mientras que, en el 2015, las posiciones fueron de la siguiente manera: Ocuilco con un 81.5% (equivalente a un 16,807 de su población), Tetela de Volcán con un 81.4% (18,718), Temoac 79.2% (13,270), Axochiapan 79.1% (30,951) y Tlanepantla 74.6% (5,415) (CONEVAL, 2020, pp. 69-70).

Asimismo, según datos del año 2020, del total de la población un 15.7% se encuentra en una situación de vulnerabilidad por alguna carencia social; es decir, “presenta algún tipo de carencia en rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación” (Gobierno del Estado de Morelos, 2022 ca., p. 28). Dato poblacional que se distribuye de acuerdo con lo que se presenta en la siguiente tabla:

Población vulnerable por carencias sociales			
Indicadores de carencia social	Porcentaje y número total aproximado de personas de acuerdo con el CONEVAL Y SEDESOL		
	2010	2015	2020
Población vulnerable por carencias sociales	26.1%	13.4%	15.7%
Rezago educativo	2,335	3,492	3,095
	20.9%	20.8%	19.8%
Carencia por acceso a los servicios de salud	3,163	1,983	3,480
	28.3%	11.8%	22.3%
Carencia por acceso a la seguridad social	9,816	13,957	12,715
	87.7%	83.3%	81.4%
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	1,936	2,552	1,441
	17.3%	15.2%	9.2%
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	5,699	8,108	4,687
	50.9%	48.4%	30.0%
Carencia por acceso a la alimentación	2,551	4,352	2,683
	22.8%	26.0%	17.2%

Elaboración con base a estimaciones de datos obtenidos por el CONEVAL (2010); SEDESOL (2018) y BIENESTAR (2021, 2022 y 2024). Gran parte del diseño de la tabla fue tomado del documento Síntesis Estadística Municipal 2022 de Temoac (Gobierno del Estado de Morelos, 2022 ca, p. 26).

Al analizar los datos de la tabla, se puede observar que las dos carencias sociales que más afectan a la población de Temoac es la falta de seguridad social y el acceso a los servicios básicos en la vivienda. En cuanto al rezago educativo, para el año 2020, el municipio se ubica en el cuarto lugar; por debajo de seguridad social, vivienda y salud, pero por encima de la alimentación y espacios de la vivienda.

En lo que concierne a la marginación, en este mismo año, el municipio tiene una clasificación de grado bajo con un índice de marginación del 55.561% y normalizado del 0.870% ocupando el lugar número 12 a nivel estatal y el 1,543 a nivel nacional⁴⁶

⁴⁶ En 2020 existen 2469 municipios en el país (CONAPO, 2020, p. 22).

(CONAPO, 2023, p. 222). En la medición de marginación relacionada con la educación de la población de 15 años o más, un 5.49% es analfabeta y un 35.41% se encuentran sin EB (CONAPO, 2023, p. 222), estos dos últimos datos reflejan muy bien el rezago educativo existente en la población.

Por otro lado, en cuanto a la infraestructura educativa, el municipio de Temoac cuenta con un total de seis escuelas primarias públicas, distribuidas de la siguiente forma: Huazulco con una escuela primaria de dos turnos; Amilcingo con dos escuelas primarias de un solo turno (matutino); Popotlán con una escuela primaria de un turno (matutino) y finalmente Temoac que tiene dos escuelas una con doble turno (matutino y vespertino) y otra con un turno (matutino).

Este municipio que de acuerdo con el *Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria del 2023 y 2024* suele clasificar a tres de éstos (Huazulco, Temoac y Amilcingo), como Zonas de Atención Prioritaria (ZAP); ya que se trata de “áreas que se identifican para el direccionamiento de la política social al tratarse de áreas con población que presenten niveles importantes de vulnerabilidad social” (Poder Ejecutivo Morelos, 2024, p. 41). Es importante destacar que el poblado de Popotlán no es clasificado como ZAP, a pesar de presentar un rezago de marginación bajo, incluso mayor que el del poblado de Temoac (Anexo 1). Comunidad de Popotlán del que se hablará con más detalle en el siguiente subapartado.

2.2.2. Contexto poblacional y escolar

De acuerdo con el estudio de casos presentado en esta tesis, la escuela en dónde se llevó a cabo la intervención, se ubica dentro de la comunidad de Popotlán. Un poblado que se caracteriza por tener la población con menor número de habitantes del municipio de Temoac, ya que cuenta con un total de 959 habitantes (CONAPO, 2020). Es una comunidad cuya gente es cálida, amable, tranquila, humilde y solidaria, que gusta preservar de sus tradiciones y la naturaleza, puesto que en la

mayoría de las casas cuentan con huertos dónde la gente tiende a cosechar principalmente sus cafetales.

Según estimaciones de la CONAPO del año 2020, la población se encuentra clasificada con un grado de marginación bajo correspondiente a un índice del 22.88% y normalizado del 0.87%. De la población que se encuentra en condición de marginación: un 5.17% es analfabeta y el 38.55% de la población de 15 años o más se encuentra sin EB. En lo que concierne a la situación de las viviendas particulares: un 1.80% se encuentran sin drenaje ni escusado, un 0.11% sin energía eléctrica, un 0.53% sin agua entubada, un 1.80% con piso de tierra, un 38.23% con hacinamiento y el 18.90% sin refrigerador (CONAPO, 2020, celda 7064).

En cuanto a servicios de transporte, lo que básicamente hay son “mototaxis”, los cuáles ocupan para su traslado a los pueblos cercanos; algunos (un grupo pequeño) cuentan con motos propias y muy pocos con automóviles. Por otra parte, la mayoría de la población cuenta y se comunica a través de teléfonos celulares. No obstante, y a pesar de la creciente demanda de la tecnología, la mayor parte de la población no cuenta con el Internet y los que tienen acceso a él, enfrentan serios problemas debido a la deficiente red de conexión. Además, la población cuenta con un centro de salud y una biblioteca comunitaria, ésta última es mantenida y abierta por algunos estudiantes que cumplen con su servicio social en la comunidad. En cuanto a los servicios e infraestructura educativa la población cuenta con un preescolar, una escuela primaria, una telesecundaria y un bachillerato con modalidad abierta incorporado a la UNAM.

En el caso de la escuela donde se realizó la investigación de intervención, es de educación primaria. Institución que para el ciclo escolar 2023-2024, tenía una matrícula de 122 estudiantes. Me informaron que ésta se creó como escuela bidocente aproximadamente en el año de 1981, inicialmente con el nombre de “Mártir de Chinameca”, pero pocos años después se le cambió el nombre por el de “Profesor Rufino Sánchez Flores”, en reconocimiento al educador que murió en un

accidente automovilístico. El profesor Rufino Sánchez Flores había trabajado en dicha institución por varios años y era miembro de la comunidad local.

La escuela Rufino Sánchez Flores, está adscrita a la zona escolar número 48 ubicada en la localidad de Zacualpan de Amilpas; sin embargo, el poblado, como antes se ha indicado, pertenece al municipio de Temoac. En lo que concierne a la infraestructura, la escuela se encuentra integrada por: seis aulas ordinarias (una para cada grado), una dirección, una biblioteca, un aula de cómputo (muchas de las maquinas que aquí operan ya no tienen un buen funcionamiento o se encuentran obsoletas) que es también de usos múltiples (se llevan a cabo conferencias o sesiones educativas), una bodega, una cocina, un comedor, un patio, áreas verdes, un espacio de juegos infantiles para niños, dos canchas (una de futbol y otra que se encuentra techada, con piso de cemento) y baños de hombres y mujeres (ver Anexo 2).



En lo que respecta a la estructura organizativa del personal que labora en la institución, para el ciclo escolar 2023-2024, la escuela se encuentra integrada por

siete docentes (seis para cada uno de los grados y la directora en turno). Además, tiene un intendente; dos docentes de educación física (uno para el día lunes y otro para el día viernes); dos docentes de inglés (una atiende de 1° a 3° grado y la otra atiende de 4° a 6° grado), ambas provienen del Programa Nacional de Inglés (PRONI). También hay un docente de computación⁴⁷ (quien es pagado por el municipio de Temoac), un docente de música (quien es pagado por los padres de familia de los alumnos que toman la clase) y dos cocineras (cuyo sueldo se paga con la cooperación de los padres de familia).

Es una escuela primaria que no cuenta con el servicio de USAER, a pesar de que dentro de los municipios de Temoac y Zacualpan están los USAER 35 (que atiende a seis escuelas) y el USAER 57 (que atiende a 5 escuelas); ambos pertenecientes a la zona escolar No.8⁴⁸ de los servicios de apoyo de EE. Servicios de apoyos a la educación regular que son indispensables en cada escuela y que en el caso de la escuela “Rufino Sánchez Flores”, existe el antecedente de haberlo solicitado, pues me comentó la directora: *¡Kendy! Una vez solicité el apoyo a educación especial, me parece que fue como hace dos o tres años, tenía especialmente un estudiante que a pesar del apoyo otorgado observé que, para poder brindarle un mejor apoyo, necesitaba del servicio. Así que fui a preguntar a Temoac, sobre qué es lo que tenía que hacer para solicitarlo en la escuela. Me comentaron que no era posible ya que para que el servicio llegase a la escuela se necesitaba tener una cierta cantidad de casos, los cuáles debían ser valorados por el personal que lo integra, y de ahí ver si los aceptaban o no, o sea que no era seguro aún así recibirlos. Inmediatamente pensé: ¿para que quiero tantos casos así?, preferiría que mejor no los hubiera y que todos los niños pudieran aprender y jugar sin que nada les impidiera desarrollarse plenamente. Así que dije, muchas gracias y me dediqué a buscar estrategias por mi cuenta que me permitieran trabajar apoyar al estudiante* (Comunicación personal, viernes 19 de abril del 2024). Es claro

⁴⁷ A partir del ciclo escolar 2024-2025 este servicio dejó de ser solventado por el municipio, donde señalo a las directoras de las diferentes escuelas que componen al municipio que dejarían de apoyarlas, ya que no había recursos para hacerlo. Es necesario señalar que era el único apoyo con el que contaba la escuela por parte del municipio.

⁴⁸ Se desconoce dónde se encuentra ubicada la supervisión escolar.

que, con lo dicho por la directora, se hacen presentes algunas de las BAP que dificultan o impiden la EI de aquellos educandos en condiciones vulnerables: por un lado, los servicios de EE, que niega el apoyo al momento de imponer condiciones restrictivas que hacen inaccesible el servicio; y por el otro, la directora que al no recibir acompañamiento, incrementa su carga de trabajo para atender esta diversidad, lo que puede explicar su percepción de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje como una problemática.

Por otro lado, la escuela cuenta con el apoyo federal del Programa Nacional de Inglés (PRONI), la Escuela es Nuestra, becas Benito Juárez y el gubernamental “Desayunos Calientes”. No obstante, cada uno de estos programas se ha dado con limitaciones. De acuerdo con la directora, el programa PRONI ha presentado problemas recurrentes, como la interrupción del pago a las docentes de inglés, lo que las lleva a dejar de trabajar por períodos de tiempo, lo que ha ocurrido en cada uno de los ciclos escolares; lo que genera retraso en los alumnos y alumnas por falta de continuidad en su enseñanza y seguimiento de los contenidos para el progreso de los estudiantes. Esto sin olvidar que existe la constante amenaza de las autoridades de dejarlo de recibir.

En lo que concierne al apoyo la “Escuela es Nuestra”, que implica un recurso “equitativo” otorgado en función al número de alumnos matriculados y no en correspondiente a las necesidades específicas de la escuela. Se trata de un apoyo económico que va dirigido al mantenimiento de los espacios escolares, y su monto es determinado por las autoridades según un cálculo que no necesariamente se ajusta a las necesidades reales de la institución. Esto significa que, aunque haya necesidades más urgentes en el entorno escolar, si el recurso asignado es limitado debido a la matrícula escolar, se priorizarán espacios menos críticos donde el recurso sea suficiente, en lugar de abordar las necesidades más apremiantes. Al platicar con la directora, ella me dijo: *yo quería utilizar ese apoyo especialmente para mejorar el aula de cómputo, ya que muchas máquinas se encuentran obsoletas, tienen años que no se les ha dado mantenimiento y también se necesitan comprar equipos más sofisticados porque el equipo ya es muy viejo [...] Les pregunté a los del programa si*

en vez de hacer la barda se podía mejor comprar y mejorar el equipo de cómputo dijeron que no, porque no iba a alcanzar el recurso [...] les comenté que eso no importaba que yo me iba a organizar con mis padres de familia y buscaríamos la forma de reunir más dinero y buscar más apoyo para lograrlo [...] nuevamente me dijeron que no, que no estaba permitido hacer eso. Siendo así y esperando de arriba pues creo que nunca lo podré lograr, pero bueno esto es algo que tiene que hacerse porque no podemos seguir así, dónde los niños sigan trabajando con estos equipos” (Comunicación, viernes 22 de septiembre del 2023).

Al finalizar el ciclo escolar, el piso de esta aula se levantó a causa de su deterioro, lo que significa un riesgo para los estudiantes, ante la preocupación la directora comenta: *Ahora que también el piso se levantó, necesitamos ahora más que nada con urgencia dar este mantenimiento [...] tendremos que ir al municipio para pedir apoyo* (Comunicación personal, viernes 31 de mayo del 2024). De hecho, días más tarde de haber solicitado apoyo al municipio, este fue negado con la excusa de que “no había dinero”; esta situación no es inusual, ya que las autoridades municipales suelen reportar escasez de recursos y negar apoyo. Para buscar resolver el problema, la directora junto con los padres de familia recaudaron el dinero para resolverlo.

Sobre el programa estatal “Desayunos Calientes”; el cual, tiene que ser solicitado cada año por la directora de la escuela, dando una cuota mensual de \$1400 pesos; y el apoyo que se otorga es de una despensa mensual, que cada vez es más precaria, razón por la cual se pide a los padres de familia un pago de \$22 pesos diarios por cada niño, mismo que se ocupa para comprar la despensa faltante y pagar a las señoras que preparan el desayuno. Al respecto la directora me dijo: *¡Kendy!, antes llegaban aceites, azúcar, ahora quitaron todo eso y casi nada dan. Llega muy poco a comparación de lo que proveían antes [...] no alcanza para todo un mes y mantener una población grande de más de 100 personas todos los días tiende a ser cada vez más difícil, por eso se les pide a los papás pagar* (Comunicación personal, viernes 19 de abril del 2024). Es un programa muy importante, ya que toda la población estudiantil y el personal que labora en esta

institución tiende a hacer uso del comedor por la mañana; además, de que la mayoría de la población estudiantil no obtiene un desayuno adecuado en casa, muchos llegan y comienzan las clases sin haber tomado alimento alguno. A la par, hay una variante de este programa que se llama “Desayunos Fríos”, pero solo puede solicitarse uno de los dos programas, un absurdo de programa, pues no se ofrece a todos los alumnos.

A pesar de todas estas restricciones y la precariedad de todos estos programas, los cuales se han podido mantener con el esfuerzo del personal docente y director, así como por el apoyo de los padres de familia. Lamentablemente, muchos de estos apoyos están sujetos a la constante amenaza de ser retirados por las autoridades. Aspecto que no es una opción, ya que las necesidades escolares son variadas y no pueden ser solventadas en su totalidad por la escuela ni por los padres de familia. Apoyos que como su nombre lo indica, deben de ser recursos que ayudan a mejorar la calidad de la escuela, fortaleciéndola, para tener una educación digna que permita a cada estudiante acceder a recursos y oportunidades que no podrían obtener de otra manera e ir superando de este modo sus barreras; pues su falta perpetuaría el ciclo de pobreza, exclusión, rezago y deserción.

2.3. Factores intra y extra escolares que inciden en la adquisición de las habilidades lecto-escritoras en educación

Partamos de reconocer que en la sociedad no existen dos personas idénticas; todos y todas somos distintos en tanto a nuestros rasgos físicos, emocionales, genéticos, cognitivos y personales. A esta diversidad innata, se suma el hecho de que cada individuo se desenvuelve en un contexto único e irrepetible, condicionado por factores temporales, espaciales y sociales específicos, los cuales impactan directamente en el desarrollo de cada persona.

Concepto de desarrollo que puede entenderse genéricamente como los “cambios que se van produciendo en el tiempo” (Deval, 1998, pp. 55-56), y que se caracteriza por ser un proceso continuo, acumulativo, direccional, organizado y

holístico (Durán y Ochando, 2004, p. 95). Desarrollo que es en esencia, “el resultado de la interacción dialéctica entre los factores internos y los elementos externos, entre el niño y la cultura en que está inmerso” (Carrasco y Fernández, 1998; citado en Korzeniowski, 2011, p. 16), por lo que tiende a manifestarse de manera distinta para cada persona. Esta variabilidad puede observarse incluso dentro de un mismo entorno familiar con hermanos y hermanas, dónde a pesar de compartir condiciones similares (padres, casa, situación económica, etcétera), pueden presentar diferencias significativas en su desarrollo cognitivo, emocional y social, producto de la manera particular en la que experimentan su entorno.

De ahí la importancia, de los contextos en los que se desarrolla el niño, pues estos “presentan numerosos factores socioculturales que pueden potenciar o empobrecer su evolución cognitiva” (Korzeniowski, 2011, p. 16). Por lo que es fundamental, propiciar entornos favorables que estimulen al niño o niña, dónde genere vínculos de apego afectivos y seguros y reciba también un adecuado suministro de nutrientes, para incrementar las probabilidades de éxito de que el niño o niña nazca y crezca sanamente; ya que, el desarrollo de una persona se ve determinado por “las interacciones que se producen entre el sujeto y su ambiente. Lo que una persona es en un momento determinado de su vida no es sólo el producto de cómo nació (herencia), sino también de lo que vivió (ambiente)” (Durán y Ochando, 2004, p. 95).

Sin embargo, alcanzar un adecuado desarrollo biológico y cognitivo puede ser un completo desafío sobre todo si el ambiente en el que se desenvuelve la persona está marcado por la pobreza y la marginación; ya que la pobreza, además de ser “una violación de la dignidad humana, [...] trunca el desarrollo de las capacidades de las personas” (Lipina, 2021, p. 14). En este sentido el desarrollo del niño o la niña, difícilmente será óptimo si crece en un contexto limitado y precario, dónde no se satisfagan adecuadamente sus necesidades básicas; tales como la alimentación, salud, la educación y otros factores esenciales. De hecho, se ha observado que “los niños que viven en hogares pobres tienden a tener peores desempeños, es decir, mayores fallas inhibitorias y errores relacionados con

dificultades para sostener la atención e implementar estrategias de búsqueda” (Lipina, 2021, p. 95).

Estas limitantes a las que se puede enfrentar una persona pueden afectarle desde su concepción; ya que, si la madre no se alimenta y atiende adecuadamente por cuestiones de falta de recursos económicos, vive dentro de un ambiente emocional inestable de violencia y con grandes deficiencias y necesidades; o que llegue a consumir sustancias nocivas, seguramente tenderá a afectar y perjudicar al nuevo ser que se desarrolla dentro de sí misma (Deval, 1998, pp. 183-184). En este sentido, Lipina señala que:

los factores asociados a la salud de la madre durante el embarazo y del niño luego de su nacimiento, así como la calidad de los ambientes de crianza y de educación, más las competencias de cada niño o niña, modulan las influencias de los ambientes tempranos adversos sobre el desarrollo cognitivo (2021, p. 133).

Si estos patrones de vida y calidad del entorno perpetúan durante la infancia, con poca o nula estimulación y cuidados, el niño o la niña se encontrará en mayor riesgo de desarrollar deficiencias en sus procesos cognitivos, afectando su capacidad para adquirir conocimientos. Infancia⁴⁹ que transcurre desde el nacimiento hasta los dieciocho años y que, es una etapa clave para la formación posterior de la persona, ya que constituye la base sobre la que se cimienta gran parte del desarrollo y que repercute en la vida adulta. Período que es crucial, por ser una etapa de “especialización y lateralización crecientes de las funciones cerebrales” (Oates, Karmiloff y Johnson, 2012, p. 30), en el que se desarrollan gran parte de las precurrentes para los futuros aprendizajes, especialmente en los primeros seis años. En este sentido me refiero a los periodos críticos⁵⁰ y sensibles que influyen en la formación de estructuras y conexiones neuronales que son fundamentales para el aprendizaje y crecimiento de la persona; pues es, durante la infancia, donde

⁴⁹ De acuerdo con el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, se entiende por infancia “todo ser humano menor de dieciocho años de edad” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006, p. 10).

⁵⁰ De acuerdo con Lipina un periodo crítico “corresponde al momento de máxima organización de una función neural” (2021, p. 70). No obstante, es importante distinguir los periodos críticos de los periodos sensibles, ya que éstos últimos “refieren no sólo una etapa durante la cual el cerebro es especialmente sensible a ciertos estímulos ambientales, sino también a una ventana de tiempo durante la cual el cerebro es más receptivo a la experiencia que contribuye a su formación” (Lipina, 2021, p. 72).

se inicia el desarrollo de las habilidades motoras, sensoriales, perceptivas, de atención, emocionales, conductuales, comunicativas y del lenguaje que acompañarán a la persona durante toda su vida.

Habilidades que son necesarias para la adquisición de la lecto-escritura y que deben desarrollarse principalmente en los primeros seis años de vida; pues, de no ser así, puede generarse rezago en la etapa escolar; el cual se acumula con el tiempo y se agrava si no se atiende de inmediato. Rezago, que es multifactorial y que está estrechamente relacionado con los contextos en los que el niño o la niña se desarrolla. En este sentido, uno de los entornos de mayor incidencia es el familiar, ya que la familia “es la primera institución que ejerce influencia en el niño, [...] es la primera institución educativa y socializadora del niño” (Sánchez, 2006, p. 1). Por lo que es importante considerarla, ya que juega un rol esencial en la vida escolar del educando, siendo un factor decisivo en la “construcción” de la personalidad, creencias, comportamientos y valores difundidos en la convivencia diaria del hogar.

De hecho, en la etapa escolar del niño o la niña, la participación e involucramiento de las familias resulta ser crucial para el buen rendimiento, de ahí que “Si los padres participan en la educación, tendrán hijos con buen rendimiento escolar” (Sánchez, 2006, p. 8); es decir, gracias al apoyo que brindan las familias, se obtienen mejores resultados educativos. Por lo que son ellos y ellas parte fundamental de la educación de sus hijos e hijas.

En cambio, si la participación y actitud de la familia es negativa o indiferente, el desempeño del niño o niña tiende a ser deficiente y su educación se ve obstaculizada; ya que “son las actitudes que los padres poseen respecto a la educación y a la escuela del hijo las que tienen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán” (Sánchez, 2006, p. 4). Lo que se relaciona con las altas o bajas expectativas que la familia tenga sobre el estudiante; en este sentido:

si el padre cree y espera que su hijo tenga éxito en la escuela, esto va a influir en la formación de aspiraciones académicas del hijo, y se esperaría que tenga un alto aprovechamiento académico. Por otra parte, si el padre no tiene expectativas educativas, o no demuestra conductas que motiven al niño a desempeñarse exitosamente en la escuela, es posible que el hijo tenga un bajo rendimiento escolar (Sánchez, 2006, p. 5).

De alguna forma, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la deficiente participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas, depende del nivel de escolaridad de los padres, ya que “si los padres tienen un nivel educativo mayor, aumentan las posibilidades de apoyar a sus hijos a entender y reforzar los contenidos escolares, siempre y cuando existan tiempo y condiciones para la convivencia familiar” (INEE, 2017, p. 68). Aspecto importante en la adquisición del proceso de la lecto-escritura, pues “los niños construyen su teoría del funcionamiento escrito, empezándolo a construir desde el momento en el que entran en contacto con la lengua escrita y con adultos que hacen uso de ella leyendo y escribiendo” (Gispert y Ribas, 2010, p. 26). Además, cuando los padres tienen un nivel de escolarización alto y una buena estabilidad económica, pueden brindar más recursos educativos (libros y herramientas tecnológicas) que permitan al estudiante tener mejores condiciones escolares que le posibiliten cumplir y resolver sus tareas, así como fortalecer sus aprendizajes (INEE, 2017, p. 68).

Por otro lado, la escuela, al ser un espacio privilegiado para la transmisión y adquisición de saberes y habilidades, debe funcionar como un vínculo en el que pueda brindar el acompañamiento necesario que este en sus manos a las familias, sobre todo a aquellos padres que, aun deseándolo, no cuentan con los recursos o saben cómo apoyar a sus hijos. Promover esta colaboración a través de espacios de convivencia que fortalezcan la relación escuela-familia permitirá una participación más activa de los padres, quienes podrán reconocer “que son importantes en la educación de sus hijos” (Sánchez, 2006, p. 9). Esto no solo beneficiará la formación integral de los educandos, sino que también influirá positivamente en el desarrollo de sus trayectorias académicas.

De esta manera, pese a las carencias y limitaciones que pueda enfrentar un niño en su entorno familiar y social, es posible hacer frente a estos obstáculos al “optimizar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo a través de diferentes estrategias de intervención” (Lipina, 2021, p. 38), las que pueden darse desde el entorno educativo, claro está, siempre y cuando se cuente también con el apoyo de políticas públicas y ayudas estatales que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia de cada niño y niña.

Además, existen otros factores escolares que son importantes a considerar, ya que también pueden obstaculizar las oportunidades de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura de los estudiantes, estos son: la falta de recursos didácticos y humanos, la escasa formación pedagógica en algunos docentes por falta de actualización y capacitación, la elaboración y ejecución de una adecuada planificación de clase que incorpore los AR al currículo de acuerdo con las NEA de cada educando y la aplicación de evaluaciones estandarizadas que no contemplan y valoran más allá del contenido (INEE, 2017, p. 61). A ello se suma, la inestabilidad del personal docente en los centros escolares, que sucede cuando los docentes “no permanecen asociados a un centro escolar durante ciclos escolares completos, o cuando los reemplazados no se llevan a cabo con agilidad, las oportunidades para el aprendizaje relacionadas con el tiempo pedagógico efectivo disminuyen” (INEE, 2017, p. 67); lo que genera un desconocimiento de las características y necesidades particulares de los estudiantes, impidiendo ofrecer un seguimiento adecuado que contemple y atienda sus NEA.

A su vez, la falta de recursos tecnológicos y didácticos, dificultan potenciar la adquisición de los conocimientos escolares. Recursos que son fundamentales para el aprendizaje, ya que permiten un desarrollo más efectivo entre los estudiantes al interactuar lúdicamente con materiales atractivos que les puedan estimular y motivar a aprender. De hecho, cuando en las “escuelas no hay equipos informáticos para su uso tienen menos oportunidades de acceder a la enorme cantidad de recursos disponibles para la investigación, el repaso, la práctica y la visualización de contenidos escolares” (INEE, 2017, p. 67). Se trata de herramientas que, si bien

“aunque por sí mismos no generan logro escolar, sí contribuyen a los procesos pedagógicos escolares” (INEE, 2017, pp. 66-67).

Otro aspecto importante que influye en el aula, tiene que ver con la percepción que el docente llega a tener de sus alumnos. Esta percepción puede llevar a producir prejuicios que conducen a la etiquetación y clasificación del educando e incluso también su segregación. Prejuicios que surgen en el alumnado por la “falta de conocimiento sobre sus posibilidades, por estereotipos e ideas preconcebidas, por miedos, que, a menudo, poco tienen que ver con la realidad” (Gispert y Ribas, 2010, p. 13). Esta dinámica es especialmente perjudicial para aquellos estudiantes que tienden a tener dificultades, no se desarrollan en un entorno óptimo y no existe un gran involucramiento por parte del padre o tutor. Al respecto, en un estudio realizado por Muñoz, al compilar tesis de rezago y buscar las similitudes de estas para encontrar su causa, destaca la importancia de que los docentes sean conscientes de sus propias creencias y suposiciones sobre sus alumnos. Según Muñoz:

los maestros construyen conceptos negativos acerca de las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos; pues clasifican generalmente a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos [...] Ello impide que los docentes canalicen hacia los alumnos mencionados diversos apoyos que podrían, mejorar la situación académica de los mismos (2009, p. 36).

Problema que surge desde la falta de formación continua docente y de preparación pedagógica, en la que “los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen en la determinación de los retrasos pedagógicos; lo que arroja dudas acerca de la pertinencia de la preparación pedagógica que generalmente reciben” (Muñoz, 2009, p. 37). Formación pedagógica docente que es importante ya que la práctica educativa que se implementa en el aula “se rige por referentes de ámbito teórico y práctico que proviene de la formación y de la reflexión en la acción, desde la experiencia docente, sea ésta apropiada o compartida” (Gispert y Ribas, 2010, p. 19). De esta forma

las oportunidades para el aprendizaje serían favorecidas si se refuerza la formación y actualización de los profesores en habilidades y actitudes que les permitan ofrecer una educación intercultural, y si se impulsa el desarrollo de habilidades docentes relacionadas con dinámicas de clase en las que los alumnos puedan expresar constantemente su opinión. La calidad de la oferta educativa para docentes es crucial para que estas acciones sean transformadoras (INEE, 2017, p. 74).

Formación docente que requiere ser continua, ya que, de no serlo, será difícil que el educador llegue a trascender en su práctica educativa. Sin actualización constante, el docente tiende a limitarse a reproducir lo conocido y vivido por su propia experiencia, perpetuando prácticas y concepciones tradicionales de la educación. Por el contrario, cuando el docente se mantiene en constante capacitación y actualización, tiende a mejorar sus destrezas y estrategias de enseñanza, innovar su práctica, y realizar evaluaciones y planificaciones con AR adecuadas a los contextos, situaciones, necesidades y características de los educandos; así como detectar oportunamente los rezagos escolares e implementar las medidas necesarias para combatirlos (Muñoz, 2009, p. 40); reafirmando así, su valioso papel en el proceso educativo.

Multiplicidad de factores intra y extra escolares que, como antes se indica inciden en el desarrollo y los aprendizajes de los educandos, los que deben ser considerados al realizar toda intervención educativa y más cuando se trata de la lecto-escritura, base para la adquisición de los otros aprendizajes. De esta manera, es posible disminuir o superar aquellos factores que impiden al estudiante desempeñarse adecuadamente en la escuela y evitar el rezago escolar. Por ello, es importante adoptar una perspectiva integral que tenga en cuenta el entramado que se implica en la formación de todos y todas las estudiantes. De ahí que Martínez advierta que:

Si centramos el objetivo en el niño, veremos sólo una pequeña parte de la realidad, si ampliamos el foco y logramos entender el entramado relacional de un niño, descubriremos los significados de sus conductas, daremos luz sobre zonas oscuras y lo más importante, sabremos qué tenemos que cambiar para que cada niño aprenda, para que cada alumno crezca (2012, pp. 38-39).

Replantear nuestro pensamiento y perspectiva de este modo permitirá que a través del acto educativo se tengan aulas más inclusivas bajo una enseñanza en la diversidad, dónde los estudiantes puedan trascender más allá de sus límites sin verse impedidos por las barreras que enfrentan cotidianamente. Ignorar esta diversidad implicaría un grave error en el quehacer educativo pues se le negaría al estudiante la posibilidad de ayudarlo a descubrirse a sí mismo y poder sacar de esta manera a relucir su potencial⁵¹.

Para abordar, el rezago educativo en la adquisición de competencias lecto-escritoras, es necesario realizar un esfuerzo conjunto que implique la participación activa de todos los involucrados. De la misma manera que se contribuye para perpetuar estos factores de riesgo, corresponde también, del mismo modo, erradicarlo mediante un esfuerzo conjunto; por lo que es necesario que “las autoridades educativas y la escuela realicen esfuerzos para identificar a las poblaciones de estudiantes que se encuentran en circunstancias familiares y sociales más vulnerables y desarrollen acciones que permitan compensarlas con mejores y mayores oportunidades” (INEE, 2017, p. 74). Sólo de esta manera podremos generar una educación verdaderamente inclusiva, al superar las barreras familiares, escolares y sociales que constantemente amenazan a los estudiantes.

2.4. Incidencia de la lecto-escritura en el rezago escolar

La lectura y escritura son aprendizajes básicos y esenciales para la vida, que toda persona debe poseer. De hecho, desde el movimiento internacional de Jomtien (1990) y en los posteriores encuentros mundiales se resaltó la importancia de lograr dichas competencias en los educandos, ya que son estas junto con el cálculo “los pilares para el aprendizaje futuro” (UNESCO, 2015, p. 30). Se presentan, así como un derecho sustancial al que toda niña y niño debe de tener al concluir su EB. Por lo tanto, garantizar estos aprendizajes, en todos los alumnos se convierte en un

⁵¹ Como plantea Pérez Lalangui retomado a Aristóteles, la potencia implica la “posibilidad de ser algo que puede ser realizado, pero que todavía no se ha hecho, por lo tanto, queda en el marco de lo posible, de lo subjetivo, de lo no realizado aún” (2016, p. 8).

compromiso social-político y ético que recae en las autoridades, la escuela y la sociedad en conjunto cumplir.

Puesto que es a través de la lecto-escritura lo que favorece el que un educando se inserte y participe en los procesos sociales y educativos, accediendo a mayores niveles de estudio y obteniendo una mejor calidad de vida. Pues quienes poseen estas habilidades tienen una ventaja significativa sobre aquellos que no las han desarrollado. Ya Paulo Freire planteaba que:

la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél [...] Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos (1984, p. 105).

De ahí que conceptualice la alfabetización como “la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral” (Freire, 1984, p. 105). Razón por la que, aprender a leer y a escribir resulta ser un proceso dinámico en el que el sujeto aprende a leer y a escribir al apropiarse de su entorno y, simultáneamente en esta apropiación, se conoce a sí mismo. Esta idea se refleja en la afirmación de Gadamer, quien sostiene que “[el...] ser que se comprende es lenguaje” (1997, p. 18).

Adquisición de habilidades de lecto-escritura que es esencial para que los niños y las niñas desarrollen, lo que les ha de permitir tener una base sólida que les servirá en el futuro comprender, comunicarse e interpretar el mundo que les rodea; el poder interactuar y acceder a las muchas cuestiones sociales que sin su aprendizaje no se podría lograr; ya que, la lecto-escritura “es probablemente el primer aprendizaje formal y sistemático más importante que adquieren los niños en la escuela” (Romero, 2004, p. 23). Aprendizaje de la lecto-escritura que de acuerdo con Domingo implica un proceso de descubrimiento del mundo y de uno mismo, pues:

Escribir es tratar de saber quiénes somos, describiéndonos. [...] Al escribir, también nos leemos: miramos en el fondo de nosotros mismos porque la escritura y la lectura nos ayudan a abismarnos. [...] Si leer es escucharnos y escuchar a los otros; escribir es hablar para nosotros y para los otros (2014, p. 31).

Leer y escribir son procesos complejos, que por lo regular se adquieren o se deben adquirir en los primeros años de EB; sin embargo, su dominio puede ser un proceso

que se extiende a lo largo de toda la vida. Según Gispert y Ribas, esta complejidad se debe a que leer “es comprender y no equivale a un reconocimiento visual de las palabras sino a la relación que se establece entre el microproceso de descifrar y el macroproceso de comprender” (2010, p. 21); y el escribir “es un proceso de comunicación real, no es sólo rellenar un papel en blanco, ejercitar la caligrafía y exponer ideas sin más” (Gispert y Ribas, 2010, p. 25), se busca transmitir un significado y conectar con los demás. Procesos que en sí están vinculados y que son esenciales desarrollar, ya que de la lectura se llega a la “comprensión de lo escrito, [para que] el niño encuentra y [pueda...] resolver problemas de naturaleza lógica como cualquier otro dominio del conocimiento” (Ferreiro, 2006, p. 4).

Lecto-escritura que involucra procesos cognitivos complejos que difícilmente es producto de la casualidad, sino que más bien se van desarrollando constante y gradualmente conforme la persona va adquiriendo el manejo del lenguaje. De acuerdo con Gispert y Ribas, la “lectura y la escritura, [son...] procesos de adquisición, [que requieren de...] tiempo y no todo el alumnado muestra las mismas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje” (2010, p. 48); razón por la que es importante identificar cuáles son las dificultades que puede presentar cada uno de los educandos (todos y todas somos diferentes, como antes se indica). De esta manera el docente puede realizar los ajustes razonables pertinentes e implementar estrategias que faciliten al estudiante su adquisición, sobre todo si ya presenta algún nivel de rezago, no solo en cuanto a su adquisición sino también para su empleo. De este modo:

Cuando un alumno o alumna presenta dificultades en la comprensión de textos escritos de tipología diversa también tiene dificultades para extraer conclusiones, poder reelaborar la información obtenida o relacionarla con sus conocimientos previos, etc. Si no se abordan estas dificultades desde un principio, suelen persistir y progresivamente las situaciones de enseñanza-aprendizaje planteadas en clase se distancian de las posibilidades del alumno o alumna para poderlas resolver de manera eficaz.

A medida que avanzan los cursos, crece la distancia entre lo que pueden leer y lo que deberían poder leer, los problemas de lectura se generalizan, repercuten en las estrategias de comprensión y razonamiento, y aparecen problemas de aprendizaje que incidiendo en la

autoestima del alumno o alumna, que le conducen hacia un posible fracaso escolar (Gispert y Ribas, 2010, p. 124).

En este caso la estimulación temprana de la conciencia fonológica desde el inicio del preescolar hasta el segundo año de educación primaria, resulta vital para que el estudiante adquiera esta competencia. Desarrollo fonológico que ha de permitir “a una persona analizar que palabras están constituidas por unidades más elementales y permite operar con ellas” (Gispert y Ribas, 2010, p. 48) y “tomar conciencia (*sic.*) de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras” (Dehaene, 2022, p. 32); mientras que la psicomotricidad fina al ser una destreza que involucra la manipulación de objetos de manera precisa (Serrano y Luque, 2019, p. 16), juega un papel fundamental en la coordinación de los movimientos necesarios para la escritura, permitiendo al niño y la niña desarrollar la habilidad para escribir de manera fluida y legible.

Esto nos lleva a preguntar: *¿cuál es la forma adecuada de enseñar la lecto-escritura?* La respuesta puede ser contestada de diversa manera, ya que existen diferentes métodos que se han ido proponiendo con el paso de los años; de entre los más conocidos se encuentran: el método alfabético, fonético, silábico y universal. Cada uno con un enfoque diferente de habilidades a desarrollar; pero que, sin embargo, a pesar de esta diversidad metodológica, cada uno conduce al aprendizaje de la lectoescritura, algunos con mayor rapidez, con mayor dificultad o facilidad (Romero, 2004, p. 22).

Para su elección, se deben de considerar los procesos de aprendizaje y las habilidades de los educandos, así como de los aspectos que se requieran desarrollar. Sin embargo, en la práctica docente, estos factores tienden a pasarse por alto, ya que muchos profesores tienden aplicar únicamente el método que conocen o dominan. Lo que de alguna manera repercute en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura de educandos, ya que las “prácticas metodológicas que propone el profesorado sobre el acto de leer y escribir determinan modos específicos de leer y escribir” (Gispert y Ribas, 2010, p. 41). Prácticas de enseñanza

que, no siempre consideran las necesidades particulares y dificultades en lecto-escritura conllevando a un rezago de esta habilidad en el educando.

Razón por la que es fundamental que el docente conozca a sus educandos e identifique sus NEA y las posibles BAP presentes en sus contextos, sobre todo si se encuentran en condición de rezago. Una vía viable para atender estas NEA y minimizar las BAP en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, es mediante la implementación de actividades diversificadas; las cuales ofrecen una variedad de experiencias de aprendizaje que estimulan al educando facilitando su aprendizaje. Actividades dónde no necesariamente tiene que seleccionarse y seguir rígidamente un único método en lecto-escritura ya que pueden combinarse en estrategias que persigan un objetivo común. No obstante, eso no quiere decir que no se debe tener una organización en la forma de trabajo, sino todo lo contrario, exige la elaboración de un plan de trabajo estructurado y contextualizado, que permita una implementación gradual y consciente, ya que “el aprendizaje se construye de manera progresiva y su complejidad se relaciona con las capacidades, los intereses del alumnado, las oportunidades que se les ofrece para interactuar con el objeto de aprendizaje y con la intervención del profesorado” (Gispert y Ribas, 2010, p. 32).

En este sentido, Stalinas Dehaene propone desde una mirada “científica” y actual, seguir una gradualidad de la enseñanza de los fonemas en los primeros años de EB, metodología que se encuentra adaptada al español (Anexo 3) y que está respaldada por hallazgos neurocientíficos, que han demostrado que “para saber leer sería suficiente conocer el sonido de cada letra [...] Para aprender a leer, es necesario tomar conciencia (*sic.*) de las estructuras del lenguaje oral: las palabras, las sílabas, los fonemas” (Dehaene, 2022, pp. 22 y 31).

De ahí que considere que para la adquisición de la lectoescritura exista una gradualidad fonológica, que se constituye en “las unidades más pequeñas del habla” (Dehaene, 2022, p. 27); es decir, el sonido individual de cada letra. Posteriormente se pasa por los grafemas que “son las letras y las combinaciones de letras que representan los fonemas” (Dehaene, 2022, p. 27). Fonemas y grafemas que, al ser

comprendidos, se puede comenzar a leer prácticamente todas las palabras de la lengua. Lo que además debe estar acompañado de los morfemas o “elementos de sentido tales como las raíces de las palabras, los prefijos, los sufijos y las terminaciones gramaticales” (Dehaene, 2022, p. 24). Morfemas que ayudarán a “identificar el significado de las palabras y a establecer relaciones entre palabras que estén emparentadas” (Dehaene, 2022, p. 24). En este sentido Escribano y Amparo concluyen con lo mismo e indican que también es necesario:

Elaborar mecanismos que permiten poner en relación la información escrita con los conocimientos lingüísticos del lector. Por tanto, se advierten dos procesos esenciales: los procesos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita y los procesos dirigidos a la comprensión del texto (2013, p. 105)

En lo que concierne al proceso de decodificación de la lectura, Dehaene establece dos vías: “el pasaje de las letras a los sonidos y el pasaje de las letras a los significados” (Dehaene, 2022, p. 27), una forma de lograr esta decodificación y comprender el significado de las palabras es través de la visualización, en dónde se relacione y vincule su código visual con las letras. Lo que también sucede al momento de automatizar la lectura; de hecho, cuanto “más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión” (Dehaene, 2022, p. 16).

Además, no hay que olvidar que es indispensable ofrecer al alumnado “experiencias completas de lectura y escritura, en situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se requiera reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua escrita” (Gispert y Ribas, 2010, p. 41); ya que solo de esta manera podrá lograrse una adquisición de la lecto-escritura de manera más integral.

Proceso en lecto-escritura que es indispensable evaluar continuamente para ir midiendo los progresos, detectar dificultades y replantear el plan de trabajo. En este sentido, Gispert y Ribas (2010) presentan fases evolutivas en el proceso de la adquisición lecto-escritora, las cuales se sintetizan en la siguiente tabla:

Fases evolutivas de la lectura	Fases evolutivas de la escritura
<p>Primera fase. <i>Lectura por contexto</i>. Imitan el acto de leer en correspondencia a lo que observan o se imaginan.</p> <p>Segunda fase. <i>Lectura con hipótesis cuantitativa</i>. Se apoya alguna unidad gráfica, y de esta establece sus hipótesis.</p> <p>Tercera fase. <i>Lectura con hipótesis cualitativas</i>. Realiza anticipaciones e hipótesis sobre lo que cree que trata la lectura previamente a comenzar la lectura y comprobar.</p> <p>Cuarta fase. <i>Lectura alfabética</i>. Consolidación del sonido grafía-fonema.</p> <p>Quinta fase. <i>Lectura ortográfica</i>. Decodificación del sonido-grafía.</p>	<p>Primera fase. <i>Escrituras presilábicas</i>. El estudiante realiza trazos, tratando de imitar el acto de escribir.</p> <p>Segunda fase. <i>Escrituras silábicas</i>. Interpreta y reconoce la primera letra del sonido de la palabra y de las vocales.</p> <p>Tercera Fase. <i>Escrituras silábico-alfabéticas</i>. Incorpora más letras, estableciendo una mayor relación entre fonema y grafema.</p> <p>Cuarta fase. <i>Escrituras alfabéticas</i>. Se concreta la relación grafema-fonema. Escribiendo casi en su totalidad la palabra.</p> <p>Quinta fase. <i>Conocimiento y dominio del código</i>. Resuelve situaciones de escritura con respecto a las palabras inversas, de palabras homófonas y sílabas complejas.</p>

Elaboración con base a lo señalado por Gispert y Ribas (2010, pp. 26-31). La fase de evolución de la lectura es tomada por Iranzo (2008) que Gispert y Ribas citan en las páginas 30-31.

Fases que, tras evaluar de manera formativa a los educandos, permiten diagnosticar y situar al educando dentro del proceso lecto-escritor, y con ello orientar la planificación de acciones que permitan continuar impulsando su avance en este proceso de adquisición. Evaluación que en niños y niñas que llegan a presentar dificultades en lecto-escritura, debe de:

centrarse en cómo lee o escribe para saber cómo avanzar desde la enseñanza y no anclarse en el listado de dificultades que presenta el niño o niña, que se refiere más a cuánto sabe o no sabe respecto a leer y a escribir (Gispert y Ribas, 2010, p. 60).

De esta manera, se detectarían a tiempo dificultades y, al atenderlas oportunamente mediante una intervención pedagógica, se evitarían atrasos, favoreciendo el adecuado desarrollo de esta habilidad. Lecto-escritura que se encuentra presente en la vida diaria, especialmente en la académica, donde en cada nivel hay una mayor exigencia. En este sentido, cuando el niño o la niña no logra desarrollar esta habilidad oportunamente, se vuelve menos autónomo impidiéndole participar con libertad a otras actividades escolares que requieren saber leer y escribir; lo que lleva a agravar y perturbar su proceso de aprendizaje al no poder acceder plenamente a otros contenidos del grado curricular, afectando su autoestima y provocando que el rezago se haga presente.

CAPÍTULO 3

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA SUPERAR EL REZAGO EN LECTO- ESCRITURA EN UN GRUPO DE NIÑOS(AS) DE UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL DE MORELOS

Realizar investigación en educación, requiere precisar la manera en cómo se estudiará la realidad socio-educativa del objeto de estudio. De ahí que todo proceso investigativo inicie con la selección de un paradigma que conlleva la adopción de una perspectiva y posición epistemológica. Concepto de paradigma, cuyo vocablo polisémico adquiere su relevancia con T. S. Kuhn y quién define al mismo de diferentes formas pero que, sin embargo, puede entenderse como aquel “modo de ejercer el quehacer investigativo en determinada comunidad [...] hace referencia a un modo ejemplar de llevar a cabo la actividad social de generar conocimientos mediante la práctica de la actividad científica” (González, 2005, p. 49).

En ese sentido, en la actualidad en el campo de las ciencias sociales y la educación se habla de dos grandes paradigmas de investigación: por un lado, el enfoque cuantitativo, típico de las ciencias exactas y que se caracteriza por cuantificar, por el diseño experimental, cuasiexperimental o *exposfacto*, en búsqueda de un conocimiento objetivo mediante la manipulación y control sistemático de variables (Sans, 2009, pp. 170-171); por otro lado, el cualitativo que se distingue por su subjetividad de los informantes clave, aborda la investigación con una visión holística de la realidad; pues, su principal objetivo es comprender en profundidad el fenómeno estudiado, captar su singularidad y también otorgar un sentido de aquello que se estudia (Sabariego, 2009, p. 82). Enfoque cualitativo cuyo proceso de obtención de información es dinámico, por lo que el diseño de investigación no puede ser preestablecido. En este sentido el diseño tiende a ser “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar [completándose y precisándose...] a medida

que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Dorio, Sabariego y Massot, 2009, p. 284).

Esto implica que no existe una única versión de “verdad”; sino que, por el contrario, hay múltiples interpretaciones del fenómeno que se investiga, lo que requiere obtener datos “desde distintas perspectivas -la propia [...] como investigador [...] y la de los participantes en ella [...] que dan su versión de la situación [...] a través de diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas” (Dorio *et al.*, 2009, p. 279).

Un enfoque epistemológico que se ubica en este paradigma cualitativo es la hermenéutica, corriente epistemológica que emerge como la teoría de la interpretación de los textos y contextos (Beuchot, 2014, p. 9); y en la que “se plantea que el conocimiento surge de la subjetividad, de la interpretación que cada investigador elabora” (Álvarez y Álvarez, 2018, p. 3). Interpretación que trasciende de la observación superficial y puramente descriptiva, pues implica lograr comprender el contexto en sus dimensiones espacial y temporal en el que se sitúa el texto, considerando las complejas interacciones que influyen en el hecho o fenómeno educativo:

Tal proceder interpretativo no se reduce a la práctica de la comprensión, al simple acto metodológico o técnico-instrumental de acopio y organización de la información, sino que se constituye en la misma forma de su realización, en el acto de interpretación que se apoya en el proceder metodológico para realizar la apropiación cognitiva de la realidad. Por ello, la educación y la misma investigación que se realiza de ésta es un acto de circularidad, de repetición permanente que nunca es estática, pues siempre avanza (Álvarez, 2010, p. 28).

Enfoque hermenéutico en el que se fundamenta el método de estudio de casos, el cual se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad [...] Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (Stake, 1998, pp. 11 y 15); es decir, es “un método que se emplea para realizar investigaciones holísticas y plenamente focalizadas [...] porque nos muestra el todo de una manera específica” (Álvarez y Álvarez, 2018, pp. 2 y 3). Método que también se define como la “investigación empírica de un fenómeno del cual se desea

aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013, p. 140); puesto que, permite “comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Sabariego, Massot y Dorio, 2009, p. 310) a través de casos considerados como “aquellas *situaciones o entidades sociales únicas* que merecen interés en investigación” (Sabariego *et al.*, p. 311).

Estudio de caso que aquí delimité “como un objeto de investigación, [...] como una totalidad concreta, que exige tener la idea de que la realidad es una condensación de múltiples incidencias en permanente transformación, susceptible de ser reconocida para potenciar direccionalmente el cambio (Álvarez y Álvarez, 2018, p. 3). Por lo que pueden ser clasificados de diferentes formas. De acuerdo con Stake, el estudio de caso se puede dar en tres modalidades, según con la manera en la que se presenta el caso: *intrínseco*, que explora la particularidad de uno o más casos; el *instrumental*, que busca comprender un tema de interés general; y *colectivo*, que analiza múltiples casos con características compartidas como problemática, contexto o un tema en común (1998, pp. 16-17, 26 y 42). Por otra parte para Álvarez y Álvarez, de acuerdo con el desarrollo del informe de investigación del caso, los casos pueden ser de cuatro tipos: *descriptivo-interpretativo*, que explica describiendo el proceso experimentado del caso; *evaluativo-interpretativo*, el cual recaba información para emitir juicios y tomar decisiones; *intervención-descriptivo*, en el cual se interviene en el caso, describe el proceso del mismo y argumenta su propósito; *intervención-evaluativo* que valora los alcances y limitaciones de la intervención, otorgando una prospectiva del caso (2018, p. 8).

Clasificación de investigadores, en la que esta investigación se enmarca en un estudio de caso intrínseco, puesto que “necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1998, p. 17). Pero de *intervención-evaluativa*, esto es, con la finalidad de poder “valorar si el proceso de intervención fue adecuado” (Álvarez y Álvarez, 2018, p. 8); en este caso, me refiero a la intervención de la lectoescritura que se llevó a cabo con un grupo de estudiantes durante parte del ciclo escolar 2022-2023 y todo el ciclo del 2023-2024, mostrando holísticamente la prospectiva de la intervención realizada.

Investigación que para su elaboración implicó realizar consulta y recabar la información de diferentes fuentes ya existentes (bibliográficas, hemerográficas, documentales, entre otras) y también, a través del trabajo de campo realizado con los estudiantes, padres de familia, personal docente y directivo de la escuela donde se ubicaban los casos de esta investigación.

En este proceder investigativo, las preguntas de investigación adquieren especial importancia al servir como “el punto de referencia durante la recogida de datos y en la redacción del informe” (Stake, 1998, p. 39). Lo que me lleva a reconocer lo que plantean Gadamer, que en la pregunta está el conocimiento, pues “sólo es comprendido [lo que se investiga] en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles” (1997, p. 448), y Stake, quien destaca que las “mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante el estudio” (1998, p. 39). Preguntas que en el caso de mi investigación de intervención son las siguientes:

¿De qué manera pude acceder a mi estudio de caso?

¿Cuál es el contexto de origen de mi estudio de caso?

¿Cómo detectar la problemática escolar de mi estudio de caso?

¿Cómo afecta la falta de habilidades de lectoescritura en la autonomía, confianza y desarrollo integral de los estudiantes?

¿Cómo desarrollé el trabajo de intervención para atender la problemática escolar de mi estudio de caso?

¿Cuáles son los beneficios de contar con los apoyos de educación especial como USAER en las escuelas para mejorar la calidad de la educación y la inclusión educativa?

¿Qué alcances y limitaciones tuvo mi proceso de intervención para atender la problemática escolar de mi estudio de caso?

¿Qué prospectiva puedo hacer para corregir la problemática escolar detectada sobre mi estudio de caso en el contexto de la NEM?

Preguntas que se han de transformar en los enunciados temáticos que integren la explicación sobre cómo se realizó el estudio de caso intrínseco, dado que el interés investigativo no es conocer más sobre otros casos o sobre algún problema general, sino sobre la condición del caso en específico y el proceso de intervención que se realizó para promover la inclusión educativa de educandos en condición de rezago escolar (Stake, 1998, p. 17).

3.1. Condiciones para acceder al caso

Iniciado el sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía (2023-1), tuve la oportunidad de cursar la materia de *Investigación Educativa II* con el Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, quien indicó al grupo que durante el transcurso del semestre elaboraríamos un esquema y posible borrador de lo que podría ser nuestro proyecto de investigación; considerándolo como un trabajo preparatorio para nuestro futuro trabajo de titulación. Noticia que me motivó comenzar a buscar un contexto escolar que me pareciera interesante investigar; puesto que, desde el inicio tuve la intención y consideré que este proyecto fuera el punto de partida de mi tesis de licenciatura, lo que me llevó a elaborarlo con seriedad y dedicación.

Fue con base en mi conocimiento teórico y experiencias adquiridas durante mi carrera, que pude definir más o menos uno de mis objetivos: implementar un proceso de intervención en una institución de EB. Base para la elaboración de este proyecto de investigación, inició cuando me acerqué a las escuelas dónde había realizado prácticas académicas en mis semestres anteriores. Entre ellas, destacaba una escuela primaria que ocupaba un lugar especial en mi memoria, no sólo porque fue allí donde cursé los estudios de mi infancia y se encontraba algo cerca de mi domicilio⁵² (en el estado de Morelos), sino también por la experiencia que había

⁵² Morelos es mi tierra natal; sin embargo, por mis estudios tuve que residir temporalmente en la Ciudad de México. No obstante, gracias a la flexibilidad y estructuración del horario de la opción de campo de *educación inclusiva*, fue que he tenido la oportunidad de permitirme realizar prácticas académicas en mi lugar de origen lo que ha implicado y llevado a viajar constantemente en los últimos dos semestres de mi carrera.

tenido al término de mi cuarto semestre (2022-1), al realizar una intervención⁵³ escolar en el grupo de sexto grado y con el que obtuve grandes resultados.

En dicha experiencia obtenida con el grupo de sexto grado que, una vez concluida la intervención, en julio del 2022, agradecí a la Directora⁵⁴ de la escuela (en adelante D), la oportunidad y atención recibida. Durante nuestra conversación, la D expresó su preocupación por el grupo que se encontraba terminando el tercer grado; debido a que durante todo el ciclo escolar 2021-2022 se realizaron cinco cambios de docentes lo que lo llevó a que se rezagara considerablemente. Rezago que se dio especialmente con dos de sus estudiantes (a quienes llamaremos Jorge y Ricardo⁵⁵) ya que aún no sabían leer ni escribir, lo que le generaba angustia al pensar en la asignación de un docente que les brindara el apoyo necesario y satisficiera sus necesidades, puesto que la última docente a cargo, hizo caso omiso de estos dos casos, a lo largo de todo el ciclo escolar, a pesar de las recomendaciones hechas por la D. Casi al terminar nuestra plática, le comenté que la volvería a ver, ya que entregaría un análisis y reporte de mi práctica de intervención.

Dos meses después, en septiembre del 2022, al concluir mi escrito, acudí nuevamente a la institución para hacer su entrega e inquieta por lo que había sabido, pregunté a la D sobre el caso de aquel grupo; me dijo que ya estaba tomando medidas para abordar su rezago; no obstante, este era muy evidente, sobre todo en los casos de Jorge y Ricardo, quienes al evaluarlos personalmente se dio cuenta que desconocían por completo el abecedario. También comentó que tenía detectado a otro niño de segundo grado a quien llamaré Francisco, siendo

⁵³ Meses de mayo (días: 26,27), junio (días: 3, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 22, 27, 29, 30) y julio (días: 4, 5, 6, 7) del 2022.

⁵⁴ Es necesario señalar que cuando llevé a cabo la intervención con los estudiantes de sexto, la directora a quién yo ya conocía desde hace mucho, ya que fue mi maestra de grupo de mis últimos tres años de primaria, no se encontraba laborando en la escuela debido a su delicada situación de salud. En su lugar, había una maestra suplente; aunque la directora no estaba presente, ella se mantuvo siempre informada puesto que inicialmente me dirigí a ella y ella me redirigió a la maestra suplente, notificándome de mi presencia e intenciones.

⁵⁵ Por cuestiones de confidencialidad para salvaguardar la identidad y privacidad de los estudiantes estaré utilizando nombres ficticios.

éste el hermano de Ricardo uno de los estudiantes de cuarto, por lo que estaba viendo la forma de que la docente del grupo lo atendiera.

En virtud de esta gran experiencia, y al recordar las pláticas con la D en el 2022; despertó en mí, cursando el sexto semestre ya en el 2023, un interés e intriga de que es lo que había sucedido, preguntándome: *¿qué factores influyen en el rezago en lectoescritura de los estudiantes y cómo afecta éste su rendimiento académico y personal?*; y ver si a partir de ello, podía realizar mi proyecto de investigación.

Fue así que, a inicios del mes de marzo del 2023, me acerqué nuevamente a la escuela, para preguntar a la D si me podía volver a dar permiso de acceder a la institución, a lo que ella aceptó gustosamente. Le dije que no sería inmediatamente, ya que primero necesitaba terminar mi sexto semestre, por lo que sería hasta cuando estuviera en vacaciones aproximadamente en el mes de mayo o junio, pero que quería saber si podría volver a tener esa posibilidad de ingresar, a lo que me respondió: *¡Sí claro!, sin problema ya solo tú me dirás bien la fecha en la que te tendremos por aquí* (comunicación personal, 03 de marzo del 2023).

En mi visita le pregunté sobre el caso de los estudiantes que me comentó meses antes, me dijo que en los casos de Jorge y Ramiro ya había un pequeño progreso en cuanto a la lecto-escritura, pero que todavía hacía falta trabajar demasiado, pues era la fecha en que aún no consolidaban estos aprendizajes, y que en el caso del estudiante de segundo (Francisco) comenzaba a deletrear. Sin embargo, a la docente le estaba costando trabajo sacarlo adelante. Me señaló, además, que en ese mismo grupo de segundo grado se había detectado a otra estudiante (a quién llamaremos Sofía) que de igual forma que Jorge, Ramiro y Francisco estaba también teniendo dificultades con la adquisición de la lecto-escritura.

Además, en este ciclo escolar 2022-2023, la D identificó otros dos casos en el grupo de primer grado (que los llamaré Frida y Carlos) que presentaban problemas de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura, ya que a diferencia

del resto de sus compañeros todavía no aprendían estos conocimientos básicos. Uno de ellos (Carlos) era el hermano del otro estudiante de cuarto grado (Jorge).

En ese momento le propuse que, si me permitía, en lo personal me gustaría trabajar con esos alumnos(as), a lo que la D me contestó: *¡Adelante Kendy!, si quieres puedes trabajar con ellos, con un grupo o con una persona en especial. Piénsalo y me dices tu decisión [...]. Queremos de esas personas que les guste trabajar* (comunicación personal, 03 de marzo del 2023). Agradeciendo la información proporcionada, le dije que, si podía estar me comunicando con ella por cualquier situación que se presentara, me comentó que no había ningún problema y que cualquier cosa que se me ofreciera estaba para servirme.

Información e interés que había despertado mi investigación, que me llevó a decidir, al inicio de mi sexto semestre explorar Opciones de Campo de la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía, para terminar mis estudios en el programa, en el último año de mi carrera. La Opción de Campo que elegí, fue la de “Educación Inclusiva”. Lo que pude definir, al acercarme al responsable de ésta (Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra), y le planteé la posibilidad de vincular a la temática de la Opción, los casos que había identificado en dicha escuela. Él, por su parte, me confirmó que era factible y me señaló que si estaba segura podía comenzar a redactar el proyecto de investigación a lo que le comenté que sí; por lo que, él me animó a comenzar a estructurar mi proyecto de investigación según los lineamientos de la opción de campo. Con entusiasmo y agradecida por la oportunidad, le solicité orientación en la elaboración del proyecto. Generosamente, aceptó guiarme a lo largo del proceso.

De esta manera, durante todo el sexto semestre, se fue trabajando el primer borrador del proyecto de investigación de intervención y al mismo tiempo fui pensando en cómo tenía que ir desarrollando las actividades. Lo que pude comentar con él, hasta casi finalizar el sexto semestre. Esta vez con la finalidad de ver si me podía respaldar y avalar el oficio (Anexo 4) que permitiera mi estancia en la escuela

primaria y de esta manera comenzar a intervenir con los estudiantes extracurricularmente durante las vacaciones.

Condiciones que me llevaron a que en los últimos meses del ciclo escolar 2022-2023, pudiera comenzar a intervenir con el grupo de estudiantes de manera extraescolar, tiempo que me permitió, no sólo tener un primer acercamiento con los estudiantes, los padres y/o tutores de estos (en algunos casos) y docentes; sino también, detectar otros aspectos que incidían, que derivaban en el rezago en la lecto-escritura de este grupo de niños y niñas. Comprendí en este tiempo que para que sea posible consolidar la lecto-escritura es preciso desarrollar y trabajar algunos aspectos previamente, tales como la ubicación espacial, lateralidad, motricidad, conciencia fonológica, etc. Competencias que difieren entre los diferentes niños y niñas con los que trabajaría, no solo por el hecho de que los casos se encontraban cursando diferentes grados escolares⁵⁶ sino también porque sus contextos y dificultades eran diferentes, además de que las BAP de las cuales no hablan Booth y Ainscow también se diversificaban.

Intervención que decidí continuar trabajando durante el último año de mi carrera, ya incorporada en el campo de “Educación Inclusiva” y que tomé como estudio de casos intrínseco en mi proceder investigativo para elaborar mi tesis. No obstante, para continuar con la intervención tuve que realizar un nuevo oficio, con el que me permitirían continuar mi estancia en la escuela “Profesor Rufino Sánchez Flores”, durante todo el ciclo escolar 2023-2024. Oficio que yo entregué en la institución el 25 de agosto del 2023 (Anexo 5); lo que me permitió dar continuidad a mi investigación de intervención con los casos.

3.2. Contexto y problemática escolar en el punto de partida

Fue a medida que avanzaba la intervención, que pude ir comprendiendo mejor la situación, contexto y problemática escolar del grupo de estudiantes. Lo que me llevó

⁵⁶ En el ciclo escolar 2022-2023 los estudiantes con los que se trabajó se encontraban cursando en este tiempo: 2 en 4°, 2 en 2° y 2 en 1°.

a enriquecer la información que me había proporcionado la D. Así pude profundizar más sobre sus NBA, y comenzar a identificar algunas de las BAP implicadas en el rezago del grupo de estudiantes con los que estaba trabajando.

Esto me llevó a que poco a poco cambiara mi perspectiva y manera de interactuar, al relacionarme con las docentes y los estudiantes. Uno de las situaciones del contexto que llamó mi atención, fue que las docentes tuvieran conocimientos limitados sobre los principios⁵⁷ de la EI tales como: participación, trabajo cooperativo y la aceptación de la diversidad (Booth y Ainscow, 2000, p. 20), los que se articulan con los planteamientos de la NEM, al señalar que “Todas y todos son sujetos de la educación con derecho a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, [...] que sean consideradas para su formación sus expresiones culturales, sociales, digitales, económicas, [...] identidad, estilos y ritmos de aprendizaje” (SEP, 2022, p. 18).

Situación que en cierta forma se puede entender; ya que, aunque, a pesar de que los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de los nuevos planes y programas de estudio 2022 de la NEM, se empezaron implementar parcialmente en el ciclo escolar 2022-2023 para la fase 3 (grados escolares de primero y segundo), no fue hasta a partir del ciclo escolar 2023-2024 que se aplicaron en su totalidad para todas las fases posteriores; lo que implicó que las y los docentes se empezaran a familiarizar con el nuevo modelo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) durante todo éste último ciclo escolar.

Quehacer docente que ha resultado ser todo un desafío para las docentes, puesto que para la impartición de sus clases, tenían que seguir los planes de estudio de un plan estandarizado, estructurado de manera secuencial, con instrucciones específicas ya establecidas; en contra sentido de lo que propone la NEM, que son programas de estudio abiertos, flexibles, donde se exige a los y las docentes generar actividades diversificadas a través de proyectos escolares donde se implican articulando diversos contenidos disciplinarios, adaptándolos a los diversos

⁵⁷ Revisar el apartado 1.3. del capítulo 1 de esta tesis.

contextos y buscando satisfacer las NEA de todos y cada uno de los educandos. Al respecto, una docente de primer grado, en una sesión de CTE, comentó: *salimos de un programa totalmente cuadrado, que nos va diciendo así es esto y aquello, y así tienes que ir haciendo las cosas y ya, no te tenías que quebrar la cabeza; y ahora tienes que adecuarlo de acuerdo a las necesidades de los alumnos* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023).

Escenario que generaba en las docentes confusión, sobre todo la manera de trabajar y llevar a cabo sus planeaciones de trabajo escolar, puesto que no se encontraban seguras si lo que pretendían realizar era lo adecuado en función de lo que se pretendía con la NEM; ya que no tenían una orientación especializada que se les brindara gratuitamente⁵⁸ por parte de las autoridades educativas de la entidad y de la misma SEP. Sólo se contaba con los materiales que la SEP venía elaborando y se les proporcionaba. Falta de orientación y capacitación que es indispensable cuando se realiza un cambio sustancial a la forma de trabajo, como el que se propuso en la NEM.

Con la aparición del nuevo modelo educativo, los materiales, LTG y a falta de una adecuada capacitación inicial y continua, los y las docentes, manifestaron incertidumbre, confusión, inseguridad, desánimo e insatisfacción. Esto lo pude presenciar durante las reuniones del CTE dónde surgieron comentarios como: *Yo me siento como los niños, como si fuéramos un experimento y digo ¡qué barbaridad! [...] Veo difícil trabajar los proyectos tal cuál como se encuentran sobre todo vincularlos ya que hay contenidos de áreas que no se desarrollan en un proyecto tal cual* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023). Además, durante las sesiones de los CTE, noté que solo dos docentes (la D y la docente de segundo grado), se tomaban el tiempo de revisar los materiales de la NEM que la SEP les

⁵⁸ A diferencia de la Carrera Magisterial, que brindaba oportunidades de formación continua gratuita para los docentes; actualmente la SEP, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros [USICAMM], ofrece cursos de actualización y admisión docente que deben ser pagados por los propios docentes. Estos cursos tienen un costo elevado, que oscila entre \$2000 y más de \$5000 pesos. En mi opinión, esto genera una situación en la que, más que fortalecer la formación continua que requieren los docentes para llevar a la práctica lo que se plantea en la NEM, solo se ha creado un mercado lucrativo en torno a actualización y capacitación docente en cuanto a los cursos para la obtención de las constancias. Con ello, lejos de lograr la formación continua de docentes, se promueve una cultura de explotación, mercantilización y desigualdad en el acceso a oportunidades de formación y desarrollo profesional para los docentes.

proporcionaba. Esto me hizo pensar en la necesidad de fomentar un ambiente de colaboración y curiosidad entre las y los docentes, para conocer y comprender los planteamientos y forma de trabajo de la NEM.

Actitudes que de alguna manera reflejan y repercuten en acciones que tienden a que se den acciones de exclusión y etiquetamiento de los educandos, lo que lejos de ayudar a disminuir o eliminar las BAP, favorecen y se traducen en problemas como el rezago educativo de algunos educandos.

Otra situación que pude identificar, sobre todo en la primera fase de mi intervención, fue que a pesar de que todos los casos con los que se trabajaban presentaban dificultades en cuanto a la adquisición de la lecto-escritura cada uno manifestaba dificultades diferentes al resto de sus compañeros. Por ejemplo: había algunos que aún no distinguían los fonemas, otros que tenían problemas de lateralidad, algunos de lenguaje, motricidad, etcétera. Peculiaridades por las que para realizar mi intervención, busqué organizar actividades diversificadas que me permitieran atender y satisfacer la diversidad de NEA de cada uno de los niños y las niñas.

No obstante, pese a la diferencialidad de NEA en cada uno de los educandos, también pude identificar problemáticas y BAP comunes entre ellos y que incidían en su rendimiento académico favoreciendo a su rezago educativo. En este sentido, algunos de los factores que se repitieron en los estudiantes fueron: la falta de autonomía y atención, la asistencia irregular a clases, el provenir de familias disfuncionales con limitaciones económicas y educativas, la falta de involucramiento parental o del tutor en la educación de los niños y las niñas, y el impacto de la pandemia del COVID-19 en etapas clave del desarrollo de la lecto-escritura.

Claro ejemplo de las BAP, es la condición de Jorge y Carlos, quienes viven con su abuelita y ella por su parte, se encarga completamente de cuidarlos y apoyarlos en lo que puede en las tareas y actividades escolares, debido a la ausencia de sus padres; ya que, su padre no se hace cargo de ellos y su madre trabaja en otro estado. Es una familia que presenta un “perfil socioeconómico bajo”, además que la mayoría de los miembros que viven en este espacio han completado solo la

educación secundaria; a excepción de una nieta que terminó la educación media superior y actualmente está estudiando para ser normalista. Escenario y contexto familiar poco estable y precario; carente de materiales básicos para el aprendizaje como libros, mesa, colores, tijeras, lápices adaptados, así como un lugar de trabajo adecuado en casa en el que los estudiantes puedan realizar sus tareas. Lo que es indispensable, sobre todo en el caso de Carlos, quien es zurdo y a falta de una estimulación temprana en lenguaje y motricidad requiere de materiales adaptados y especiales que le posibiliten el aprendizaje de la lecto-escritura.

En el caso de Sofía, que es una niña introvertida, pero con un comportamiento tranquilo y amable, ya que desde muy temprana edad ha experimentado cambios significativos en su vida familiar; puesto que perdió a su padre biológico a los seis años de edad, lo que fue un golpe emocional para ella. Después de esta pérdida, su madre se volvió a casar, tuvo dos hijos más, y posteriormente se separó. Al inicio de la intervención, pude observar que ella evitaba jugar y socializar con sus compañeros, mostrándose insegura y con baja autoestima. Además, es importante destacar que Sofía experimentó tres cambios de escuela: dos durante su primer grado y otro en segundo grado, culminando así su ingreso a la escuela primaria Rufino Sánchez Flores, cambios que se debieron a problemas familiares y laborales de su mamá. Si bien su mamá tiene una formación académica y profesional como docente, rara vez participa en las actividades escolares de Sofía. De hecho, posterior a la primera fase de la intervención, fue un desafío mantener la comunicación y colaboración con ella, debido a que adoptaba una actitud defensiva; además, expresó sentirse abrumada por las expectativas y demandas escolares, lo que dificultó mi trabajo con la estudiante.

En los casos de Ricardo y Francisco, quienes viven con su madre y su padrastro, ya que su madre se separó de su primer esposo con quien se casó a los 15 años de edad. Su madre, quien solo completó la educación secundaria y no tiene un empleo estable, enfrenta desafíos para proporcionar una condición económica familiar y educativa estable para sus hijos. Esto se refleja en la dificultad que tiene para asistir a las citas escolares, apoyar en las tareas y actividades escolares de

sus hijos. En este sentido la madre, me expresó: *¡Mire maestra! yo tengo que trabajar y a la vez batallar un poco en la cuestión de que no quieren realizar las tareas [...] mis hijos si pueden realizarlo la cuestión es que les hace falta un poco más de atención de parte mía para que ellos así puedan complementarse* (Comunicado personal, viernes 10 de noviembre del 2023). Al platicar con ella, no pude identificar el por qué los dos faltan constantemente a la escuela o por qué no llevaban el material que se les pide para el trabajo escolar, lo que genera dificultades para lograr la continuidad en su proceso de formación. De los dos, el que presenta un mayor rezago es Ricardo, ya que durante el primer año de educación primaria, casi no asistía, esto según lo comentado con la D: *¡Kendy! cuando ingresó Ricardo a la escuela, la mamá no sabía en qué grado incorporar a su hijo, me dijo que no sabía ya que durante todo el ciclo escolar el niño no se había presentado a clases, por lo que me dijo que lo inscribiera a primer grado, le comenté que no podía hacer eso, así que le dije que necesitaba que me trajera su boleta para así poder orientarnos* (Comunicado personal, martes 05 de diciembre del 2023).

Finalmente, el caso de Frida, se trata de una niña que vive con sus padres, quienes tienen una diferencia de edad de 12 años. Su madre se unió a su padre cuando ella tenía 18 años y él 30. Ambos padres tienen estudios de preparatoria con trabajos inestables y temporales. Debido a esto, Frida y su hermana menor suelen quedarse al cuidado de su abuela materna. Según lo dicho por la madre, la abuela suele dar el celular a Frida con frecuencia para que se distraiga: *¡Mira! mi mamá suele darle el celular muy a menudo, le digo que no se lo de, pero me dice que, si no se lo da Frida llora* (comunicación personal, viernes 01 de septiembre del 2023), un factor que seguramente contribuye al descuido de las actividades escolares. Además, la madre señaló que Frida tiende a llorar con frecuencia en casa y se resiste a hacer tareas, aunque este comportamiento no se observa en el salón de clases. La madre también expresó sentirse culpable por consentir a Frida y no establecer límites. Ella me dijo: *Mi hija en ocasiones se pone a llorar y no quiere hacer las cosas y tengo la culpa yo, que le digo que no lo haga y la consiento mucho* (comunicación personal, viernes 10 de noviembre del 2023). Un mes después, de

verla, la madre de Frida, en una plática de padres me compartió su perspectiva sobre los problemas que enfrentaba la niña para el aprendizaje de la lecto-escritura, según ella: *¡Mire!, mi hija no confía mucho en ella, dice que no puede [...] es muy chillona y por más que trato de echarle ganas con ella no se presta y su papá la consciente mucho* (Comunicado personal, 13 de diciembre del 2023), seguramente uno de los factores de rezago escolar que presenta Frida, quien ha encontrado como recurso para no hacer lo que no quiere, sobre todo en casa. En cuanto a su motricidad, he observado que Frida es ambidiestra, lo que, combinado con la falta de estimulación adecuada, ha llevado a que tenga problemas de lateralidad⁵⁹. Aunque la madre ha buscado ayuda externa a la escolar, con especialistas (otros docentes), la falta de seguimiento constante ha impedido una mejora, lo que se traduce a su rezago en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Problemática de la escuela y de los contextos familiares (BAP's), que requirió de una organización compleja en la recolección, análisis y sistematización de la información, cuya obtención fue necesaria la aplicación de varias técnicas e instrumentos para el acopio de la información.

3.3. El acopio de información: Técnicas, procedimientos e instrumentos de recolección de datos

En una investigación como estudio de casos, la verosimilitud o plausibilidad de lo que se afirma resulta crucial; por lo que es importante y necesario que la información obtenida provenga de distintas fuentes de información, que puedan ser contrastadas para lograr interpretaciones más precisas y obtener conclusiones más certeras (Dorio *et al.*, 2009, p. 285). Para ello, se necesita la utilización de una

⁵⁹ De acuerdo con Álvarez, la coordinación psicomotriz está formada por seis capacidades: equilibrio, orientación, ritmo, reacción, diferenciación y relajación; las cuales permiten "la evolución del desarrollo sensorial y el consiguiente control y dominio de todos los segmentos corporales" (Álvarez, 2018, p. 155). Coordinación psicomotriz, que se encuentra vinculada a las "habilidades motrices básicas –desplazamientos, giros, saltos y manipulación de objetos– los cinco elementos restantes del esquema corporal -control tónico, control postural, lateralidad, estructuración, espaciotemporal y control respiratorio-, el equilibrio y las capacidades físicas/condicionales" (2018, p. 157), indispensables para el "desarrollo integral del alumnado tanto por la necesidad indispensable de la persona para llevar a cabo movimientos cotidianos -caminar, levantarse, sentarse, etc.-, como para otros movimientos más concretos -zancadas, escribir, pasar el balón con el interior del pie a un compañero, etc." (Álvarez, 2018, p. 154).

variedad de técnicas de recogida de información, ya que “cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular [del caso...]” (Massot, Dorio, Sabariego, 2009, p. 332).

De esta manera el sistema de acopio de información, como plantean Álvarez y Álvarez: “consiste en precisar los contextos, las técnicas, procedimientos e instrumentos para recabar y sistematiza[r] la información” (2018, p. 8); fuentes de información que deben ser sometidas a procesos de triangulación, permitiendo “captar información desde la perspectiva del propio investigador (perspectiva ética) y desde la perspectiva del caso (una mirada desde dentro, o perspectiva émica)” (Sabariego *et al.*, 2009, p. 316). Triangulación, que implica:

contrastar informaciones a partir de [esas] diversas fuentes. [Ésta se...] apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos” (Massot *et al.*, 2009, p. 332).

Razón por la que, para la realización de este estudio de casos, se consideró fundamental obtener información a través de:

Entrevistas semiestructuradas, aplicada a los padres de familia, durante las fechas de 01 y 08 septiembre, y 20 de octubre del 2023; y abiertas, a las docentes y la D, en los momentos en los que tenían tiempo. Además, se aprovecharon para conocer ciertas situaciones de los y las estudiantes, así como la manera cómo dicen que desarrollan su quehacer docente.

Observaciones participativas, llevadas a cabo durante los últimos tres meses del ciclo escolar 2022-2023 y a lo largo de todo el ciclo escolar 2023-2024, empleando un diario de campo. Con la finalidad de describir el tipo de intervención que se realizó para la enseñanza de la lecto-escritura, y a la vez que valorar la eficacia de la intervención que se realizó por mi parte.

Análisis de documentos, que como indica Stake “sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente” (1998,

p. 66). Los documentos que se analizaron corresponden principalmente a documentos internos de la institución como planeaciones, estadística escolar y grupal, observaciones realizadas por la D, reportes y rubricas.

Conjunto de técnicas de acopio de información en los que se emplearon como instrumentos:

Audios, videos y fotos, utilizados para registrar el progreso de fluidez lectora del estudiante, observación de la práctica de la intervención y también como apoyo para la realización de la entrevista.

Diario de campo, que en esta investigación se utilizó para recabar las observaciones y posteriormente de ello, realizar su análisis e interpretación de lo anotado.

Bitácora, cuyo uso en esta investigación fue el registro importante suscitado de cada estudiante a lo largo del día, el cuál sirvió de complemento junto con el diario de campo.

Portafolios individuales de los estudiantes, donde se registraron y guardaron las evidencias de algunas actividades, progreso y evaluaciones de los estudiantes. Cuestionarios, que fue aplicado a los padres de familia y/o tutores de los estudiantes durante el taller de padres que se implementó en las fechas de: 10 de noviembre, 01 y 13 de diciembre del 2023. Información que se pudo complementar y contrastar con lo dicho, meses antes, en las entrevistas realizadas a padres y/o tutores.

Información que fue triangulada para “ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 1998, p. 98); lo que hace que la información se fortalezca y enriquezca, ofreciendo una visión más profunda, detallada e integral. De esta manera, se puede conseguir cumplir uno de los objetivos en investigación, que consiste en hacer que el investigador pueda realizar una interpretación más certera y lógica de la realidad (Stake, 1998, p. 94).

3.4. Proceso de Intervención

La presente tesis se sustenta en la valoración de los resultados obtenidos de la intervención ejecutada en la escuela primaria Profesor Rufino Sánchez Flores, en la parte final del ciclo escolar 2022-2023 y a lo largo de todo el ciclo escolar 2023-2024. Proceso de intervención que se realizó con un grupo de estudiantes que presentaban rezago en el aprendizaje de la lecto-escritura, con el fin de proporcionarles apoyo para la adquisición de esta competencia y con ello, promover su inclusión en las actividades escolares regulares de y con su respectivo grupo.

Para facilitar su comprensión, la explicación de la intervención se organizó en cuatro etapas, con el fin de destacar los intervalos de tiempo y cambios significativos en la ejecución y ajustes de la intervención, los cuales se realizaron en respuesta a las observaciones, cambios escolares y resultados de la evaluación formativa y continúa de los estudiantes. Lo que se muestra en el siguiente cuadro:

Ciclo escolar	Etapas	Meses	Días de trabajo
2022-2023	Primera etapa	Mayo	29, 30, 31.
		Junio	01, 02, <u>05, 06, 07, 08, 12, 13, 14, 19, 20, 21,</u> <u>22, 23, 26, 27, 28, 29, 30.</u>
		Julio	<u>03, 04, 05, 07, 10, 12, 13, 14, 17.</u>
2023-2024	Segunda etapa	Agosto	25
		Septiembre	01, 08, 29
		Octubre	06, 13, 20, 27
	Tercera etapa	Noviembre	10, 17, 24
		Diciembre	01, 04, 05, 06, 07, 08, 11, 12, 13, 24, 26, 28, 30
		Enero	<u>03, 08, 09, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18</u>
		Febrero	<u>02, 09, 16, 23</u>
	Cuarta etapa	Marzo	08
		Abril	<u>12, 19, 26.</u>
		Mayo	<u>03, 24, 31.</u>
Junio		<u>07, 14, 28.</u>	

Como se puede ver en el cuadro, se realizó un total de 79 sesiones de trabajo. Los días señalados en **negrita**, refieren los destinados a las observaciones individuales y con los grupos de los estudiantes con los que se trabajó, mientras que los subrayados a los días que se trabajó directamente con los estudiantes o se hizo revisión de guías, los que se encuentran **subrayados y con negritas** son días que

hubo reunión o sesiones de trabajo con los padres, madres de familia o tutores, y los que se encuentran en *cursiva* se refiere a las sesiones de CTE y de descarga administrativa. Forma de organización del trabajo que se describe por etapas en los siguientes puntos:

3.4.1. Primera etapa

El trabajo de intervención se inició a partir del 29 de mayo del año 2023, el que se organizó en un total de 31 sesiones. En esta primera etapa de la intervención, se tuvo como objetivo establecer una primera línea de comunicación con los padres, personal docente y directivo. Así mismo, se buscó conocer las necesidades de los estudiantes y valorar el nivel de sus conocimientos para definir las actividades y recursos necesarios para trabajar con el grupo.

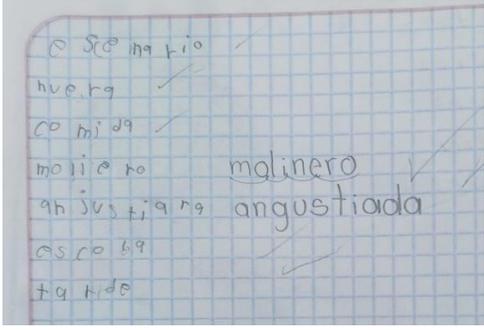
Para la realización del diagnóstico de los niños y las niñas, se pidió a la D, que durante los dos primeros días de trabajo (29 y 30 de mayo del 2023), me permitiera trabajar de manera individual con cada uno de los seis casos y, con ello, valorar el nivel y condiciones de rezago de la lecto-escritura. Sin embargo, hubo algunos casos que no se evaluaron debido a su inasistencia a clases. Posteriormente, del 31 mayo al 02 junio del 2023, se realizaron observaciones en cada uno de los grupos en los que se encontraban los casos para conocer la interacción social de los niños y las niñas con sus compañeros y docentes. Registros de observación de esta primera semana que se resume en el cuadro que se muestra a continuación:

Ciclo escolar 2022-2023		
Estudiante	Observaciones Generales	
	Individuales (29-30 de mayo)	Grupales (31 mayo-02 junio)
Carlos Grado: 1° Edad: 7	El niño se muestra tímido y distante. Aunque se le dirige la palabra, rara vez responde. En las escasas ocasiones en que habla, su lenguaje es difícil de entender. Se distrae con facilidad y le cuesta trabajo incorporarse, requiriendo motivación inicial y final en cada actividad. En gran parte del	La docente dió indicaciones al grupo en general sobre la actividad a realizar y luego se dirige a Carlos, quién recibe una copia. Al revisar su libreta, se observa que Carlos trabaja principalmente con copias y, además, requiere la presencia de la docente para trabajar. Sin embargo, esto resulta complicado debido a la demanda de atención de los otros estudiantes,

	<p>tiempo se mostró disperso frente a lo que se le decía y hacía, por lo que se le tenía que repetir en reiteradas ocasiones las indicaciones.</p> <p>No reconoce las letras del abecedario ni identifica cuáles son las vocales.</p> <p>Al dictarle palabras, no logra identificar los fonemas. Al intentar escribir, utiliza grafías primitivas e ilegibles, así como raya sin propósito alguno. Posiblemente se encuentre dentro del nivel concreto o primitivo. Aunque se le proporcionaron tarjetas de letras para hacer el ejercicio más atractivo y lúdico, tuvo dificultades y al tratar de brindarle ayuda, se negó a recibirla.</p> <p>Para evaluar su nivel de lectura, se le presentaron varias palabras con la finalidad de que las identificara según se le señalara. Aunque inicialmente trató de adivinar, se le proporcionaron pistas sobre los sonidos de las primeras letras, lo que finalmente le permitió identificar una palabra correctamente. No obstante, no puede decirse que Carlos tenga habilidades o indicios de lectura.</p>	<p>quienes terminan rápidamente el trabajo y buscan a la docente para calificar. Como consecuencia, Carlos se queda sin apoyo y pasa la mayor parte del tiempo sin hacer nada. Al intentar realizar la actividad, Carlos mostró resistencia a escribir por sí mismo, por lo que requirió que le guiara su mano. La docente al ver, comentó en presencia del estudiante: <i>Carlos así hace, no quiere trabajar, suele hacer mucho berrinche [...] le dije a la abuelita que viniera y trabajara con él porque cómo te habrás dado cuenta yo no puedo, pero se niega a hacerlo</i> (Comunicado personal, 31 de mayo del 2023).</p> <p>Durante el receso, Carlos muestra un comportamiento solitario, prefiere comer despacio en lugar de jugar con sus compañeros/as, ocupando así la mayor parte de su tiempo. Además, sus compañeros no suelen buscar interactuar con él, tanto dentro como fuera del aula.</p> <p>En la clase de computación, la docente asigna una única actividad para todos los estudiantes. Al inicio pide que copie, pero Carlos muestra dificultades para hacerlo. No es hasta la mitad de la clase, cuando los demás estudiantes están en otra actividad, que la docente se percata que Carlos sigue copiando y se acerca para ayudarlo.</p> <p>Carlos requiere constante monitoreo, supervisión y motivación para avanzar en las actividades. Se percibe que valora este apoyo, ya que se apura y sonríe cuando recibe ayuda.</p>
<p>Frida</p> <p>Grado: 1°</p> <p>Edad: 6</p>	<p>La niña es sociable, comunicativa y participativa. Suele siempre responder cuando se le llega a preguntar. Además, se muestra dispuesta en realizar las actividades sobre todo si son lúdicas ya que suele mostrar más atención y disposición. No obstante, requiere de constante vigilancia para que pueda trabajar, ya que se distrae con facilidad.</p> <p>Frida demuestra una excelente capacidad para atender y comprender cada una de las indicaciones que se le proporcionan.</p> <p>Frida presenta dificultades para distinguir las letras inversas, específicamente las letras: “w”, “m”, “d”, “b”, “p” y “q”. Tiende a confundirlas y no logra identificar correctamente el sonido de cada una.</p> <p>En el dictado, se observa que la niña escribe con ambas manos, lo que indica que aún no ha establecido una mano dominante. Además, muestra confusión acerca de la dirección en la que tiene que escribir. Resalta también el tamaño y legibilidad de su letra, así como el hecho que no escribe sobre la raya.</p> <p>No hay indicios de lectura.</p>	<p>En el aula, Frida comparte mesa con Carlos y, al igual que él, trabaja con copias. Aunque comprende las indicaciones de la actividad, pronto se distrae y comienza a platicar con una compañera que se encuentra cerca. La docente no se da cuenta de la distracción de Frida hasta pasado un tiempo, momento en el que observa que no ha realizado ninguna tarea.</p> <p>En el receso, Frida plática con sus compañeros y compañeras, come con rapidez para unirse a jugar con ellos y ellas después.</p> <p>Durante la clase de computación, mientras la docente daba instrucciones, Frida se distrajo jugando con su compañera. Solo cuando su compañera comenzó a trabajar, Frida imitó su acción y empezó también en hacer la actividad. Es junto con Carlos los últimos en terminar de copiar, y cuando Frida se percata de ello, se le observa ansiosa y trata de apurarse en terminar. Una vez que terminó la actividad, Frida se integra a la otra actividad, se une a una compañera y juntas completaron la actividad sin problemas.</p> <p>Nota: es importante destacar que la docente de grupo no estuvo presente durante la sesión para apoyar a la docente de computación.</p>

<p>Sofía</p> <p>Grado: 2°</p> <p>Edad: 7</p>	<p>No se pudo valorar al estudiante debido a que no se presentó a la escuela.</p>	<p>Sofía es callada y tímida que tiene dificultades para interactuar con sus compañeros en el salón de clases y durante el receso. No suele participar en juegos ni conversaciones con ellos. Además, no se identificó una amistad cercana o una persona en quien confíe.</p> <p>La docente, se sienta al lado de ella y de otros estudiantes que requieren apoyo, no obstante, no es suficiente ya que, a pesar de ello, no tiende a prestarle suficiente atención debido a la demanda de los otros estudiantes.</p> <p>Sofía suele mostrar inseguridad al realizar actividades, frecuentemente se encuentra dudando de si está haciendo las cosas correctamente. Además, tiene dificultades para expresar sus pensamientos, sentimientos y conocimientos. Por lo que, depende en gran medida de la docente para que pueda realizar sus actividades.</p> <p>Si tiene dudas, no suele preguntar, Sofía suele esperar a que uno se le acerque y pregunte, de lo contrario no continua con su actividad. Además de que tiende a distraerse con facilidad Aspecto importante que requiere que se le esté monitoreando constantemente.</p> <p>Sofía tiende acercarse mucho sus libros y cuadernos, cuando tiene que leer.</p>
<p>Francisco</p> <p>Grado: 2°</p> <p>Edad: 7</p>	<p>Francisco es un niño astuto y motivado por los retos que se presenten mediante el juego, especialmente en aquellos que requieran de habilidades matemáticas. Sin embargo, a veces utiliza su astucia para evitar el trabajo.</p> <p>Muestra comportamientos desafiantes, ejemplo de ello es de que suele utilizar “no sé” como excusa para evitar responder o realizar tareas.</p> <p>Al momento de dar instrucciones de la actividad suele interrumpir y desviar el tema, lo que de alguna forma dificulta mantener una buena comunicación con él.</p> <p>Francisco presenta errores fonológicos en la sustitución del sonido “s” por “sh”. Además, es necesario reforzar la pronunciación de palabras trabadas con “r”, “l” y “ch”.</p> <p>En lo que concierne a su escritura, Francisco tiene dificultades de escribir sobre la raya; además tiene una letra grande y poco legible.</p> <p>Francisco tiene una fluidez lectora, de 9 palabras por minuto.</p>	<p>Francisco se sienta al igual que Sofía junto a la docente y otros compañeros que requieren apoyo; no obstante, se observa que entre todos ellos él es el que se encuentra más aislado, ya que la docente no se muestra muy atenta hacia él, prefiere evitarlo, lo que parece no importarle a Francisco, ya que prefiere pasar desapercibido para no hacer el trabajo.</p> <p>A pesar de que Francisco suele comprender las indicaciones de la actividad, evita realizarlas. Al acercarse con él y preguntarle sobre si tiene dudas o requiere apoyo suele normalmente responder con un “no sé”. De alguna forma, esto muestra su falta de motivación y ganas para realizar sus actividades. No obstante, al ayudarlo a ver a la actividad de manera lúdica, pero sobre todo al estarle acompañando muestra mayor interés por hacerla y tiende a completarla, lo que visibiliza una dependencia, apoyo y monitoreo constante hacia él para que llegue a trabajar.</p> <p>En lo que concierne a su relación con sus otros compañeros y compañeras de clase, suele jugar y mostrarse activo, sobre todo con los niños.</p>
<p>Ricardo</p> <p>Grado: 4°</p> <p>Edad: 9</p>	<p>No se pudo valorar al estudiante debido a que no se presentó a la escuela.</p>	<p>Al ingresar al aula, las butacas se encuentran dispersas como si a los estudiantes les fueran aplicar un examen. Al acercarme a la docente si les aplicaría una evaluación, señaló que no, que tendía sentarlos así ya que la actividad es individual. La docente entrega copias de comprensión lectora a Ricardo y Jorge, mientras que el resto del grupo recibe otras de</p>

		<p>ejercicios matemáticos. Cabe destacar que las copias no son elaboradas por la propia docente, sino que son descargadas de internet, al observarlas se detectan algunos errores ortográficos.</p> <p>Después de dar indicaciones al grupo, la docente se acerca a Ricardo y Jorge para proporcionarles apoyo en la actividad, durante unos minutos. Posteriormente, les da indicaciones adicionales y abandona el salón. Ricardo comprende las indicaciones dadas, pero tiene tendencia a distraerse con facilidad. A menudo se levanta de su asiento y recorre el salón, lo que no solo afecta su propio trabajo, sino que también distrae a sus compañeros. Por lo que requiere de supervisión constante para mantenerse enfocado en sus actividades. Cuando se le pregunta a Ricardo si ha terminado la actividad, responde afirmativamente, pero se muestra molesto cuando se le solicita que muestre su trabajo para verificar. Al insistir, eventualmente entrega la actividad, pero al señalarle que le falta completar algunas partes y al ofrecerle ayuda, responde con actitudes negativas, como “ay ya así, como sea” y “yo así lo hago”, lo que retrasa su trabajo y dificulta su avance.</p> <p>En cuanto a su escritura, Ricardo muestra una buena caligrafía, sin embargo, enfrenta dificultades para reconocer algunas letras. Además, al leer, tiende a silabear las palabras y utiliza como estrategia táctil a sus dedos para recordar el sonido de las vocales.</p>
<p>Jorge</p> <p>Grado: 4°</p> <p>Edad: 10</p>	<p>Al principio, Jorge fue tímido, no quería platicar, pero al sentirse cómodo y confiado, especialmente al jugar, emergió en él una personalidad alegre.</p> <p>A pesar de las dificultades que enfrenta, Jorge trata de comprometerse y realizar las tareas que se le asignan. Disfruta sobre todo realizar actividades lúdicas, ya que suele mostrar más disposición, avanza y termina con mayor rapidez. De lo contrario se distrae con mucha facilidad lo que hace que se atrase.</p> <p>En lo que concierne a su escritura, Jorge suele a separar excesivamente las letras, lo que indica dificultades con la segmentación. Además, no suele escribir sobre el renglón y en su dictado omitió letras de las palabras.</p> <p>Al leer, Jorge tiende a leer por sílabas, y presenta una fluidez lectora de 22 palabras por minuto. Sin embargo, enfrenta algunos desafíos como: dificultades en la pronunciación de algunas letras, especialmente la “r” y sílabas trabadas; confunde los sonidos de letras como “j” y “g”, y, además, desconoce los sonidos de algunas letras, lo que lo lleva a detenerse</p>	<p>La docente presta especial atención a Jorge, ya que requiere de explicaciones detalladas de las instrucciones, puesto que no logra entenderlas inicialmente. Lo que hace la docente antes de salir al aula.</p> <p>Jorge intenta realizar la actividad, pero tiene dificultades para entender qué debe hacer y en consecuencia se distrae. Al ser cuestionado sobre su progreso, responde “no puedo”, pero al proporcionarle apoyo y motivación, acepta el desafío y muestra disponibilidad para trabajar. No obstante, al ver que Ricardo se encuentra fuera de su lugar, quiere imitarlo y pararse también. Lo que trata de hacer en un descuido.</p> <p>En el receso, Jorge, al igual que su hermano Carlos es uno de los últimos en comer y no se integra con sus compañeros para jugar. A pesar de mostrar interés en unirse a ellos, ya que suele observarlos, se mantiene alejado; expresando sentirse rechazado por ellos. Al preguntarle sobre su comportamiento, responde: <i>no quieren maestra</i> (Comunicado personal, 01 de julio del 2023). Al ofrecerle ayuda para acercarse a sus compañeros, se niega y en un momento de vergüenza se va corriendo.</p>

	en ciertas palabras, señalando que no tiene claro su pronunciación.	
		<p>El 31 de junio del 2023, se dictaron las siguientes palabras a Jorge: <i>escenario</i>, <i>nuera</i>, <i>comida</i>, <i>molinero</i>, <i>angustiada</i>, <i>escoba</i> y <i>tarde</i>. Como se observa en la imagen adjunta, Jorge llega a omitir algunas letras en la palabra “molinero”, que escribió <i>molie ro</i>; así como suele confundir la “g” con la “j”, y la “d” con la “r” en la palabra “angustiada”.</p> <p>También se puede observar una separación clara entre las letras que componen cada palabra, lo que indica un problema de segmentación.</p>

Con base en la información recabada de las observaciones, pude identificar algunas NEA, que tomé en cuenta para el diseño del plan de trabajo de esta primera fase y que organicé en 24 sesiones (del 05 de junio al 13 de julio del 2023) en la biblioteca⁶⁰ escolar con los seis casos. Para ello, las actividades se centraron en áreas clave como la ubicación espacial, el desarrollo de los sentidos, la motricidad fina y gruesa, la atención, la autoestima, la autonomía y la lecto-escritura. Actividades que fueron individuales, grupales y en equipo, según las necesidades de los casos y que se especifican en los siguientes cuadros:

⁶⁰ Es conveniente indicar que en este periodo trabajé en la biblioteca escolar con los seis estudiantes. Una primera fase de intervención, que desarrollé sin que los alumnos (casos) estuvieran en su grupo.

Autoestima			
	¿En qué consiste?	¿Cómo se aplicó?	Observaciones y resultados dados
Técnica del espejo	Se necesita un espejo, el cuál debe ser colocado en un lugar estratégico. La técnica consiste en mirarse al espejo y hacerlo la persona que tiene que decir cosas positivas de sí misma, esto pueden ser cualidades, aspectos de mejora, atributos, gustos, etc. La técnica permite que la persona mejore su autoconcepto y con este también su autoestima.	Después de la hora del receso; para que cada estudiante pudiese ingresar al aula, tenía que pasar primeramente por el espejo, el cuál fue colocado en la entrada, sobre una mesa, cerca de la puerta. Frente al espejo tenía que decirse cinco atributos positivos de su persona, cada cualidad o aspecto positivo tenía que iniciarse con la palabra "soy". Entre lo que mencionaban a menudo los estudiantes era: "soy bonita/guapo" "soy inteligente" "soy educado" "soy bueno" "me gusta trabajar" "me gusta leer" "soy bueno para las matemáticas"	El primer día (05 de junio del 2023) Jorge y Francisco se resistieron, se sentían avergonzados y les daba pena; al día siguiente, solo Jorge se resistió, y a partir del 07 de junio, todos realizaban el ejercicio sin inconvenientes. Con el tiempo, de esta primera fase, los estudiantes adoptaron el ejercicio como parte de su rutina diaria escolar, sin necesidad de recordatorios. A medida que pasaban los días, los estudiantes se mostraban más abiertos, seguros, confiados y motivados, con menor resistencia a la realización de actividades. Ya no se escuchaban frases en aula como "no puedo" o "no sé". Además, esta transición fue más evidente al ver que su comportamiento y actitud en el aula cambiaba, ya que se involucraban más con sus compañeros, participando activamente en las actividades escolares. Ejemplos de ellos fueron sobre todo Jorge, Carlos y Sofía, quienes antes no jugaban en el receso y que posteriormente comenzaron a socializar más con sus compañeros y compañeras.

Trabajo orientado a mejorar la autoestima de los casos, lo que fue fundamental, ya que permitió mejorar la confianza de los niños y las niñas.

En cuanto a la atención, aunque algunos estudiantes comprendían las indicaciones, en general no lograban completar los trabajos asignados debido a que se distraían con facilidad. Para abordar este desafío, se diseñaron actividades específicas para fortalecer su capacidad de concentración, las cuales se describen a continuación:

Atención ⁶¹			
	¿En qué consiste?	¿Cómo se aplicó?	Observaciones y resultados dados
“ Muecas en cadena ”	En círculo, una persona inicia haciendo una mueca. Luego la persona siguiente debe repetir la mueca anterior y con la variante de que, al agregar otra nueva. Este patrón se repite sucesivamente hasta que alguien se equivoque y pierda.	El primer día de la intervención (05 de junio del 2023), se utilizó la actividad “Muecas” como actividad inicial. Se siguió el formato tradicional del juego con la variante de que, al equivocarse, cada estudiante debía presentarse, decir un superpoder que les gustaría tener y se bañó.	Al ingresar a la biblioteca, los estudiantes se mostraban desconcertados y extraños, ya que se encontraban en un entorno diferente a su salón de clases habitual y con nuevos compañeros de diversas edades y grados escolares. Inicialmente, Jorge y Francisco se resistieron en participar, mientras que Sofía y Frida lo hicieron con cierta timidez; sin embargo, a medida que avanzaba la dinámica, su confianza creció. Ricardo, por otro lado, se mostró entusiasmado y dispuesto desde el principio, lo que motivó a los demás estudiantes a intentarlo y disfrutarlo. Siendo así que, casi al finalizar la dinámica, Ramiro y Jorge se animaron a participar. Sin embargo, Carlos tuvo dificultades para seguir el ritmo y requirió apoyo adicional.
“ Menuda memoria ”	Los jugadores se sientan en círculo. Un jugador inicia el juego al mencionar un objeto, palabra o frase. Posteriormente, el siguiente jugador tiene que repetir lo mencionado y agregar un nuevo elemento. La secuencia continúa con cada jugador repitiendo lo que incorporando nuevos objetos, palabras o frases. Si un jugador se equivoca, es eliminado del juego.	El martes 06 de junio del 2023, se les pidió a los estudiantes sentarse en círculo, y a continuación, recibieron las instrucciones del juego; con algunas variantes: debían utilizar una pelota para pasar la participación y mencionar únicamente objetos escolares sin repetirlos. Cuando alguien llegaba a equivocarse, debía de compartir un secreto o algo sobre sí mismos, como su actividad favorita.	En contraste con el día anterior (lunes 05 de junio del 2023), todos los estudiantes se mostraron dispuestos y participativos, demostrando menos timidez y mayor atención. Frida inicialmente enfrentó dificultades, pero con el apoyo otorgado en las primeras rondas, logró superarlas. De los seis estudiantes, Carlos fue el que enfrentó mayores desafíos, requiriendo ayuda constante durante la actividad. Aunque en ocasiones se mostró disperso, logró disfrutar de la dinámica. Además, se observó un aumento en su participación verbal durante la jornada escolar.
Sopa de letras	En una hoja de papel, la persona tiene que encontrar palabras que se esconden dentro de un cuadro de letras. Estas pueden estar ubicadas de forma horizontal, vertical o diagonal, en direcciones de arriba abajo o viceversa.	El 8 de junio, se llevó a cabo la actividad de la sopa de letras, diseñada para reforzar la identificación y uso correcto de las letras “b”, “d”, “c” y “v”. Cada estudiante recibió una hoja con una sopa de letras que contenía palabras que iniciaban con esas letras específicas, ya que se tenía el objetivo que a través de esta actividad más allá de mejorar su atención, se abordaran las dificultades respecto a su uso y aplicación de estas letras.	La actividad resultó ser un desafío para casi todos los estudiantes, ya que la mayoría a excepción de Sofía, nunca antes, según lo señalaron, habían resuelto una sopa de letras. Aunque, al inicio Sofía por tener indicios de la actividad y Ricardo que mostraba buena disposición, comenzaron a resolver la actividad por sí mismos, pronto dejaron de intentarlo y se observaba en ellos una cierta frustración, dejando más tarde la actividad inconclusa. Frida al igual que Carlos requirieron ayuda y apoyo durante la mayor parte de la actividad; por otra parte, Jorge, trataba de intentar resolver la actividad por sí mismo, a pesar de que se le brindó ayuda señalaba que el podía, mostrando un progreso en su capacidad para trabajar solo. A pesar que no logró completar la actividad, sin haberle señalado guardó unos minutos de su recreo para ir nuevamente al aula y terminarlo. Francisco fue el único estudiante que logró completar la actividad, de alguna manera fue también durante este día que se le observó más decidido y confiado.

⁶¹ La mayor parte de estas dinámicas, se aplicaron al inicio de cada sesión como activación precurrentes de la lecto-escritura.

Lotería	<p>Juego tradicional, que requiere de tableros y tarjetas con imágenes. Un jugador actúa como lector y lee las tarjetas en voz alta. Los demás jugadores, con sus tableros, deben colocar o quitar fichas, piedritas u objetos según la casilla mencionada. Gana la persona que logra completar todas las casillas de su tablero a lo que debe gritar ¡LOTERÍA!</p>	<p>Se crearon y utilizaron dos versiones del juego de lotería, adaptadas a las necesidades de los estudiantes: una con palabras sencillas y otra con palabras trabadas. Ambas versiones se jugaron siguiendo las reglas tradicionales del juego. El juego se utilizó por primera vez el 05 de junio y posteriormente el 19 de junio. Por otro lado, el material estuvo disponible para los estudiantes en todo momento, y solían jugar durante el receso escolar.</p>	<p>El 05 de junio del 2023, los estudiantes disfrutaron la actividad, especialmente Sofía, Francisco, Ricardo y Jorge; ya que, aunque Frida y Carlos también se mostraron entusiasmados, necesitaron apoyo adicional debido a que aún no sabían leer. Ya para el 19 de junio, en la lotería de palabras trabadas, únicamente participaron Sofía, Ricardo, Jorge y Francisco, puesto que Frida y Carlos se encontraron ausentes debido a los ensayos del baile de su grupo. Los cuatro estudiantes, mostraron una mejora significativa en su velocidad y habilidad. Además, se le pidió a Jorge leer las tarjetas para mejorar su lenguaje, y aunque tuvo algunas dificultades con palabras como: clavo, bicicleta y cráneo pudo superarlas con apoyo y hacerlo adecuadamente.</p>
Teléfono descompuesto	<p>Se forma una línea o círculo con los jugadores. Posteriormente se elige a un jugador y se le otorga un mensaje que tiene que compartir en el oído al jugador que se encuentra al lado suyo, sin que los demás escuchen. La cadena continúa, hasta llegar al último jugador quien dice el mensaje en voz alta.</p>	<p>Se pidió a los estudiantes que formaran una línea y se miraran las espaldas. Luego, se le otorgó un mensaje al último estudiante de la línea, quien debía transmitirlo al estudiante que estaba al frente de él.</p>	<p>El 19 de junio del 2023, se llevó a cabo la octava sesión, donde se desarrolló la dinámica con gran aceptación, participación y disposición por parte de todos los estudiantes. Se jugaron tres partidas. Durante la dinámica, se observó que Carlos estaba atento y más participativo de lo que habitual, mostrando interés en acercarse a sus compañeros. Sin embargo, a pesar de su disposición, tuvo dificultades para comunicarse efectivamente debido a su lenguaje, lo que dificultaba el ritmo del juego. Al ver tal situación, se le otorgó apoyo para que pudiera desenvolverse mejor, y gratamente, Frida también se ofreció a ayudarlo. Es necesario destacar, que, a partir de este día, que Frida comenzó a tomar la iniciativa de invitar a Carlos y a Sofía a jugar con sus compañeros de grupo en el receso.</p>
Objetos perdidos	<p>En una hoja de papel se muestra un dibujo que contiene varios objetos escondidos dentro de un cuadro de siete objetos escondidos en una escena. El objetivo del juego es encontrar y colorearlos. Se pensó así, colorear cada uno de los objetos que se listan en la parte inferior o lateral del dibujo.</p>	<p>La actividad se llevó a cabo el 06 de julio, dirigida especialmente para Frida y Carlos. La actividad consistía en buscar y encontrar los objetos escondidos en una imagen y, posteriormente colorearlos. Se pensó así, debido a que no solo se quería seguir mejorando su atención, sino que también se pretendía estimular su motricidad fina.</p>	<p>Carlos y Frida recibieron y realizaron la actividad con entusiasmo. Aunque Carlos experimentó algunas dificultades al principio, pronto comprendió y se adaptó a la actividad. Sin embargo, mostró una preferencia marcada por utilizar un solo color para colorear, a pesar de las sugerencias para utilizar una gama amplia de colores. Por otro lado, Frida mostró una clara preferencia por utilizar su mano derecha para realizar el trabajo, lo que sugiere una definición predominante de su mano derecha.</p>
Laberintos	<p>Actividad que consiste en encontrar el camino que debe seguir un objeto, una persona o animal para conseguir algo o salir del laberinto, que cómo su nombre lo indica presenta múltiples caminos, pero solo uno de ellos es el correcto que conduce a la salida o al objeto buscado.</p>	<p>Se proporcionaron laberintos con diferentes niveles de complejidad, adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes completaron el laberinto sin dificultades, excepto por Sofía, quien tuvo algunas complicaciones iniciales. Aunque se le brindó orientación para continuar, no pudo finalizar la actividad debido a sus compromisos con los ensayos del baile que tenía que presentar con su grupo en la clausura de la escuela. Por otro lado, Carlos y Frida, se mostraron muy orgullosos de completar el laberinto por sí mismos, sin ayuda. Por su parte, Francisco, Jorge y Ricardo, completaron la actividad con rapidez, lo que les dio tiempo para realizar un laberinto más desafiante.</p>

Memorama	El memorama es un juego que consiste en emparejar tarjetas idénticas, las cuales se encuentran colocadas boca abajo para que los jugadores al ir seleccionando por pares intenten encontrar las respectivas parejas. Existen diversas variantes en las que puede ser utilizado.	Se crearon varias adaptaciones del juego, para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Algunas de estas variantes incluyeron: - Relacionar imagen-palabra para fomentar la asociación entre objetos y su denominación otorgada al inicio para Jorge, Sofía, Ricardo y Francisco, pero dada al final de esta primera fase a Frida y Carlos. - Unir sílabas para formar palabras, diseñada especialmente para Frida y Carlos. - Palabras trabadas, una variante más desafiante para Francisco, Sofía, Ricardo y Jorge, quienes tenían un nivel de lectura más avanzado.	El juego se aplicó estratégicamente en los días 05, 08, 12, 13, 20 de junio y el 14 de julio del 2023. Esta última como evaluación final de esta primera fase para los estudiantes Frida y Carlos. En cada sesión en que se hizo uso del juego, se presentaron tarjetas con un nivel de complejidad mayor. Es importante destacar, que más allá de aplicar la actividad en el aula, se puso a disposición de los estudiantes este material y otros más, para que pudieran hacer uso de éste, en momentos clave como el tiempo que tenían de receso, entrada, salida, cuando llegaban a terminar temprano sus actividades o se habría un espacio de juego libre. Los estudiantes que más aprovecharon estos materiales, fueron sobre todo Sofía, Carlos, Frida y, en algunas ocasiones, Jorge.
----------	---	---	---

En el caso de Frida y Carlos, se tuvieron que realizar actividades específicas para desarrollar su motricidad fina, debido a que requerían mejorar su capacidad de destreza manual en el control de movimientos precisos y finos para poder llevar a cabo adecuadamente el proceso propio de la escritura. Actividades que se explica y muestra en el siguiente cuadro:

Motricidad			
Actividad	¿Cómo se aplicó?	Observaciones y resultados dados	Imagen
Pulsera	Para realizar la actividad, que se realizó el 28 de junio del 2023, se proporcionaron materiales como chaquiras, hilo y aguja. Se pretendía mejorar las habilidades motrices de Carlos y Frida, quienes debían insertar cada una de las chaquiras dentro de la aguja.	Carlos y Frida mostraron un gran entusiasmo por la actividad. Frida fue quien avanzó con rapidez, mientras que Carlos lo hizo con lentitud, pero con constancia. Esta experiencia no solo les ayudó a mejorar su motricidad fina, sino también su atención y concentración.	
Calcar dibujos	Para llevar a cabo la actividad, se utilizaron diversos materiales, incluyendo papel albanene, lápices de colores, y bocetos de dibujos simples que permitían a los estudiantes calcar y crear sus propias obras.	Durante el proceso de la actividad, Frida y Carlos enfrentaron dificultades para calcar los dibujos y seguir las líneas. Para superar estos obstáculos, se les brindó apoyo constante. Por otra parte, Jorge al ver a sus compañeros, sintió curiosidad y por iniciativa propia, decidió realizar la actividad, a lo que se le hizo préstamo de algunos materiales para que lo hiciera en casa.	

Colorear	Se proporcionó a Carlos un cuaderno para colorear, con el objetivo de trabajar en aspectos específicos de su desarrollo motriz. En particular, se buscaba fomentar la variedad del uso de colores y mejorar su capacidad para colorear dentro de los límites. Esta actividad se diseñó para que la llevara a cabo en casa.	Con la ayuda de su tutora y hermano, Carlos logró mezclar poco a poco los colores, superando gradualmente su resistencia inicial. Sin embargo, cuando estaba solo, tendía a recaer en el uso de un solo color, lo que hacía necesario un monitoreo constante para recordarle la importancia de la variedad. Por otro lado, Frida, no presentó dificultades en este aspecto.	
Plastilina	La plastilina, debido a su naturaleza maleable, es un objeto ideal para realizar diversas actividades que estimulen la motricidad. En esta ocasión, Frida y Carlos utilizaron la plastilina para crear bolitas que simulaban manzanas. Luego, debían pegarlas en un árbol que indicaba la cantidad exacta de "manzanas" que debían tener. Esta actividad estaba diseñada para estimular no solo su motricidad, sino también su capacidad de conteo.	Carlos y Frida demostraron una gran habilidad en la manipulación de plastilina, ya que no presentaron dificultades en su manejo. De hecho, realizaron la actividad con facilidad y sin la necesidad de ayuda, lo que les permitió trabajar de manera autónoma.	

Actividades de motricidad fina implementadas que sin lugar a dudas resultaron fundamentales para favorecer la adquisición de la lecto-escritura entre los estudiantes. Estas actividades, combinadas con otras estrategias, permitieron lograr un mayor avance en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. A continuación, se presentan algunas de las actividades más destacadas en la enseñanza de la lecto-escritura durante esta primera etapa:

Lectoescritura		
Actividad	¿Cómo se aplicó?	Observaciones y resultados dados
Conejo fonológico	Esta actividad se aplicó únicamente a Carlos y a Frida, con el objetivo de reforzar su conciencia fonológica y sentar las bases para la lectura y escritura. Para esta actividad, se elaboraron algunos materiales, como un tablero con la imagen de un conejo y su canasta, y tarjetas en forma de zanahorias. La actividad consistía en escribir en un espacio del tablero una letra que los estudiantes debían de buscar las tarjetas que iniciaban con esa letra. Las tarjetas que no iniciaban con la letra objetivo se descartaban, mientras	La actividad resultó ser más lúdica que académica, lo que facilitó que Carlos y Frida mostraran un gran interés y motivación para aprender. Inicialmente, Carlos requirió un poco de ayuda con la distinción de los sonidos. Sin embargo, a medida que comenzaba a reconocer los sonidos, sus dudas disminuyeron. Con el transcurso del tiempo, Carlos y Frida se volvieron más confiados en su capacidad para reconocer y distinguir los sonidos; y también

	<p>que las que sí lo hacían se colocaban en la canasta del conejo.</p> <p>La actividad se desarrolló de manera progresiva, comenzando con las vocales, luego pasando a las letras con las que iniciaban los nombres de los estudiantes y finalmente incorporando letras comunes como “m”, “l”, “s” y “p”. Esta secuencia se llevó a cabo en varios momentos a lo largo de diferentes días.</p>	<p>más autónomos ya que solo requerían ayuda cuando tenían dudas específicas.</p> <p>Los resultados de la actividad en la primera fase se evidenciaron claramente en la evaluación, donde los estudiantes demostraron una gran capacidad para identificar las vocales y distinguirlas de las otras letras.</p>
Crear y contar historias	<p>En esta actividad se buscaba promover la secuencialidad de una narrativa oral y escrita, a través de la participación y creatividad de los estudiantes. Para lograr esto, se distribuían tarjetas con imágenes y se iniciaba la narración de una historia. Los estudiantes tenían que levantar la mano para participar y así poder introducir la palabra señalada en la tarjeta que les tocaba a la historia contada.</p> <p>Para terminar la actividad, se pedía a los estudiantes que escribieran una descripción o narrativa de la historia contada y creada oralmente entre todos. A excepción de Carlos y Frida quienes realizaban una actividad adaptada a sus necesidades.</p>	<p>Durante la actividad, únicamente Ricardo y Francisco participaron sin dificultades; en los casos de Jorge, Sofía y Frida requirieron un poco de apoyo. Por otra parte, Carlos necesitó mucho apoyo, ya que no podía participar por sí solo; a lo que se le proporcionó ayuda individualizada para cada tarjeta, señalando cómo podía contribuir.</p> <p>En cuando a la parte escrita Jorge, Ricardo, Sofía y Francisco encontraron dificultades; les resultaba complicado escribir y preferían que se les dictara el texto en lugar de escribirlo ellos mismos. Sin embargo, con el tiempo, lograron escribir hasta tres oraciones con menos errores y una mayor cohesión.</p>
Trabalenguas	<p>Se proporcionaron tarjetas con trabalenguas a los estudiantes, con el objetivo de que mejoraran su fluidez, dicción y velocidad; por lo que se les animaba a repetir los trabalenguas cada vez más rápido y fluido que la última ocasión. Además, se compartieron algunas tarjetas a Jorge y Francisco quienes necesitaban trabajar en su lenguaje. En el caso de Carlos, se decidió adaptar la actividad, utilizando canciones y cuentos en lugar de trabalenguas, ya que la actividad original resultaba demasiado complicada para él, incluso con ayuda.</p>	<p>Inicialmente los estudiantes mostraron gran curiosidad y entusiasmo por los trabalenguas. Sin embargo, con el tiempo, su interés disminuyó debido a la complejidad de los ejercicios, y algunos incluso abandonaron la práctica. Esto a pesar de que se llegaron hacer diversas adaptaciones en cuanto al nivel de los trabalenguas. No obstante, si se insistió y se siguió trabajando con Jorge y Francisco, ya que ellos requerían mejorar más su dicción; por lo que se les proporcionó material para repasar en casa, y cuando no lo hacían, se les dedicaba un espacio de tres a cinco minutos. En este sentido hubo pequeños progresos, ya que llegaban a hablar y pronunciar sobre todo las palabras con sílabas trabadas con mayor fluidez.</p>
Dictado	<p>Se implementó la actividad de dictado diario para los estudiantes. En lo que concierne a los casos de Jorge, Ricardo, Francisco y Sofía se dictaban frases emotivas y reflexivas que posteriormente se analizaban y discutían. Por otro lado, Carlos y Frida recibían dictados de palabras comunes y sencillas de dos sílabas.</p> <p>Para garantizar una atención personalizada, se alternaban las actividades en diferentes horarios, lo que permitía una supervisión constante de sus avances y necesidades. La planeación detallada fue fundamental para brindar una atención de calidad a cada estudiante.</p>	<p>Entre los seis estudiantes, Sofía demostró ser la más hábil en la toma de dictado, seguido de cerca por Ricardo, y luego Francisco y Jorge, que también llegaban hacerlo, pero a un ritmo más lento. De estos dos últimos casos, se requería de supervisión constante para corregir su escritura; puesto que Jorge llegaba a juntar o separar las palabras, mientras que Francisco, por otro lado, solía escribir con letras grandes e ilegibles.</p> <p>En cuanto a Frida y Carlos, se les dictaban palabras de actividades previamente trabajadas como el conejo fonológico, memoramas, lo que les permitía reconocer y escribir las palabras con más facilidad.</p>
Lectura grupal	<p>Se reservaba un espacio diario para la lectura grupal, en el que se seleccionaban cuentos y textos atractivos para los estudiantes, las cuales se llevaron a cabo en sesiones de</p>	<p>Inicialmente, las sesiones de lectura duraban apenas cinco minutos, ya que los estudiantes tendían a distraerse después de este tiempo. Sin embargo, se fue incrementando</p>

	cinco a diez minutos como máximo. Esta actividad buscaba fomentar el interés por la lectura y mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.	gradualmente el tiempo de lectura, conforme el interés y atención aumentaba en los estudiantes. Para mantener su interés, se dejaba la historia inconclusa o en momentos clave del clímax, lo que despertaba la curiosidad de los estudiantes y los motivaba a buscar saber que ocurría a continuación.
Lectura individual	En los últimos días, se destinaba un espacio para la lectura individual, donde a cada estudiante se le iba tomando lectura de entre cinco a diez minutos. Esta actividad se implementó específicamente para abordar el desafío de los constantes ensayos para la clausura, que dificultaban llevar a cabo otro tipo de actividades más elaboradas con ellos. Además, se aprovechó este tiempo para realizar la toma de lectura por minuto, lo que permitió evaluar el progreso de cada estudiante.	Durante las sesiones de toma de lectura, se observó que Sofía tendía a acercarse mucho al libro, lo que generó sospechas sobre una posible dificultad visual y motivó una mayor atención hacia ella. Por otro lado, Jorge, Ricardo y Francisco no presentaron dificultades. En cuando a Carlos y Frida, se les hacía toma de lectura de palabras vistas en actividades previas realizadas en el día. En general, hubo un progreso significativo en todos los estudiantes, lo que se evidenció tanto en la observación directa como en los resultados de la toma de lectura por minuto.
Lectura por minuto	La actividad de lectura por minuto se aplicó a la mayoría de los estudiantes a excepción de Carlos y Frida. Esta actividad, consistía en que los estudiantes debían elegir un texto atractivo y posteriormente se les tomaba lectura durante un minuto. Al finalizar el tiempo, se contabilizaban las palabras leídas, lo que permitía a los estudiantes observar su progreso y mejorar su fluidez lectora.	Sofía, Francisco, Jorge y Ricardo que participaron en la dinámica mostraron un progreso significativo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos: - Sofía. Inicio: 5 palabras; como punto máximo: 38; y, en un rango de 18-30 palabras por minuto. - Francisco. Inicio: 9 palabras; como punto máximo: 43; y, en un rango de 35-45 palabras por minuto. - Ricardo. Inicio: 16 palabras; como punto máximo: 51; y, en un rango de 40-55 palabras por minuto. - Jorge. Inicio: 22 palabras; como punto máximo: 56; y, en un rango de 40-55 palabras por minuto.
Caligrafía	Para mejorar la caligrafía, se utilizaron tarjetas que indicaban la direccionalidad correcta de las letras, con la finalidad de solucionar el problema de algunas letras que los estudiantes escribían en dirección opuesta (de abajo hacia arriba en lugar de arriba hacia abajo). Los estudiantes hacían uso de este material cada vez que necesitaban corregir la dirección incorrecta de alguna letra. Además, se les proporcionaron y prestaron algunas de estas tarjetas, de acuerdo con las letras específicas que llegaban a tener problemas para que las reforzaran y practicaran en casa.	Con esta actividad, Francisco mostró una mejora significativa en sus trazos, ya que su caligrafía era más legible, mientras que Ricardo y Sofía lograron corregir algunas letras específicas. Sin embargo, Jorge continuó cometiendo errores consecutivamente. Aunque Frida y Carlos, quienes estaban iniciando el proceso de escritura encontraron el material útil, pero no fue suficiente, ya que, al terminar esta primera fase, aún seguían teniendo dificultades en este aspecto.

A continuación, se presentan dos ejemplos de las actividades descritas anteriormente, seleccionadas para ilustrar cómo se aplicaron a Carlos y Frida:

	
<p>Carlos y Frida trabajan en la direccionalidad correcta de aquellas letras en las que llegan a tener cierta complicación (“t”, “p”, “q” y “s”), con el fin de mejorar su técnica de escritura.</p>	<p>Carlos y Frida están utilizando el “Conejo fonológico” para desarrollar su conciencia fonológica y encontrar “zanahorias” cuya imagen empiece con a letra “s”, reforzando así su conexión entre sonidos y letras.</p>

Primeras 24 sesiones, con las que se buscó crear un entorno de aprendizaje atractivo y accesible, donde todos los casos se sintieran con confianza y tuvieran la disposición al trabajarlas, logrando fomentar así, su interés y participación en el proceso de enseñanza que estaba organizando.

Es conveniente señalar que el 21 de junio del 2023, se realizó una reunión, con los padres y madres de familia, en la que se entregaron los expedientes (Anexo 6) de cada caso que reportaban el trabajo llevado a cabo con los estudiantes, observaciones y ajustes del trabajo. Reunión que fue fundamental, ya que marcó el primer acercamiento con los padres y madres de familia, puesto que previamente no se había tenido una comunicación, lo que era indispensable para sentar las bases del trabajo escolar mutuo. Encuentro en el que afortunadamente, se contó con la asistencia de todos y todas, y en la que mostraron entusiasmo y disposición para participar en las actividades escolares que se tuvieran que realizar. Respuesta positiva que me fue particularmente gratificante, ya que dos docentes me habían comentado: *Los niños se encuentran así porque los padres no quieren apoyar* (Comunicado personal, 31 de mayo del 2023).

Para concluir la primera etapa, el 14 de julio del 2023, llevé a cabo dos evaluaciones diferentes: una para Frida y Carlos y otra para el resto de los casos. Agrupé a los niños y niñas según el progreso académico mostrado y trabajado, esto con el objetivo de conocer los progresos de cada uno de los casos durante este periodo. Debido a la frecuente salida de los estudiantes para los ensayos de la clausura, opté por una evaluación flexible y lúdica. Sin embargo, solo pude evaluar a Jorge, Sofía, Frida y Carlos, ya que Ricardo y Francisco no asistieron durante toda la semana.

Para evaluar a Sofía y Jorge, utilicé un tablero con ejercicios de lecto-escritura y cálculo, que debían completar en una hoja conforme caían según en el color señalado en cada casilla. Durante esta evaluación, se observó lo siguiente: Jorge demostró perseverancia y logró completar el juego de la evaluación. A pesar de enfrentar desafíos, especialmente de cálculo y comprensión lectora, no se dio por vencido. Aunque hubo un momento en el que requirió algo de ayuda, la mayoría de los desafíos los resolvió por sí mismo. Por otro lado, Sofía se mostró renuente a continuar cuando encontró una actividad que demandaba comprensión lectora, ya que consideraba a la lectura demasiado extensa, sin darse la oportunidad de conocerla. A pesar de ofrecerle ayuda, decidió no seguir. Aunque Sofía presenta indicios de habilidades lectoras, su actitud y la falta de confianza en esta habilidad siguen siendo obstáculos que requieren atención y apoyo.

	
<p>Para evaluar a los estudiantes, se diseñó un tablero interactivo con casillas de colores, dados, muñecos y tarjetas de colores. Según el color que caían, los estudiantes debían tomar una tarjeta correspondiente. Cada color de tarjeta tenía un</p>	<p>Antes de realizar la evaluación Sofía y Jorge recibieron una hoja para registrar sus respuestas de los ejercicios indicados en las tarjetas del juego. Jorge se destacó por su gran entusiasmo y motivación, manteniéndose activo y animado durante</p>

propósito específico: naranja para lecto-escritura, verde para cálculo, rojo para retos y azul para sorpresas.	todo el proceso. Mientras que Sofía, mostró gran entusiasmo al inicio, pero al encontrar una tarjeta que demandaba lectura, decidió no proseguir.
--	---

Por otro lado, la evaluación de Frida y Carlos se estructuró en dos partes complementarias. En la primera, se les realizó un dictado de palabras para evaluar su escritura; y, en la segunda, para evaluar su lectura jugaron un memorama de relación entre palabras e imágenes. Ambas actividades se diseñaron para que las realizaran de manera independiente, sin ayuda.

<p>En el memorama, se introdujeron palabras previamente vistas y trabajadas durante la intervención, con el objetivo de evaluar el impacto y el alcance de esta primera fase de la intervención en el aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes.</p>	<p>Carlos y Frida se encontraron muy dispuestos a jugar y trabajar el memorama. En este juego los estudiantes debían leer atentamente la palabra y buscar su respectiva imagen. Para facilitar el juego todas las tarjetas estaban a disposición y vista de los estudiantes.</p>

En el cuadro que se presenta a continuación establecí los logros de cada uno de los casos en la primera etapa de mi proceso de intervención:

Estudiante	Resultados de la primera etapa
Frida	<p>Frida ha demostrado una clara dominancia de la mano derecha y trabaja mejor con ella de manera efectiva. Trabaja con mayor independencia; sin embargo, aún requiere monitoreo y vigilancia para observar sus avances. En lecto-escritura, encuentra en la etapa silábica, a punto de pasar a la etapa silábica alfabética. Además, su letra es legible y escribe sobre la raya. Comienza a leer y reconocer con mayor facilidad algunas sílabas y palabras.</p>
Carlos	<p>Carlos se encuentra en la etapa presilábica, ya que muestra signos de reconocimiento de sonidos de vocales y de algunas letras. Sin embargo, aún requiere práctica para consolidar este conocimiento y superar la confusión e inseguridad que aún presenta, especialmente con las letras consonantes. Aunque Carlos ha logrado escribir letras de manera independiente, sin necesidad de apoyo físico, es fundamental seguir trabajando en su caligrafía para mejorar la legibilidad de su escritura y alcanzar un mayor dominio en la escritura.</p>

Sofía	<p>Sofía ha demostrado progresos significativos en lectura y escritura, encontrándose en la etapa alfabética.</p> <p>En lo que concierne a su nivel de fluidez lectora, ha pasado de leer cinco palabras a llegar a un rango de 18 a 30 palabras por minuto.</p> <p>En cuanto a su escritura, es capaz de escribir pequeños textos. Aunque es necesario trabajar en la conexión entre ideas para lograr una mayor coherencia, así como también en la ortografía para reducir errores.</p> <p>Es más independiente al momento de realizar sus actividades. Además, muestra mayor confianza y seguridad en la realización de actividades y de involucrarse con sus otros compañeros y compañeras.</p>
Francisco	<p>En lo que concierne a la lecto-escritura, Francisco se encuentra en la etapa alfabética, llegando a leer en un rango de 35 a 45 palabras por minuto. Además, su caligrafía es mucho más legible.</p> <p>Por otra parte, el comportamiento ante la resistencia de realizar las actividades escolares aminoró, ya que trabaja más de manera autónoma e independiente, teniendo actitudes menos desafiantes.</p>
Ricardo	<p>Encontrándose en la etapa alfabética de lecto-escritura, Ricardo ha obtenido grandes progresos. En cuanto a la fluidez lectora lo que inicialmente fueron 16 palabras, ha llegado a leer entre un rango de 40 a 55 palabras por minuto. Por otra parte, en lo que concierne a la escritura, Ricardo ya puede escribir pequeños textos. Sin embargo, aún hace falta trabajar los nexos para tener mayor coherencia en sus escritos.</p> <p>Además, Ricardo muestra mayor independencia para realizar sus actividades.</p>
Jorge	<p>Jorge se encuentra en la etapa alfabética de la lecto-escritura, y cuanto a su progreso de fluidez lectora ha logrado leer entre un rango de 40 a 55 palabras por minuto. Sin embargo, es fundamental seguir trabajando en la comprensión lectora, ya que aún presenta problemas para entender instrucciones escritas.</p> <p>En cuanto a su escritura, Jorge ha logrado escribir pequeños textos a través de oraciones, pero es necesario mejorar la coherencia y secuenciación de estas. Además, persisten los problemas de segmentación, que siguen requiriendo atención.</p> <p>Por otra parte, Jorge se muestra más independiente al momento de realizar sus actividades. No obstante, si se tiene que estar constantemente monitoreando para ayudar al estudiante por si en algún momento llega a presentar dificultades que obstaculicen su progreso.</p>

Resultados que junto con recomendaciones se entregaron el 17 de julio del 2023 a los padres de familia en una reunión a la que no todos asistieron, ya que solo se contó con la asistencia de dos tutores: la abuela de Carlos y Jorge, y la madre de Frida.

Al final entregué una copia de esta información a la D, para que ella la pudiera compartir con las docentes de los casos. Al respecto ella me dijo: *Te agradezco mucho por la información y tu trabajo, les haré llegar a las maestras y la tendremos muy en cuenta [...] he visto que los niños han progresado en este tiempo [...] siento mucho que no todos los padres de familia asistieran, pero bueno a veces así es este trabajo, hay que estar constantemente insistiendo, y nunca dejar porque si se deja es peor y los que pagan las consecuencias son los niños. Ojalá y te pudiéramos seguir teniendo por aquí el próximo ciclo escolar para que puedas*

seguir trabajando con los pequeños (Comunicado personal, 17 de julio del 2023). A lo que comenté que, si todo salía bien con el campo de mi elección y si me lo permitía, esperaba seguir continuando trabajando con los casos.

3.4.2. Segunda etapa

Al incorporarme en séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, pude darle continuidad a mi investigación de intervención iniciada meses antes con los seis casos que antes describo; ya que esta Opción de Campo me brindaba la oportunidad y facilidades para realizar prácticas académicas los días viernes. Sin embargo, necesité de un nuevo oficio del responsable, para poder dar continuidad a ésta. Carta que presenté en la escuela primaria Profesor Rufino Sánchez Flores el 25 de agosto del 2023 y en el que se indicaba:

Por medio del presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna **KENDY YARANI RAMÍREZ RAMÍREZ** [...] para que realice prácticas académicas en esa institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2023-2024), iniciando en septiembre del 2023 y concluyendo en agosto de 2024, los días viernes en el horario de actividades de la institución, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan a la población de grupos vulnerables en sus procesos educativos (Anexo 5).

Para el 25 de agosto, di inicio a una segunda etapa, que organicé en un total de ocho sesiones de trabajo. Durante esta segunda etapa, se buscó construir y realizar un trabajo colaborativo con las docentes de grupo. En este sentido, traté de realizar acciones de apoyo y acompañante con los casos y docentes⁶² de estos educandos (de 2°, 3° y 5°), durante todo el ciclo escolar 2023-2024. Sobre todo, con la intención de lograr la inclusión educativa de estos casos en sus grupos.

⁶² Es importante señalar que las docentes de este ciclo escolar 2023-2024, no fueron las mismas con las que se llegó a mantener comunicación en el ciclo escolar pasado (2022-2023) de la primera fase.

Con este fin, el 25 de agosto del 2023, en la sesión del CTE, solicité a las docentes que compartieran sus planificaciones didácticas para que yo pudiera apoyarlas con los AR de las actividades de los casos. Además, les propuse y si fuera posible, que elaboráramos conjuntamente los proyectos escolares y desarrolláramos una estrategia colaborativa para fortalecer el apoyo a los estudiantes. En ese momento las docentes aceptaron, al indicar: *¡Por supuesto!, creemos que nos podrás aportar demasiado y ayudar con estos chiquillos* (Comunicado personal, 25 de agosto del 2023). Además, en la sesión del CTE, se discutió la preocupación de las docentes ante la posible llegada de los nuevos LTG de la SEP. Ellas expresaron incertidumbre sobre cómo trabajar con estos nuevos materiales, debido a los rumores de una posible reorganización curricular que implicaba la desaparición de las disciplinas tradicionales por un nuevo enfoque a campos formativos de estudio, lo que les llegaba a generar dudas sobre cómo podrían desarrollar su práctica docente. Ante lo dicho la D señaló: *¡Miren maestras!, yo sé que esto nos causa incertidumbre, [...] hasta el momento nuestras autoridades inmediatas no me han señalado nada, no obstante, debemos estar preparadas para este tipo de cambios, y recibirlos, buscando dar y aportar lo mejor de nosotros para el bien de nuestros niños*⁶³ (Comunicado personal, 25 de agosto del 2023).

De esta manera, pude dar continuidad a mi investigación de intervención en el ciclo escolar 2023- 2024. Por lo que, para esta segunda etapa, tomé como punto de partida la identificación de las NEA y BAP de cada uno de los casos, ya que me di cuenta de la importancia de contar con información actualizada y detallada sobre su desarrollo y contexto sociofamiliar. Esto me permitió comprender mejor los factores familiares que influían en el adecuado desarrollo de los casos y así, poder contribuir a minimizar o eliminar su rezago educativo en lecto-escritura.

⁶³ Como veo, esta incertidumbre está relacionada con la falta total de capacitación por parte de las autoridades estatales y de la misma SEP. Algunas docentes me comentaron que no habían recibido ninguna formación gratuita impartida por especialistas sobre NEM. Las únicas capacitaciones disponibles eran las ofrecidas (cursos) a través del USICAMM, las cuales, además de ser limitadas, tenían un costo elevado.

Así, el 01 de septiembre del 2023, pude entrevistar⁶⁴ a la tutora de Carlos y Jorge, quien resulta ser la abuela materna y cuidadora principal de los niños, una persona de 58 años de edad. Durante la conversación, ella me compartió algunas situaciones sobre sus nietos; entre los aspectos más destacados, mencionó que la madre biológica de los niños (su hija) se encontraba ausente desde mayo del 2023, al irse a trabajar a otro estado, dejando a la abuela a cargo total de ellos. Ella se encarga de alimentarlos, cuidarlos y, si se enferman, los lleva al doctor. Me dijo textualmente: *Ellos me dicen mamá, y a su mamá la llaman por su nombre. A lo mejor ella se siente mal, pero ellos me dicen así, yo les pregunto a ellos ¿por qué me dicen mamá, si yo soy su abuelita? Me dicen es que tú siempre estás con nosotros, por eso tú eres nuestra mamá* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Durante esta conversación con la abuela de los niños ella me comentó que, Carlos es quién más niega a su madre biológica, y no la reconoce como tal, me dijo textualmente: *Carlos no suele buscar a su mamá [...] Carlos no nombra a su mamá para nada [...] el que más la busca es Jorge* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Además de la ausencia de la madre, Carlos y Jorge también experimentan el abandono de su padre, ya que éste se separó de su madre, a una edad temprana y, hasta la fecha no ha asumido ninguna responsabilidad por ellos, razón por la que los niños no llevan los apellidos de su padre.

Además, señaló que, durante el embarazo de su hija con Jorge, presentó varias complicaciones que no pudieron ser atendidas debido a la falta de recursos económicos, lo que llevó a que Jorge tuviera problemas de salud desde su infancia. De hecho, al nacer Jorge estuvo 15 días internado debido a un problema respiratorio, y cuando tenía 3 años, le diagnosticaron un problema cardíaco que no precisó la abuela, aunque tras algunas revisiones los médicos indicaron que ya se encontraba bien. Posteriormente, entre segundo y tercer grado, tuvo que someterse a dos

⁶⁴ De todos los estudiantes, únicamente la madre de Sofía no se presentó a la entrevista, por lo que no se pudo recopilar información sobre su perspectiva en la educación y desarrollo de la alumna. Las razones de su inasistencia permanecen desconocidas.

operaciones por problemas anatómicos en sus genitales; pero después de esto Jorge se ha encontrado bien de salud. Asimismo, la abuela me comentó, que cuando buscó al padre de Jorge para que la ayudara con los gastos médicos, éste se negó, ella relató: *Yo tuve que llevarlo a curarlo, porque la familia del papá de Jorge decía que no, que así crecen* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

En cuanto a su etapa académica, Jorge asistió dos años al preescolar, en donde, de acuerdo con su abuela “solo pintaba dibujos”. Al ingresar a la primaria, en primer grado, la abuela señaló que él no realizaba actividades. Ella expresó: *Luego no hacía nada, le preguntaba ¿por qué no traes tarea? Me decía, pues la maestra estaba con los demás niños [...] casi no hacía nada* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Primer grado escolar que se vio interrumpido por el confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19, lo que impidió que Jorge concluyera el ciclo escolar de manera adecuada y trabajara desde casa, adaptándose a sus limitados recursos y enfrentando también los problemas de salud ya mencionados. Fue hasta junio del 2021, mientras cursaba el segundo grado, que Jorge retomó sus estudios de manera presencial⁶⁵ en la escuela. Durante este tiempo, la comunicación entre la abuela y la docente fue deficiente. Al respecto la abuela me dijo: *¡Mire!, durante la pandemia, casi la docente no me decía nada, solo me decía no puede su niño, [...] No es por hablar mal de la maestra, pero no me explicaba bien, y bueno yo trataba de hacerlo como pudiera* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Durante su tercer grado, Jorge hizo cambio de docente en cinco ocasiones, lo que impidió un seguimiento adecuado de su formación y de la atención en los requerimientos académicos que tenía. Fue hasta casi al finalizar el ciclo escolar (2021-2022), cuando la D se percató de que Jorge aún no sabía leer y escribir. Ante esta situación, la D buscó platicar con la abuela de Jorge, para acordar con ella formas de apoyarlo. La D le sugirió que buscara apoyo del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), donde Jorge podría recibir atención específica para su lectoescritura

⁶⁵ Debido a su ubicación geográfica y a la cantidad de matrícula escolar, la escuela fue seleccionada como una de las escuelas piloto para el regreso a clases, que se implementó de manera gradual a nivel nacional.

y avanzar más rápidamente. Lo que la abuela me comentó en los siguientes términos: *No fue hasta el año pasado que la Directora, me dijo que no le gustaba que Jorge se encontrara en esa situación y que era necesario echarle ganas con él, por lo que lo llevé al DIF, como la Directora me sugirió y ahí me estuvieron apoyando también [...] Fue de ahí que comenzó a comenzar a conocer las letras y palabras porque antes no las conocía* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

En el caso de Carlos, su abuela comentó que en casa suele hacer berrinches y se niega a realizar las tareas, lo que implica que sea necesario insistir mucho para que las complete, ya que se enoja y expresa que no quiere hacerlas. Situación que ocurre desde el preescolar, y al que asistió únicamente un año de manera presencial debido a la pandemia. Ella me dijo: *Cuando Carlos iba al preescolar casi no hacía trabajos, yo me daba cuenta porque su prima que va con él tenía bastantes actividades, pero él no, me parece que el profesor dividía entre los que podían y no podían, y él como no podía, no hacía nada. Desde chiquito no ha querido trabajar en la escuela, le tenía que agarrar su mano para trabajar.* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Al ingresar al primer grado de educación primaria, la situación de no hacer trabajos siguió siendo recurrente; y, en consecuencia, Carlos no avanzaba. La abuela me expresó verbalmente: *Yo veo que no avanzó en primero, solo llegaba hacer dos o tres letritas [...], ya al final la docente me dijo que viniera a trabajar con él, pero también se me hace difícil estar aquí y allá [...] me decía que viniera, pero pues yo también no hice caso. Me dijo que para la docente era complicado, como él es necio se le dificulta trabajar con él, y como a los otros niños terminaban primero tenía que también atenderlos. Y ya no hacía nada [...] Ya casi al final la docente me dio unas hojas, pero antes no hacía nada* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

De la misma manera se contó con la participación de la madre de Francisco y Ricardo, una mujer de 27 años de edad; quien comentó que es ella quien normalmente se hace cargo de los niños y que, a veces su exesposo le proporciona

dinero para los gastos, aunque no de manera frecuente. Ella me dijo: *Su papá cuando quiere les da [...] casi siempre soy yo quien se hace cargo de ellos* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Además, mencionó que su actual pareja (padrastro de los niños) ocasionalmente la ayuda, pero de forma limitada, ya que él también tiene dos hijas de un matrimonio anterior y debe hacerse cargo de ellas.

Por otra parte, aunque los niños no han tenido problemas de salud, si han enfrentado graves conflictos familiares como problemas financieros, violencia física y verbal, y la separación de sus padres. Dificultades que principalmente comenzaron cuando Ricardo cursaba el primer año de primaria, ya que la señora mencionó haber sido víctima de violencia doméstica por parte del padre de Ricardo y Francisco, lo que también afectó a sus hijos. En sus palabras ella me señaló: *Mi exesposo y yo nos peleábamos mucho, llegamos a los golpes, incluso ya se desquitaba con mis hijos, una vez Francisco quería un pastel por su cumpleaños, y solo por quererlo él le llegó a pegar y yo me tuve que meter y ya me pegó a mí, y ellos lo vieron. En otra ocasión él llegó muy tomado y enojado, Francisco estaba en la cama y lo aventó, Ricardo lo vio se molestó y le dijo que no debía de hacer eso, y su papá lo corrió, tenía apenas seis años más o menos* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Esta situación se agravó durante la pandemia, sobre todo porque la señora enfermó gravemente de COVID-19 y fue abandonada por su exesposo y su familia; condición que la obligó a refugiarse con su familia. A pesar de estar en recuperación, su exesposo dejó a los niños con ella, lo que complicó aún más su situación, ya que no tenía trabajo ni recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de cuidado y alimentación de ella y los niños. Al respecto me dijo: *Según él fue de visita a verme como seguía, y allí me los dejó [...]. Fue difícil para mí porque yo no trabajaba ni tenía dinero y me tenía que hacer cargo de ellos [...], fueron días difíciles porque hasta ni para comer teníamos* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Ante la complicada situación que estaban viviendo y la imposibilidad de solventar los gastos, la señora decidió regresar con su pareja. Ella comentó: *Después que me recuperé de mi enfermedad, traté de volverme a juntar con el papá de mis hijos, pero ya no se pudo [...], la situación era más violenta que antes* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). A partir de ese momento, se separaron; posteriormente ella conoció y juntó con su actual pareja. Sin embargo, el daño en los niños ya estaba hecho. Según ella: *¡Mira!, Ricardo fue el más afectado porque hasta resentimiento agarró contra su papá [...] lo estuve llevando a terapias y me dijeron que lo dejara más tiempo con su papá, pero él no pone de su parte [...] él es alcohólico y también se volvió a juntar ya dos veces, con esta última tuvo una hija, y bueno con ella ya abandonó a Ricardo y Francisco [...]. Él ya no está se fue al norte a trabajar* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Situaciones familiares que transcurrieron especialmente cuando Ricardo cursaba primero y segundo grado de educación primaria, y Francisco el preescolar. Una afectación que en Ricardo no solo fue emocional sino también académica; ya que, en el preescolar Ricardo mostraba un buen desempeño académico. Al respecto la señora comentó: *Ricardo cuando iba en el preescolar, él iba muy bien, yo veía que iba más adelantado que los demás niños* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Sin embargo, al ingresar a la primaria, comenzó a presentar problemas académicos debido a la falta de atención y a los conflictos familiares que vivía en casa. El rezago se hizo más evidente, en tercer grado, cuando Ricardo no sabía leer ni escribir. La madre señala: *En tercero, pues si se atrasó mucho, de hecho, todos los niños porque cambiaron de docente en varias ocasiones [...] cuando llegaba a platicar con otras mamás y me decían que se habían atrasado sus hijos pues yo les decía, si el suyo va atrasado el mío va peor* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

En cuanto a Francisco, la señora menciona que él si puede, pero hace berrinches. Ella atribuye su comportamiento, así como la negativa de ambos niños a realizar actividades, a que pasan los fines de semana y las vacaciones con sus abuelos paternos, quienes no les imponen límites ni se preocupan por su progreso

académico. La señora comentó: *trató de no dejarlos ir mucho allá con su familia de mi exesposo, ya que allá no les ponen límites, hablan como quieren, tratan y no respetan, pero a Ricardo y a Francisco les gusta ir mucho con sus abuelitos* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Sin embargo, todas estas situaciones familiares y académicas han afectado significativamente el rendimiento académico de los niños.

Casi al final de la jornada, se logró entrevistar a los padres de Frida, quienes tienen 25 años su mamá y 37 años su papá. Ambos tienen estudios de preparatoria y con trabajos temporales, lo que les ha dificultado estar completamente atentos a su hija. La persona encargada de cuidar a Frida en la ausencia de sus padres es la abuela materna, quien además de ella, cuida a otros dos nietos más pequeños. Al ser Frida, la mayor, la abuela suele prestarle menos atención que a los otros y para distraerla a menudo le da el celular. El uso del dispositivo comenzó cuando Frida tenía solo tres años. Al respecto la madre comentó: *Yo no le doy el celular, pero como mi mamá la cuida, cuando no estoy, ella le da. Le digo ya no le dé el celular, pero ella me responde que Frida no paraba de llorar hasta que se lo dio. Y yo le digo: es que tú tienes la culpa porque se lo das* (Comunicación personal, 01 de septiembre del 2023). La mayor parte del tiempo, Frida pasa en la casa de su abuela, ya que ambas tienen sus casas el mismo terreno.

Además del problema del uso del celular, la madre me comentó durante la entrevista, que en casa suelen consentir mucho a Frida y no establecen límites claros con ella. Esto puede tener consecuencias negativas en el desarrollo de Frida, ya que afecta su autonomía, seguridad, responsabilidad y autoestima. Ejemplo de ello es la comida, ya que la niña generalmente elige lo que desea comer y sus padres suelen cumplirle sus caprichos. La madre señaló: *a veces no quiere desayunar, luego solo quiere leche con cereal, de ahí no la saco y solo come eso* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

En lo que concierne a su proceso de escolarización, Frida asistió al preescolar dos años. En su último año, después del regreso a clases tras la

pandemia, comenzó a mostrar resistencia a ir a la escuela, buscando pretextos para no asistir. Esto me lo comentó la mamá de la siguiente manera: *Ella [Sofía] decía que ya no quería ir a la escuela, a veces decía que le dolía la cabeza o que no jugaban con ella, y no iba [...]* Al preguntarle a la docente, le dije que mi hija ya no quería venir y me respondió, *¡pero aquí sí juega! Frida nunca me decía por qué no quería ir, siempre se quedaba callada* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Además, una problemática que logró identificar el papá, durante éste último año escolar del preescolar, fue la coordinación y fuerza de las manos de Frida, él me mencionó: *Yo llegaba a la casa y veía que se apoyaba más en su mano izquierda, pero le exigían que escribiera con la mano derecha* (Comunicación personal, 01 de septiembre del 2023).

Al ingresar a primer grado de educación primaria, tanto la madre como el padre me mencionaron que la docente nunca les llegó a informar sobre la condición de Frida, ni tampoco ellos le hicieron preguntas al respecto. En este sentido, Frida no recibió apoyo adicional por parte de la docente con AR en sus actividades que atendieran sus problemáticas escolares. Lo único que recuerda la madre, es que: *Una vez, la docente me comentó que, si queríamos, podía llevarse a la niña a su casa para trabajar con ella y apoyarla. Me dijo que me avisaría, pero al final no me comentó nada y a mí me dio pena preguntar* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023).

Además, la madre me indicó que Frida no muestra interés en hacer las tareas asignadas de la escuela. Ella me comentó: *Como yo me voy a trabajar, ella se queda con su abuelita y ahí no hace nada. Cuando llego, le digo que vamos a hacer tarea, pero luego se desaparece y cuando la encuentro ya se está durmiendo [...]. No tiene disposición, siempre busca pretextos y ya no hace las cosas. Su papá suele consentirla mucho porque él dice que la deje, y así ella ya no hace nada* (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Por su parte, el padre mencionó que, en raras ocasiones, se involucra en las tareas y actividades escolares de Frida. Él me señaló: *Yo suelo apoyarla en raras ocasiones, cuando tengo tiempo [...]* Normalmente llego a la casa entre las 5 o 6, pero llego a comer y a descansar. Es

cuando su mamá llega entre las 8:30 o 9:00 de la noche y le ayuda con sus tareas [...]. También veo que mi problema es que la consiento mucho, pero yo veo que su mamá le exige mucho, creo que ella debe de ser más paciente con ella, por eso creo que no avanza (Comunicado personal, 01 de septiembre del 2023). Caso de Frida en el que es fundamental que sus padres establezcan una comunicación efectiva y fijen normas claras para apoyar su progreso y evitar obstaculizar su crecimiento y educación.

Contextos problemáticos de los casos que se traducen en BAP; y que, a pesar de las particularidades de cada caso, pude detectar BAP que son comunes entre los seis casos y que principalmente se ubican en sus contextos sociofamiliares y escolar. De manera sintética fueron las siguientes:

Ambiente familiar inestable. La mayor parte de los casos a excepción de Frida, experimentan por lo menos el abandono de alguno de sus padres o de ambos como son los casos de Jorge y Carlos.

Bajos niveles educativos de los padres; de hecho, más de la mitad de los casos los padres apenas concluyeron la EB; y en el caso de los padres de Frida hasta la educación media superior. Solo la madre de Sofía cuenta con estudios hasta de licenciatura. Situación que de alguna manera puede influir en el acompañamiento escolar que los niños reciben en casa y que impacta directamente en su desempeño dentro del ámbito escolar.

La usencia de límites en el hogar, lo que se traduce en indisciplina y sistematicidad en el trabajo escolar y en el hogar.

Económica, debido a la inestabilidad laboral y los bajos ingresos de los padres de familia les limita el poder cubrir adecuadamente sus necesidades básicas, solventar sus gastos, así como acceder a diferentes recursos y apoyos que estimulen y ayuden en el progreso académico de los niños.

La escasa vinculación entre familia y escuela, debido a la falta de participación e interés de los padres de familia en las actividades escolares de los casos, se obstaculiza el poder establecer una colaboración efectiva entre la escuela

y la familia, lo que limita y, hasta, impide el poder llevar a cabo un trabajo integral con los estudiantes. En especial en el caso de Sofía el total desinterés de su madre en las actividades escolares.

Actitudinal, pues si bien los estudiantes no presentan dificultades que afecten sus capacidades físicas y cognitivas, se observó que algunas docentes mantienen prejuicios y actitudes negativas hacia los casos, haciendo creer a los padres y a los propios estudiantes que no pueden y que se encuentran en esa situación porque ellos no quieren.

Didáctica⁶⁶, que se da en dos dimensiones: por un lado, la falta de actualización y capacitación en las docentes limita su capacidad para implementar metodologías y estrategias didácticas innovadoras que favorezcan y motiven la participación de los alumnos, manteniéndose en una enseñanza “estandarizada” y rígida, que no atiende las NBA de estudiantes como los casos analizados; por el otro, también se obstaculiza la falta de colaboración entre docentes y profesionales de la educación para poder realizar los AR en las actividades escolares de aquellos estudiantes que requieren apoyo.

Deficiencias en la atención educativa y seguimiento escolar. Claro ejemplo de ello son los casos de Ricardo y Jorge, quienes llegaron a cuarto grado sin saber leer ni escribir; y que, el hecho de que en tercer grado escolar hicieran cambio de cinco docentes, impidió que durante todo ese grado escolar recibieran una atención adecuada para atender sus NEA, y no fue hasta que la D, se percató de la situación que comenzaron a recibir apoyo.

Impacto de la pandemia por la discontinuidad en el trabajo escolar, sobre todo para la enseñanza de la lecto-escritura. Los casos experimentaron el confinamiento en etapas clave de su desarrollo lector y escritor motriz, lo que de alguna manera contribuyó en el rezago de esta área.

⁶⁶ Esta barrera didáctica se visualizará y pondrá de manifiesto en el transcurso de la narración de esta segunda etapa de la intervención; tras haber realizado las observaciones grupales y el haber intentado establecer con las docentes un trabajo colaborativo.

BAP que no fueron atendidas oportunamente, lo que impactó negativamente en el desarrollo, los aprendizajes y la participación escolar de los seis casos; provocándoles que, en la actualidad, enfrenten un rezago significativo y diversos desafíos en la adquisición de la lecto-escritura, así como de otros contenidos escolares.

Por otra parte, con base en la información proporcionada por los padres de familia o tutores sobre los casos, surgió la necesidad de actualizar la información sobre los conocimientos y habilidades lecto-escritoras de los casos tras el regreso de las vacaciones, dado que desde el inicio del ciclo escolar 2023-2024 no se había podido trabajar directamente con ellos. Para ello, el 8 de septiembre del 2023, realicé una evaluación para ver como seguía su comprensión lectora, fluidez y redacción. Evaluación cuyo registro de lo observado detallo en el siguiente cuadro:

Evaluación del 08 de septiembre del 2023	
Estudiante	Observaciones
Frida	<ul style="list-style-type: none"> - Frida mostró facilidad para leer palabras comunes, necesitando poco apoyo para hacerlo. Sin embargo, al enfrentarse a palabras de más de tres sílabas requirió ayuda, especialmente para identificar el sonido de algunas letras que le resultaban menos familiares. - Es importante continuar fortaleciendo su motricidad fina y lateralidad. Aunque su letra ha mejorado en legibilidad, aún tiende a escribir de forma muy grande y a invertir el orden de algunas letras. - Asimismo, es necesario seguir reforzando su atención, ya que solo logra mantenerse concentrada en la actividad mientras se le monitorea de cerca, mientras que cuando no la recibe tiende a distraerse.
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> - Se observó en Carlos cierta inseguridad al identificar los sonidos, así como confusión en el de algunas vocales. Sin embargo, es destacable que intentaba hacerlo por él mismo. Por otro lado, con apoyo pudo avanzar en la actividad lectora de relación entre palabras e imágenes. - Al dictarle palabras, Carlos es capaz de escribir al menos una letra, generalmente una vocal. Sin embargo, en algunas palabras invirtió el orden de las vocales. Por ejemplo, al dictarle "pato", escribió "coa".
Sofía	<ul style="list-style-type: none"> - Se observó un retroceso en la fluidez lectora de Sofía, quien leyó 22 palabras por minuto. En cuanto a la comprensión lectora, es necesario seguir trabajando con ella, ya que, a pesar de su esfuerzo y atención, presentó dificultades para responder las preguntas correctamente. - Sofía no presentó dificultades en el dictado, siendo la que mejor desempeño mostró en este aspecto. Sin embargo, en la descripción de la imagen, tendió a limitarse en su escrito. A pesar de recibir apoyo en la primera oración y de mostrársele cómo continuar, en el resto de su descripción solo escribió los colores que observó.
Francisco	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa un ligero retroceso en la fluidez lectora de Francisco, logrando leer 33 palabras por minuto. En cuanto a la actividad de comprensión lectora, mostró resistencia en realizarla. - En la escritura del dictado, se notó que Francisco presentó dificultades para escribir palabras completas, omitiendo algunas letras. Por ejemplo, en lugar de flor escribió "flo", y en dictado escribió "ditado". También tendió a juntar palabras. - Francisco continúa mostrando resistencia y falta de cooperación en la realización de las actividades. Durante la lectura grupal para la comprensión lectora, interrumpía con ruidos y no prestaba atención. Lo mismo ocurrió en la descripción de imagen, actividad que se negó a realizar y en el dictado que no quiso concluir argumentando: <i>Ay maestra es que es mucho trabajo [...] ya no quiero escribir [...] es que usted nos hace trabajar</i> (Comunicado personal, 08 de septiembre del 2023).

Ricardo	<ul style="list-style-type: none"> - Se observó un retroceso en la fluidez lectora de Ricardo, quien leyó 36 palabras por minuto. Además, es necesario reforzar su comprensión lectora, ya que, de las cinco preguntas planteadas, solo pudo responder correctamente una. - En escritura Ricardo presentó dudas sobre si ciertas palabras deben escribirse juntas o separadas, lo que ralentiza su ritmo de escritura. En la descripción de imagen, Ricardo ha mantenido su desempeño, aunque necesita incorporar más conectores para mejorar la cohesión de sus textos. - Aunque Ricardo no mostró tanta resistencia a realizar las actividades, siguió distraiéndose con frecuencia. Constantemente quiso levantarse buscando pretextos para hacerlo.
Jorge	<ul style="list-style-type: none"> - Se observó un retroceso la fluidez lectora de Jorge, leyendo en esta ocasión 33 palabras por minuto. En cuanto a la comprensión lectora, sigue siendo un desafío para Jorge, ya que no logró responder ninguna pregunta, a pesar de brindarle apoyo y orientación. - Durante el dictado, Jorge tendió a perderse, por lo que requirió repeticiones constantes de las palabras para mantener el ritmo. - En atención, aunque Jorge sigue distraiéndose con facilidad, ha mostrado una leve mejoría en comparación con el inicio. Sin embargo, también se observó que trata de imitar los comportamientos de Ricardo.

De acuerdo con las observaciones señaladas en el cuadro anterior, se identificó una tendencia general de retroceso en la fluidez lectora en la mayoría de los estudiantes. Así mismo, la comprensión lectora continuaba representando un desafío significativo para los estudiantes, evidenciando la necesidad de reforzar e implementar estrategias para mejorar esta habilidad. En cuanto a la escritura, se identificaron distintos niveles de desempeño; ya que, algunos estudiantes mostraron mejoras en el dictado, mientras que otros aún presentaron errores en la omisión de letras, inversión de vocales y dudas sobre la escritura de palabras. Además, varios estudiantes continuaban distraiéndose, y en el caso de Francisco persistió la resistencia en realizar actividades.

Posteriormente, después de un periodo de inasistencia por suspensión de clases (15 y 22 de septiembre del 2023), regresé a la escuela el 29 de septiembre, coincidiendo con el día del CTE. En esta reunión reiteré la invitación a las docentes para trabajar de manera colaborativa y compartí los resultados del trabajo realizado con los estudiantes, destacando sus logros, planes y organización de trabajo a futuro. Durante dicha sesión del CTE, se discutió la implementación de la NEM, el método por proyectos y los LTG. Además, la D solicitó a cada docente que explicara cómo estaban llevando a cabo su trabajo. Sin embargo, en lugar de detallar sus estrategias y metodologías, la mayoría centró sus respuestas en situaciones

específicas de algunos estudiantes y en las problemáticas surgidas en sus grupos. En este sentido, resalto únicamente a las que conciernen a los casos:

Grado	Situación o problemática	Respuesta otorgada por la docente
Segundo grado	<p>1. La docente señaló que, en el grupo, los estudiantes en general suelen distraerse demasiado, no prestan atención y hablan mucho.</p> <p>2. La docente también mencionó un acontecimiento sucedido con Carlos, quien en la semana llegó a romper una maceta y al llamarle la atención, comenzó a llorar y hacer berrinche. Además, en los últimos días, Carlos ha mostrado desinterés en participar en las actividades del aula.</p> <p>3. Al discutir los avances de los estudiantes, la docente señaló que no considera a Frida en silábica y a Jorge en presilábico, sino a ambos en primitivos, o bien de que ha habido un retroceso. Sin embargo, no proporcionó información sobre los criterios o autores que utiliza para evaluar el nivel de los estudiantes.</p>	<p>1. La docente pidió a los padres de familia listones y cada vez que un niño llega a portarse mal, no hace caso o no quiere trabajar, corta un pedazo de ese listón. Además, ha implementado música y canciones para guardar silencio y medir el tiempo.</p> <p>2. Se llamó a la tutora de Carlos y se le notificó la situación, también se le comentó que tiene que reponer el objeto. La tutora también señaló que Carlos en casa suele llegar a comportarse así. La docente le reiteró que es importante colocar límites al niño. Por otro lado, no hubo una respuesta específica para resolver la falta de participación de Carlos, a excepción de una estrategia una grupal en la que si un estudiante no termina su trabajo se toma tiempo de su recreo hasta que la complete.</p> <p>3. En lo que concierne a la lecto-escritura se pidió a los tutores de Carlos y Frida tomar dictado diario de palabras y posteriormente enviar audio de lectura de estas palabras dictadas. Además, señaló que en el aula Carlos y Frida realizan actividades diferenciadas de lecto-escritura. Estas actividades son principalmente copias que la docente baja de internet.</p>
Tercer grado	<p>1. La docente señaló que el grupo presentan un vocabulario limitado, lo que dificulta su comprensión para seguir instrucciones. Ejemplo de ello es la palabra "ilumina". Por ello considera que es importante fortalecer su vocabulario.</p> <p>2. Evaluó la fluidez lectora de Sofía y Francisco, registrando resultados de 25 y 36 palabras por minuto respectivamente. Sin embargo, la docente consideró que el mayor desafío para estos estudiantes no es la lectura, sino el cálculo, ya que solo han alcanzado el nivel de centenas.</p>	<p>1. La docente no mencionó qué estrategia utilizará o cómo trabajará este aspecto.</p> <p>2. La docente, aún no ha implementado actividades permanentes de apoyo específicas para Sofía y Francisco. Sin embargo, lleva a cabo una actividad grupal que consiste en una lectura semanal, y piensa implementar un compendio de lectura grupal, pero no especificó de qué manera lo trabajará.</p> <p>- Señaló que utilizó varias herramientas la realización de su diagnóstico, estas fueron: Sisat, Mejoredu, Test de estilos de aprendizaje y un examen diagnóstico. Al terminar la sesión, le pregunté si de favor me podía compartir su diagnóstico, a lo que respondió que sí, pero no en ese momento, ya que planea utilizarlo posteriormente.</p>
Quinto grado	<p>1. El grupo presenta problemas en comportamiento y conducta, y enfrenta desafíos en la redacción de textos en aspectos clave como caligrafía y ortografía.</p> <p>2. Señaló que en lectura, Jorge y Francisco han mostrado mejora en su fluidez lectora.</p>	<p>1. La docente comentó, que de vez en cuando (no señaló específicamente el tiempo) realiza un dictado de palabras al grupo y cuando un estudiante se equivoca en una palabra tiene que escribirla 10 veces.</p> <p>2. La docente asignó a dos niñas como tutoras de Jorge y Ricardo, quienes se encargan de tomarles lectura en un tiempo que ellas tienen libre de la clase. Para trabajar la escritura, la docente proporciona copias de redacción, las cuales Jorge y Ricardo deben completar durante el fin de semana.</p>

A partir de la información obtenida hasta ese momento, el 06 de octubre del 2023, organicé la jornada laboral en dos partes: en la primera trabajé directamente con los

casos y confirmé mis sospechas de que la falta de continuidad en la intervención, tras la interrupción en el trabajo de casi un mes debido a las suspensiones de clases por días festivos, me impedía llevar a cabo un seguimiento y trabajo de intervención adecuado. Esta constatación me llevó a replantear mi estrategia de trabajo y en buscar establecer un trabajo colaborativo con los grupos de las docentes para lograr avances con mis casos. En la segunda parte de la jornada, realicé observaciones en los grupos de segundo, tercero y quinto grado, encontrando lo que se indica en el siguiente cuadro:

Grado escolar ⁶⁷	Observaciones 06 de octubre
Quinto grado	<p>Se observó que la profesora no lleva una planificación estructurada de la clase, ya que espontáneamente dice que tomará dictado, y posteriormente de una manera un poco repentina, comienza a hablar sobre el tema de la alimentación y el plato del buen comer visto en clases anteriores. Luego, retoma el dictado y dicta palabras relacionadas con esos temas.</p> <p>Durante el dictado, Jorge y Ricardo se quedan, no es hasta que me acerco a uno de ellos para brindarle apoyo, que la docente también interviene para asistirlos. Para finalizar la actividad, la docente asigna a una niña la tarea de escribir correctamente las palabras dictadas en el pizarrón, mientras que los demás corrigen individualmente. Aprovechando este momento, me acerco a la docente para conversar sobre la posibilidad de trabajar en conjunto y brindarle apoyo con los estudiantes. Le pregunto si puedo revisar su planeación semanal para orientarle mejor, pero me responde que no la tiene a la mano.</p> <p>Al finalizar la corrección, los alumnos se levantan a calificar. En total, la actividad del dictado tomó cerca de una hora. Además, se observó que, el grupo en general presentan dificultades en el uso de mayúsculas, reglas gramaticales y redacción.</p>
Tercer grado	<p>Al ingresar al salón, se observó que la docente dialogaba con los estudiantes sobre sus acciones del evento reciente sobre la paz. La conversación se centró en la problemática de la basura, tomando un tono de llamada de atención, ya que en dicho evento muchos estudiantes dejaron tirada su basura. La docente expresó su decepción hacia algunos estudiantes con frases como: <i>Yadira yo te tenía en otro concepto hija y Juan diego empieza y ya todos lo siguen</i>. Esta discusión se extendió por aproximadamente media hora.</p> <p>Posteriormente, la docente pasó a la elaboración de un guión de entrevista que los estudiantes realizarían a la ayudante sobre la problemática de la basura en la comunidad. Para ello, realizó una lluvia de preguntas entre los estudiantes, aunque solo tres estudiantes participaban activamente, mientras que el resto, incluidos Sofía y Francisco, permanecieron callados y expectantes.</p> <p>Una vez finalizada la elaboración del guión, la docente pidió a los estudiantes que lo copiaran y luego se sentó en su escritorio. Aproveché este momento para acercarme a la docente y solicitar su diagnóstico, así como las evidencias mencionadas en el CTE previo, me informó que no las había traído y las había olvidado en casa junto con su planeación. Agradecí su tiempo y, posteriormente, me retiré.</p>
Segundo grado	<p>Debido a una emergencia, la profesora de primer grado se vio obligada a salir antes de la hora de salida. La D se acercó y solicitó mi apoyo para atender el grupo, ya que ella tenía una reunión con los padres de familia y no podría hacerse cargo. Como consecuencia, la observación grupal con segundo grado no se llevó a cabo.</p>

⁶⁷ La organización de los grados escolares que se muestran en la tabla refiere el orden cronológico en que se realizaron las observaciones.

A pesar de no obtener una respuesta favorable por parte de las docentes, volví a insistirles el poder realizar un trabajo colaborativo para apoyar mejor a mis casos en sus grupos. Por ello, el 13 de octubre del 2023 realicé nuevamente observaciones, pero en un horario diferente, buscando lograr en ese día dos objetivos: conocer el comportamiento de mis casos en horarios diferentes y después, dialogar con las docentes para organizarnos conjuntamente y realizar los AR que favorecieran el trabajo y los aprendizajes de mis casos en las actividades grupales. En el cuadro que sigue, se precisa lo observado en dicha sesión:

Grado escolar	Observaciones del viernes 13 de octubre
Segundo grado	<p>La docente inició la clase con una estrategia innovadora para el pase de lista, donde cada estudiante tenía una lista del grupo y se turnaban para leer y pasar lista a un compañero. Posteriormente realizó una dinámica llamada "Dictado explosivo", donde introdujo oraciones en globos y elegía al azar a un estudiante para tronarlo y dictarlo al resto del grupo. En los casos de Frida y Carlos hizo el ajuste de únicamente dictarles palabras mencionadas de esas mismas oraciones. Sin embargo, antes de hacerlo, señaló esta diferenciación de manera innecesaria ante el grupo, diciendo: <i>Recuerden que a sus compañeritos solo se les dicta palabras y ustedes oraciones porque no pueden</i> (Comunicado personal, 13 de marzo, 2023).</p> <p>Por otra parte, durante la clase se observó una mayor participación e involucramiento en Carlos, quien trabajaba con rapidez y trataba de mantenerse al margen de sus otros compañeros. Un cambio muy radical, que mostraba un gran avance en comparación con la primera vez que se le observó, en la primera etapa, en dónde parecía estar siempre desmotivado y para hacer los trabajos se le tenía que tomar de la manita para trabajar. Además, también se observó una mejora en su caligrafía, siendo más entendible. Frida por su parte, trabajó con mayor independencia. A pesar de los avances, Carlos y Frida aún requieren atención personalizada que puede ser brindada desde el aula.</p> <p>Con esta última observación y aprovechando un momento en el que la docente estaba más disponible, me acerqué para compartirle mis observaciones sobre Carlos y Frida y le propuse apoyarlos desde el aula. Para ello le pedí su planificación y de ahí poder realizar los ajustes. En correspondencia me proporcionó una planeación incompleta de la semana pasada y, al preguntarle por la actual que estaba llevando en la semana en curso y en la siguiente respondió que aún no las tenía y que en la semana me las enviaría, lo cual nunca sucedió. Además, me informó que el próximo viernes no asistiría y me pidió que trabajara con los estudiantes a lo que accedí.</p>
Quinto grado	<p>Al ingresar al aula, la docente estaba dando instrucciones al grupo para realizar una actividad de su libro proyectos del aula. Al acercarme a la docente, me preguntó si sacaría a Jorge, ya que Ricardo no asistió. Le expliqué que le apoyaría desde el aula, tal como le había comentado en los CTE anteriores. Le pregunté qué actividades tenía programadas y me mostró su planeación. Al revisarla y conocer la actividad, me dirigí a apoyar a Jorge. Durante el apoyo, pude confirmar que ya no era necesario sacarlo del aula, pues con actividades extracurriculares, ajustes en la planeación y el apoyo adecuado, Jorge podía integrarse mejor al trabajo con sus compañeros.</p> <p>Casi al finalizar, me acerqué nuevamente a la docente y le comenté que, además de las necesidades específicas de Ricardo y Jorge en lecto-escritura, había identificado que el grupo en general requería mejorar en redacción, ortografía y gramática. Le propuse trabajar estos aspectos en el aula, ya que beneficiarían a todos los estudiantes. También compartí algunas estrategias que podríamos implementar y le pregunté si tenía a la mano su diagnóstico, FODA o árbol de problemas para guiarnos mejor. Me comentó que no los tenía en ese momento, pero que los llevaría en ocho días. Le respondí que estaba bien y que podríamos revisarlos juntas para elaborarlos en el próximo CTE. También le sugerí la opción de trabajarlo por videollamada o en línea, si así lo prefería, para tenerlo listo lo antes posible, pero ante esto último no comentó nada.</p>

Tercer grado	<p>Al ingresar al salón, observé que Francisco estaba junto al escritorio de la docente, quien le dictaba problemas y se aseguraba de que los escribiera correctamente. También me percaté, de la ausencia de Sofía, quien no asistió a clases. Mientras tanto, el resto de los estudiantes trabajaba en un cuadernillo de problemas matemáticos que no estaba alineado con el plan curricular de contenidos establecido por la NEM.</p> <p>En ese momento una estudiante terminó de resolver su ejercicio y se acercó a la docente para calificar. Al revisarlo, la docente le dijo con un tono severo: <i>¡No es hacer las cosas a lo rápido, Berenice! [...] no es yo lo termino rápido, yo lo hago a la carrera [...] aquí no se entiende [...] se pierden por su prisa, ¿por su no sé qué?</i> (Comunicado personal, 13 de octubre del 2023). Poco después, otros dos estudiantes se levantaron para que la docente revisara su trabajo; ella señaló que su trabajo estaba mal, sin explicar los errores ni señalar dónde lo estaban, les indicó que lo descubrieran por sí mismos. Uno de ellos, escribió una palabra con faltas de ortografía y la docente le pidió que la escribiera correctamente tres veces.</p> <p>Pasada la hora de observación, me acerqué a la docente para preguntarle nuevamente sobre su diagnóstico y planeación con el fin de coordinarlos para trabajar. Sin embargo, su respuesta fue la misma: no tenía los documentos a la mano y me los enviaría después. Le agradecí y me retiré, dejando a los estudiantes en la misma actividad con la que se ingresó al salón.</p>
--------------	--

Posteriormente, en base a lo solicitado por la docente de segundo grado en la sesión anterior, para el 20 de octubre del 2023, me centré en trabajar con el grupo de segundo grado, dónde estaba Frida y Carlos; ya que la docente había solicitado el día libre. Esta oportunidad me permitió tener un mayor acercamiento con el grupo y con mis casos, donde pude demostrar que Frida y Carlos podían ser incluidos en todas las actividades grupales, claro está, realizando algunos AR. Observé, que tanto Frida como Carlos tenían iniciativa de trabajar con mayor independencia; pero que aún requerían supervisión y monitoreo constante, ya que en ocasiones les surgían dudas que era necesario atender de inmediato para evitar atrasos en las actividades y en la comprensión de los aprendizajes.

Además, en esta sesión, también me pude percatar de un problema que estaba surgiendo en el grupo de segundo grado, relacionado con el uso excesivo de copias; ya que el grupo, al no estar acostumbrados, los estudiantes solicitaban una copia cada vez que se les dictaban las instrucciones de las actividades, mostrando también resistencia cuando se les pedía escribir.

Al finalizar el trabajo con los niños, la abuela de Carlos y Jorge se acercó a mí para preguntarme sobre los avances de sus nietos. Le comenté que, aunque había progresos en ambos, era importante seguir brindándoles apoyo extracurricular para favorecer sus aprendizajes y con ello su inclusión al grupo. Para

ello, le propuse que, si ella lo permitía y estaba de acuerdo, podía seguir trabajando con ellos, pero de manera extracurricular⁶⁸; ya que, dentro de la escuela, prefería que cada estudiante continuara trabajando en su respectivo grupo para no afectar su avance ni su proceso de inclusión. La abuela aceptó mi propuesta, diciendo: *Si usted está disponible y quiere apoyarlos, puede trabajar con ellos, yo estoy de acuerdo* (Comunicado personal, 20 de octubre del 2023). Para ello, quedamos en iniciar el trabajo el 27 de octubre del 2023, día de suspensión de clases por el CTE, solo pendiente en definir el horario, lo que le comunicaría en el transcurso de la semana, a lo que ella estuvo de acuerdo.

Antes de terminar la jornada, me acerqué a la D para comentarle sobre la conversación que tuve con la abuela de Carlos y Jorge. Le mencioné que, debido a ello, no podría estar presente en el CTE. Sin embargo, ella me aseguró que no había ningún problema y, además, me facilitó el uso del espacio de la escuela para llevar a cabo el trabajo. Proponiéndome una alternativa que me permitiría realizar ambas actividades: estar presente en el CTE y, posteriormente, trabajar con los niños. Ella me dijo: *Si tú estás de acuerdo, puedes pedirle a la abuela que traiga a los niños aquí a la escuela. Puedes trabajar con ellos en la biblioteca o en la dirección. También, si lo deseas, puedes estar un tiempo en el CTE y luego salirte para trabajar con ellos. Te lo propongo para que lo pienses* (Comunicado personal, 20 de octubre del 2023). A lo que acepté. Así, para el 27 de octubre pude estar presente durante un breve periodo en el CTE. Tiempo en el que aproveché para acercarme a las docentes de segundo, tercero y quinto grado, con el fin de solicitar nuevamente sus diagnósticos y planeaciones, y ver la posibilidad de llevar a cabo el trabajo colaborativo que les había planteado en sesiones anteriores. Sin embargo, ninguna de las docentes tenía estos documentos disponibles en ese momento, lo que impidió la realización del trabajo colaborativo grupal y apoyarlas con los AR de los casos.

⁶⁸ El trabajo extracurricular se llevó a cabo especialmente en los fines de semana, días de suspensión de clases y en algunos CTE, según las circunstancias ameritaran. Cuando no era posible trabajar en la escuela, las sesiones se realizaban en la casa de los propios estudiantes, lo que permitió conocer más a fondo las situaciones que Carlos y Jorge enfrentaban desde su hogar.

Así mismo, inicié en la escuela, específicamente en la dirección, el trabajo de las actividades extracurriculares de Jorge y Carlos, contando en todo momento con la presencia de su abuela. Durante la sesión, también le enseñé algunas estrategias que podía aplicar en casa para apoyarlos, tanto en la lectura como en la escritura. En la imagen se puede ver una de las actividades que realizamos.



Para fomentar un mayor compromiso y participación por parte de la tutora, se le invitó a participar activamente en las actividades y juegos con sus nietos. Esta estrategia permitió que la abuela se sintiera más involucrada en el proceso de aprendizaje de sus nietos y que pudiera experimentar de primera mano las actividades y estrategias que se estaban implementando.

Ante esta realidad y a partir de lo experimentado en esta segunda fase, comencé a replantearme la manera en cómo podía continuar trabajando con los casos; ya que, la falta de apoyo por parte de las docentes dificultaba el trabajo colaborativo y el avance deseado con los estudiantes. Sin embargo, su participación seguía siendo fundamental, por lo que no podía simplemente ignorar esta situación ni quedarme de brazos cruzados ante la falta de respuesta. Lo que me llevó a reajustar la intervención, buscando adaptarme a los obstáculos previamente planteados y encontrando nuevas estrategias para superarlos, cómo se expondrá en la tercera etapa.

3.4.3. Tercera⁶⁹ etapa

Como una alternativa para poder afrontar las barreras detectadas de la segunda etapa, decidí continuar el trabajo de intervención con los casos mediante actividades extracurriculares de apoyo. Como parte de la estrategia de trabajo, el 10 de noviembre del 2023, propuse a las docentes la elaboración de guías personalizadas con actividades extracurriculares de apoyo para Sofía, Francisco, Ricardo y Jorge, con el objetivo de ofrecerles un seguimiento más preciso y facilitar sus avances. A lo que las docentes estuvieron de acuerdo con esta propuesta. Mientras que, en los casos de Frida y Carlos se decidió continuar insistiendo en trabajar colaborativamente con la docente titular, brindando apoyo desde el aula y utilizando las actividades y materiales que ella estaba empleando.

Además, para poder llevar a cabo este trabajo no solo fue necesario seguir insistiendo con las docentes, sino también contar con el apoyo y participación de los padres de familia. No obstante, conociendo el hecho de que no estaban acostumbrados en participar en las actividades escolares de sus hijos, se pensó en iniciar un taller de padres de familia, en dónde se tenía la finalidad de hacerlos conscientes de la importancia de su participación en las actividades académicas de sus hijos, del informar sobre el papel fundamental que tiene el aprendizaje de la lectoescritura y proporcionarles estrategias de trabajo, técnicas de estudio y material que pudieran implementar desde casa con sus hijos para apoyarlos y apoyarlas. Taller de padres⁷⁰ que constó de cuatro sesiones⁷¹ (Anexo 7), y cuya primera sesión también tuvo como inicio el 10 de noviembre del 2023. Primera sesión en la que se contó con la asistencia de casi todos los padres de familia de los casos a excepción de la madre de Sofía.

⁶⁹ La tercera etapa de la intervención constó de 30 sesiones de trabajo, llevadas a cabo entre el 10 de noviembre del 2023 al 23 de febrero del 2024.

⁷⁰ Es importante destacar que la participación y asistencia de los tutores y/o padres de familia fue de manera voluntaria.

⁷¹ A lo largo de las cuatro sesiones impartidas, solo una madre de familia asistió completamente a todas.

En esta primera sesión del taller, denominada: *¿Qué significa ser padres?*, se buscó reflexionar sobre el papel de ser padre o madre⁷². Las demandas y retos que enfrentaban en su crianza, y, sobre todo lo que deseaban y esperaban de ellos. Así mismo, se buscó concientizar a las madres sobre la importancia de colaborar y participar con los docentes y personal de apoyo en las actividades escolares de sus hijos. Además, al reflexionar sobre una pregunta detonadora: *¿por qué creían que su hijo/a no iba bien en la escuela?*, entre las respuestas de las madres resaltaron frases como:

Porque a ellos les gusta jugar, y estudiar no [...] estudian a la fuerza (Abuela de Jorge y Carlos, 10 de noviembre del 2023).

Porque son distraídos, les falta atención de los padres en casa, no les gusta leer y escribir (madre de Ricardo y Francisco, 10 de noviembre del 2023).

Porque mi hija en ocasiones se pone a llorar y no quiere hacer las cosas y tengo la culpa ya que le digo que no lo haga y la consiento mucho (madre de Sofía, 10 de noviembre del 2023).

Para finalizar la sesión les pedí realizar una autoevaluación del taller y también les informé lo que había acordado con las docentes, les comenté que elaboraría guías personalizadas para Sofía, Francisco, Ricardo y Jorge, pidiéndoles a sus familiares su colaboración para estar al pendiente de que sus hijos realizaran las actividades. Guías que se les pidió que recogieran en la siguiente sesión del 17 de noviembre del 2023.

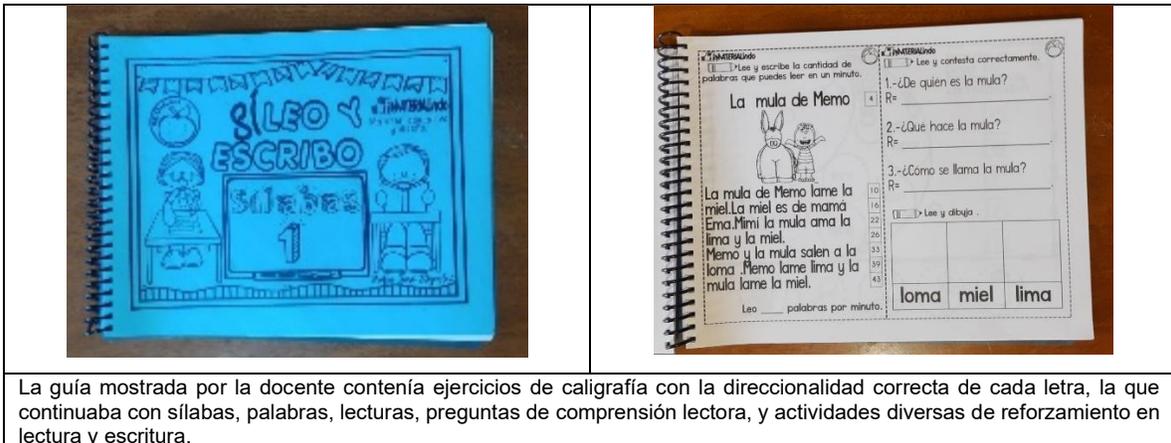
No obstante, para el 17 de noviembre, se suspendieron clases debido a la descarga administrativa, razón por la que se pospuso la sesión del taller y, como consecuencia, los familiares no acudieron a recoger las guías. Sin embargo, aproveché este día para reunirme con las docentes de tercero y quinto, y mostrarles las guías personalizadas que había elaborado para los casos, explicándoles detalladamente cómo se tenía que realizar el trabajo y cómo las integraríamos en el

⁷² Aunque el taller estaba dirigido a padres, madres de familia y tutores de los casos, solo se contó con la participación de las madres y en el caso de Jorge y Carlos su abuela. Por lo que, para la narración del taller, me referiré a los participantes utilizando el sustantivo de “madres”.

proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, les solicité de favor que pudieran entregar las guías a los padres o madres de los casos y de ser posible, que los orientaran sobre cómo trabajar con este material con sus hijos e hijas; ya que la siguiente sesión tampoco podría verlos, debido a que era fecha de CTE. A su vez, entregué a las docentes y a la D, una valoración cualitativa sobre cada uno de los casos, con el propósito de que pudiera ser contemplada en la evaluación del primer trimestre escolar.

Aproveché también, para acercarme a la docente de segundo grado, con el fin de organizarnos y acordar el trabajo colaborativo. En nuestra conversación, me comentó que ella estaba trabajando la lectoescritura con Carlos y Frida a través de una guía, a lo que le pedí que me la pudiera compartir, ella señaló que me la entregaría en el CTE. Además, le pregunté cómo estaba implementando esa guía y de qué manera le estaba dando seguimiento con Carlos y Frida. Ella me dijo: *Carlos y Frida todos los días están trabajado esta guía aquí en el salón y en casa. Además, en casita les pido a las mamitas que les dicten palabras y posteriormente ellas me envían audios* (Comunicado personal, 17 de noviembre del 2024). También le comenté sobre la experiencia que tuve con su grupo el día que ella no pudo asistir, señalándole que logré incluir adecuadamente a Carlos y Frida en todas las actividades de ese día. Con base en esto, le propuse que la practicante de su grupo pudiera fungir como maestra sombra para apoyarlos, y que los viernes, cuando ella no estuviera, yo podría brindarles apoyo. Sin embargo, la docente no se mostró interesada ni tampoco me dio una respuesta clara ante mi propuesta.

Para el 24 de noviembre del 2023, la docente de segundo me hizo entrega de la guía que estaba utilizando con Carlos y Frida. La cuál se muestra a continuación:



Al revisarla, noté que de alguna manera seguía con la propuesta pedagógica de progresión lectora de *Dehaene*; a lo que le comenté que podíamos utilizar la guía y reforzarla con más material, siguiendo la propuesta de este autor. Sin embargo, nuestra conversación se vio interrumpida debido a que iba a comenzar la sesión del CTE.

Durante la sesión del CTE, la D abordó el tema de la NEM e intentó comentar con las docentes cómo se estaban adaptando a los cambios y de qué manera estaban trabajando con los nuevos LTG. Al respecto la docente de segundo comentó: *Al inicio tenía incertidumbre de cómo elaborar proyectos, de cómo vincularlos, de cómo iniciarlo [...] Tampoco teníamos los libros en forma física y eso dificultaba [...]. Aquí en las sesiones se nos indicó y ayudó el cómo realizarlos. Aunque todavía me está costando trabajo de cómo meter los contenidos; ya que también hay proyectos que no se vinculan con todos los campos, por lo que dificulta aún más el trabajo* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023).

Ante lo expresado por las docentes, la D, señaló la importancia de que era necesario que realizaran su planeación, puesto que es algo con lo que la D tiene que presionar para que las docentes la elaboren en tiempo y forma. Ella dijo: *Es importante contar con nuestra planeación, porque es un instrumento esencial para dar avance, recuerden que tenemos que llevar un seguimiento; pues, en esta modalidad de trabajo se nos está diciendo de qué manera se les está atendiendo a los niños, cómo se están apoyando [...]. Yo les pido que atiendan a los estudiantes*

que requieran especial apoyo y no esperen a que pasen al siguiente ciclo y se lo dejemos a la siguiente maestra. Después es más difícil (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023).

Sin embargo, estas palabras dichas por la D, parecieron incomodar a la docente de segundo grado, quién intervino diciendo: *Se requiere que se tenga el compromiso, aquí sí se dice y se escucha bonito hay que atenderlos [...]. Yo me he sentido presionada porque la Directora constantemente ha estado evaluado a los niños que requieren especial atención. Yo sé que no es con la finalidad de generar un mal, sino de generar un bien, pero me he sentido presionada, pues siento que la Directora me ha estado presionado mucho* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023). En ese momento, fue interrumpida por la docente de tercer grado, quien le respondió: *Dices que tú te sientes acosada porque la Directora está sobre de ti, pero también ha estado sobre mí con los de rezago, y siento yo que no es para sentirnos así. No es por acosamiento es para sacar adelante a los estudiantes* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023). Ante estos comentarios, la D intervino tratando de calmar la situación, aclarando: *Mire maestra, no es únicamente con usted. He estado pasando con todos los grados y grupos porque ya no quiero que pasen niños a quinto y sexto grado sin saber leer y escribir. Esa es la razón y el motivo por el que lo hago* (Comunicado personal, 24 de noviembre del 2023).

Más allá de este debate, también se percibió una gran incertidumbre e inquietud entre las docentes respecto a cuál era la mejor manera de llevar a cabo su labor, dado que el modelo de la NEM ofrece una variedad de formas para trabajar. Algunas consideraban que lo más adecuado era seguir los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se sugieren en el plan de estudios de la NEM, otras preferían enfocarse en los problemas y necesidades de mayor relevancia, mientras que algunas optaban por organizar el trabajo por temáticas y de ahí agrupar los proyectos de acuerdo con éstas. Esta discusión, evidenció la dificultad que estaban enfrentando las docentes para vincular los contenidos y encontrar una

metodología unificada para poder llevar a cabo el trabajo escolar, ya que no estaban acostumbradas ni preparadas para esta nueva forma de trabajo.

En ese momento, sobre la forma de trabajo, les propuse una estrategia que tomaba en cuenta sus inquietudes, sugiriéndoles en dividir la jornada de trabajo en dos partes: en la primera, se trabajaría un proyecto escolar común; estructurado, organizado y planificado en conjunto, basado en una temática, necesidad o problemática escolar, que fungiría de guía para trabajar e incorporar los proyectos de aula que sugieren los LTG, y con base en ello, por fases se elaborara un producto que demostrara lo aprendido, el cual debía ser presentado mensualmente a toda la comunidad escolar; y la segunda parte, que se enfocara el trabajo en atender las NEA y saberes específicos requeridos en los PDA de cada grupo; lo que permitiría atender de manera más específica las particularidades de cada grupo y alumno o alumna y, en caso de ser posible, vincular este trabajo con el proyecto general de la escuela, fortaleciendo la integración de los aprendizajes y la coherencia de la planificación escolar. Las docentes consideraron la propuesta y casi una hora antes de finalizar la sesión del CTE, la D otorgó un espacio para que las docentes se organizarán en fases y estructurarán conjuntamente una forma de trabajo que serviría de base para sus planeaciones y proyectos. Durante este tiempo, trabajé con la D⁷³, afinando detalles del proyecto escolar y brindándole sugerencias en función de lo que ella ya había elaborado. Aproveché también para solicitarle permiso de asistir con mayor frecuencia a la escuela, ya que mi semestre en la UPN estaba por concluir y quería aprovechar el tiempo restante para trabajar con los casos antes de que salieran de vacaciones. Ella accedió a mi petición, por lo que le informé que comenzaría a asistir todos los días a la escuela a partir del 01 de diciembre del 2023.

⁷³ Durante la planificación con la D, se observó este compromiso y preocupación por parte de ella por el desarrollo académico de los estudiantes. Desde el inicio de mi labor en la escuela, he notado su disposición, flexibilidad y apertura a nuevas propuestas. Sin embargo, también es evidente que enfrenta confusión, dudas e incertidumbre sobre cómo implementar la modalidad de trabajo que plantea la NEM. Desde la llegada de los nuevos LTG, no ha recibido una capacitación formal desde niveles superiores, sino que la información le ha sido transmitida de manera indirecta, basada en las interpretaciones más cercanas (supervisión escolar). Aunque la D, tiene buenas intenciones e ideas, en ocasiones duda sobre cómo aterrizarlas correctamente, lo que refleja en ocasiones su inseguridad en la aplicación del modelo, el apoyarle y ayudarle cómo poder hacerlo le ha generado más seguridad y tranquilidad a su trabajo.

Para el 01 de diciembre de este año, realicé la revisión de las guías de los casos en los grupos de tercero y quinto grado. En tercer grado, solo pude revisar la guía de Sofía, ya que Francisco la había olvidado en casa. Aunque Sofía me entregó la guía, no había realizado ninguna actividad. Al acercarme a la docente para que estuviera pendiente de los estudiantes; ella me respondió: *¡Así es con ellos!, olvidan sus cosas, y no hacen los trabajos* (Comunicado personal, 01 de diciembre del 2023). Después me dirigí al grupo de quinto grado para hacer la revisión de las guías de Ricardo y Jorge. Al entrar, la docente me informó que Ricardo no había asistido a clases, y que llevaba varios días sin presentarse, razón por la que solo pude revisar la guía de Jorge. Al hacerlo, noté que había varias actividades inconclusas, al preguntarle a la docente si había hecho revisión de sus avances en la semana me confesó que no; por lo que, le comenté la importancia de dar seguimiento a su trabajo para asegurarnos de que estuviera avanzando y si se detectaba algún problema poder ayudarlo.

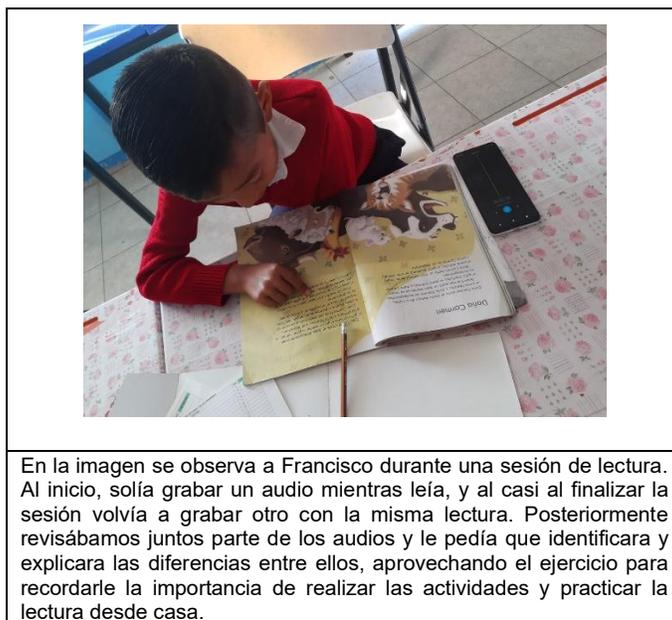
Además de la revisión, les comenté a ambas docentes que a partir de la siguiente semana asistiría todos los días, por lo que daría un espacio a cada estudiante de 10 a 30 minutos para hacer toma de lectura, reforzar su comprensión lectora y habilidad escrita, así como también para revisar y valorar sus avances conforme a las actividades de apoyo concedidas en la guía. Para ello necesitaba que ellas me dieran un horario en el que podía sacar a los estudiantes sin que esto perjudicara su trabajo en el aula. Ellas comentaron estar de acuerdo y me dieron sus posibles horarios.

Al terminar la revisión de la guía de Jorge, me dirigí al grupo de segundo para continuar la conversación con la docente sobre la propuesta que iniciamos en el CTE. Al entrar, noté que Carlos y Frida trabajaban su guía, mientras que el resto del grupo realizaba otra actividad. Al preguntarle a la docente el por qué no se daba este trabajo incluyendo a todo el grupo, la docente respondió: *Ellos trabajan en sus guías, porque la actividad del grupo no la pueden hacer* (Comunicado personal, 01 de diciembre del 2023). Ante su respuesta, me ofrecí en apoyarlos con la actividad grupal, pero ella no lo consideró necesario, argumentando que la actividad del grupo

estaba por concluir. Ella dijo: *¡No te preocupes!, así déjalos. Además, sus compañeritos ya van a terminar de realizar la actividad* (Comunicado personal, 01 de diciembre del 2023). Posteriormente, al comentarle que, desde la próxima semana asistiría diariamente y pensaba en apoyar a Carlos y Frida desde el aula como maestra sombra, ella me sugirió que mejor trabajara con ellos por separado y me dijo: *Mira, yo digo que mejor trabajes con ellos aparte. Aquí en el salón no se puede porque los niños hacen ruido. Además, Carlos y Frida solo trabajan en su guía. Si me quieres ayudar, puedes trabajar con ellos reforzando mejor su lecto-escritura; y así, aplicas también los materiales y la propuesta que me comentaste* (Comunicado personal, 01 de diciembre del 2023). Viendo la situación que se presentaba con la docente y los casos, acepté esta alternativa y acordé con ella que iniciaría el siguiente lunes.

En ese mismo día, retomé la segunda sesión de padres, nombrada: *Hitos del desarrollo ¿qué tanto conocemos a nuestros hijos?*. Sin embargo, solo se contó con la asistencia de la abuela de Carlos y Jorge; pese a ello, llevé a cabo la sesión del taller. Al terminar la sesión del taller, le pregunté si había tenido dificultades con las actividades de la guía de Jorge. A lo que ella me dijo que Jorge se había atrasado porque no entendía muy bien cómo hacerlas, le pregunté si la docente le había explicado cómo se llevaría a cabo el trabajo y me dijo que sí, pero que no había comprendido del todo, por lo que volví a explicarle que debía seguir en la secuencia de las actividades sugeridas, ya que las actividades estaban estructuradas progresivamente y aumentaban en complejidad para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura. Además, de que podía ver el avance de Jorge, ya que tenía un apartado de observaciones y progreso del estudiante, el cual estaba visible para ella, la docente, el estudiante y yo. También le recordé que si llegaba a tener dudas podría comunicármelo a mi o a la docente para apoyarla. Finalmente le comenté lo acordado y discutido con las docentes sobre la organización del trabajo, señalándole que era importante que los estudiantes no olvidaran su material para que pudiera trabajar con este.

Para el 04 de diciembre del 2023, comencé el trabajo con los casos y entregué a su vez, a las docentes de tercero y quinto grado los horarios en que recibiría a Jorge, Ricardo, Sofía y Francisco para hacer la revisión de sus avances en su guía y la toma de lectura. Horario que ajusté al que ellas me dieron previamente y con el que estuvieron de acuerdo. Sin embargo, en los casos de Ricardo y Jorge le dije a la docente de quinto que únicamente vería a los estudiantes tres veces a la semana mientras que le señalé a la docente de tercero que a Sofía y a Ricardo los vería durante toda la semana. Durante este tiempo asignado a los casos, enfrenté la dificultad de que la mayoría de los estudiantes a excepción de Jorge, no realizaban las actividades de la guía en sus casas, por lo que fue difícil medir progresos y detectar dificultades presentadas en las actividades, razón por la que, en el tiempo destinado, me dedicaba no solo a evaluarlos sino también en realizar las actividades sugeridas en la guía. Esto lo podemos ver en la siguiente imagen:



Asimismo, comencé el trabajo con Carlos y Frida, en la biblioteca de la escuela, dónde hice uso de la guía que la docente ya venía trabajando con los estudiantes, y que reforcé con otros materiales didácticos que favorecieran el desarrollo de la conciencia fonológica y la motricidad fina. Materiales que se introdujeron

gradualmente en correspondencia a la propuesta pedagógica de *Dehaene* (Anexo 3), lo que inicié reforzando las vocales y las consonantes nasales (*m, n*), y posteriormente introduciendo las consonantes fricativas (*s, f*), lateral (*l*), estructuras silábicas (combinación entre Consonante-Vocal [CV] y Vocal-Consonante [VC]), consonantes oclusivas sordas (*p, t*) y sonoras (*b, d*), estructuras silábicas en la combinación de Consonante-Vocal-Consonante (CVC) y Consonante-Consonante-Vocal (CCV) y finalmente, profundizando en las letras espejo (*b* y *d* principalmente).

La manera cómo introduje esta propuesta fue combinando y utilizando diferentes métodos en lecto-escritura (fonético, silábico y global). Iniciaba con el método fonético introduciendo el sonido individual de la letra asignada para ese día, lo que trabajaba simultáneamente con un ejercicio de caligrafía enfocado en trabajar la direccionalidad. Posteriormente Carlos y Frida fortalecían sus aprendizajes con el método silábico, al combinar las letras con las vocales, formando sílabas. Después, reforzaba con sílabas vistas previamente en días anteriores y dejaba a los estudiantes interactuar con las nuevas y anteriores para que posteriormente formaran palabras y en ocasiones pequeñas oraciones, las cuales se leían y algunas de ellas se dictaban⁷⁴. Para finalizar con las actividades, les tomaba lectura de algunos textos sencillos que se presentaban en la guía; las lecturas se seleccionaban previamente ya que se buscaba que incluyeran palabras de las letras y sílabas que se había trabajado en ese día y anteriores. Además, durante este proceso, incorporé el método Doman, que es un método global, presentando palabras en tres diferentes momentos del día y también hacía uso de la aplicación Graphogame como recurso didáctico para tratar de consolidar mejor sus aprendizajes en lecto-escritura.

⁷⁴ En algunas ocasiones, en lugar de dictarles directamente, les proporcionaba una lista de palabras para que se dictaran entre sí. Esta alternativa, resultaba más agradable para ambos estudiantes, además de que fortalecían su lectura y propiciaba que, incluso, se corrigieran mutuamente lo que promovía su autonomía.

Trabajo que llevé a cabo con Carlos y Frida hasta el 12 de diciembre del 2023, y que algunas actividades y materiales⁷⁵ implementados se muestran a continuación:

Método	Actividades y materiales implementados	Ilustraciones alusivas
Fonético	<p>Para el desarrollo de la conciencia fonológica en Carlos y Frida, se utilizaron diversos materiales diseñados que les estimularan. Los cuales se iban alternando, esto con la finalidad de mantener siempre la atención de los casos y evitar caer en la monotonía a pesar de seguir una estructura y secuencia en la metodología. Algunas de las actividades y materiales implementados fueron:</p> <p>Referentes del abecedario. Se introdujeron las letras mediante tarjetas grandes que incluían una palabra cuyo inicio correspondía a la letra presentada, acompañada de una imagen representativa. Referentes que siempre estuvieron expuestos para facilitar en Carlos y Frida el reconocimiento del sonido.</p> <p>Letras individuales. Se utilizaron dos tipos de tarjetas: una en donde solo se encontraba la letra, que ayudaban a formar las sílabas; y otra en donde mediante flechas indicaban la direccionalidad correcta de cada letra para la escritura. Ambos materiales presentados con letras mayúsculas y minúsculas.</p> <p>Conejo fonológico. Se siguió implementando esta actividad, para seguir reforzando el reconocimiento del sonido de las letras, pero en esta ocasión se otorgaron fichas con mayor complejidad.</p>	

⁷⁵ La mayor parte de estos materiales los elaboré yo misma, y otros los llegué a bajar o adaptar, según fuera el caso que requerían los estudiantes, de la página web “en sus zapatos”.

<p style="text-align: center;">Silábico</p>	<p>A partir de las actividades y materiales implementados con el método fonético, se reforzó la enseñanza de la lecto-escritura con el método silábico. Lo que permitió seguir fortaleciendo la conciencia fonológica de Carlos y Frida, y facilitar la lectura de palabras mediante la construcción de las sílabas. Dentro de este método, se implementaron actividades las cuales se mencionan a continuación:</p> <p>Tarjetas de sílabas. Se elaboraron tarjetas de sílabas para que, a través de la manipulación de este material, pudieran formar palabras.</p> <p>Tiras silábicas. Su principal uso fue servir como referente visual tras haber explicado las sílabas que se derivaban de cada letra.</p> <p>Tren silábico. Material de apoyo que se ocupó principalmente para formar palabras con dos y tres sílabas.</p> <p>Memorama silábico de palabras. Carlos y Frida, debían formar palabras con sílabas y al hacerlo construían también una imagen representativa de esa palabra.</p>	 
<p style="text-align: center;">Global</p>	<p>Para consolidar los aprendizajes en lectoescritura llevados a cabo con los métodos fonético y silábico, y con el fin de proporcionar una enseñanza y aprendizaje más integral, se empleó el método global para abordar la lectura y escritura de manera más holística al trabajar con palabras y frases más completas. Algunas actividades y materiales que implementé con este método fueron:</p> <p>Memorama. Se empleó un memorama de palabras e imágenes que Carlos y Frida tenían que relacionar. Esta actividad fue utilizada previamente, en la primera etapa para evaluar a los estudiantes.</p> <p>Método Doman. Durante la sesión de trabajo se empleó el método en tres diferentes ocasiones, en donde a través de la guía de un calendario cada día se iban presentando cinco palabras nuevas y repasando las anteriores sin pasar de las 20 palabras por día.</p> <p>Formar oraciones. A partir de tarjetas de palabras completas vistas previamente Frida y Carlos tenían que formar oraciones sencillas. Ejemplo: La beba, el león, el lobo, etc.</p>	 

<p>Aplicación Graphogame</p>	<p>La aplicación Graphogame es una aplicación que tiene un único pago y que puedes utilizar con o sin conexión de internet. Lo que fue importante ya que la comunidad no cuenta adecuadamente con este servicio.</p> <p>Además de ser una aplicación cuyo juego estimula al niño y niña para el desarrollo de la conciencia fonológica y que se lleva a cabo de manera progresiva; también es una aplicación que te permite ver el progreso del estudiante, señalando la última fecha y tiempo que se jugó, el porcentaje de dominancia en cuanto a letras, sílabas y palabras y en cuáles de estas ha tenido mayor problema y dominancia.</p>	
------------------------------	--	---

Trabajo con el que Carlos y Frida tuvieron grandes avances, siendo así que, comenzaron a identificar y relacionar entre fonema-grafía; logrando iniciar la lectura y escritura de pequeñas palabras, especialmente de aquellas de dos sílabas que incluían las letras que había trabajado con ellos. Mientras que con Jorge, Ricardo, Francisco y Sofía hubo mejoría en su fluidez lectora.

Para el 08 de diciembre del 2023, la D tras tomarles lectura me dijo: *¡Kendy!, tomé lectura a Carlos y me sorprendió, ya que hace unos pocos días [04 de diciembre], al quererle tomar lectura solo dijo ‘no sé leer’ y fue todo, pero el día de hoy Carlos tomó la hoja y comenzó a hacerlo, leyendo casi cinco palabras. Mientras que Frida, pasó de leer seis palabras a diez palabras por minuto, aunque continúa teniendo problemas con las palabras que contienen sílabas inversas* (Comunicado personal, 08 de diciembre del 2023). Agradecí su observación, para enfocar más mi atención en esta área de dificultad presentada con Frida.

Además del trabajo llevado a cabo con los estudiantes, durante este mismo tiempo y día (08 de diciembre del 2023), llevé a cabo la tercera sesión de padres de familia, que nombré como: *Aprender a ser padres. Ser un súper papá y una súper mamá.* Sin embargo, nuevamente, solo se contó con la asistencia de la abuela de Carlos y Jorge. Tal como se muestra en la siguiente imagen:



En la imagen se observa a la abuela de Carlos y Jorge en la tercera sesión del taller.

En esta sesión, tomé como puntos de reflexión los valores en la familia, los patrones familiares, los estilos de crianza y la importancia de establecer una comunicación asertiva en el hogar. Sesión de padres, dónde la abuela de Jorge y Carlos me confesó que no estaba acostumbrada a involucrarse en la escuela, ya que sus padres tampoco lo hacían, y para ella esto era muy normal; por lo que, con sus hijos y no hasta hace un tiempo con sus nietos tendió a repetir ese patrón. Ella dijo: *Mis padres nunca me apoyaron para estudiar, aprendí a hacer mis trabajos por mi propia cuenta. Si entraba o no clases o entregaba tareas ellos ni se daban cuenta [...]. Aunque a mi si me hubiera gustado que mis padres me ayudaran como ahora trato de ayudar a mis nietos* (Comunicado personal, 08 de diciembre del 2023).

En una conversación más profunda, al indagar el estilo de crianza que implementaba en casa, la importancia de poner límites en casa y de que siguiera involucrándose en las actividades escolares de sus nietos. Ella comentó: *La verdad es que nunca me había puesto a reflexionar y pensar que de mis acciones ellos también aprenden. Yo los regaño en casa, pero nunca me pongo ahí hablar con ellos* (Comunicado personal, 08 de diciembre del 2023). Al terminar la sesión,

agradecí su tiempo y espacio dedicado señalándole que la próxima sesión se llevaría a cabo el próximo miércoles 13 de diciembre.

Para el 13 de diciembre del 2023, se llevó a cabo en la explanada principal de la escuela la demostración de lo aprendido y la pastorela navideña. Fue un día en el que los padres de familia fueron invitados a asistir; por lo que, gracias a esto, pude acercarme con los papás de mis casos que estaban presentes para hacerles la invitación de pasar después del evento a asistir a la última sesión del taller de padres. De ahí que, en este día se contara con la participación y presencia de la abuela de Carlos y Jorge, así como de la madre de Frida. Tal como se muestra en la imagen:



Cuarta y última sesión del taller de padres de familia.

Sesión que titulé: *¿Por qué leer y escribir? Estrategias de apoyo*; dónde recalqué nuevamente la importancia de colaborar y participar en las actividades escolares, así como de leer en casa, realizar las actividades extracurriculares asignadas y también, les compartí algunas estrategias de estudio que estaba implementando en la escuela con los niños y que podían realizar también desde casa; ya que durante la sesión al preguntarles sobre qué acciones o estrategias de lectura implementan desde casa para ayudar a sus hijos en su progreso escolar, señalaron que no aplicaban ninguna. Por lo que, les expliqué como aplicar algunas estrategias de estudio como la técnica *Pomodoro* y sobre la importancia de tener un espacio asignado para el trabajo. Finalmente, les proporcioné algunos materiales didácticos lúdicos que incitaban a la lectoescritura compartiendo con ellas la aplicación

Graphogame. Fue de esta manera que se terminó el primer periodo escolar y se iniciaban con ello las vacaciones de invierno.

Al iniciar las vacaciones, continué el trabajo extraescolar con Jorge y Carlos, por lo que trabajé en casa de los estudiantes durante este tiempo; los días 24, 26, 28 y 30 de diciembre del 2023, así como el 03 de enero del 2024. Durante este tiempo seguí reforzando la lecto-escritura en ambos estudiantes, y en el caso de Carlos continué trabajando la autonomía, atención, lenguaje y las habilidades motoras finas y gruesas. Para los demás casos, se mantuvo un monitoreo a distancia a través de mensajes de WhatsApp, brindando apoyo en caso de que surgieran dudas o dificultades.

Fue, hasta el 03 de enero del 2024, que se pidió realizar una valoración de los avances y trabajo vacacional de Frida, ya que la madre mencionó haber observado un retroceso durante este periodo. En este día, confirmé lo que la madre había señalado, ya que Frida había perdido parte de los progresos logrados, pues volvía a tener problemas en distinguir las sílabas inversas, además de que requería seguir reforzando los sonidos de algunas letras. En su escritura, presentó errores en las letras inversas y también tuvo confusión con algunas vocales; además, de que, algunas letras llegaba a invertir las al escribirlas. Una valoración que de alguna manera me hizo pensar en las posibles estrategias y actividades que implementaría con ella en la escuela, regresando de vacaciones.

Al terminar las vacaciones, del 08 al 18 de enero del 2024, continué el trabajo de intervención para la enseñanza de la lecto-escritura con los casos; el que venía implementando desde diciembre. Sin embargo, antes de continuar, era primero necesario realizar una valoración de los avances con la guía, fluidez y comprensión lectora tras el periodo vacacional para los casos de Sofía, Francisco, Ricardo y Jorge; lo que llevé a cabo el 08 de enero del 2024. Tras haber revisado las guías, presentándose la situación de que la mayor parte de casos no cumplieron con sus actividades a excepción de Jorge; y, además de detectar la urgente necesidad de mejorar su lectura, ya que existió un retroceso en correspondencia a los avances

obtenidos de diciembre del 2024. Les asigné nuevos horarios, para poder seguir reforzando sus habilidades lecto-escritoras, siendo así, que vería a Sofía y a Francisco todos los días, mientras que a Jorge tres veces a la semana y a Ricardo cuatro.

Un horario que fue entregado a las docentes el día 09 de enero del 2024, y con el que estuvieron de acuerdo. Mismo día que retomé el trabajo de intervención centrado en la enseñanza de la lecto-escritura con Frida y Carlos, continuando con la propuesta pedagógica de *Dehaene*, llegando a trabajar durante este tiempo las consonantes oclusivas sordas (*c*, fonema *K*: *ca*, *co*, *cu*), dígrafo (*qu*, fonema *K*: *que*, *qui*), repasando las letras espejo (*b* y *d*) e incluyendo (*p* y *q*), la consonante oclusiva (*v*), el dígrafo (*ll*), la consonante consonántica y vocálica (*y*), letra muda (*h*), y terminando con el dígrafo (*ch*). Trabajo que llevé a cabo en la biblioteca escolar, pero solo durante la primera mitad de la jornada escolar, ya que para la segunda mitad se esperaba que la docente fuera incluyéndolos paulatinamente a las actividades del grupo.

Durante el tiempo en el que trabajé con Carlos y Frida, seguí utilizando la misma metodología, combinando los tres métodos (fonético, silábico y global); y, también algunas de las actividades implementadas en diciembre, pero, en esta ocasión las adecué con un mayor grado de complejidad. Además, de las ya implementadas, incluí nuevas actividades y materiales, que son los que se exponen a continuación en el siguiente cuadro:

Método	Actividades y materiales implementados	Ilustraciones alusivas
Fonético	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentra la imagen. Les proporcionaba una tarjeta con imágenes y usando un dado con letras los estudiantes debían buscar y encerrar las imágenes cuyo sonido iniciara con la letra que se señalaba en el dado. - Palabras secretas. En esta actividad, se les daba una tarjeta que contenía varias imágenes. Los estudiantes debían escribir la letra inicial de cada imagen en un espacio asignado. Al juntar todas las letras, encontraban la palabra secreta. 	

Silábico	- Ruedas silábicas. Utilizando fichas visuales y una tarjeta de sílabas, Carlos y Frida debían colocar encima de cada sílaba escrita de la tarjeta la imagen de la ficha cuya sílaba inicial coincidiera con la sílaba indicada.	
Global	<p>- Triminó. Actividad que consistió en relacionar la palabra con su respectiva imagen por medio de piezas triangulares que al ir las uniendo forman entre todas ellas una pirámide.</p> <p>- Lotería. Se diseñó un juego de lotería de palabras vistas y comunes.</p>	

Trabajo de intervención que, durante este breve periodo postvacacional se obtuvieron avances con cada uno con los casos, los cuales se resumen de manera general y sintética en el siguiente cuadro:

Caso	Progreso logrado
Frida	<p>- Aunque aún no se ha terminado de trabajar completamente todas las letras contempladas en la propuesta pedagógica de <i>Dehaene</i>; Frida ha progresado en el reconocimiento de relación entre fonema-grafema; siendo así, que lee palabras que contienen las letras y sílabas que ya se han trabajado con ella; alcanzando una fluidez lectora de 16 palabras por minuto, un progreso pequeño, pero significativo, ya que la última toma de diciembre tuvo una fluidez de 10 palabras por minuto.</p> <p>- En cuanto a su escritura, realiza dictados con mayor rapidez, tendiendo a omitir cada vez menos letras en cada palabra. Además, realiza oraciones más largas que involucran adjetivos. Por ejemplo: <i>Mi tío Pepe tiene una casa muy bonita</i>.</p> <p>Observaciones: Se percibió que la estudiante suele buscar referentes para guiarse, especialmente en la escritura de aquellas sílabas con sonidos semejantes, las que ya comienza a reconocer pero que aún no logra dominar por completo. Ejemplo: <i>ya y lla; ce y se</i>; así como también la <i>que y qui</i>.</p>
Carlos	<p>- La primera evaluación de lectura llevada a cabo con el estudiante fue realizada por la directora el 08 de diciembre, ocasión en la que, por primera vez, Carlos comenzó a leer. En esta toma de lectura, alcanzó una fluidez de cinco palabras por minuto. Tras el trabajo realizado tras el regreso postvacacional, Carlos ha logrado leer ocho palabras por minuto en textos sencillos, que contengan las letras ya trabajadas en la propuesta pedagógica de <i>Dehaene</i>.</p> <p>- En cuanto a la escritura, Carlos comienza a discriminar mejor los sonidos compuestos dentro de las sílabas, llegando a preguntar en ocasiones para asegurar su correcta identificación. Ejemplo: al dictarle la palabra "caminata" llega a preguntar <i>¿inicia con la "ca" como de casa?</i> Además, escribe con mayor rapidez, llegando a escribir de la misma manera que Frida, oraciones más complejas.</p> <p>Observaciones: Aunque Carlos ha logrado un avance en la adquisición de la habilidad lectora y escritora, aún se requiere continuar fortaleciendo, ya que si bien empieza a reconocer la relación entre fonema-grafema, todavía muestra dudas al momento de leer; por lo que, es necesario seguir reforzando para lograr en el niño su dominancia y obtener una mayor seguridad y fluidez al momento de leer. Además, se observó que el estudiante progresa más rápidamente cuando trabaja con materiales didácticos, ya que al hacerlo es más autónomo, trabaja con menor dificultad y mayor rapidez.</p>
Sofía	<p>- En la última evaluación de lectura llevada a cabo en diciembre, la estudiante logró una fluidez de 42 palabras por minuto; sin embargo, tras el regreso de las vacaciones presentó un retroceso leyendo 23 palabras por minuto. Al término del trabajo, durante este periodo, alcanzó una fluidez de 34 palabras por minuto, en lecturas con una complejidad media.</p>

	<p>Observaciones: Durante este periodo de intervención, el trabajo con la estudiante se enfocó únicamente en la lectura, reforzando aquellas letras que presentaba dificultad para distinguir y pronunciar, como la <i>r</i>, <i>x</i>, <i>j</i> y <i>g</i>. No obstante, el avance con Sofía se vio frecuentemente obstaculizado debido a que olvidaba su material y no realizaba los trabajos asignados en su guía, lo cuál limitaba el progreso que se pudo lograr con ella.</p>
Francisco	<p>- Tras el regreso de las vacaciones de diciembre, se observó un retroceso considerable en la lectura de Francisco; siendo así que, durante la última evaluación de toma de lectura de diciembre alcanzó una fluidez lectora de 49 palabras por minuto y, al regresar disminuyó a 35 palabras por minuto. Sin embargo, durante este tiempo de trabajo postvacacional Francisco logró alcanzar una fluidez de hasta 53 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones: Durante este tiempo, el trabajo con el estudiante se vio constantemente interrumpido, ya que el estudiante solía faltar a clases, no realizaba las actividades asignadas y, en varias ocasiones, olvidaba su material, lo que dificultaba su avance.</p>
Ricardo	<p>- Al regreso de las vacaciones Ricardo tuvo una fluidez lectora de 54 palabras por minuto, sin embargo, lo cual indica que logró mantenerse, ya que en diciembre había alcanzado una fluidez de 55 palabras por minuto, en lecturas de nivel medio.</p> <p>Observaciones: Aunque Ricardo no realizó las actividades extracurriculares asignadas en su guía, logró mantenerse en la lectura. Si bien es un niño que aprende con gran rapidez y posee una muy buena comprensión lectora, tiende a tener dificultades en el trabajo escrito, tendiendo a evitarlo lo más posible, por lo que para trabajar este aspecto se necesita estar totalmente pendiente de él, ya que de lo contrario tiende a distraerse y dejar el trabajo. Además, durante este tiempo, Ricardo llegó a faltar en varias ocasiones y tendía a olvidar su material de trabajo, lo que llegó a dificultar el progreso que se pudo obtener con él.</p>
Jorge	<p>- En la última evaluación realizada en diciembre, Jorge alcanzó una fluidez lectora de 63 palabras por minuto. Después del periodo vacacional, en enero del 2024, Jorge alcanzó una fluidez lectora de hasta 85 palabras por minuto; en lecturas con una complejidad media.</p> <p>Observaciones: Se ha observado un progreso notable en el estudiante: escribe cada vez mejor y muestra mayor independencia al momento de realizar sus trabajos. Este avance se ha logrado en gran medida gracias a la colaboración y disposición que ha existido tanto de Jorge como de su abuela, quienes han participado activamente en las actividades asignadas.</p>

Avances que junto con recomendaciones fueron incluidos en los expedientes individuales de los casos. Información que consideré importante compartir y dar a conocer con los padres y madres de familia, con el fin de que siguieran involucrándose en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por lo que, fueron citados de manera individual en los días 16, 17 y 18 de enero del 2024 con el objetivo de otorgarles una mejor atención y claridad en cuanto a los progresos y dificultades observadas con sus hijos en los meses de diciembre y hasta la fecha de enero.

Reuniones que el 18 de enero que se tuvo la reunión con la madre de Sofía, se presentó una situación de inconformidad por parte de ella, ya que, al entregarle el expediente de los progresos de su hija, ella comentó: *Lo que está antes de noviembre estoy de acuerdo en todo. Estoy de acuerdo en que ha avanzado y en*

cierta forma es parte por usted. Sin embargo, creo que aquí ya hay cuestiones de índole personal que están de más. Me señala aquí que no hay participación e involucramiento de mi parte, haciéndome parecer indiferente a la situación. De ahí en fuera estoy de acuerdo, palabras más, palabras menos. La falta de compromiso yo sé hasta dónde es mi falta de compromiso (Comunicado personal, 18 de enero del 2024).

Ante lo dicho por ella, le expliqué que nunca fue mi intención hacerla sentir de esa manera, ya que mi único propósito era comprender por qué Sofía no había progresado en las actividades de la guía, puesto que necesita saber si estaba teniendo dificultades o si había una manera de mejorar el trabajo; ya que, hasta ese momento, los únicos avances registrados correspondían al trabajo realizado en el pequeño espacio asignado a los casos de tercer y quinto grado en la toma de lectura. Razón por la cual no se habían obtenido grandes avances con ella, por lo que le pedí, de favor, que la apoyara en practicar la lectura diaria en casa. A lo que ella contestó: *Es lo que le quería comentar, Sofía no ha hecho ninguna actividad ya que la psicóloga a la que asiste me dijo se encontraba en riesgo de contraer estrés infantil. Por lo que me dijo que no hiciera ninguna actividad durante las vacaciones y esa es la razón por la que Sofía no hizo nada* (Comunicado personal 18 de enero del 2024). A lo que ella me entregó un papel escrito por la psicóloga (Anexo 8).

Al preguntarle cómo era que Sofía había llegado a esa situación, ya que incluso había reducido algunas actividades de escritura para ella, centrándome más en mejorar su lectura, para evitar sobrecargarla de trabajo; buscando siempre que lo poco o mucho que ella realizara le sirviera. La madre comentó que Sofía recibía apoyo de diversos lados: *Trabaja con la maestra de regularización, realiza los trabajos de la docente de grupo, la psicóloga y usted. Es mucho para ella, y la psicóloga me dijo que esto le estaba causando estrés infantil* (Comunicación personal, 18 de enero del 2024). Le mencioné que no tenía conocimiento de ello, ya que nunca me lo había informado, por lo que le señalé la importancia de compartir este tipo de información, pues solo así se podía buscar una mejor manera de apoyar a Sofía. Sin embargo, mi comentario no fue bien recibido, y respondió: *No sé porque*

le interesa saber mi vida. No sé cuál sea su formación ni si esto sea parte de su trabajo o si le corresponde. La psicóloga, me dijo que esto no le correspondía. Ya no sé si estoy bien o mal, ya solo me guío y sigo las recomendaciones de la psicóloga (Comunicado personal, 18 de enero del 2024).

Le aclaré que no era el caso y, tratando de calmar la situación, le expliqué que mi única intención era apoyar a Sofía y que, si ella estaba de acuerdo, continuaría trabajando con su hija. A lo que la madre asintió y comentó en querer continuar con el apoyo que le estaba brindando. Sin embargo, al momento de preguntarle sobre cómo y qué es lo que estaba trabajando Sofía desde casa con los otros apoyos que recibía, la madre comentó: *Sofía conmigo no quiere hacer las cosas, se pone a llorar, por eso contraté a la maestra de regularización. Lo de usted siempre lo dejamos en segundo plano, y con la docente hasta donde yo sé, Sofía ha estado cumpliendo. En casa nos enfocamos en hacerlas las tareas del salón, porque así ella se siente parte del grupo. Cuando le digo saca la guía vamos a hacer las actividades de Kendy, no ha querido hacerlas. Además, la psicóloga me dijo, que les diera más importancia a las actividades del grupo, porque, aunque la guía está muy bien, es personalizada y adaptada, la hace sentirse excluida e insegura, haciéndole pensar que Sofía no es como los demás (Comunicado personal, 18 de enero del 2024).*

Ante lo dicho por ella, expresé mi gusto por saber que Sofía estaba participando en el salón de clases, ya que ese era el objetivo principal. Le aseguré también, que en ningún momento se había buscado hacerla sentir excluida, pues eso, iba en contra de lo que pretendía lograr. Por lo que nuevamente le expliqué que la guía además de otorgar un mejor seguimiento del progreso y dificultades de Sofía, tenía como propósito fortalecer sus habilidades lecto-escritoras para que pudiera incluirse con mayor confianza en el aula. Razón por la cual, en los últimos meses y las veces que trabajé con Sofía fuera del salón de clases, fue únicamente para evaluar su progreso, ya que las actividades de la guía estaban diseñadas para trabajarse en casa; mientras que, en el salón de clase, se esperaba que la docente la fuera incorporando progresivamente a las mismas actividades del grupo. Una

propuesta y trabajo que había sido acordado con la docente de grupo antes de la elaboración de la guía y con el que ella estuvo de acuerdo para llevar a cabo este trabajo juntas. Aspecto por el desconocía si la docente estaba llevando otras actividades extra de apoyo con Sofía, ya que hasta el momento ella no me había comentado nada. Además, le aseguré que, si la guía representaba ser un obstáculo más que un apoyo, podíamos prescindir de ella sin problema. Ante esto, la madre respondió de inmediato: *Vamos a seguir trabajando con la guía porque la psicóloga nos lo dijo. Sin embargo, le vamos a dar prioridad a las actividades del grupo porque no quiero que se sienta excluida* (Comentario personal, 18 de enero del 2024). Le sugerí que, si le parecía conveniente, las actividades de la guía podían trabajarse con la maestra de regularización y le expresé mi disposición en llevar a cabo una colaboración más allá con ella para apoyar mejor a Sofía. Ella respondió: *Sí, de hecho, también la psicóloga me lo sugirió y así lo haré* (Comunicado personal, 18 de enero del 2024). De esta manera, acordamos en que Sofía continuaría trabajando con la guía bajo la supervisión de la maestra de regularización; y que, para evitar que Sofía se sintiera presionada, podía avanzar a su propio ritmo sin sentirse presionada por las fechas de entrega.

Casi al final de la jornada fui a ver a la docente del grupo de tercero, para preguntarle sobre los casos de Sofía y Francisco, su progreso, avances y qué actividades adicionales, a parte de la guía estaba implementando. Ella me dijo que, de igual manera no había recibido actividades por parte de Sofía ni Francisco, además comentó haber incorporado otras dos actividades: una de audios de lectura y otra de toma de dictado. Le recordé que estas ya estaban contempladas en la guía y le sugerí que, con el fin de no saturar a Sofía y a Francisco, ni generarles un problema, podríamos centrarnos en las actividades establecidas en la guía. Ante esto, la docente me aclaró que dichas actividades eran para todo el grupo. Entonces, le propuse hacer una excepción en los casos de Sofía y Francisco, ya que, salvo los audios, las actividades de dictado ya estaban incluidas en la guía. Le sugerí que, en lugar de duplicar esfuerzos hiciera la revisión y seguimiento de las lecturas recomendadas en la guía, ya que estaban seleccionadas y organizadas en

gradualidad para apoyar mejor a los estudiantes. Sin embargo, no me dio una respuesta clara, dejándome en la incertidumbre si iba a continuar con estas actividades o si tomaría en cuenta mi recomendación. También le comenté el acuerdo al que había llegado con la madre de Sofía, y el plan de trabajo que se llevaría tanto con ella como con Francisco. La docente aseguró entender la situación, y antes de finalizar nuestra plática, le reiteré la importancia de contar con su apoyo en la revisión de los avances de ambos casos.

Posteriormente, compartí la misma información con la D, incluyendo la situación presentada con la madre de Sofía. Ante esto, ella me dijo: *Mira, no te preocupes, hablaré con ellas. Lamentablemente, a veces es difícil llevar un trabajo cuando no hay colaboración. Si lo deseas puedes dejar estos casos y enfocarte en los que sí están respondiendo, ya veré yo la manera en cómo continuar atendéndolos* (Comunicado personal, 18 de enero del 2024). Le mencioné que lo pensaría, ya que había llegado a un acuerdo con la mamá y platicado con la docente, por lo que prefería esperar y observar cómo respondían e iban surgiendo las cosas. Además de que, aún me hacía falta realizar un pequeño esfuerzo antes de tomar una decisión definitiva.

Debido a que iniciaba mi octavo semestre, volví a asistir únicamente los días viernes a la escuela. Siendo así que, el 02 de febrero del 2024 me presenté nuevamente a la institución. Día en el que entre las actividades que realicé estuvieron las observaciones en los grupos de segundo, tercer y quinto grado; con el propósito de observar cómo las docentes incluían a los casos en las actividades grupales y si habían tomado en cuenta las recomendaciones otorgadas. Así mismo, evalué a algunos de los casos para conocer sus progresos, el nivel de fluidez lectora, identificar las dificultades que persistían y de manera complementaria revisar los avances de sus guías. Sin embargo, solo Jorge había progresado en sus actividades, mientras que los demás estudiantes no habían realizado ningún avance desde la última vez que se trabajó con ellos en enero; esto aun a pesar de los acuerdos establecidos con sus mamás, quienes aseguraron y se comprometieron de brindar apoyo. De alguna manera esto también me permitiría valorar los alcances

de la intervención en cuanto a las estrategias implementadas, y en dado caso de ser necesario reforzarlas o cambiarlas.

Día en el que, algunas docentes llevaron a cabo la evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), y que, en algunos casos, pude estar presente durante su aplicación. Entre los progresos y dificultades observados durante la jornada, así como los resultados de la evaluación realizada por las docentes, son los que se registran y muestra en la siguiente tabla:

Grupo	Observaciones grupales	Caso	Observaciones individuales
Segundo grado	<p>La docente aplicó la evaluación del SisAT de manera individual dentro del salón de clases, llamando a cada estudiante por turno. Sin embargo, al evaluar a Carlos y Frida, fue constantemente interrumpida por los demás estudiantes, lo que de alguna manera dificultó que prestara atención y se concentrara en la evaluación de los casos. Además, me comentó que era la primera vez que les aplicaba la prueba, ya que en septiembre no pudo hacerlo porque ninguno de los dos logró responder los reactivos. Dicha evaluación consistió en ejercicios de cálculo mental y en la lectura de textos (Anexo 9) de dominio para niños de primer y segundo grado. En este último, Carlos y Frida tuvieron dificultades ya que les demandaba leer palabras con "r" y con sílabas trabadas.</p> <p>Al finalizar, la docente concluyó en que ambos casos se encontraban en un nivel silábico. A lo que objeté, señalándole que yo los había situado en un nivel prealfabético, ya que habían adquirido mayor dominancia en el reconocimiento de sonidos e identificación de letras. Además, aún no había trabajado el sonido de la "r" ni de las sílabas trabadas, por lo que le pregunté si ella lo había hecho, a lo que respondió que tampoco. A pesar de ello, mantuvo su postura y no estuvo de acuerdo con mi valoración.</p>	Frida	<p>Lectora: Durante la toma de lectura se observó que Frida se encontraba un poco nerviosa. En el primer texto para evaluar a niños de primer grado, ella logró leer sin problemas, con mayor fluidez y dominancia; mientras que en el segundo texto para evaluar a niños y niñas de segundo grado tuvo dificultad, ya que únicamente distinguía el sonido fuerte de la "r".</p> <p>Escritura: No pudo evaluarse.</p>
		Carlos	<p>Lectora: En el primer texto Carlos leyó palabras de dos sílabas sin problemas y mostró un poco de dificultad y lentitud en la fluidez al encontrarse con palabras de tres sílabas.</p> <p>Además, se observó que aquellas letras vistas previamente dentro de la propuesta de Dehaene, aplicada en los meses de diciembre y enero no tuvo problema en leer y reconocer.</p> <p>Durante la toma del segundo texto tuvo presentó mayores dificultades ya que no pudo leer ninguna palabra que incluyera la letra "r".</p> <p>Escritura: No pudo evaluarse.</p>
Tercer grado	<p>Durante la observación, noté que la docente continuaba trabajando con la guía de ejercicios matemáticos y cada estudiante respondía individualmente los ejercicios de esa misma guía, incluyendo a Sofía y</p>	Sofía	<p>Fluidez lectora: Leyó 28 palabras por minuto. Se observa un retroceso, ya que la última vez que se le tomó lectura en enero llegó a leer 34 palabras por minuto. Además, al leer tendía a silabear en vez de leer las palabras completas.</p>

	Francisco, que trabajaban en un ejercicio diferente a los demás relacionado al conteo de números. Sofía presentó problemas con el ejercicio mientras que Francisco lo resolvió con mayor facilidad. Sin embargo, en ningún momento la docente les brindó apoyo. Además, durante el tiempo que estuve presente, la docente llegó a salir del salón de clases en dos ocasiones.		Escritura: Los problemas gramaticales siguen persistiendo, además se observa un retroceso en la grafía de su letra. Revisión de la guía: No hay progreso en las actividades de su guía.
		Francisco	Fluidez lectora: Leyó 59 palabras por minuto. Ha habido un avance ya que la última vez leyó 53 palabras por minuto. Escritura: No se observa un avance, pero tampoco un retroceso. Aunque se siguió detectando problemas en la ortografía, y a pesar de que ha mejorado su grafía aún es importante seguir trabajando en ella. Revisión de la guía: No se pudo hacer revisión debido a que el estudiante olvidó su material.
Quinto grado	La docente hizo la aplicación del SisAT. Durante la evaluación pidió a los estudiantes resolver algunas operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división. Así mismo, evaluó las habilidades escritoras mediante un ejercicio que consistía en redactar una receta de cocina, la que dejó a elección libre de los estudiantes. Durante la actividad escritora Jorge y Ricardo tuvieron dificultades desde la elección hasta la redacción de la receta de cocina. En el caso de Ricardo trató de ir copiando a su compañero de al lado para entregar la actividad. Mientras que Jorge, trató de hacerlo por su cuenta, sin embargo, llegó a bloquearse por lo que se le pidió permiso a la docente para guiarlo con sus ideas, a lo que ella accedió, fue que a través de las preguntas que él hacía que fue ordenando sus ideas y terminó la actividad.	Ricardo	Fluidez lectora: Leyó 69 palabras por minuto. Aunque ha mejorado en fluidez todavía llega a silabear al momento de leer. Escritura: Al momento de redactar aun hace falta que tenga cierta secuenciación en la oración. Además, observé que aún persiste la dificultad para interceptar el sonido de las palabras que inicien con sílabas inversas. Ejemplo: “ <i>ingrediente</i> ” escribió “ <i>igrediente</i> ”. Revisión de la guía: No se pudo hacer revisión debido a que el estudiante olvidó su material.
		Jorge	Fluidez lectora: Leyó 94 palabras por minuto. Tiene un progreso en cuanto a su fluidez; hace falta trabajar en su entonación, volumen y llegó a confundir la u y la v. Escritura: Todavía es necesario seguir trabajando la segmentación. Sin embargo, Jorge ya escribe sobre la línea y ha mejorado su grafía. También hay progresos en su redacción, sin embargo, aún hace falta trabajar en que sus oraciones tengan una secuenciación. Revisión de la guía: Jorge se encuentra a punto de terminar la guía, se observa un progreso entre las actividades de inicio y actuales.

Posteriormente para el 09 de febrero, únicamente evalué a Carlos, Francisco, Sofía y Jorge, ya que Frida y Ricardo no asistieron a clases. En cuanto a la fluidez lectora, Carlos y Frida mostraron avances, alcanzando las 15 y 39 palabras por minuto respectivamente. Mientras que Francisco mantuvo su ritmo leyendo 57 palabras por minuto y en el caso de Jorge presentó un retroceso, disminuyendo a 72 palabras por minuto. Respecto a la revisión de las guías, Francisco volvió a olvidar su material

en casa, mientras que Sofía, una vez más, no había realizado ninguna actividad y en el caso de Jorge, tuvo un avance limitado retrasándose con actividades. Sin embargo, las que llegó a entregar se observó una mejora en la redacción, ya que comenzaba a narrar lo que veía en la imagen en lugar de limitarse a describirla. A pesar de este progreso, todavía presentaba problemas en la comprensión lectora y en la segmentación de palabras, aunque en menor medida.

Viendo la situación que se presentaba con los estudiantes, el 16 de febrero del 2024 convoqué a una reunión con los padres y madres de familia de los casos con los que estaba trabajando, para informar sobre los avances de sus hijos con base en el trabajo realizado hasta ese momento, y proporcionar recomendaciones para reforzar su aprendizaje en casa.

Reunión en la que pretendí anunciar la nueva dinámica de trabajo que llevaría a cabo hasta terminar el ciclo escolar 2023-2024. Dinámica de trabajo que consistiría en dar continuidad al trabajo de intervención con Carlos y Frida, hasta que ellos adquirieran la habilidad lectoescritora; y que en los casos de Jorge, Ricardo, Sofía y Francisco se les ofrecería la opción de continuar con la intervención, siempre y cuando el tutor del niño solicitara el servicio por escrito y se comprometiera a trabajar en colaboración. Además, independiente de la decisión que tomaran, pretendía también dar seguimiento a los estudiantes, pero sin intervenir, y presentándose las circunstancias de haber disposición por parte de las docentes en desarrollar un trabajo colaborativo continuaría trabajando a través de ellas con el fin de reducir aún más el rezago de los casos. Propuesta de trabajo en la que preparé un documento para que los papás firmaran de enterados (Anexo 10). Sin embargo, en esta reunión solo asistió la abuela de Carlos y Jorge.

Ante esto, la abuela de Carlos y Jorge expresó su interés en que sus nietos continuaran recibiendo el apoyo. Para ello, escribió una solicitud (Anexo 11), en la que se comprometió a colaborar y estar pendiente de las actividades de sus nietos. Durante la reunión, aproveché también para comentarle que la semana pasada Jorge no había progresado con las actividades de la guía, y dado el caso

de que estaba a punto de terminarla, consideraba entregarle nuevas actividades con un mayor nivel de complejidad, por lo que era importante que completara las actividades pendientes. Le propuse tener como fecha límite el primer viernes de la primera semana de marzo, ella para asegurarse de que Jorge terminara las actividades y yo para entregarle el nuevo material, a lo que ella estuvo de acuerdo.

En el último día de esta tercera etapa, se llevó a cabo la sesión del CTE, donde la D, expuso como tema principal a las docentes la implementación de una evaluación formativa. Durante la sesión, invitó a las docentes de implementar este tipo de evaluación, argumentando que les permitiría tener un conocimiento más integral del estudiante y dar un mejor seguimiento a su proceso de aprendizaje. Ella expresó: *Maestras yo las invito a cambiar nuestra manera de evaluar. Debemos dejar de limitarnos a los exámenes, y pensar en una evaluación más formativa, porque evaluar no es un acto único, sino un proceso continuo. Hay que planificar mejor nuestras actividades y hacer ajustes, pero no cualquier tipo de ajustes, sino aquellos que realmente sean razonables. También es importante que aprendamos del error y reflexionar: ¿por qué sucedió esto? ¿qué podemos hacer para mejorarlo? Hay que implementar frases con nuestros estudiantes como 'me gusto esto porque...' 'no me gustó porque...' dentro del aula. Algo también muy importante es de que ustedes conozcan a sus alumnos ¿por qué digo que los conozco? ¿solo porque entregan trabajos? ¿porque les gusta adornarlos? O ¿hay algo más? ¿realmente los conozco? Para ello debemos fomentar la confianza con nuestros estudiantes, pero no una confianza basada en 'haz lo que quieras', sino una en dónde el niño se sienta seguro de acercarse a su maestra y pueda decir 'no entiendo esto'. Cuando logremos esto, creo que muchas cosas se nos facilitarían.* (Comunicado personal, 23 de febrero del 2024).

Una sesión muy enriquecedora que me brindó la oportunidad de compartir con las docentes los avances de los casos y que también aproveché para informarles sobre la nueva modalidad de trabajo: de que continuaría apoyando a Carlos y Frida hasta que consolidaran su habilidad lecto-escritora, mientras que, para los demás casos, el apoyo solo se brindaría si el tutor lo solicitaba por escrito,

y que hasta ese momento solo la abuela de Jorge lo había solicitado. Además, hice nuevamente la invitación de trabajar colaborativamente con aquellos casos cuyos padres no solicitaran el apoyo, ya que, en estos casos me limitaría a solo a dar ocasionalmente seguimiento sin intervenir directamente, más que el trabajo que se llevara a cabo con ellas.

A partir de ese momento me enfoqué exclusivamente en los casos cuyos padres solicitaron el apoyo, mientras que, para los demás estudiantes, me limité a realizar evaluaciones periódicas con el fin de medir sus progresos y hacer observaciones tanto a las docentes como a la D, brindándoles recomendaciones. Algo de lo que se aborda con mayor detalle en la cuarta etapa.

3.4.4. Cuarta etapa

Durante esta cuarta etapa de intervención, que transcurrió entre los meses de marzo a junio del 2024, comprendiendo un total de 10 sesiones de trabajo, intenté dar seguimiento a los casos cuyos padres no solicitaron apoyo. Sin embargo, debido a las constantes suspensiones por días festivos y vacaciones impidieron que se llevara este seguimiento como se esperaba, dificultando el proceso. Por otro lado, continué implementando la propuesta de progresión lectora con Carlos y Frida, mientras que en el caso de Jorge aumenté la complejidad de las actividades en su guía. Actividades que fueron entregadas a su abuela el 08 de marzo del 2024, ya que el primer viernes del mes que se había acordado, se suspendieron clases.

Las nuevas actividades que diseñé para Jorge se centraban, especialmente, en fortalecer su comprensión lectora y redacción de textos. Para ello, seleccioné como material, la novela “El libro salvaje” de Juan Villoro. Un libro cuya historia incita a la lectura al ser atractiva e interesante para los niños y que, además, representaba ser un mayor desafío para la lectura de Jorge. El material se trabajó de la siguiente manera: grabé audios de cada capítulo del libro para que Jorge los utilizara como apoyo, permitiéndole guiar su lectura mientras los escuchaba, y al finalizar escribir en una bitácora de lectura lo comprendido. Además, se pretendía que con estos

audios más allá de trabajar su comprensión lectora pudiera mejorar su escucha activa y entonación, ayudándolo a identificar elementos importantes de la lectura, como respetando pausas y signos de puntuación. De manera complementaria, para fortalecer su redacción, implementé un diario epistolar, en el que Jorge me contaba su día a día y yo le respondía.

En los casos de Carlos y Frida, la intervención fue más extracurricular que escolar, siendo así que, durante los días en que me presenté a la escuela me dediqué en evaluar sus avances y cuando identificaba dificultades en su proceso retroalimentaba y les proporcionaba material lúdico para reforzar su aprendizaje en casa. Como parte de estas actividades extracurriculares, implementé un dictado diario progresivo, basado en la propuesta pedagógica de lectura de *Dehaene* y dando continuidad al trabajo iniciado meses antes. Trabajo que acordé con la docente en que yo me encargaría de elaborar y entregar este material a los estudiantes, mientras que ella supervisaría su aplicación y continuidad. Trabajo del que se muestran algunas imágenes a continuación:

ORGANIZACIÓN DE ATENCIÓN EXTRACURRICULAR: TOMA DE DICTADO

20 JUNIO 24

Palabras que presenten dificultad

Activaciones

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				Palabras Inversas con "s"	Palabras con "s, n"	Palabras con "s, l"
Palabras CVC con "s, r"	Palabras CVC con "s, s"	Palabras CVC con "s, b"	Palabras CVC con "s" (mat)	Palabras CVC con "s"	Palabras CVC con "l, "	Palabras CVC con "l, "
Palabras CVC con "l, s"	Palabras CVC con "l, n"	Palabras CVC con "l, r"	Palabras CVC con "g, n"	Palabras CVC con "j" con espaldas (jara, jero y jero)		
Palabras CVC con "p, s"	Palabras CVC con "p, n"	Palabras CVC con "p, l"	Palabras CVC con "p, m"	Palabras CVC con "p, r"	Palabras CVC con "p, s"	Palabras CVC con "l, n"
Palabras VCVC y CVC con "p"	Palabras dobles con "p, l, y, r, "	Palabras dobles con "p, l, y, r, "	Palabras dobles con "p, l, y, r, "	Palabras CVC con "l, s"	Palabras CVC con "l, s"	Palabras CVC con "l, n"

A veces las cosas buenas llegan sin esperarlas

TOMA DE DICTADO SEMANAL

Mes JUNIO Semana _____

VIERNES 03	SÁBADO 04	DOMINGO 05
<ul style="list-style-type: none"> comensal cañita capitán espinaza Oscar oscur olla omallar Omarín está con Oscar en una isla, dice: hay muchas espinas. Me gusta comer espinaza porque le hace bien a mi estómago. (omitir detalles hacer lo mismo). 	<ul style="list-style-type: none"> Santiago am son simulacro acostado asustar asustar mancha Santiago tiene amigos que reanocer con Sandy. Los sandías son muy ricas. Los sandías son trabajadores no son políticos. Nunca dejes de sonreír. 	<ul style="list-style-type: none"> sol sol afiliado soltera solado soltera solista Sakilla El solado tiene un afiliado. Una soltera vieta Sakilla. Me gusta ser soltera. La solta tiene mucha sol, está solada. El sol brilla mucho.
LUNES 03	MARTES 04	MIÉRCOLES 05
<ul style="list-style-type: none"> scriptorio marfín serico servicista sur En un serico llevado al sur de la comunidad sericaron a una scriptorio. La servicista se quemó con el serico porque estaba muy caliente. 	<ul style="list-style-type: none"> soltera serico solter serico solterar casas El padre serico al ver sus casas. Se imagina viviendo en una de ellas. El serico tiene serico que tienen que no se deben sericurar. 	<ul style="list-style-type: none"> solterario sol solado solterario solterico El solterico crecía a su solterico manejar el solterario. Armasol con masa y luego de terminar me dio mucha sol.
JUEVES 06	NOTAS	
<ul style="list-style-type: none"> significado significado Siam Samsung segmentar Mi hermano se encuentra somolendo por no dormir bien. Segmentar significa separar, cortar o partir. Siam opera la empresa Samsung en México. 	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100%; height: 100%; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p>NOTAS</p> </div>	

En la imagen de la izquierda se puede apreciar la organización mensual del dictado, el ejemplo que aquí se muestra es el realizado en el mes de junio. Mientras que en la imagen de la derecha se pueden observar las palabras y oraciones programadas para cada día y agrupadas semanalmente.

Dictado que tuvo como inicio el 08 de marzo del 2024, y que en ese mismo día entregué a las madres y a la docente de grupo el plan y seguimiento del trabajo que se llevaría a cabo hasta abril; ya que la siguiente semana se suspenderían clases por la descarga administrativa y además se aproximaban las vacaciones de semana santa.

Esta estrategia me permitió dar continuidad al trabajo llevado a cabo con Carlos y Frida, reforzar lo que ya había trabajado con ellos y en seguir fortaleciendo sus habilidades lecto-escritoras en caso de presentarse ciertos percances como los días de suspensión de clases; ya que, no fue hasta el mes de abril cuando volví a ver nuevamente a los estudiantes, debido al periodo vacacional.

Tras el regreso a clases después de las vacaciones, en el mes de abril, específicamente el viernes 12 y 19, evalué a todos los casos para valorar sus avances y continuar dándoles seguimiento. En el 12 de abril solo evalué a Frida, Carlos, Jorge y Francisco mientras que el 19 de abril únicamente evalué a Sofía y a Francisco.

En este primer día de la evaluación (12 de abril del 2024), para los casos de Carlos y Frida apliqué dos lecturas, una en la que ellos se encontraban familiarizados por haberla trabajado previamente y que por lo tanto también habían adquirido mayor dominancia, titulada: “Dame la mano” de su guía de actividades, y otra nueva, que tomé de las sugeridas por el SisAT, para estudiantes de primer grado, titulada: “Muévete”. Los resultados de esta toma de lectura, en ambos estudiantes, se muestran en el siguiente cuadro:

Lectura	Resultados y observaciones	
	Carlos	Frida
<p>“Dame la mano”</p> <p>Contiene un total de 57 palabras.</p>	<p>Resultados: Completó la lectura del texto en un tiempo de 3 minutos y 42 segundos; obteniendo una fluidez lectora de 17 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones generales: - Durante la toma de lectura se vio confiado y seguro. - Lee palabras de tres sílabas, pero con más lentitud que las palabras de dos sílabas.</p>	<p>Resultados: Completó la lectura del texto en un tiempo de 4 minutos y 17 segundos; obteniendo una fluidez lectora de 19 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones generales: - Estuvo nerviosa durante la toma de lectura, tendiendo a repetir la lectura de palabras y oraciones que ya había leído. De ahí que a pesar de leer con mayor fluidez que Carlos, le tomara más tiempo en completar toda la lectura.</p>

		- Confundió el sonido del b con la d, y viceversa.
<p>“Muévete”</p> <p>Contiene un total de 90 palabras.</p>	<p>Resultados: No completó la lectura por cuestiones de tiempo, sin embargo, leyó 17 palabras en un tiempo de 1 minuto y 45 segundos; y obtuvo una fluidez lectora de 13 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones generales: - Se observó un poco de complejidad en detectar el sonido bajo y fuerte de la “r”, especialmente al final de la palabra, ejemplo: saltar; así como el de la “rr”, ejemplo: correr; y también en palabras cuyas sílabas contienen vocales juntas, por ejemplo, la primera sílaba de las palabras “muévete” y “puedes”. - Llegó a invertir algunos sonidos de sílabas, ejemplo en “se” dijo “es”.</p>	<p>Resultados: No completó la lectura por cuestiones de tiempo, sin embargo, leyó 20 palabras en un tiempo de 2 minutos; y obtuvo una fluidez lectora de 11 palabras por minuto</p> <p>Observaciones generales: - Tuvo dificultades en el reconocimiento y distinción del sonido de letras, confundiéndolas con otras, por ejemplo, al leer la letra “t” tendió a confundirla con el sonido de la “d”. - También se observó que Frida desconocía por completo las palabras con sílabas trabadas ya que no pudo hacer lectura de estas, cambiando cada sonido de las letras por otras, ejemplo en la palabra “brincar” que dijo “baite”.</p>

Evaluación que, en los casos de Ricardo y Jorge, se utilizó la lectura “El violín” de Gómez Palacios, sugerida por SisAT para niños y niñas de quinto grado y en el caso de Jorge se hizo lectura del primer capítulo del “El libro salvaje” de Juan Villoro, para dar seguimiento a las actividades extracurriculares que estaba llevando a cabo en su guía. Además de evaluar su lectura y comprensión lectora, también valoré otros aspectos relacionados con el pensamiento abstracto, como el cálculo, las operaciones básicas y tablas de multiplicar. Sin embargo, dado el enfoque de esta tesis que se centra en la lecto-escritura; a continuación, expongo, únicamente los resultados y observaciones obtenidas en lectoescritura dentro del siguiente cuadro:

Resultados y observaciones	
Jorge	Ricardo
<p>Resultados: En la lectura del capítulo 1, del “El libro salvaje” de Juan Villoro, Jorge obtuvo una fluidez lectora de 80 palabras por minuto. Mientras que, en la lectura “El violín” de Gómez Palacios, obtuvo una fluidez lectora de 60 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones: - Jorge tuvo problemas en leer y pronunciar algunas letras como la “x” y en sílabas con “gü”. Teniendo dificultades en palabras como, por ejemplo: antigüedades y experimentó. - Se observaron avances en cuanto a su comprensión, ya que pudo responder algunas preguntas que se le llegaban hacer de lo leído.</p>	<p>Resultados: En la lectura “El violín” de Gómez Palacios, Ricardo obtuvo una fluidez lectora de 56 palabras por minuto.</p> <p>Observaciones: - Ricardo tuvo dificultades en leer palabras de más de tres sílabas, ya que tiende a leerlas silábicamente, mientras que en palabras con dos sílabas tiende a leerlas enteramente. - No se observaron dificultades en la comprensión lectora del estudiante.</p>

Observaciones y resultados de los casos que se comentaron informalmente a la D, y en dónde ella también me hizo mención de una situación que se había presentado con la madre de Sofía en ese día (viernes 12 de abril del 2024); pues, al platicar con ella para darle a conocer avances de su hija y buscar una forma de organización conjunta con la madre para apoyar a la estudiante, la madre llegó a comentar que la psicóloga con la que asiste Sofía, mencionó que el apoyo que se le estaba brindando a la estudiante en la escuela le estaba afectando, lejos de estarla apoyando. A lo que, en respuesta, la D, solicitó a la madre un diagnóstico minucioso por parte de la psicóloga de Sofía donde incluyera recomendaciones y estrategias para que se continuara apoyando a la estudiante ya que no se podía no hacer nada o dejar de trabajar con ella. Una plática que puedo evidenciar por medio de la bitácora que la D, lleva en cada ciclo escolar (Anexo 12), y que algunos puntos que expresó por escrito, cito a continuación:

La mamá mencionó lo siguiente:

- La niña está siendo atendida por una psicóloga. Además, la mamá ha comentado a la profesional que la directora quiere reprobar a la niña porque no alcanza el nivel de lectura por minuto y no se sabe las tablas. A lo que la alumna presenta angustia y la madre considera que el apoyo es mucho trabajo para su hija.
- Después de haberla escuchado aclaré lo siguiente:
- El único objetivo y propósito que se tiene en la niña es apoyarla para lograr que alcance el nivel de grado sobre sus aprendizajes.
- Se le aclara que la directora no reprueba, para que se realice una reprobación, la maestra de grupo debe entregar un seguimiento minucioso, hacer una valoración maestra de grupo-directora, y posteriormente se cita a la mamá, padres o tutores del alumno. No se puede reprobar solo porque un alumno no alcanza el nivel de lectura por minuto o por las tablas. La directora no tiene permitido ni puede hacerlo.
- Para que los alumnos se les pueda apoyar con actividades extra, es muy importante la colaboración de los papás para estas actividades, mientras no haya disposición, no se puede continuar.
- Según los comentarios de la mamá la niña le está afectando el hecho de estar apoyando, por lo tanto, se le pidió que solicitara un diagnóstico minucioso a la psicóloga porque necesitamos estar al pendiente de la alumna.

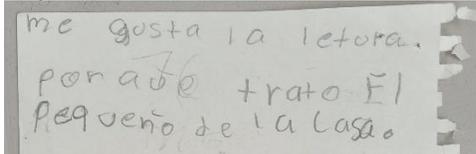
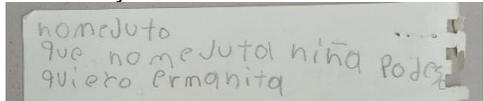
- Cuando la mamá entregue el diagnóstico de la alumna a la dirección se continuará el apoyo, por lo tanto, se suspende dicha ayuda, para no perjudicar más a la niña (Anexo 13).

Ante esto, la D, me dijo: *Me da mucha pena contigo Kendy, pero tendré que pedirte que por el momento dejes el caso con Sofía, ya que el día de hoy al platicar con la madre y buscar una manera de apoyar a la niña, la madre aparte de negarse a colaborar señaló que el trabajo es demasiado para ella, por lo que le he pedido que solicite y entregue un informe de la psicóloga para poder apoyar a la niña de acuerdo con sus sugerencias* (Comunicado personal, 12 de abril del 2024). Fue de esta manera que tuve que suspender el apoyo con el caso de Sofía, hasta que la D no recibiera el documento de la psicóloga que la madre se había comprometido a entregar a la institución para continuar brindándole este apoyo a la niña. Un documento que en todo el ciclo escolar 2023-2024 nunca fue entregado por la madre a la institución. Sin embargo, pese a todo ello, le pedí de favor a la D, que me permitiera realizar una valoración a la estudiante, ya que necesitaba actualizar su situación. A lo que ella dijo que lo pensaría.

Para el 19 de abril del 2024, evalué a Francisco y a Sofía utilizando la lectura recomendada por el SisAT para niños de tercer grado, un texto estándar titulado “El pequeño de la casa”. Lectura con la que medí su fluidez y comprensión lectora. Además, al terminar ésta, les pedí realizar un escrito sobre el contenido de la lectura, si les había gustado y por qué. A continuación, muestro los aspectos evaluados en Sofía y Francisco en el siguiente cuadro:

Aspectos evaluados	Resultados	
	Sofía ⁷⁶	Francisco
Lectura	<p>Resultados: Sofía tuvo una fluidez lectora de 34 palabras por minuto y en un tiempo de 2 minutos, leyó un total de 54 palabras. Durante la toma de lectura, leyó mayoritariamente de forma silábica, sin embargo, algunas palabras que decodificaba correctamente la relación sonido-grafema, llegaba a releer las palabras, pero de manera completa. En cuanto a su comprensión lectora, Sofía respondió adecuadamente las preguntas que se formulaban sobre el texto, sin embargo, al</p>	<p>Resultados: Francisco tuvo una fluidez lectora de 45 palabras por minuto y en un tiempo de 3 minutos, leyó un total de 127 palabras. Además, en palabras de menos de dos silabas leía palabra por palabra, mientras que en aquellas de más de tres silabas tendió hacerlo de forma silábica. En cuanto a su comprensión lectora no existen dificultades al respecto, ya que, al momento de hacerle preguntas sobre la lectura, Francisco respondía y realizaba</p>

⁷⁶ Durante la evaluación, Sofía me preguntó cuando volvería a trabajar nuevamente con ella. Algo que lamentablemente no pude responder.

	<p>dar sus respuestas se reflejaba en ella un poco de inseguridad. Entre otros aspectos, también puede señalarse que identifica la situación de la historia, los personajes y la cronología de los hechos, aunque le cuesta un poco reconstruir la narración al momento de hilar y dar claridad a sus ideas.</p> <p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa dificultades en la decodificación de relación sonido-grafema-fonema, ya que tendía a confundir palabras, omitir u agregar letras en palabras e invertir algunas sílabas inversas. Ejemplo de ello, fueron: <i>regalaban leyó reculasó; juguetes leyó urgentes; cuando leyó cuantos; mimado leyó emocionado; es leyó se; familiares leyó familias; regalos leyó regulosa.</i> - Además, se observó que en palabras de tres sílabas leía con mayor lentitud, presentando problemas en el reconocimiento de grafía-fonema, cambiando muy a menudo el sonido de cada letra. Y, en palabras de más de cuatro sílabas su lectura tendía a ser incomprensible. - También se observó que la estudiante no respeta las pausas ni los signos de puntuación. 	<p>comentarios adecuados sobre la lectura. Tiende a identificar la situación de la historia, los personajes, su objetivo, la cronología de la historia, reconstruyendo la narración que se describe en ella. Además, llegó a formular preguntas sobre el texto tratando de indagar más en la historia.</p> <p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En palabras de tres sílabas tendió a leer de manera silábica, aunque hubo algunas palabras que no se percibía como tal, por la rapidez en que las leía. - Entre otros aspectos observados en el estudiante se percibió que nuevamente tiende a hablar omitiendo o cambiando el sonido de la “r” por el de la “l”, así como el sonido de la “s”. Un aspecto que no se percibe que se deba a una situación de problema de lenguaje ya que meses atrás cuando se trabajó directamente con él, tendía a ya no hacerlos, y además cuando se le pedía repetir las palabras pronunciándolas adecuadamente no tenía problemas en decirlas. Por lo que es importante ir corrigiendo en el niño este tipo de aspecto y no dejar que hable de esta manera, ya que de no hacerlo se puede generar un problema.
Escritura	<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La grafía es legible, pero la medida del tamaño de la letra tiende a ser grande. - Distingue adecuadamente el inicio y terminación de cada palabra, siendo así que no se perciben problemas de segmentación. - En su redacción no suele ser explícita, ya que su respuesta tendió a ser muy evidente y sin profundizar en su escrito. - Al momento de escribir suele tener menos cuidado en su limpieza, algo que meses antes tendía a tener bastante cuidado. - No aplica y hace uso de las reglas ortográficas. <p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al momento de preguntarle oralmente sobre la historia, Sofía tendió a responder dudando y cuando se le pidió que se explicará más detalladamente en sus respuestas tendía a tener dificultad al momento de hilar sus ideas, tendiendo a repetir palabras y oraciones sin otorgar una respuesta clara. Un aspecto que se pudo presenciar también en su escrito ya que no dio una explicación, otorgando una respuesta evidente. 	<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La grafía es legible, pero la medida del tamaño de la letra tiende a ser grande. - Se percibe confusión en la codificación correspondiente al sonido-grafía en las letras “j” y “g”. - Omite algunas consonantes entre las palabras especialmente la letra “s”. - Aún no hace utilización de conectores para hilar sus ideas, por lo que su texto no es comprensible. Además, en su redacción no suele ser explícito, lo que afecta la claridad de su mensaje. - No aplica y hace uso de las reglas ortográficas. <p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aunque en su explicación oral Francisco detalló adecuadamente la historia y explicó los motivos del porqué le gustaba y que era lo que no, al momento en que le solicité realizar un escrito de la historia, mostró un poco de resistencia, siendo también así que en su escrito no desarrolló las ideas que previamente me había comentado oralmente. - Se observan problemas de segmentación, ya que al escribir “no me gustó”, Francisco juntó la frase en una sola palabra “nomejuto” omitiendo y cambiando letras. 

Al terminar mi evaluación e intervención con Sofía y Francisco, me dirigí al grupo de segundo grado para hablar con la docente sobre las actividades extracurriculares de Carlos y Frida. Ella me comentó que el dictado tal como yo lo había estructurado, había sido de gran ayuda, ya que permitía dar un mejor seguimiento a los avances de Carlos y Frida. Sin embargo, también mencionó que aún hacía falta consolidar y trabajar más en la lectura de los casos. Ante esto, le propuse llevar el trabajo mediante audiocuentos, dónde Frida y Carlos fueran guiando su lectura de una compilación de cuentos y fábulas cortas que haría, con audios; ella estuvo encantada con esta nueva propuesta y le comenté que entregaría el material en la próxima sesión del 26 de abril del 2024.

Al finalizar la jornada, hablé también con la madre de Frida y la abuela de Carlos y Jorge, para pedirles de favor que la siguiente sesión del 26 de abril que correspondía a la sesión del CTE, llevaran a los niños a la escuela para que pudiera trabajar con ellos. A lo que ellas estuvieron de acuerdo y se comprometieron en llevar a los estudiantes.

Para el 26 de abril que se tuvo el CTE, entregué a la docente el material⁷⁷ que se iba a estar implementado con Carlos y Frida, le dije que iniciaría su aplicación del material en ese mismo día, cuando trabajara con los estudiantes, me dijo que estaba de acuerdo y que trataría de darse el espacio para verlo. Día del CTE, dónde la D, abordó el tema de la importancia de la salud mental en las docentes. Ella dijo: *Recuerden maestras, que el docente es el punto clave del proceso educativo para promover y propiciar actividades, para poder lograrlo es importante que nos encontremos emocionalmente estables y que sea parte de nuestros hábitos y estilo de vida* (Comunicado personal, 26 de abril del 2024). Además, les reiteró la invitación de trabajar colaborativamente y de realizar sus planeaciones. Sin

⁷⁷ Hice entrega a la docente y padres de familia de un pequeño libro de fabulas y cuentos que me encargué de recopilar, así como audios de esos mismos cuentos dentro de una memoria, para que los padres los pudieran reproducir en casa. Se pidió a los padres que estuvieran al pendiente de que los casos fueran siguiendo la lectura y al término de esta les hicieran preguntas del texto.

embargo, debido a que iba a trabajar con Jorge, Carlos y Frida no pude estar presente durante todo el CTE.

Durante el trabajo con los casos, que llevé a cabo en la dirección de la escuela, reforcé y diferencié con Carlos y Frida el sonido de la j y g, e introduje el sonido de la r. Además de que hice la aplicación de los audiocuentos para observar la reacción de los estudiantes con el material. Mientras que en el caso de Jorge trabajé con las actividades extracurriculares de su guía, especialmente en la bitácora de lectura, ya que a pesar de haber mostrado un progreso en cuanto a su redacción y comprensión lectora era indispensable seguir trabajando con él la producción de textos y comprensión, pues continuaba teniendo dificultades en detectar las ideas principales del texto, desarrollar la cronología de la historia, reconstruir su narración sobre lo leído y sobre todo plasmar sus ideas en un escrito. Al terminar la sesión e ir a recoger las mamás a sus hijos e hija, les proporcioné y enseñé la aplicación del nuevo material que utilicé durante el trabajo que tuve con los niños en el día, para que siguieran reforzando en casa.

Iniciado el mes de mayo, pude llegar asistir únicamente dos días a la escuela (03 y 31). El 03 de mayo del 2024, evalúe únicamente a Jorge y a Ricardo, encontrando un avance significativo en Jorge y en Ricardo un retroceso. Día en el que pude encontrarme también con la madre de Ricardo y Francisco, ya que en este mismo día fue citada por la D, para darle a conocer los avances de sus dos hijos, dónde le señaló que Francisco ya se había regularizado en muchos aspectos y que en el caso de Ricardo aún presentaba situaciones de atender. Ante lo dicho por la D a la madre, se puede visualizar lo escrito de acuerdo con su bitácora de trabajo (Anexo 14).

Al terminar de hablar la madre con la D, le pedí un tiempo para notificarle mi preocupación en sus hijos, sobre todo en Ricardo. Le comenté que debido a que no había asistido a la reunión ni contestado mis mensajes únicamente me había limitado en ese tiempo de dar únicamente seguimiento a sus hijos, ya que había acordado desde febrero en continuar con la intervención con aquellos estudiantes cuyos padres solicitaran el apoyo. Ella preguntó si todavía podía apoyar a sus hijos,

le comenté que sí, pero que tenía que hacer la solicitud por escrito, a lo que le ayudé a redactarlo (Anexo 11). También me comentó que, aunque quería el apoyo para sus hijos, prefería más en que apoyara a Ricardo, ya que era el que más lo requería. Le dije que podíamos continuar con las actividades de la guía centrándonos en trabajar por lo pronto su fluidez, comprensión lectora y redacción; y que, en la siguiente sesión podía evaluar para cambiar o adaptar mejores actividades para él. A lo que ella estuvo de acuerdo.

En la hora de salida de este mismo día (01 de mayo del 2024), me acerqué a la madre de Frida para comentarle que quería reforzar con la alumna las letras y palabras inversas ya que veía que todavía seguía mostrando confusión, por lo que le pedí, si ella estaba de acuerdo en llevar una sesión extracurricular la que tendría por fecha el 24 de mayo, ya que el siguiente fin no podía asistir a clases por situaciones académicas. Ella aceptó, y para esa fecha aparte de trabajar las letras y palabras inversas, reforcé también el sonido de la “r” con ella.

Para el 31 de mayo que se llevó a cabo el CTE, volví a trabajar extracurricularmente con Frida y Carlos, durante esta sesión reforcé nuevamente el sonido de la “r” y “rr” e inicié el trabajo con las palabras trabadas. Tal como se muestra en las siguientes imágenes:

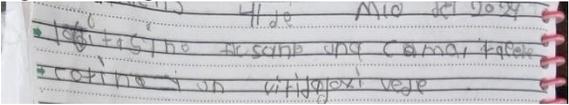


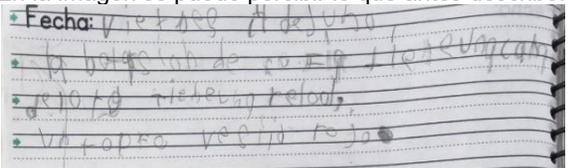
Frida y Carlos trabajando las palabras trabadas con material lúdico y tarjetas.

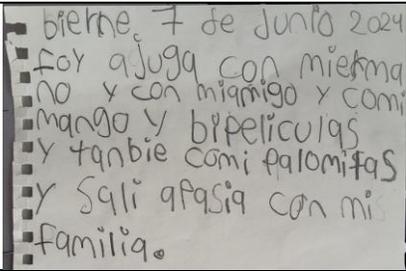
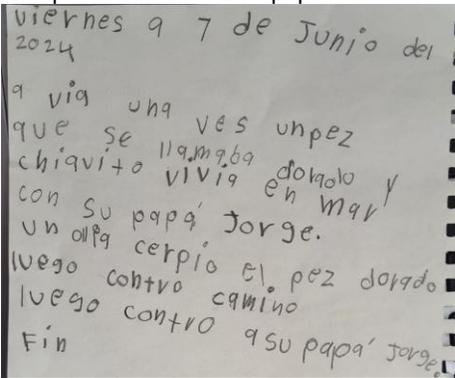
Trabajo que llevé a cabo y continué hasta el mes de junio; y dónde también fui incorporando las letras faltantes (z, ñ, k, x, w), para ir completando su proceso de alfabetización, además de que fui complejizando su aprendizaje en la escritura al

comenzar un proceso no solo de dictado, sino también de descripción de imágenes. Mientras que en el caso de Jorge se continuó trabajando con su guía, para mejorar su redacción y comprensión lectora; y en el caso de Ricardo se trató de apoyar en la automatización de su lectura, comprensión lectora y redacción; sin embargo, debido a la falta de tiempo y el hecho de que el estudiante continuaba sin seguir haciendo las actividades, dificultó que se avanzara más allá con él.

Intervención que, pudo concluirse con estos últimos cuatro casos, arrojando resultados significativos en la mayoría de ellos, que se detallan en la siguiente tabla:

Caso	Situación inicial	Resultados
Frida	Lectura	<p>Frida es una niña amable y sociable, que pese a sus dificultades ella siempre procura ayudar. Al realizar la evaluación diagnóstica con Frida, se encontró que Frida desconocía la relación entre grafía-fonema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frida se encuentra ubicada en una etapa alfabética, tendiendo hacer esta relación entre grafía-fonema. Sin embargo, es necesario continuar reforzando y trabajando ya que, aunque ha adquirido la lectoescritura, aún es necesario automatizarla para alcanzar los logros esperados de acuerdo a su grado. - Aunque al leer tiende a mostrarse todavía nerviosa, Frida realiza la lectura completa en palabras de dos sílabas y en la de tres tiende a leerlas silábicamente. Alcanzando un nivel de fluidez lectora de 14 palabras por minuto en un texto de su grado. Por lo es que es importante trabajar en la automatización de la lectura, para mejorar este nivel y alcanzar el esperado de acuerdo a su grado. - En cuanto a comprensión lectora, Frida no presenta ninguna dificultad, ya que puede responder adecuadamente cada una de las preguntas, así como detectar las situaciones que transcurren, los personajes involucrados, realizar una cronología de la historia y señalar lo más importante en esta.
	Escritura	<p>Aunque Frida mostraba una excelente capacidad para comprender las indicaciones que se le asignaban, tendía a distraerse con facilidad. En cuanto a su escritura, se percibió que Frida tenía problemas de lateralidad, utilizaba sus dos manos para escribir, así como no distinguía las letras inversas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su letra es legible, además ha mejorado mucho en la proporcionalidad del tamaño de su letra, se observó que procura respetar los espacios y en escribir sobre la línea marcada. - Frida es autónoma en sus escritos, realiza las actividades que se le asignan sin mostrar resistencia. - Comienza hacer escritos de descripción de imágenes por sí misma. Mostrando una correspondencia alfabética en correspondencia al sonido-grafía. - Aunque Frida muestra tener una mejor distinción en el reconocimiento de las letras inversas, en sus escritos aun puede percibirse la prevalencia de esta dificultad. Lo descrito anteriormente se puede apreciar en la siguiente imagen:  <p>“labitasino de sana una cama, tapete cotina y un vitido vede.” “La habitación de Susana tiene una cama, un tapete, una cortina y un vestido verde”.</p>

Carlos	Lectura	<p>Carlos era un niño tímido, que casi siempre permanecía callado, y cuando llegaba hablar, su lenguaje era incomprensible.</p> <p>Al realizar la primera evaluación, se observó que Carlos desconocía la mayoría de los fonemas y su relación con las grafías, tendiendo a adivinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su lenguaje ya es comprensible; además tiende a socializar y jugar con sus compañeros de clase. - No muestra resistencia a la lectura. - El estudiante se encuentra situado en una etapa alfabética. Existe una correspondencia adecuada entre sonido-grafía. Sin embargo, aún es necesario consolidar esta correspondencia para que Carlos tenga un buen dominio y puede posteriormente automatizar su lectura, alcanzando el nivel de fluidez esperado ya que hasta el momento tienen una velocidad de 17 palabras por minuto, de un texto de su grado. - Carlos comienza hacer preguntas de palabras, que desconoce, situaciones que transcurren en el texto, y responder a veces cuando se le llega a preguntar sobre éste.
	Escritura	<p>Cuando se conoció a Carlos usualmente tenía la atención dispersa y también mostraba resistencia en realizar actividades.</p> <p>Por lo que en los trabajos tendía a tener una fuerte dependencia hacia el docente, ya que para trabajar o hacer que Carlos escribiera algo se le tenía que tomar de la mano, pues de lo contrario no hacía nada o en su caso solo llegaba hacer rayones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante no muestra resistencia al pedirle realizar una actividad que involucre la escritura. - Es más autónomo y rápido al momento de realizar sus actividades. - Su letra tiende a ser legible, sin embargo, aún es necesario seguir reforzando su grafía ya que su letra es grande y también le cuesta trabajo respetar espacios. - Comienza a realizar escritos de descripción de imágenes, por sí mismo. Mostrando una correspondencia alfabética en correspondencia al sonido-grafía. <p>En la imagen se puede percibir lo que antes describo:</p>  <p>“la botasion de sofía tiene una cama de rojo tiene un reloj, un topeo vestio rojo.” “La habitación de Sofía tiene una cama roja, tiene un reloj, un trofeo y un vestido rojo”.</p>
Ricardo	Lectura	<p>Ricardo solía leer de manera silabeada.</p> <p>También había algunas letras que desconocía, y como estrategia para recordar la conjugación entre consonante y vocal, solía utilizar sus dedos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En fluidez lectora, Ricardo ha pasado a leer en un promedio de 20 palabras por minuto a 60 palabras por minuto. - Al momento de leer tiende a leer silábicamente palabras de cuatro sílabas y algunas de tres sílabas, sobre todo si hay sílabas con vocales consecutivas. - En cuanto a comprensión lectora, Ricardo sigue sin mostrar dificultad en este aspecto.
	Escritura	<p>Ricardo solía mostrar resistencia a lectura, pero sobre todo a la escritura.</p> <p>Usualmente buscaba un pretexto para estar de pie a pesar de tener trabajo, le costaba prestar atención y no quería escribir más allá de una oración y media.</p> <p>Además, cuando escribía tendía a preguntar constante para rectificar si las palabras se escribían juntas o separadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La letra es legible, pero el tamaño de la letra es grande. - Ricardo muestra menos resistencia para hacer un escrito, sobrepasando también su extensión de lo que antes hacía. - A pesar de observarse dificultades en cuanto a la segmentación de algunas palabras, tiende a decidir más por sí mismo la segmentación entre una palabra y otra. - Comienza a hacer uso de conectores como la “y”. <p>En la siguiente imagen se puede observar un escrito que realizó Ricardo, describiendo su último fin de semana.</p>

			
Jorge	Lectura	<p>Jorge era un niño tímido, que casi no hablaba, así como no socializaba ni jugaba con sus compañeros, usualmente era uno de los últimos en comer y en la hora del receso usualmente se le veía solo. Al inicio de la intervención, Jorge desconocía algunos sonidos de las letras. Además, leía de manera silábica, sobrepasando apenas las 20 palabras por minuto. Cuando él leía o se le leía, presentaba dificultades para comprender el texto. Tendiendo a responder con la palabra “no sé”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se pude ver a Jorge terminar al mismo tiempo que sus compañeros, jugar en la hora del receso. Además, de que en la actualidad no cesa de hablar. - Jorge ha alcanzado una fluidez lectora de 103 palabras por minuto. - Tiende a leer palabras completas y en palabras de más de cuatro silabas como, por ejemplo: “consecutivamente”, tiende a trabarse. - Aunque ha mejorado bastante su fluidez lectora, aún es necesario precisar otros aspectos de su lectura, como la entonación, las pausas y sobre todo el respetar las faltas de ortografía, aunque esto es algo que ya se comenzó a trabajar hace un tiempo, y ha habido mejoras, aún es preciso continuar trabajando en ello. - En cuanto a su comprensión lectora, tiende a responder las preguntas, sin embargo, algunas veces al dar su respuesta presenta dudas e inseguridad.
	Escritura	<p>Jorge solía tener mucha resistencia al momento de escribir, ya sea palabras u oraciones, mostrando también dependencia hacia uno. Además de que solía distraerse con facilidad y durante los dictados tendía a quedarse. Posteriormente, cuando se inició con algo más avanzado como la descripción de imágenes, el buscaba que le dictaran, teniendo dificultades para hacer redacciones. Por otro lado, desde el inicio Jorge ha tenido dificultades con la segmentación, ya que tendía a juntar o bien a separar en exceso las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene una letra legible, y un tamaño adecuado. Hay progreso en cuanto a su segmentación. - Jorge comienza a narrar historias, sin ayuda y sin esperar que alguien tenga que dictarle para hacer su trabajo. - Aunque aún hace falta trabajar en la ortografía y gramática, comienza a hacer uso de los puntos al final de cada oración. - Es necesario seguir trabajando en los conectores para dar cabalidad, claridad y mayor coherencia a sus escritos. <p>En la siguiente imagen, se observa un texto de Jorge, al escribir una historia de un pez que se perdió y que al final pudo encontrar a su papá.</p> 

Para el 28 de junio que se llevó a cabo el CTE, compartí con las docentes la última valoración de los casos, y también se les otorgó recomendaciones para que fueran compartidas con las siguientes docentes que estarían trabajando con estos casos en el siguiente ciclo escolar 2024-2025. De esta manera concluí la intervención realizada durante todo el ciclo escolar 2023-2024.

3.5. Alcances, limitaciones y aspectos de mejora de la intervención

Llevar a cabo este trabajo de intervención con seis casos, ha sido todo un completo reto. Una intervención, cuyo más grande desafío ha sido el de enfrentar y lidiar con las BAP presentes en cada uno de los casos; tratando de, por supuesto, minimizarlas, para así también poder reducir el rezago que enfrentaban, sobre todo en lecto-escritura; ya que, al no contar con esta habilidad tan fundamental para el desenvolvimiento social de la vida humana, pues, muy difícilmente una persona puede acceder a conocimientos de índole superior y tener oportunidades que le permitan tener una mejor condición social y económica.

A lo largo del proceso, algunos de los principales obstáculos que enfrenté y que llegaron a dificultar mi intervención con los casos, se encuentran:

- No contar con la participación y el compromiso de los padres de familia ante las actividades escolares de sus hijos e hijas.
- Falta de disposición por parte de las docentes para llevar a cabo un trabajo colaborativo, así como la escasa responsabilidad en la elaboración de sus planeaciones de clase. También, he de decir que dentro de esta situación se encuentra vinculada, la falta de actualización y capacitación docente que no otorga la SEP de manera gratuita; ya que la falta de una formación continua docente tiende a ser indispensable ante los recientes cambios metodológicos en el nivel básico, para poder implementar adecuadamente los planteamientos de la NEM y los nuevos LTG.
- No tener acceso a recursos tecnológicos y la precariedad de materiales educativos dentro la escuela; puesto que los materiales que implementé y

compartí con los casos, fueron elaborados, otorgados y compartidos con los casos a través de mis propios medios.

A pesar de los obstáculos enfrentados durante la intervención, logré avances significativos en cada uno de los casos. Sin embargo, he de decir que, dentro de mi ambición y compromiso, buscaba obtener mejores resultados ya que “Cuanto mejor es la intervención del educador o la educadora sobre el educando y cuanto mayor es el esfuerzo de éste, mayor es el nivel de desarrollo y de aprendizaje que alcanza el educando” (Pujolás, 2012, p. 93). Lo que no fue posible debido a las diversas situaciones y circunstancias que se presentaron a lo largo del proceso. Sin en cambio, a partir del desarrollo de la intervención, puedo establecer una distinción entre el nivel que deseaba y esperaba lograr con los casos; y el nivel adquirido en el trabajo interventivo. El cual detallo en la siguiente tabla:

Proceso de intervención en lecto-escritura	
Nivel lecto-escritor	Aspecto trabajado y logrado con los casos
Adquisición lecto-escritora	<p>Implica aprender a leer y escribir, es decir llegar a un nivel alfabético, para ello debe existir el reconocimiento correlacional entre fonema y grafía.</p> <p>Durante este aspecto se trabajó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica. - Relación fonema-grafía. - Fonemas, grafemas y morfemas. - Toma de comprensión lectora mediante preguntas y respuestas orales. - Lectura de palabras, oraciones y textos sencillos. - Para el desarrollo de la escritura se llevaron a cabo actividades como: caligrafía, lateralidad, toma de dictado progresivo de palabras y oraciones. <p>Hasta este punto se logró llegar con Carlos y Frida.</p>
Automatización lecto-escritura	<p>Implica el reconocimiento entre grafía y fonema, sin que ello implique un esfuerzo constante por parte del estudiante para recordar, reconocer o descifrar cada letra, sílaba o palabra.</p> <p>Durante este aspecto se trabajó:</p> <p>Fluidez lectora.</p> <p>Comprensión lectora mediante preguntas escritas.</p> <p>Lectura de textos estándar, con un poco de complejidad lectora.</p> <p>Descripción de imágenes.</p> <p>Se llegó hasta este punto del trabajo con Sofía, Francisco y Ricardo. Sin embargo, se pretendía llegar hasta este punto con Carlos y Frida.</p>
Precisión de la lecto-escritura	<p>Implica la profundización en el trabajo de la comprensión lectora, así como trabajar aspectos en lectura como entonación, ritmo, pausas, respetar los signos gramaticales. En cuanto a la escritura, la redacción de textos más complejos, que impliquen especialmente la narración, así como ir mejorando las faltas de ortografía e ir incluyendo conectores en el texto.</p> <p>Durante este aspecto se trabajó:</p> <p>Lectura de libros con un vocabulario más complejo como novelas o cuentos largos.</p>

	<p>Comprensión lectora mediante bitácora de lectura. Redactar textos más complejos como narrar historias, cuentos, diarios, etc. Se pretendía llegar hasta este nivel con los cuatro casos (Sofía, Francisco, Ricardo y Jorge). Sin embargo, solo se llegó a trabajar hasta este aspecto únicamente con Jorge. Debido a no contar con el suficiente apoyo de las docentes, padres y en el caso de los casos no llevar a cabo las actividades que se pidieron hacer.</p>
--	---

Resultados y logros en la intervención que no serían posibles sin haber empleado materiales lúdicos, guías y material de apoyo extracurricular, así como el haber realizado un seguimiento y monitoreo constante de los avances de los estudiantes pese a los días de ausencia por suspensión de clases o inasistencias, ya que de esta manera pude ir detectando las dificultades que persistían e ir modificando, adaptando, cambiando o ajustando las actividades, según lo requirieran los casos.

Sin embargo, considero que la mejor manera de haber abordado con mayor eficacia la intervención para minimizar estas barreras y rezago en los casos, habría sido mediante la estrategia que intenté implementar durante la segunda etapa de la intervención: el buscar llevar a cabo un trabajo colaborativo con las docentes para ir fortaleciendo los aprendizajes de los casos mediante los proyectos educativos; ya que, al ir trabajando la lectoescritura de forma transversal a través de las actividades grupales, los estudiantes no presentarían ningún atraso en cuanto a los contenidos curriculares que en su grado deben aprender, promoviendo de esta manera un mejor proceso de El.

Además, desde el aula podría apoyar a las docentes en la planificación de sus actividades, encaminándolas a trabajar mediante una enseñanza y aprendizaje más lúdico para lograr un mayor alcance en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes; empleando dinámicas cooperativas, de equipo, por pares y no tan solo limitándose a una estructura de trabajo individualista. De esta manera se podría aprovechar y satisfacer las necesidades individuales de cada estudiando, favoreciendo la diversidad, fortaleciendo las capacidades de no tan solo de aquellos estudiantes que requieren apoyo sino también de aquellos que van más avanzados; ya que “la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en

actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual que esto supone y la confianza que les da la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos” (Pujolás, 2012, p. 96).

Trabajo que se fortalecería con la elaboración de un adecuado proyecto escolar, que además de fungir como guía para las diferentes fases en cuanto a las temáticas abordadas y los contenidos base que cada estudiando debiera tener con respecto a su grado, se incluyera y considerara el trabajo de la lecto-escritura como un plan permanente, incorporando instrumentos de evaluación y valoración adaptados a las condiciones de la escuela. De esta manera todas estas intenciones y acciones dirigidas se aunarían dentro de un proyecto general que con la cooperación de cada uno de sus integrantes se podrían llegar a lograr mayores alcances. Un proyecto que no se realizaría individualmente, ya que implicaría la participación y colaboración de los miembros que forman parte de la comunidad educativa, logrando así, un compromiso escolar.

Proyecto escolar que permitiría la detección temprana de cualquier tipo de problemática escolar, como el rezago en lecto-escritura, permitiendo la atención oportuna de los casos como los que se trabajó y de los que podrían surgir en un futuro o están si detectar.

3.6. Prospectiva en lecto-escritura de los estudios de caso

La adquisición y enseñanza de la lectoescritura puede llegar a ser un proceso considerablemente más complejo para algunos estudiantes que para otros. Esta diferencia se debe en gran medida a las BAP que cada estudiante enfrenta en su contexto de vida cotidiana. Un ejemplo de ello es el presente estudio de casos, en el que a pesar de trabajar la lecto-escritura con los seis casos, cada uno presentaba necesidades, requerimientos y situaciones muy particulares. De ahí que, en determinado momento de la intervención y ante las circunstancias presentadas, opté por trabajar con algunos de ellos mediante guías personalizadas, diseñadas y ajustadas a sus NEA. Estrategia que me permitió dar un mejor seguimiento a los

avances y retrocesos de los casos que llegaban a experimentar durante el proceso de la intervención de la lecto-escritura.

Sin embargo, habría que considerar un replanteamiento y ajuste al trabajo individual de intervención con los casos. En este sentido, realizaría modificaciones aumentando la complejidad de las actividades, de tal modo que permitieran reforzar los conocimientos ya adquiridos para lograr una mayor consolidación. Lo que llevaría a cabo al profundizar en su proceso lecto-escritor, al trabajar en aspectos de comprensión, interpretación y redacción de textos. Sin embargo, debido a las características, requerimientos y situaciones particulares de cada niño y niña de este estudio, continuaría en prospectiva del trabajo de intervención en lecto-escritura, lo siguiente para cada caso:

Para el trabajo con Frida, continuaría desarrollando su lectura a través de audio cuentos cortos, los que compilaría y estructuraría en gradualidad; es decir con lecturas de menor a mayor complejidad para ella; esto, además de ser una transición agradable para ir logrando la automatización en lectura con Frida, le permitiría también obtener mayor seguridad durante el proceso. Lecturas que esperaría llevar diariamente y que reforzaría con preguntas de comprensión lectora, así como una evaluación por parte de ella hacia la lectura, ayudándole a dar explicaciones más completas (con claridad, contextualizada, detallada y si es posible con ejemplos). En lo que concierne a su escritura, reforzaría a través de material didáctico la direccionalidad, las letras inversas y las palabras con sílabas trabadas; lo que completaría, en caso de ser necesario, con dictado que involucren palabras u oraciones con este tipo de letras o palabras. Además, seguiría trabajando la descripción de imágenes, personas, lugares u objetos, de tal manera que fuese desarrollando esta habilidad escrita de redacción.

En el caso de Carlos, además de compilar lecturas y organizarlas gradualmente para que el estudiante lea diariamente, implementaría la utilización de material didáctico como memoramas; en dónde a través tarjetas, haga la relación entre la tarjeta con imagen (objeto, cosa, persona, etc.) y la tarjeta con el texto que

la describa. De esta manera se podría ir mejorando gradualmente su comprensión lectora al establecer estas relaciones antes de pasar a lecturas más complicadas y, a la vez, también le permitiría ir visualizando las partes de una descripción. Actividades que complementarían con la lectura de trabalenguas, con la finalidad de también ir mejorando la pronunciación de las palabras que, si bien es ya comprensible lo que quiere decir, hay todavía algunas palabras cuyas sílabas se le dificulta pronunciar especialmente en palabras con sílabas trabadas. En lo que concierne a la escritura, continuaría reforzando su motricidad fina a través de pintar, calcar, realizar manualidades que le llamasen la atención o con ejercicios de caligrafía que incorporaran la direccionalidad de la escritura correcta de letras. Iniciaría también, y después de ver que no tiene dificultad con el dictado de palabras y oraciones más complejas, con la descripción de imágenes, organizadas de manera gradual.

Por otro lado, en el caso de Sofía y llegando a la suposición de que la madre permita trabajar con ella, implementaría también audiocuentos (al igual de Frida), iniciando con textos sencillos y posteriormente incorporaría lecturas más complejas. De esta manera, podría encaminarse a este proceso de lectura, de tal manera que no fuese un trabajo agobiante para ella. Para el trabajo en escritura, utilizaría un diario epistolar en donde habría correspondencia de mi parte, y si es posible incorporar en dicha actividad a la madre, una actividad que considero funcionaría muy bien; ya que, al ser Sofía una niña tímida y sensible, le permitiría también poder expresarse. Por otro lado, trataría de establecer una comunicación directa con la psicóloga de Sofía y la maestra de apoyo, para ver la manera de establecer un trabajo conjunto que beneficie a la niña. Además, buscaría también la oportunidad y espacio para ir apoyándola desde el aula de clases, tratando de apoyar a la docente para dar una enseñanza más lúdica, flexible y amena para ella y los demás niños y niñas.

En cuanto a Francisco, implementaría trabalenguas para trabajar su pronunciación y fluidez lectora. Incorporaría también la lectura diaria en casa a través de una compilación de lecturas que le llamasen la atención. Siendo la

escritura un aspecto que suele resultar una tarea difícil para Francisco, iniciaría antes de comenzar la redacción de textos más complejos, la escritura de adivinanzas y acertijos, las que se compartirían a través de un cuaderno que llevaría en conjunto con él. Una estrategia que podría resultar muy útil con él, ya que a Francisco le encanta resolver retos. Esto, además de ser atractivo para él, le permitiría mejorar su concentración y comprensión.

En lo que concierne a Ricardo, llevaría a cabo lecturas diarias de valores y fábulas, algunas de ellas con audio. Además, llevaría un registro del progreso de lectura que a su madre le pediría de favor registrar, para ir midiendo sus avances en cuanto a su fluidez y, viendo que tipos de letras, sílabas o palabras se tendrían que reforzar, lo que complementarían con algunas estrategias de lectura rápida. En escritura, emplearía una bitácora de lectura, dónde de dos a tres veces a la semana, Ricardo seleccionara una lectura haya leído en el transcurso de la semana y escribiera en esta bitácora ¿qué le pareció la lectura?, ¿de qué trata?, ¿qué aprendió?, ¿le gustó o no la lectura y por qué?, ¿qué cambiaría en la historia? De esta manera trabajaría su comprensión, redacción e ir a la par, trabajando poco a poco su ortografía.

Finalmente Jorge, que en su caso continuaría empleando la lectura diaria con libros que exigieran un mayor nivel de complejidad para ampliar su vocabulario, comprensión, fluidez y empezar a desarrollar su pensamiento crítico y analítico. Para reforzar su lectura, continuaría empleando su bitácora de lectura, en dónde al término de cada capítulo del libro escribiera lo que comprendió de éste. Escritura que seguiría reforzando con un cuaderno de creación, en dónde por lo menos tres veces a la semana escribiera algo de su libre elección (cuentos, reflexiones, ideas, etc.).

Trabajo de intervención individual con cada uno de los casos, en el que continuaría empleando un registro sistemático de sus avances y dificultades, lo que llevaría a cabo de manera más rigurosa al crear nuevos instrumentos de evaluación que me permitieran registrar, visualizar y detectar con mayor facilidad los aspectos

específicos que se puedan presentar con cada estudiante; y de ahí, orientar de manera más precisa la intervención, con el objetivo de brindar un mejor acompañamiento y apoyo con cada uno de ellos.

CONCLUSIONES

Uno de los principales planteamientos y propósitos de la EI, es garantizar la plena participación y el acceso equitativo, con respeto, a las actividades académicas de cada educando, sin importar cuales sean sus condiciones sociales, económicas o educativas. Una visión social de la educación, en la que no solo abarca la formación académica, sino también ética. El que representa un desafío lograr, sobre todo cuando existen BAP que dificultan alcanzar tales propósitos, en especial cuando se trata de poblaciones en situación de vulnerabilidad y riesgo.

Producto de mi experiencia en esta investigación de intervención, pude comprender que, para poder eliminar o minimizar las BAP, lo primero es entender qué implica y qué se pretende con la EI. Un proceso que no es fijo, sino que se encuentra en constante transformación, debido a la misma dinámica escolar en el que se da. Es un proceso que se construye día con día desde el entorno institucional y familiar, mediante una reflexión continua sobre nuestras prácticas educativas.

Razón por la que la inclusión no puede considerarse verdadera inclusión sino existe una participación que sea corresponsable por parte de todos los que integran y forman parte de una comunidad escolar. No se puede afirmar que existe inclusión cuando se actúa de manera aislada o individualista; ya que, se trata más bien, de un trabajo colaborativo. En este sentido, solo es posible lograr una EI cuando existe un compromiso social y educativo por parte de todos los actores involucrados. Solo de esta manera se pueden minimizar o eliminar las BAP y, con ello, enfrentar de manera más efectiva grandes problemáticas educativas como es el caso del rezago educativo.

Rezago educativo que surge por la coexistencia de múltiples factores que, al no ser detectados ni atendidos de manera oportuna, se acrecienta y agrava con el transcurrir del tiempo, volviéndose cada vez más difícil de resolver. Es un proceso que se alimenta del desinterés, la falta de compromiso, participación e involucramiento; y que, como resultado produce vulnerabilidad y falta de oportunidades de formación. Dentro de este panorama, el rezago en lecto-escritura,

representa y tiende a ser grave; ya que es un aprendizaje base para la adquisición de otros conocimientos.

Una situación que pude constatar, a partir de los casos con los que trabajé en la escuela “Profesor Rufino Sánchez Flores”; puesto que, al trabajar con niños de diferentes grados escolares, pude percatarme que quienes tenían mayor rezago y que, por ende requerían mayor apoyo eran aquellos casos de mayor edad y grado escolar (Jorge y Ricardo); ya que, al no haber adquirido la lecto-escritura en etapas previas y clave de su desarrollo escolar, tenían mayor dificultad para participar en las actividades escolares, resultándoles mucho más complejo comprender los contenidos de grado que los casos de la tercera y cuarta fase (Carlos, Frida, Sofía y Francisco). Razón por lo que puedo afirmar que entre más temprana sea la etapa en la que se intervenga y se apoye a un niño con dificultades, mayor será el logro obtenido y menor el riesgo que queden en condiciones de rezago.

Lo que es posible lograr si se detecta oportunamente tal condición. Para ello, es importante contar con elementos que permitan valorar adecuadamente las dificultades y deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes. Así como, es indispensable realizar un monitoreo constante durante el trabajo escolar con los estudiantes, para observar si enfrentan alguna dificultad al momento de comprender el contenido, procurando que todos participen activamente y que ninguno se quede atrás; ya que, al detectar estos pequeños sesgos de aprendizaje se podrá intervenir de inmediato y reforzar los aprendizajes inmediatamente ya sea desde el salón de clases o con actividades extracurriculares en caso de ser necesario.

De esta manera, junto con una planeación de actividades diversificadas que tome en consideración que cada niño aprende de forma distinta según sus características, habilidades y necesidades particulares, permitirá dirigir mejor los aprendizajes, reforzar aquellos contenidos no dominados y tener un mayor seguimiento de los alcances y limitaciones del grupo. Por lo que, es necesario utilizar diferentes tipos de estrategias y métodos que involucren múltiples sentidos

y se adapten a experiencias cotidianas del entorno inmediato del estudiante para así de esta manera lograr un aprendizaje significativo.

Una buena estrategia para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura (y tal vez en general todos) es mediante el juego, ya que a través de éste se obtienen mayores logros, fomentando la autonomía, el interés y mejorando su disposición al trabajo. En este sentido, la utilización de material y recursos didácticos también tienden a enriquecer la experiencia, especialmente cuando puede compartirse en el aula y se encuentre en todo momento a disposición de los estudiantes. A su vez se pueden incorporar estrategias que fortalezcan la atención, concentración, autoestima que impulsen al desarrollo integral del estudiante.

De ahí la importancia de la capacitación y actualización docente, ya que un docente preparado, puede comprender y enfrentar mejor los retos que surgen en su práctica diaria, otorgar soluciones viables a las condiciones de sus estudiantes y brindar un mejor acompañamiento a cada uno de ellos y ellas dentro del aula. Capacitación y actualización que debe ser accesible y darse de manera gratuita, a través de programas con sentido, con especialistas y no con repetidores que multiplican. Brindando el tiempo necesario para que las y los docentes puedan implicarse realmente, y no se trate como una sobrecarga laboral. Ya que las limitantes en la formación y conocimiento de un docente se traducen también en rezagos en sus capacidades y práctica que repercuten en la atención y aprendizaje de sus estudiantes.

Pese a todo lo anterior dicho, y aunque se implementen buenas estrategias dentro de la escuela, es importante también contar con el apoyo de los familiares; ya que, sin este respaldo, difícilmente se pueden lograr los avances que se esperan obtener. Esto lo pude corroborar con los casos de Jorge y Carlos; quienes, a pesar de ser los casos con mayor vulnerabilidad debido a sus condiciones familiares, económicas y sociales; y que también, requerían de mayor apoyo para satisfacer sus NEA, progresaron gracias al acompañamiento e involucramiento constante que se tuvo por parte de su abuela. A diferencia de otros casos, en dónde la falta de

colaboración se convirtió en un obstáculo para el progreso de los estudiantes. Esto me lleva a reconocer dos aspectos: el primero es de que las limitaciones no están determinadas por las condiciones personales y que, pese a las barreras que enfrenten los estudiantes, estas pueden ser superadas o minimizadas hasta cierto punto si existe disposición y un trabajo colaborativo entre los involucrados (escuela, familia y autoridades).

Lo que podría complementarse con el apoyo escolar de USAER, el que debería estar disponible y presente en todas las escuelas, brindándose a todos y todas las estudiantes que lo requieran y no sólo a alumnos con discapacidad. Un servicio que cada escuela debe tener, ya que las NEA y las BAP, se pueden dar y presentar de diversas formas, requiriendo intervención especializada. Por ello, es fundamental contar con el personal de estas unidades ya que son especialistas de apoyo para los docentes regulares; algo que en el caso de la institución dónde realicé mi investigación de intervención no se dio.

Como he reiterado, el cambio y el trabajo en la educación no solo recae únicamente en los docentes, también es fundamental contar con la participación de las familias y, sobre todo, con el compromiso real del gobierno. Es responsabilidad del Estado garantizar las condiciones necesarias para que las escuelas cuenten con los recursos indispensables que aseguren el acceso y permanencia de los estudiantes. Asimismo, es urgente que se revalorice el trabajo del magisterio, con salarios justos y condiciones de trabajo dignas, brindándoles a los docentes las herramientas necesarias, mediante procesos de capacitación y actualización continuos, gratuitos y accesibles. Solo así podrán hacer frente a múltiples desafíos que se presentan día con día en las aulas y de esta manera también evitar el rezago educativo; ya que, si de verdad se quiere hacer un cambio social desde la educación como lo sugiere la NEM, invertir en ella no es una opción, sino una obligación.

He de indidar que haber realizado esta investigación de intervención a través del método de estudio de casos me ha permitido conocer, analizar y comprender de manera integral parte de la realidad educativa que hoy en día nos enfrentamos, en

el caso de esta tesis que presento, del rezago educativo en lecto-escritura con seis casos. Esto, a su vez, ha fortalecido mi desarrollo profesional como pedagoga en la UPN, permitiéndome proponer, enfrentar, atender y otorgar soluciones a las problemáticas y retos que plantea la educación en el siglo XXI, tal como implementé y se refleja en este trabajo investigativo; ya que no es posible hablar, proponer o solucionar algo que se desconoce. De ahí la importancia de desarrollar prácticas académicas durante la formación profesional y de plasmarlas mediante un trabajo de investigación.

Además, el tener como fundamento a la hermenéutica me llevó, a reconocer el valor que tiene la interpretación para comprender-explicar la realidad educativa, a la vez de dar sentido a fuentes de información que bajo una perspectiva positivista no tienen utilidad alguna, dado que implican subjetividad y no derivan en un dato duro o análisis estadístico. Visión de investigación que, desde mi punto de vista, es una apertura de nuestra consciencia, para comprender la realidad de manera viva.

De ahí el valor del estudio de casos en el trabajo de investigación que representa una herramienta valiosa en la intervención educativa; ya que, al permitir conocer y comprender en profundidad las particulares de cada caso, evita limitarse a una perspectiva única y generalizada, lo que visibiliza la diversidad educativa existente. Esto a su vez, favorece la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes que, a través de una reflexión constante de la práctica docente con un enfoque en la EI, promueve un trabajo de intervención más humano, consciente, ético y situado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1991). Effective Schools for All: an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293-308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764910210304>
- Ainscow, M. (1993). *Towards effective schools for all. Special Needs Policy Options Group*. NASEN.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. University of Cambridge-Institute of Education.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. UNESCO/NARCEA EDICIONES.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Chapter 10. Inclusion and Exclusion in Schools: Listening to some Hidden Voices. In Ballard, K. (coord.). *Inclusive Education. International Voices on Disability and Justice* (pp. 141-154). Studies in Inclusive Education Series.
- Álvarez, A. C. (2010). Hermenéutica analógica-icónica y educación. *Revista entre maestr@s*, 10(32), 22-31.
- Álvarez, A. C., y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. UPN-UA.
- Álvarez, A. C., y Álvarez, V. (2018, enero-julio). Cómo organizar un estudio de caso. *Educa.upn.virtual*. (23).
- Álvarez, L. (2018). Capítulo 5. Desarrollo de la coordinación psicomotriz en Educación Infantil. Propuestas, prácticas y ejemplos para su trabajo. En Rivilla, I. (coord.). *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria* (147-167). UNIR Editorial.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Siglo XXI Editores.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.

- Arnaut, A. (2010). 8. Gestión del sistema Educativo Federalizado 1992-2010. Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. IIV Educación* (pp. 233-270). El Colegio de México.
- Ballard, K. (1999). Chapter 1. International Voices: An Introduction. In Ballard, K. (coord.). *Inclusive Education. International Voices on Disability and Justice* (pp. 1-9). Studies in Inclusive Education Series.
- Beuchot, M. (2014). Filosofía del hombre y educación. En Beuchot, M. y Pontón, C. (coords.). *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-IIFL-FFL.
- Booth, T. (1994). Continua or Chimera?. *British Journal of Special Education*. NASEN, 21(1), 21-24.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Cámara de Diputados (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Cámara de Diputados.

- Cámara de Diputados (2024). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2010). *Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. Temoac, Morelos*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2022*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Morelos*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Informe de pobreza y evaluación 2022. Morelos*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Nota técnica sobre rezago educativo, 2018-2020*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Población (2020). *Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación por localidad 2020. Estimaciones del CONAPO [Base de datos]*. CONAPO. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2023). *Índices de marginación 2020*. CONAPO.
- Dehaene, S. (2022). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo Veintiuno Editores.
- Delgadillo, J., y Sámano, J. L. (2018). Capítulo 1. La integración regional del territorio morelense. En Delgadillo, J. (coord.). *Estado de Morelos. Dimensiones del desarrollo territorial y la planeación regional y metropolitana* (pp. 25-98). UNAM-CRIE.
- Deval, J. (1998). *El Desarrollo Humano*. Siglo Veintiuno Editores.

- Domingo, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. OCEANO.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2009). Capítulo 9. Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Editorial la Muralla.
- Durán, A., y Ochando, B. (2004). Tema 5. El desarrollo evolutivo y psicológico del ser humano. En Bueno, F. J. (coord.) *Manual didáctico para la escuela de padres*. Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.
- El Universal (2025, 03 de enero). *En picada, matrícula en primarias públicas* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xPuij8vTGnc>
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.
<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/136/238>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Franco, G. A. (2006). *¡Que se estén quietecitos! Movimientos sociales en el oriente de Morelos*. Editorial La rana del sur.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gil, C. V. (2015) La administración de la educación en México: un análisis sobre el devenir de la educación básica y media superior. En Martínez, R. (coord.). *Los avances del México contemporáneo: 1995-2015. IV. La*

educación y la cultura (pp. 121-144). Instituto Nacional de Administración Pública.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5084/18.pdf>

Gispert, D., y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. GRAO.

Gobierno del Estado de Morelos (ca. 2019). *Síntesis Estadística Municipal 2019. Temoac*. Gobierno de Morelos.

Gobierno del Estado de Morelos (ca. 2022). *Síntesis Estadística Municipal 2022. Temoac*. Gobierno de Morelos.

González, F. (2005, abril). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Revista Investigación y Posgrado*, 20(1), 13-54.

Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2015). *Ley de Educación del Estado de Morelos*. Visión Morelos. IEBEM.

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (ca. 2024). *Secretaría de Educación. Estructura Operativa del IEBEM*. SEP-IEBEM. https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/organigrama_iebem_actual_2020-operativo_copia.pdf

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos [IEBEM] (2023). *Decreto número doscientos veinticinco que crea el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. Morelos 2018-2024*. IEBEM.

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos-Departamento de Educación Especial [IEBEM-DEE] (2018). *Modelos de atención para los servicios de educación especial en el estado de Morelos*. IEBEM.

- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos-Departamento de Educación Especial (2013, diciembre). *Gaceta Educación Especial Morelos. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MORELOS. 34 Aniversario Educación Especial Morelos*. IEBEM.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2016). *Panorama sociodemográfico de Morelos 2015*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021a). *Panorama sociodemográfico de México 2020*. INEGI.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021b). *Panorama sociodemográfico de Morelos: Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (ca. 2000). *Perfil sociodemográfico Morelos XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2004). *El rezago educativo en la población Mexicana*. INEGI.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2020, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2021, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2022, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2023, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2024, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [INEA] (2019, 31 de diciembre). *Estimación de la población de población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federal*. INEA.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (ca. 2013) *Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2012-2013*. INEE.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de psicología*, 7(13), 7-26.
- La redacción (2025, 24 de marzo). Presentan rezago educativo 13.4% de niñas y niños. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/03/24/economia/presentan-134-de-ninas-y-ninos-rezago-educativo#:~:text=En%20el%202022%2C%2013.4%20por,de%20Desarrollo%20Social%20>
- Lipina, S. (2021). *Pobre Cerebro. Lo que la neurociencia nos propone pensar y hacer acerca de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional*. Siglo Veintiuno Editores.

- López, M. y Rodríguez, R. M. (2005). Educación y necesidades especiales; atención a la diversidad. Una aproximación a la Educación Especial en Extremadura: del siglo XX al siglo XXI. *Revista de estudios extremeños*, 61(3), 1209-1252. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/125566>
- López, W. O. (2013, enero-abril). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educare Revista Venezolana de Educación*, 17(56), 139-144.
- Loyo, A. (2010). 6. Política educativa y actores sociales. Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. IIV educación* (pp. 185-208). El Colegio de México.
- Martínez, G. (2012, octubre). Una mirada sobre la educación para que evaluar. Hacia una concepción sistemática de la evaluación psicopedagógica. *Revista Padres y Maestros*, (347). 37-40. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/575/475>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Capítulo 11. Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Editorial la Muralla.
- Miranda, F. (2010).1. La Reforma Curricular de la Educación Básica. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.) (2010). *Los grandes problemas de México. IIV EDUCACIÓN* (pp. 35-60). El Colegio de México.
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4), 28-45.
- Navarrete, Z., y Ocaña, L. (2022, julio-diciembre). Rezago educativo en la educación básica de México 1990-2020. Un análisis comparativo en la temporalidad

de tres declaraciones mundiales de la UNESCO. *Revista Foro de Educación*, 20(2), 295-318.

Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*. Swedish Association for Retarded Children, 1(2), 19-23.

Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para atender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 29-70.

Oates, J., Karmiloff-Smith, A., y Johnson, M. (2012). *La primera infancia en perspectiva 7. El cerebro en desarrollo*. The Open University.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas-Asamblea General.

Organización de las Naciones Unidas (ca. 2017). *Bienvenidos a las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/visitorcentre_booklet_spanish_web_2017_0_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2005). *Anexo 1. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1981). Año Internacional de los Impedidos: los caminos de la participación. *Revista El Correo de la UNESCO. Una ventana abierta al mundo*. UNESCO; (6), 18-19. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074741_spa?posInSet=7&queryId=97966f93-ad4a-4571-adac-f5902503250f

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Edición 2022). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos. Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate*. UNESCO.

- Poder Ejecutivo Morelos (2024). *Programa Sectorial de Desarrollo Social 2019-2024*. Consejería Jurídica del Poder del Estado de Morelos-Dirección General de Legislación.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*. 30(1), 89-112.
- Rodríguez, F. (2023). Pobreza y desafíos socioeconómicos del estado de Morelos. En Delgadillo, J., y Rodríguez, F. (coords). *El desarrollo en Morelos. Territorio, economía y sociedad en tiempos de transformación nacional* (pp. 345-376). UNAM-CRIM.
- Romero, L. M. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Fe y Alegría.
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. RINACE-Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, 7(9), 77-91.
- Sabariago, M. (2009). Capítulo 2. La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). Editorial la Muralla.
- Sabariago, M., Massot, I., y Dorio, I. (2009). Capítulo 10. Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial la Muralla.
- Sánchez, P. (2006, octubre). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Sans, A. (2009). Capítulo 5. Métodos de investigación de enfoque experimental. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (167-194). Editorial la Muralla.
- Secretaría de Bienestar (2022). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. Morelos, Temoac*. BIENESTAR.

Secretaría de Bienestar (2024). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024. Morelos, Temoac.* BIENESTAR.

Secretaría de Bienestar [BIENESTAR] (2021). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2021. Morelos, Temoac.* BIENESTAR.

Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL] (2018). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018. Morelos, Temoac.* SEDESOL.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000). *La integración educativa en el aula regular. principios, finalidades y estrategias.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013b). *Reforma Educativa.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión.* SEP.

Secretaría de Educación Pública (2019b). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* SEP.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [SEP-DGPPYEE] (ca. 2022). *Estadística educativa. Morelos. Ciclo escolar 2021-2022*. SEP- DGPPYEE.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (ca. 2024). *Estadística educativa. Morelos. Ciclo escolar 2023-2024*. SEP- DGPPYEE.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2018-2019*. SEP.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2019-2020*. SEP.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2020-2021*. SEP.

Secretaria de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2022). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2021-2022*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2023). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2022-2023*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2024). *Principales cifras del sistema educativo Nacional 2023-2024*. SEP.
- Secretaría de Gobernación (1992). *Diario Oficial. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Gobernación (1993). *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Poder Ejecutivo*. Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Gobernación (2011). *Diario Oficial. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Gobernación (2024). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019*. Secretaría de Gobernación.
- Serrano, P., y Luque, C. (2019). *Motricidad fina en niños y niñas*. NARCEA.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, M. H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social*. UNAM-CRIM.
- United Nations (2000). *United Nations Millennium Declaration. The General Assembly*. United Nations.
- Valderrama, F. (1995). *Historia de la UNESCO*. Ediciones UNESCO.
- Wolfensberger, W. P. (1972). *Normalization, The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.

ANEXOS

Anexo 1.

Marginación social de las localidades que componen el municipio de Temoac, de acuerdo con la CONAPO 2020.

En el 2020, la CONAPO señaló 15 localidades que integran el municipio de Temoac; las que organicé por grado de marginación en las siguientes tablas:

Localidades	Población total	GM_2020	IM_2020	IMN_2020	ANALF	SBASC	OVSAAE	OVBAC	OVSREF
El Tecorrallito	5	Alto	18.28	0.70	0.00	100.00	0.00	0.00	80.00
Campo las Arenas	61	Medio	18.80	0.72	2.86	48.57	92.31	26.92	38.46
El Puente Nuevo	58	Medio	18.84	0.72	5.13	25.64	96.55	74.14	27.59
Campo Santa Lucía	25	Bajo	22.51	0.86	6.25	25.00	20.00	60.00	8.00
Huazulco	4,439	Bajo	22.57	0.86	6.18	41.01	13.63	28.88	22.06
Campo el Limón	108	Bajo	22.58	0.86	5.26	40.79	12.04	36.11	14.81
Amilcingo	3,961	Bajo	22.64	0.86	4.96	30.21	7.75	32.24	26.13
La Joya [Campo]	26	Bajo	22.68	0.87	5.00	40.00	19.23	50.00	0.00
Popotlán	959	Bajo	22.88	0.87	5.17	38.55	0.53	38.23	18.90
Barrio San Martín	24	Muy bajo	23.06	0.88	13.33	26.67	0.00	25.00	20.83
Temoac	6,447	Muy bajo	23.18	0.89	5.88	36.84	0.84	31.69	13.82
Barrio San Martín	14	Muy bajo	23.23	0.89	0.00	18.18	57.14	28.57	0.00
Los Cuatecomates	20	Muy bajo	23.85	0.91	0.00	46.67	0.00	0.00	30.00
Rancho los Caporales	50	Muy bajo	25.12	0.96	0.00	20.51	14.00	0.00	2.00
La Normal	373	Muy bajo	25.25	0.96	0.27	1.37	0.00	14.81	7.41

Sin embargo, las principales comunidades que conforman el municipio son las siguientes:

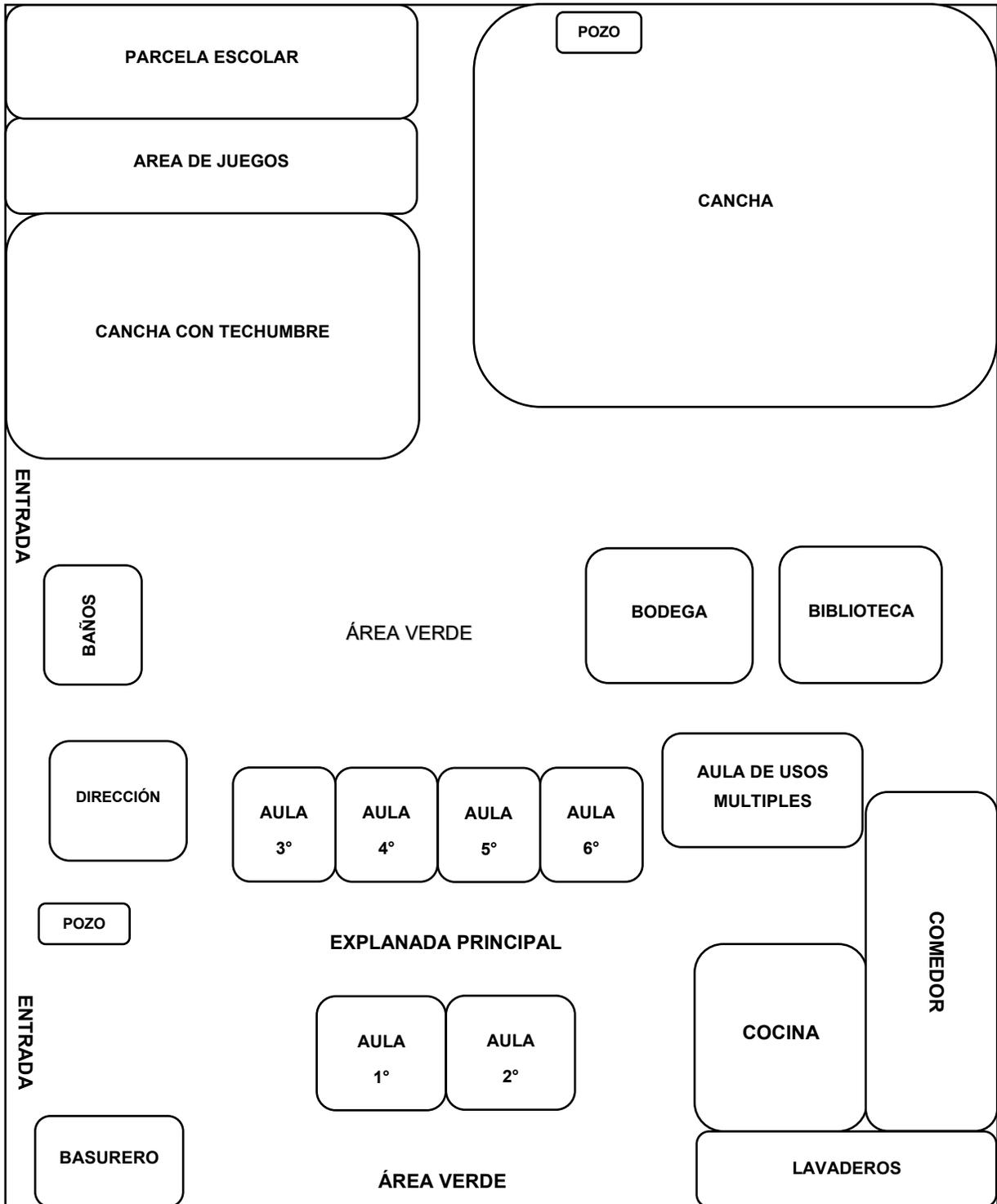
Principales localidades	Población total	GM_2020	IM_2020	IMN_2020	ANALF	SBASC	OVSAAE	OVBAC	OVSREF
Huazulco	4,439	Bajo	22.57	0.86	6.18	41.01	13.63	28.88	22.06
Amilcingo	3,961	Bajo	22.64	0.86	4.96	30.21	7.75	32.24	26.13
Popotlán	959	Bajo	22.88	0.87	5.17	38.55	0.53	38.23	18.90
Temoac	6,447	Muy bajo	23.18	0.89	5.88	36.84	0.84	31.69	13.82

Los datos presentados en las dos tablas fueron tomados de acuerdo con las estimaciones de la CONAPO de la base de datos con respecto a la *Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación por localidad, 2020*. Estos datos tienden a coincidir con la síntesis municipal Temoac 2022 cuyo dato también fueron tomados de los índices de marginación de la CONAPO 2020 (ca. 2022, p. 27).

Simbología	
ANALF	Porcentaje de población de 15 años o más analfabeta
SBASC	Porcentaje de población de 15 años o más sin educación básica
OVSAAE	Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada
OVBAC	Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares habitadas con hacinamiento
OVSREF	Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares habitadas sin refrigerador
IM_2020	Índice de marginación a nivel localidad, 2020
GM_2020	Grado de marginación a nivel localidad, 2020
IMN_2020	Índice de marginación normalizado a nivel localidad, 2020

Anexo 2.

Plano de la escuela primaria "Profesor Rufino Sánchez Flores".



Anexo 3.

Propuesta de progresión pedagógica a partir de las dificultades de lectura de la lengua española, tomado del libro: “Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula” de Stanislas Dehaene (2022, pp. 113-118).

Nº de orden	Correspondencias grafema-fonema o reglas de escritura	Grafemas	Contextos	Ejemplos de palabras reales e inventadas (entre paréntesis, palabras que pueden servir como ejemplos orales)
1	Vocales	a		(agua, abeja)
		e		(elefante, espejo)
		i		(oso, oreja)
		o		(isla, indio)
		u		(uva, uno)
2	Consonantes nasales (m, n)	m		(mano, mesa, miga, mono, música) palabras reales e inventadas: ma, me, mi, mo, mu
n			(nave, negro, niño, noche, nuez) palabras reales e inventadas: na, ne, ni, no, nu	
4	Consonantes fricativas 1 (s)	s		(sol, sapo, selva, silla, sueño) semana, mesa, masa, suma, mes
5	Consonante lateral (l)	l		(libro) lana, mula, luna, limón, sal
6	Consonantes fricativas 2 (f)	f		(foca) fino, feo, fin, fue
7	Estructuras silábicas 1: CV y VC	combinación consonante-vocal y vocal-consonante		Palabras reales e inventadas: le-el, la-al, na-an, sano-asno, lata, alta
8	Consonantes oclusivas 1: sordas 1 (p, t)	p		(pato) peso, piso, puma, mapa, sopa
9		t		(tomate) tapa, toma, moto, timón
10		b		(barco) beso, bueno, nube, lobo, baila
11	Consonantes oclusivas 2: sonoras 1 (b, d)	d		(dinosaurio) dado, dedo, día, mundo
12	Estructuras silábicas 2: CVC, CCV	combinación consonante-vocal-consonante		palabras inventadas: fos, nes, mos, fal y palabras reales: (sur) tos, los, mis, salta
		combinación consonante-consonante-vocal		palabras inventadas: pla, flo y palabras reales: plata, flota, planeta
13	Letras en espejo 1 (b-d)			dedo-bebo, lobo-lodo, bato-dato
14	Consonantes oclusivas 3: sordas 2 (c, fonema /k/)	c	c + a , c + o, c + u ante consonante o al final de la palabra	(arco) casa, copa, cuna, oca, clase
15	Dígrafo qu (fonema /k/)	qu	qu + e, qu + i	(ronquido, quitar) queso, paquete, bosque
16	Letras en espejo 2 (p-q)			palabras reales e inventadas: poquito-qopuito o palabras reales: puedo-queda
17	Consonantes oclusivas 4: v (fonema /b/)	v		vaca, violín, vuelo, nieve, avión
18	Dígrafo ll	ll		(tornillo) llave, llorar, llama, caballo, cuello
19	y consonántica	y	ante vocal	(yacaré) joya, payaso, yoyo, yegua, yeso, arroyo

20	y vocálica	y	en posición final de palabra (cuando el fonema /i/ que representa es átono y está precedido por una o dos vocales con las que forma diptongo o triptongo)	(Uruguay) y , hay , hoy , buey , muy
21	Letra muda (h)	h		(ahora) hielo , humo , hasta , almohada , coheté
22	Dígrafo ch	ch		chocolate , chimenea , chico , chiste , charco , hacha , coche
23	Consonantes oclusivas 5: sonoras 2 (g)	g	g + a, g + o, g + u ante consonante o al final de palabra	(gorro) gallo , gato , guante , agua , Ignacio , gol
24	Dígrafo gu (fonema /g/)	gu	gu + e, gu + i	(guerra , guitarra , guiño)
25	Consonantes vibrantes 1: vibrante múltiple (r al comienzo de palabra, fonema /rr/)	r	en posición inicial de palabra	rata , remo , rima , rosa , rueda
26	Consonantes vibrantes 2: r vibrante simple (fonema /r/)	r	entre vocales, en grupo consonántico o en posición final de sílaba o palabra	pero , toro , color , arma , tarea
27	Consonantes vibrantes 3: dígrafo rr (fonema /rr/)	rr	entre vocales	jarra , torre , barrio , perro , carro
28	Consonantes vibrantes 4: r vibración múltiple (fonema /rr/)	r	al comienzo de una sílaba (después de consonante perteneciente a sílaba anterior)	sonrisa , Enrique , alrededor , enredar
29	Consonantes fricativas 3: velar (j)	j		jugar , jaula , jirafa , ajo , pájaro
30	Grupos ge, gi, (fonema /j/)	g	g + e, g + i	genio , girasol , gemelos , gelatina
31	Grupos güe, güi	gü	secuencia fónica /gu/ seguida por /e/ o /i/	pingüino , paragüero
32	Estructuras silábicas 3: CCVC	grupo consonántico seguido por vocal más consonante		flan , tren , Francia , planta , tronco , granja
33	Grupos ce, ci	c	c + e, c + i	cerdo , cielo , circo , ciruela , aceite , gracias
34	Consonante z	z		zapato , zorro , feliz , zanahoria , zoo
35	Consonantes nasales 2: africada (ñ)	ñ		ñandú , año , bañar , cañón , leña
36	Consonantes oclusivas 6: sordas 3 (k)	k		(kiwi , karate) kiosco , kimono , kilo , Karina
37	Caso particular: el grafema x para los fonemas /k/ + /s/	x	entre vocales, al final de palabra o de sílaba	éxito , explicación , examen , próximo , relax
38	x para el fonema /j/	x		Mexico , Ximena
39	x (fonema /u/)	x	a comienzo de palabra	xilofón
40	w (fonema /u/)	w		web , whisky , kiwi , Walter

Anexo 4.

Oficio de solicitud para laborar en la escuela primaria en los meses de mayo, junio y julio del 2023.

 **EDUCACIÓN**
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

 **UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía**

Ciudad de México, 22 de mayo 2023
PELP/132/2023

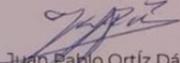
Mtra. [REDACTED]
Escuela Primaria "Profesor Rufino Sánchez Flores"
Dirección Degollado No. 6, Col. Popotlán
Municipio Temoac Estado de Morelos, C.P. 62870
P R E S E N T E

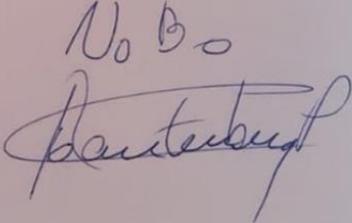
Me permito solicitar a usted, si para ello no existe inconveniente, se le otorguen las facilidades necesarias a la estudiante: Kendy Yaraní Ramírez Ramírez (matrícula 200920707); para realizar prácticas para su trabajo recepcional de titulación que consistirá en: Observar e intervenir en un grupo de 6 niños que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación, ayudándoles a desarrollar habilidades correspondientes a la lectoescritura y del pensamiento abstracto; pertenecientes a la escuela primaria "Profesor Rufino Sánchez Flores; Inicio de la práctica el día 29 de mayo y concluirá el 26 de julio de 2023; en horario convenido con la institución .

Lo anterior, con el fin de recopilar información para su trabajo de investigación, bajo la asesoría del Profesor Arturo Cristobal Álvares Balandra (calvarez@upn.mx 5558189434) quien funge como responsable de la práctica de la estudiante y con quien puede usted establecer comunicación directa.

Agradezco de antemano la atención que brinde a la presente, y sin otro particular, reciba un cordial saludo

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Juan Pablo Ortíz Dávila
Responsable de la coordinación del
Programa Educativo de la licenciatura en Pedagogía
JPOD/3Los



Carretera al Ajusco # 24, Col. Héroes de Padierna, C.P.14200, Tlalpan, CDMX
Tel. 56 30 97 00 ext. 8000 www.upn.mx

 **2023
Francisco
VILLA**

Anexo 5.

Oficio entregado a la institución para dar continuidad al trabajo establecido, durante todo el ciclo escolar 2023-2024.

 **EDUCACIÓN**
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

 45 años

SECRETARÍA ACADÉMICA
SECRETARÍA TÉCNICA DE BECAS Y ESTÍMULOS
COMISIÓN PARA EL OTORGAMIENTO DEL
ESTÍMULO PARA EL FOMENTO A LA DOCENCIA
Ciudad de México, a 25 de agosto de 2023

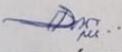
MTRA. [REDACTED]
DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA
"PROFESOR RUFINO SÁNCHEZ FLORES"
DEL TURNO: MATUTINO. ZONA ESCOLAR 48.
P R E S E N T E

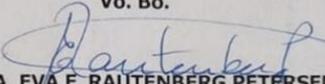
Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna **KENDY YARANI RAMÍREZ RAMÍREZ**, con número de matrícula 200920707, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esa institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2023-2024), iniciando en septiembre de 2023 y concluyendo en agosto de 2024, los días viernes en el horario de actividades de la institución, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan a la población de grupos vulnerable en sus procesos educativos. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DR. ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN
DE CAMPO "EDUCACIÓN INCLUSIVA"
DEL ÁREA ACADÉMICA No 5 "TEORÍA
PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE".
Tel. 56-30-97-00, ext. 1262

Vo. Bo.

DRA. EVA F. RAUTENBERG PETERSEN
COORDINADOR DEL AA No. 5


S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA

Recibido

SECRETARÍA ACADÉMICA
SECRETARÍA TÉCNICA DE BECAS Y ESTÍMULOS
COMISIÓN PARA EL OTORGAMIENTO DEL
ESTÍMULO PARA EL FOMENTO A LA DOCENCIA
CIUDAD DE MÉXICO, D.F.
2023
Francisco VILA

Carretera a Ajalco s/n, Col. Héroles de Padilla, CP 4260 Tlalpán, CDMX

Anexo 6.

Ejemplo de un expediente entregado a familiares durante la reunión del 21 de junio del 2023, correspondiente a las actividades realizadas y avances observados durante la primera mitad de la etapa inicial de la intervención.

ENCUADRES Y EXPEDIENTES INDIVIDUALES			
Nombre: [Redacted]			
Edad: 7 años			
Grado y grupo: 1 "A"			
Sexo: Masculino			
DIAGNÓSTICO (29 de mayo al 2 de junio)			
ASPECTOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESARROLLO DESEADO Y ESTANDARIZADO	NIVEL Y PROBLEMAS IDENTIFICADOS	ASPECTOS A TRABAJAR
Lectoescritura	- Etapa alfabética. Reconocen el alfabeto, comienzan a leer por ellos mismos. - El niño lee de 35 a 59 palabras por minuto.	- No reconoce las letras, su sonido, ni la manera en cómo deben escribirse estas (utiliza grafías primitivas e ilegibles). Posiblemente se encuentre dentro de un nivel concreto. - Desconoce el orden alfabético. - No hay indicios de lectura.	- Caligrafía. - Abecedario. - Reconocimiento del sonido de las vocales. - Reconocimiento de las consonantes. - Relación objeto palabra. - Sonidos de sílabas. - Palabras trabadas.
Expresión oral	- Es capaz de describir su entorno, sus acciones.	- Le cuesta trabajo desenvolverse o solicitar ayuda. - Existe	- Seguridad
Pensamiento abstracto y matemáticas	- Reconoce los números del 1 al 100. - Puede sumar y restar números del 1 al 10.	- Realiza conteo del 1 al 10.	- Relación número (símbolo), palabra, conteo. - Juego simbólico, resolver problemas mediante representaciones.
Comportamiento	- Muestran independencia y desapego de los padres. - Trabajo colaborativo.	- Dependiente de la profesora. No realiza sus actividades por sí mismo si no es de la ayuda de un adulto. - Constantemente se distrae. - Le cuesta trabajo escuchar.	- Independencia - Atención (escuchar). - Distracción.
INTERVENCIÓN (5 de junio- 14 de julio)			
Semanas	Días	Actividades	Reporte de observaciones y ajustes
Semana 1 (5 - 9 de junio)	Lunes 5 de junio	- Presentación - "Muecas" (actividad inicial de atención) - Reglamento - Carta compromiso - Lotería de sílabas trabadas. - Memorama de números. - Espejo - Lectura grupal e individual. - ¿Cómo salir de mi zona de confort?	Realiza las actividades con la ayuda del docente. Constantemente se distrae. Le cuesta mucho trabajo concentrarse en su actividad. No participa mucho en clase, incitar más la participación.

Ma de los Angeles

Anexo 7.

Taller de padres de familia.

Inicialmente se tenía pensado realizarse en 5 sesiones. Debido a los días festivos y suspensiones se reacomodó y ajustó en 4. Los días en los que se impartió y los contenidos otorgados se muestran a continuación:

TALLER DE PADRES		
	FECHA Y SESIÓN	CONTENIDOS
NOVIEMBRE	SESIÓN 1 ¿Qué significa ser padres? (10 / 11 / 2023)	1. Introducción: ¿Qué es ser padre o madre? Importancia de la participación de los padres en la escuela. 2. Mis expectativas como padre o madre hacia mi hijo 3. Nos ponemos al corriente
DICIEMBRE	SESIÓN 2 Hitos del desarrollo. ¿Qué tanto conocemos a nuestros hijos? (01/ 12 / 2023)	1. Introducción: ¡Voy a ser padre/madre! ¿Y, ahora qué? 2. Desarrollo del niño/a etapa prenatal 3. Desarrollo del niño/a en los primeros 5 años de vida 4. Desarrollo del niño/a en la etapa escolar de la educación primaria 5. ¿Qué tanto conocemos a nuestros hijos? Habilidades, capacidades y debilidades
DICIEMBRE	SESIÓN 3 Aprender a ser padres (08/ 12 / 2023)	1. Introducción: Ser un súper papá y una súper mamá 2. Valores en la familia 3. Estilos de crianza y teoría del apego 4. Autoridad de los padres y límites 5. Comunicación familiar
DICIEMBRE	SESIÓN 4 ¿Por qué leer y escribir? Estrategias de apoyo (13 / 12 / 2023)	1. Un recorrido de lo visto 2. ¿Es importante leer? 3. ¿Y escribir? 4. Recomendaciones 5. Estrategias de apoyo

Anexo 8.

Documento de la psicóloga de Sofía.

Consultorio psicologico Temoac

PSICOLOGO. (a): NILDA BARRETO
ARENAS
CED. PROF. 12884981

NOMBRE DEL PACIENTE: [REDACTED]
EDAD: 8 años

Temoac Morelos a 9 de enero de 2024

A quien corresponda.

Por medio de la presente se hace constar que:

La menor [REDACTED] se encuentra recibiendo terapia psicologica con el objetivo de potencializar sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales. Por lo que se recomienda reducir el trabajo escolar, debido al estrés generado por el mismo, o en su caso sustituirlo por actividades de estimulación cognitiva (rompecabezas, memorama, teatro, etc.). Al mismo tiempo fortalecer la autoestima delegando responsabilidades en el aula.

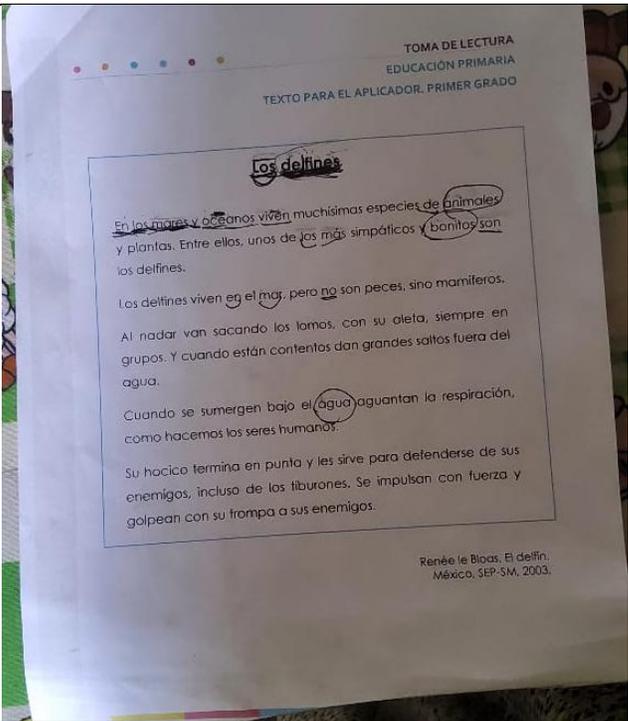
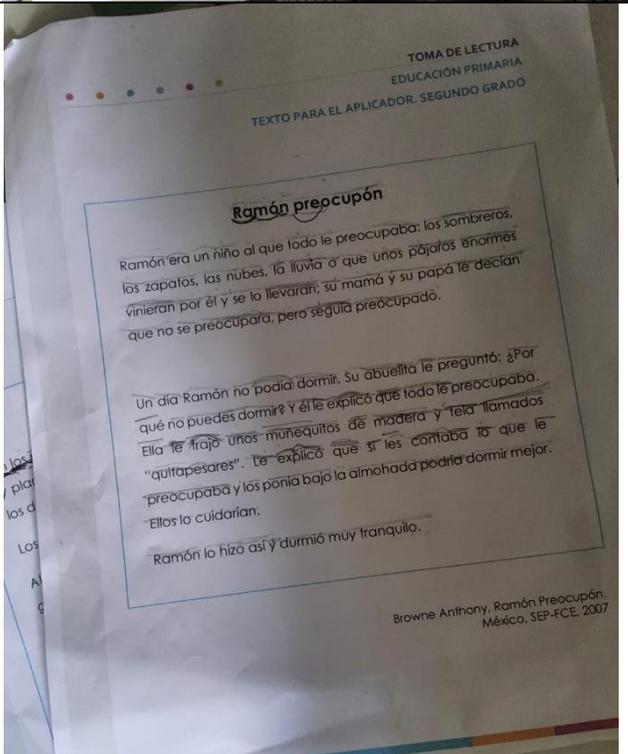
Sírvase el interesado hacer uso del presente para los fines que más le convengan.



Psic. Nilda Barreto Arenas
Cedula profesional: 12884981

Anexo 9.

Textos de lectura del SisAT para niños de primer y segundo grado.

<p>Lectura para primer grado</p>	 <p>TOMA DE LECTURA EDUCACIÓN PRIMARIA TEXTO PARA EL APLICADOR, PRIMER GRADO</p> <p>Los delfines</p> <p>En las mares y océanos viven muchísimas especies de animales y plantas. Entre ellos, unos de los más simpáticos y bonitos son los delfines.</p> <p>Los delfines viven en el mar, pero no son peces, sino mamíferos.</p> <p>Al nadar van sacando los lomos, con su aleta, siempre en grupos. Y cuando están contentos dan grandes saltos fuera del agua.</p> <p>Cuando se sumergen bajo el agua aguantan la respiración, como hacemos los seres humanos.</p> <p>Su hocico termina en punta y les sirve para defenderse de sus enemigos, incluso de los tiburones. Se impulsan con fuerza y golpean con su trompa a sus enemigos.</p> <p>Renée le Bloas, El delfín, México, SEP-SM, 2003.</p>
<p>Lectura para segundo grado</p>	 <p>TOMA DE LECTURA EDUCACIÓN PRIMARIA TEXTO PARA EL APLICADOR, SEGUNDO GRADO</p> <p>Ramón preocupón</p> <p>Ramón era un niño al que todo le preocupaba: los sombreros, los zapatos, las nubes, la lluvia o que unos pájaros enormes vinieran por él y se lo llevaran; su mamá y su papá le decían que no se preocupara, pero seguía preocupado.</p> <p>Un día Ramón no podía dormir. Su abuelita le preguntó: ¿Por qué no puedes dormir? Y él le explicó que todo le preocupaba. Ella le trajo unos muñequitos de madera y tela llamados "quiltapesares". Le explicó que si les contaba lo que le preocupaba y los ponía bajo la almohada podría dormir mejor. Ellos lo cuidarían.</p> <p>Ramón lo hizo así y durmió muy tranquilo.</p> <p>Browne Anthony, Ramón Preocupón, México, SEP-FCE, 2007.</p>

Anexo 10.

Documento que expresa la nueva dinámica de trabajo para la cuarta etapa de la intervención con los casos.

Popotlán, Temoac, Morelos a 16 de febrero del 2024

Estimados padres de familia que hoy nos acompañan

Por medio del presente y siendo la fecha actual del 16 de febrero del 2024, se hace entrega del trabajo de intervención realizado en lo que corresponde a este ciclo escolar 2024-2025, el cuál se ha llevado a cabo en la escuela primaria "Profesor Rufino Sánchez Flores". Además, siendo uno de los motivos de proporcionarles y facilitarles con claridad la información se hace de su conocimiento en ésta misma reunión los avances de sus respectivos hijos/as, otorgándoles de la misma manera recomendaciones y actividades que son de suma importancia implementar desde casa. Así mismo, con la finalidad de poder obtener una mayor participación e involucramiento por parte de los tutores a las actividades académicas de sus pequeños, se hace de su conocimiento la dinámica del trabajo que se llevará a cabo en la posterioridad, en dónde tienen que solicitar el apoyo con él objetivo de lograr un trabajo colaborativo, para ello se comprometen en completar y realizar las actividades concedidas con base en los materiales previamente otorgados gratuitamente (guías, material lúdico), de esta manera la persona que presta el servicio dentro de ésta institución tiene la obligación de facilitarles nuevos materiales que proporcionen nuevos retos y ayuden a desarrollar las capacidades de los estudiantes. No obstante, ello no excluye el hecho en dejar de conceder un seguimiento del desarrollo académico del estudiante, ya que se seguirá y buscará trabajar colaborativamente con las docentes encargadas de su grupo a fin de que sea posible aminorar el rezago escolar que presentan los estudiantes. Situación que no es posible lograrlo si no se trabaja en conjunto con la institución educativa, el equipo docente, los estudiantes y los padres de familia.

Firma de enterado, participación y asistencia a la reunión:

Nombre del tutor	Firma	Nombre del o los estudiante/s
<u>Maria de los Angeles Carani</u>	<u>Ma. de los Angeles</u>	<u>Luis Miguel, Josue Saul</u>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Anexo 11.

Solicitudes escritas por los familiares para dar continuidad al trabajo con los estudiantes (Carlos, Jorge, Francisco y Ricardo).

Solicitud de la abuela de Carlos y Jorge.

Viernes 16 de febrero del 2024

Por medio del pequeño escrito yo [redacted] quien soy tutora de los estudiantes [redacted]

Solicito personalmente el apoyo psicopedagógico. Ciendo así comprometerme en estar al pendiente de las entregas de las actividades académicas que se solicitan.

Estoy conciente que para lograr avances con mis hijos necesito trabajar colaborativamente con la maestra de apoyo, la maestra de grupo y en general con toda la institución escolar.

De acuerdo a lo solicitado por la tutora y encargada de los estudiantes inscritos, [redacted] me comprometo en otorgar los materiales que solicite requieran y sean necesarios y pertinentes para lograr avances en los estudiantes y en dado caso que se requieran otorgar una intervención y apoyo más personalizado.

Atentamente
Ma. de [redacted]

Atentamente
Kendy Ybarra R.R.

Solicitud de la madre de Ricardo.

Viernes 3 Mayo 2024

Por medio de este escrito yo [redacted] Valle que me encuentro de responsable de [redacted] cuyo parentesco es mi hijo. Solicito a la escuela "Rufino Sanchez Flores" y en especial a la maestra Kendy Ramirez el apoyo y seguimiento academico de mi hijo en las cuestiones de: Lectoescritura, Lectura, calculo mental y comprensión lectora.

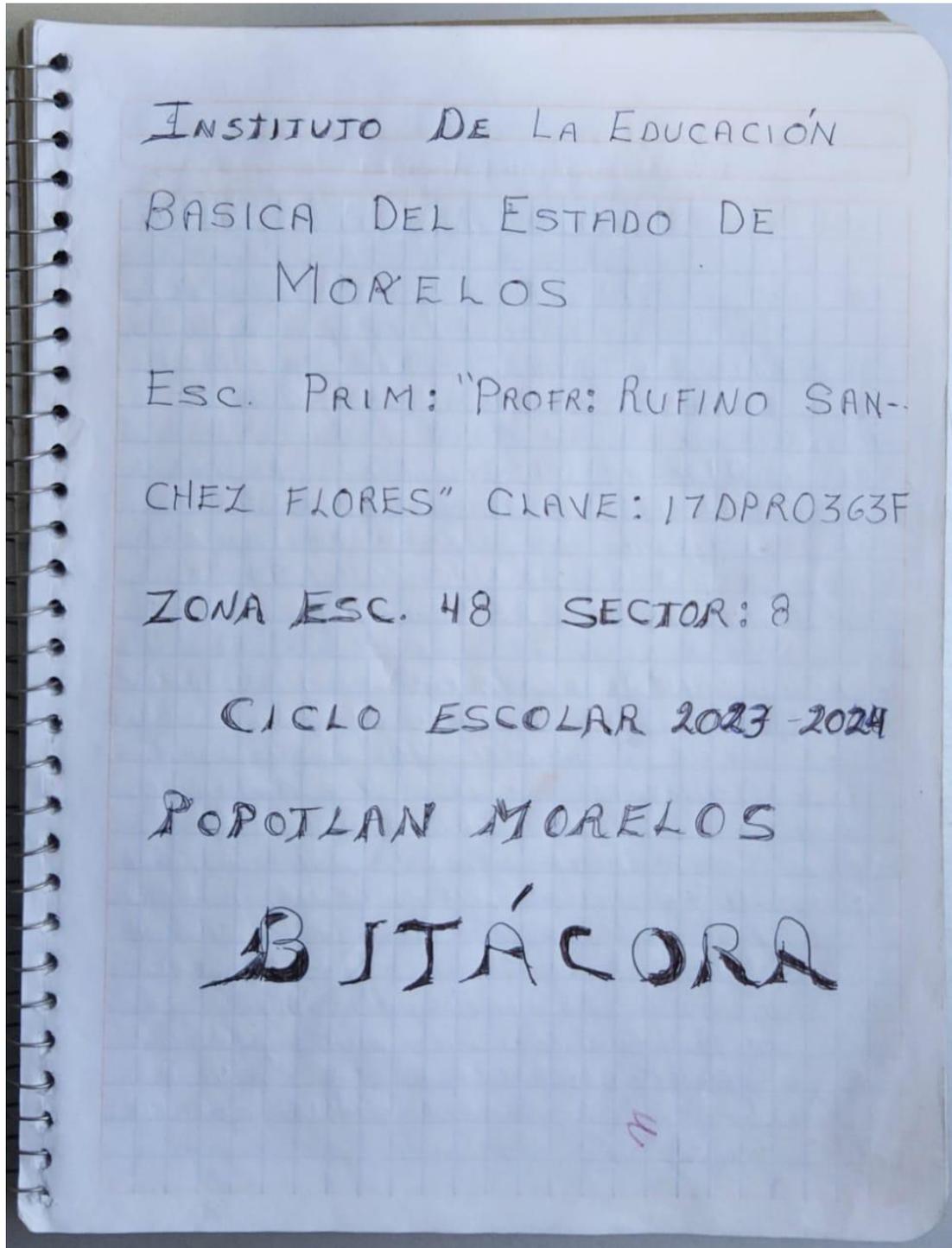
Por lo tanto me comprometo a: apoyarlo más en la cuestión de realizar las tareas que la maestra le deje y poner más disponibilidad cuanto me mande a traer la maestra, a cuidar y entregar el material que se me otorga, entregar los trabajos en tiempo y forma y traer el material cuando se solicite y notificar cuando se le dificulte o ya lo pueda realizar bien.

Estar cada 15 dias preguntando sobre el seguimiento que lleva mi hijo para saber su avance o si requiere más apoyo.

Atte. [redacted]
M. Ybarra

Anexo 12.

Bitácora del ciclo escolar 2023-2024.



INSTITUTO DE LA EDUCACIÓN

BÁSICA DEL ESTADO DE
MORELOS

Esc. PRIM: "PROFR: RUFINO SAN-
CHEZ FLORES" CLAVE: 17DPRO363F

ZONA ESC. 48 SECTOR: 8

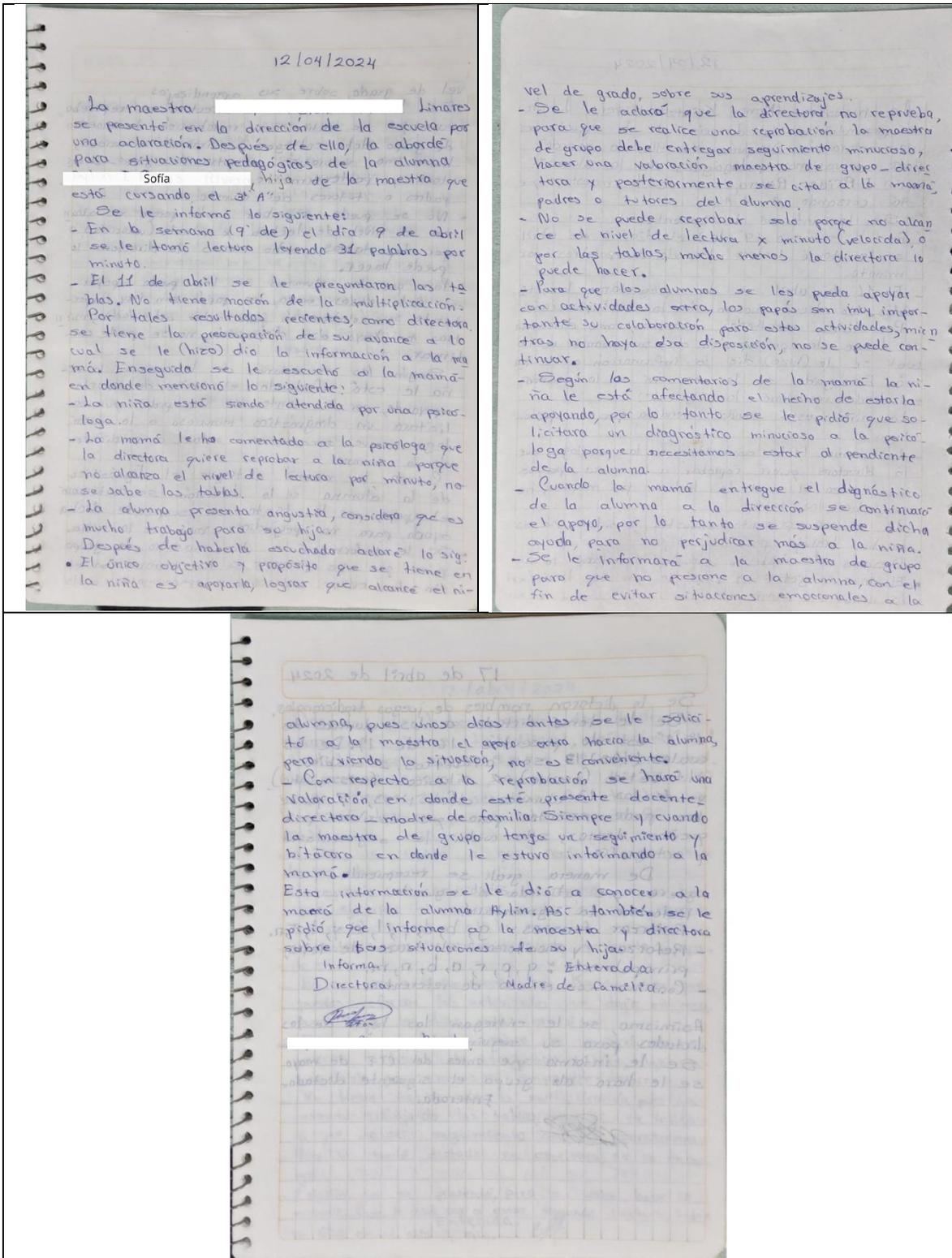
CICLO ESCOLAR 2023-2024

POPOTLAN MORELOS

BITÁCORA

Anexo 13.

Registro de bitácora. Situación presentada el 12 de abril con la madre de Sofía.



Anexo 14.

Registro de bitácora. Valoración de la directora a los casos de Francisco y Ricardo.

