



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

**"LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA"**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE**

PRESENTA

SAMAR YAZMIN JUAREZ CABRAL

DIRECTOR DE TESIS

DRA. MARÍA CRISTINA AMARO AMARO



DICTAMEN DE TESIS DE GRADO

San Luis Potosí, S.L.P., octubre 25, de 2024.

LIC.

SAMAR YAZMIN JUAREZ CABRAL

P R E S E N T E . -

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: "**La transformación de la práctica docente para la atención a la diversidad en el aula**", para obtener el Grado de **Maestra en Pedagogía y Práctica Docente**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que se deberán entregar dos ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E
"Educar para Transformar"



Vo. Bo.


DR. RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO
Coordinador de Posgrado


MTRO. PASTOR HERNÁNDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

M'PHM/M'AG*ugm.

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL	11
1.1 Marco teórico conceptual	11
1.2 Marco político	17
1.3 Antecedentes	20
1.3.1 Diseño Universal del Aprendizaje	21
1.3.2 Aprendizaje cooperativo	24
1.2.3 Trabajo por proyectos	30
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO	35
2.1 Preocupación temática	38
2.2 Método	39
2.2.1 Técnicas e instrumentos	42
2.2.2 Análisis de datos	43
2.3 Resultados	44
2.3.1 Condiciones físicas del aula	44
2.3.2 Planeación	47
2.3.3 Uso del tiempo	50
2.3.4 Metodología	53
2.3.5 Evaluación	57

2.3.6 Relación docente alumnos	60
2.4 Conclusiones	63
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	65
3.1 Propósitos de la intervención	66
3.2 Marco metodológico de la intervención	67
3.3 Estrategia de intervención	69
3.4 Plan de acción	70
3.4.1 Asamblea Inicial	73
3.4.2 Acción	75
3.4.3 Asamblea Final	88
3.5 Estrategia de evaluación	92
CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	96
4.1 El camino para la construcción de una comunidad escolar protegida	96
4.1.1 Asamblea inicial: proponemos y tomamos decisiones	97
4.1.1.1 Sesión 1	97
4.1.1.2 Sesión 2	100
4.1.1.3 Sesión 3	102
4.1.2 Acción: aprendemos a través del apoyo, fomento de valores y prevención de riesgos	104
4.1.2.1 Sesión 1	104

4.1.2.2 Sesión 2 “Mi rincón seguro”	107
4.1.2.3 Sesión 3 “Diseña tu espacio seguro”	112
4.1.2.4 Sesión 4 “Maquetas de soluciones”	115
4.1.2.5 Sesión 5 “implementando cambios”	117
4.1.2.6 Sesión 6 “Apoyo a todos y todas en colaboración: aprendizaje en equipo”	118
4.1.2.7 Sesión 7 “Nuestra compañera como maestra”	119
4.1.2.8 Sesión 8 “Círculo de apoyo”	121
4.1.2.9 Sesión 9 “Cadena de palabras positivas”	122
4.1.2.10 Sesión 10 “Teatro de palabras respetuosas”	123
4.1.2.11 Sesión 11 “Compromiso por el respeto”	125
4.1.3 Asamblea final: reflexionamos sobre lo aprendido	126
4.1.3.1 Sesión 1	126
4.1.3.2 Sesión 2	128
4.1.3.3 Sesión 3	130
4.2 Hallazgos sobre la transformación de la propia práctica	131
4.2.1 Perspectiva sobre dimensión didáctica de la propia práctica	131
4.2.1.1 Diversificación de actividades.	131
4.2.1.2 Diversificación de materiales.	133
4.2.1.3 Diversificación de estrategias de evaluación.	135

4.2.1.4 Diversificación de organización y tiempos.	137
4.2.1.5 Consideración del contexto, características, condiciones y conocimientos previos de los estudiantes.	138
4.2.2 Comprensión y valoración de la diversidad en el alumnado	140
4.2.2.1 Colaboración entre compañeros para la ayuda mutua.	140
4.2.2.2 Valoración de las diferencias.	142
4.2.2.3 Demostración de características personales.	144
4.2.2.4 Convivencia y participación equitativa.	146
4.2.2.5 Atención a las necesidades de los estudiantes y del contexto.	147
CONCLUSIONES	150
REFERENCIAS	155

INTRODUCCIÓN

Es esencial que la práctica docente se ajuste a las necesidades y características de cada estudiante para asegurar que todos tengan acceso a una educación adecuada y justa. La diversidad en el aula es algo natural y cada alumno es único en sus habilidades y necesidades. Como destaca Arnaiz Sánchez (2008), los docentes deben aceptar esta diversidad y adaptar su enseñanza a los estudiantes, en lugar de esperar que los estudiantes cambien para ajustarse a un único método de enseñanza.

Además, Anijovich et al. (2005) señalan que atender a esta diversidad significa que la escuela tiene la responsabilidad de ajustar el entorno educativo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y cumplir con los objetivos del currículo. Este enfoque coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, adaptando la enseñanza a sus particularidades para garantizar que todos puedan alcanzar los objetivos educativos de manera equitativa.

En mi práctica como profesora novel, identifiqué un problema significativo relacionado con la gestión de la diversidad en mi aula. Al reflexionar sobre mi enfoque pedagógico, me di cuenta de que, aunque la diversidad es una característica esencial a cualquier grupo de estudiantes, mi metodología no estaba alineada con una práctica inclusiva. Esto estaba limitando la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En particular, observé que mi práctica docente en la escuela primaria unitaria Adolfo López Mateos, ubicada en el Zacatón, Villa de Ramos, no estaba abordando adecuadamente las características y necesidades particulares de los estudiantes. Fue entonces que llegue a la siguiente pregunta: ¿Cómo transformar la dimensión didáctica de mi práctica para favorecer la diversidad en el aula?

A partir de lo anterior se realizó un diagnóstico sobre la propia práctica y los resultados se tradujeron en un propósito de intervención, que fue analizar la propia práctica docente para identificar las áreas de oportunidad en la atención a las características y particularidades de los estudiantes durante su proceso de

aprendizaje. La intervención se estructuró en tres fases, siguiendo el enfoque de trabajo por proyectos propuesto por López-Melero (2004). La primera fase, denominada “Asamblea inicial”, consta de tres sesiones. A continuación, se lleva a cabo la fase de “Acción”, que se desarrolla a lo largo de once sesiones. Finalmente, la intervención culmina con la fase de “Asamblea final o evaluativa”, que incluye tres sesiones para cerrar el proceso y evaluar los resultados.

El análisis de resultados arrojó que la evaluación se vio algo restringida por la ausencia de herramientas formales, ya que se basó principalmente en observaciones y diálogos. Además, el manejo del tiempo resultó ser un desafío importante, ya que las interrupciones y fechas afectaron el desarrollo de las sesiones, lo que retrasó la intervención. Sin embargo, también se pueden resaltar algunos avances importantes en la transformación de la propia práctica, lo que en general favoreció la atención a la diversidad de estudiantes con los que se intervino, pues al ser una escuela unitaria, todos los estudiantes de 1º a 6º grado toman clases en una misma aula a mi cargo.

Durante este proceso, he reflexionado sobre la complejidad de adoptar una perspectiva inclusiva. Esto exige adaptar la enseñanza para abordar las diversas necesidades de todos los estudiantes, quienes pueden tener diferentes formas de aprendizaje, habilidades y personalidades. Requiere un esfuerzo continuo para personalizar materiales y métodos, crear un ambiente que valore la diversidad, y estar atento a las necesidades individuales de cada estudiante.

Por otro lado, el impacto de este proyecto ha transformado mi personalidad y mis relaciones de manera positiva. Me ha vuelto más empática, adaptable y consciente de las diferencias individuales, mejorando mi capacidad para escuchar y respetar diversos puntos de vista. Esto ha fortalecido mis relaciones tanto profesionales como personales, enriqueciendo mis interacciones y comunicación con los demás.

Todo lo anterior se estructura a lo largo de este documento en cuatro capítulos; en el primer capítulo se aborda el “Marco Referencial”, con la finalidad de dar un panorama acerca de la perspectiva que sustenta el presente proyecto de intervención; el capítulo comienza con una fundamentación teórica y conceptual,

que establece las bases clave para comprender la perspectiva inclusiva. A continuación, se analiza el marco político, abordando las influencias y políticas relevantes que impactan el área de estudio. El capítulo también presenta antecedentes importantes, detallando enfoques educativos como el Diseño Universal del Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, y el trabajo por proyectos, cada uno con su propia sección dedicada para explicar su relevancia respecto de la inclusión.

Posteriormente en el segundo capítulo “Diagnóstico”, se realiza un análisis detallado de la situación que dio origen a este proyecto, por lo que se comienza con la preocupación temática, que identifica el principal problema o área de interés desde la que surge el proyecto. Luego, se describe el método empleado para el diagnóstico, incluyendo técnicas e instrumentos y el análisis de datos utilizado para obtener información relevante. El capítulo presenta los resultados del diagnóstico con las siguientes categorías de análisis: las condiciones físicas del aula, la planeación, el uso del tiempo, la metodología, la evaluación y la relación docente-alumnos. Finalmente, se ofrecen conclusiones que resumen los hallazgos y sugieren posibles implicaciones o áreas de mejora basadas en el análisis realizado, a partir de las cuales se fundamentó el diseño.

En el tercer capítulo “Diseño de la Intervención” se detalla el plan para abordar las cuestiones identificadas en el diagnóstico. Comienza estableciendo los propósitos de la intervención, que definen los objetivos principales y metas a alcanzar. Luego, se describe el marco metodológico de la intervención, explicando el enfoque y las técnicas que se emplearán. El capítulo avanza con la estrategia de intervención, que detalla los métodos específicos para llevar a cabo el plan. Se presenta un plan de acción dividido en tres fases: la asamblea inicial, donde se introduce y organiza la intervención; la acción, que abarca la implementación adecuada de las estrategias; y la asamblea final, destinada a evaluar y concluir el proceso. Al final se expone la estrategia de evaluación, que describe cómo se analizó la implementación de la intervención para determinar sus resultados.

Finalmente, en el capítulo cuatro “Implementación y Evaluación de la Intervención”, se detalla la ejecución y el análisis de la intervención diseñada. Inicia con una recuperación narrativa acerca de la implementación de la intervención, misma que refleja la construcción de una comunidad escolar protegida; aquí se explica lo ocurrido en cada una de las fases de la intervención: asamblea inicial, donde se proponen y toman decisiones; acción, que se enfoca en el apoyo, fomento de valores y prevención de riesgos; y asamblea final, para reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos. El capítulo continúa con los hallazgos sobre la transformación de la propia práctica, analizando la evolución en la dimensión didáctica de la enseñanza, como la diversificación de actividades, materiales, estrategias de evaluación y organización del tiempo, y la adaptación al contexto y necesidades de los estudiantes. También se aborda la comprensión y valoración de la diversidad, destacando la colaboración entre compañeros, la valoración de diferencias, y la participación igualitaria, así como la atención a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

Finalmente, se concluye este documento con un apartado de conclusiones en el que se reflexiona sobre el proceso desarrollado, los logros obtenidos y los asuntos pendientes por mejorar en futuras intervenciones, lo que de manera general me permitió reflexionar acerca de la transformación de mi propia práctica para mejorar la atención a la diversidad que naturalmente se encuentran en el aula.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco teórico conceptual

Dentro de este apartado, se presentan los argumentos y teorías relacionadas con el tema de la inclusión y diversidad, los cuales serán mi elemento central para poder intervenir en mi problemática establecida, teniendo un conocimiento previo respecto a los temas a tratar.

La diversidad es un elemento central al momento de atender las necesidades de los alumnos, contemplando que cada uno tiene características propias que es lo que lo hace único, esto tiene que ser aceptado por el docente, y nosotros adaptarnos a ellos en vez de que los alumnos se adapten a nosotros. La diversidad tiene que comprenderse, y saber que, como docentes, en un aula de clases, lo normal es que haya diversidad. Arnaiz Sánchez (2008).

Ernesto Sábato (2005) define a la diversidad como “variedad, desemejanza, diferencia”. En este contexto nos podemos explicar los acontecimientos históricos alrededor de las diferencias, que han estereotipado la conceptualización sobre el funcionamiento humano diferente como un fenómeno contra natura merecedor de discriminación. En cambio, cuando entendemos que diversidad es el concurso de cosas distintas la reconocemos como una característica de la persona basada más en lo que hace o puede hacer que en sus carencias. La diversidad responde al concepto universal de que los seres humanos diferimos en muchos aspectos personales y culturales, reconociéndose, equitativamente, que todas las identidades valen.

Tradicionalmente se ha mostrado a la diferencia como un fenómeno contra natura, promoviendo la negación de la auto aceptación y sujeto de toda discriminación. Aceptar la diferencia como una característica del colectivo social es superar el enfoque de las deficiencias y ver más a las personas por lo que hacen o pueden hacer, no por lo que no hacen. En este contexto la diversidad surge como una característica de una sociedad pluralista, lo que permite una convivencia pacífica y equitativa. (Ernesto Sábato, 2005).

Anijovich et al. (2005) mencionan que: “La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las características por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de los planes de estudio. Este enfoque ubica al alumno en el centro del proceso educativo, ofreciéndole una modalidad de enseñanza adaptada a sus peculiaridades y posibilidades, a fin de conducirlo, atendiendo aspectos de su singularidad como estudiante, a lo largo de los objetivos propuestos por la escuela en particular y por la sociedad en general.

López-Melero (2004), “La excepcionalidad de estas personas puede deberse a muchos factores, unos pueden ser del ámbito cognitivo, visual, auditivo, lingüístico, motriz, afectivo y otros pueden ser originados por un trastorno dentro del espectro de desarrollo. Pero, todos los adjetivos que suelen acompañar al término de persona excepcional son, efectivamente, hechos biológicos y no sociales en ninguna medida”. (p.1).

“Las personas excepcionales no son defectos de la naturaleza, sino seres humanos con un tipo peculiar de desarrollo y no, una variante cuantitativa de las personas normales.” López-Melero (2004).

López-Melero (2004) hace hincapié en que, independientemente de la condición biológica del niño, es indispensable verlo como un “niño más” dentro del grupo, es decir, brindar confianza, observar sus peculiaridades y sus fortalezas, y de este modo se forma para una condición social, refiriéndome a que, se sienta dentro de la sociedad como una persona más.

Ya que se comprende el tema de la diversidad, es importante hacer énfasis en lo que es la inclusión educativa, y que incluso es un eje transversal en los nuevos planes y programas 2022.

Blanco define a la inclusión como: “El acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (2006, P. 6).

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características y singularidades en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.

Según López-Melero (2004) “hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanistas. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación.” (2004, P. 14).

La escuela debe tener un lugar para todos sus miembros: todo el mundo tiene que sentirse bien recibido. No debería haber condiciones o políticas que excluyeran de esta escuela a algunos miembros de la población.

Ya que hemos definido los conceptos de diversidad e inclusión, tenemos que transversalizar los conceptos relacionados a cómo impactan en nuestra práctica docente, e incluso ligado al que hacer docente teniendo el enfoque inclusivo que se necesita para poder atender las necesidades de nuestros alumnos.

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor. “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 3).

Cecilia Fierro (2003) menciona que: “La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones

de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro” (p.1)

La práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Cecilia Fierro (2003, p. 18).

Las prácticas inclusivas incorporan a la diversidad como un recurso que favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa.

Son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

La educación inclusiva concibe que todas las personas involucradas en la educación tienen responsabilidad y potencial para transformar la política, cultura y práctica educativa, con la intención de beneficiar a toda la comunidad escolar.

Entonces, para la educación inclusiva, la atención a la diversidad juega un papel crucial en el desarrollo de un ambiente inclusivo y equitativo en las aulas. Pilar Arnaiz Sánchez (2008), en su obra "Atención a la diversidad", destaca la importancia de considerar las diferencias individuales de los estudiantes y ofrece estrategias para abordarlas de manera efectiva. En este contexto, el trabajo por proyectos emerge como una metodología pedagógica que puede ser especialmente beneficiosa para atender la diversidad en el aula.

Arnaiz Sánchez (2008) sostiene que los proyectos educativos ofrecen un marco flexible que permite adaptar la enseñanza, los recursos y las evaluaciones para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esta adaptabilidad es esencial para garantizar que cada estudiante, independientemente de sus habilidades o capacidades, pueda participar activamente y alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, los proyectos permiten incorporar adaptaciones curriculares para asegurar la accesibilidad y equidad en el proceso educativo (Arnaiz Sánchez, 2008).

La metodología por proyectos fomenta un aprendizaje significativo y personalizado para todos los estudiantes, como destaca Arnaiz Sánchez (2008). Al permitir que los estudiantes elijan temas de interés y enfoquen en sus fortalezas, los proyectos promueven la motivación, el compromiso y el éxito académico. Esta personalización del aprendizaje es esencial para atender las diversas formas de aprendizaje presentes en el aula y garantizar que cada estudiante se sienta valorado y respetado.

Otro aspecto fundamental es la colaboración entre docentes, familias y otros profesionales, tal como sugiere Arnaiz Sánchez (2008). Esta colaboración no solo enriquece el proceso educativo, sino que también permite identificar estrategias efectivas y ofrecer un apoyo integral a todos los estudiantes. Al trabajar juntos en proyectos inclusivos, se crea un ambiente educativo donde la diversidad se convierte en una fuente de enriquecimiento y aprendizaje para todos los involucrados.

En resumen, la obra de Pilar Arnaiz Sánchez sobre la atención a la diversidad ofrece valiosas perspectivas que se pueden vincular de manera efectiva con el trabajo por proyectos en el ámbito educativo. La metodología por proyectos proporciona un marco flexible y adaptable que permite atender las diferencias individuales, fomentar un aprendizaje significativo y personalizado, y promover la colaboración y el respeto por la diversidad en el aula. Esta integración entre atención a la diversidad y trabajo por proyectos puede contribuir significativamente a la creación de un ambiente inclusivo y equitativo en las escuelas.

Por lo anterior, la educación inclusiva, conceptualizada por Mel Ainscow (2003), representa un enfoque integral para el diseño de sistemas educativos y prácticas pedagógicas que garanticen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Ainscow (2003) ha desarrollado un marco teórico sólido que resalta los siguientes principios y enfoques clave:

La base fundamental de la educación inclusiva según Ainscow (2003) es el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, en la que la diversidad sea valorada y considerada como un activo enriquecedor. En este sentido, la atención a la diversidad se posiciona como un principio esencial, reconociendo las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y experiencias de los estudiantes como elementos que enriquecen el entorno educativo.

Una de las principales estrategias es la adaptación curricular y metodológica. Esta adaptación busca garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y participar plenamente en el currículo, sin exclusiones ni barreras (Ainscow 2003). La diferenciación pedagógica se destaca como una herramienta clave para lograr este objetivo, permitiendo a los docentes ajustar su enseñanza para atender las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje presentes en el aula.

Asimismo, el apoyo individualizado es de vital importancia, ya que algunos estudiantes pueden requerir recursos adicionales o estrategias específicas para alcanzar sus metas educativas (Ainscow, 2003). Este apoyo no se limita al ámbito académico, sino que también abarca aspectos emocionales y sociales, reconociendo la integralidad del desarrollo de los estudiantes.

En el contexto de la educación inclusiva, la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos es fundamental. Estos ambientes no solo se centran en la eliminación de barreras físicas, sino también en la promoción de un clima de respeto, aceptación y colaboración entre los estudiantes (Ainscow, 2003). La participación de todos los actores educativos, docentes, familias, estudiantes y comunidad- es esencial para construir y mantener estos entornos inclusivos.

Finalmente, la implementación de prácticas inclusivas tiene el potencial de generar impactos positivos en los resultados académicos, la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes. Los entornos inclusivos promueven un sentido de pertenencia y contribuyen a la preparación de los estudiantes para vivir en una sociedad diversa y equitativa (Ainscow, 2003).

En resumen, el marco teórico propuesto por Mel Ainscow para la educación inclusiva enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad, adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades individuales, proporcionar apoyo personalizado, crear ambientes inclusivos y promover la participación de todos los actores educativos. Estos principios y enfoques ofrecen una guía integral para la promoción de una educación que sea verdaderamente inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

1.2 Marco político

El 4to Objetivo de desarrollo sostenible menciona que se requiere “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”

De aquí a 2030, será necesario eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación.

Desde esta perspectiva la legislación de políticas de educación inclusiva hace referencia a que se requiere entender la inclusión desde una perspectiva educativa que incluye a todos los niños y está sustentada en las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 2014) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2014).

Ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación, introducir el concepto ampliado de educación inclusiva y hacer hincapié en los ámbitos en que se necesita una atención

especial con miras a promover la educación inclusiva y fortalecer la elaboración de políticas.

Para tener un respaldo sobre todo esto, en el artículo 3ero de Constitución Política Mexicana redacta que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades.

Es así que como docente es importante que la inclusión de principios como el respeto a la dignidad de las personas, el enfoque en derechos humanos y la igualdad sustantiva que en el artículo 3ero de la Constitución Política Mexicana demuestra un compromiso significativo hacia una educación más equitativa y justa.

La incorporación de perspectivas de género y la orientación integral en los planes y programas de estudio es un paso positivo para garantizar que la educación no solo se centre en el conocimiento académico, sino también en el desarrollo integral de los individuos. Estos principios son fundamentales para construir una sociedad más inclusiva y consciente de la diversidad, promoviendo así un ambiente educativo que respete y valore la singularidad de cada persona.

Como se señala en el Modelo Educativo de Aprendizajes clave para la educación integral del (SEP, 2017), “el propio planteamiento curricular debe apegarse a la visión inclusiva, desde el diseño hasta la operación cotidiana, desde los planes y programas que se concreten en aprendizajes esperados; las prácticas y los métodos educativos; los recursos hasta los ambientes escolares, todos tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión”. (P. 22).

Sin embargo, actualmente el Plan de estudios 2022 demuestra un panorama más amplio y significativo, incluso, se podría decir que un cambio completamente hacia las perspectivas de las comunidades a donde llega todo este enfoque. El plan de estudios 2022 demuestra este factor como un eje articulador, en el que tiene que estar inmerso en algunos de los contenidos en el que este concepto pueda entrar,

aunque es considerable que en la mayoría de los contenidos entre este eje articulador, pues la inclusión es algo que se trabaja día con día.

Dentro del Programa Nacional de Educación (2022, p. 45) en el que menciona: La obligatoriedad y el currículo de la educación básica han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente. Esto ha exacerbado las desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual, debido a que la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación.

Lo anterior reproduce la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales que, a su vez, generan los llamados grandes problemas educativos, tales como el abandono escolar, la repetición y el bajo rendimiento académico, “medido” por las pruebas estandarizadas a gran escala.

Así mismo, dentro del documento, se hace mención a los ejes articuladores. “Establecer un eje integrador de formación que comprenda una educación incluyente de carácter decolonial sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana.” (Plan de estudios 2022, P. 107).

Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes 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.

Esta perspectiva requiere que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo.

1.3 Antecedentes

En las prácticas del profesorado son relevantes las metodologías y estrategias que se utilizan en el salón de clases, pues es necesario que estén enfocadas en la inclusión, atendiendo aspectos de diversidad presente en el aula, ya que ahí se generan necesidades educativas particulares que pueden representar un reto para la enseñanza, por lo que los profesores requieren estar preparados para iniciar y mantener procesos de inclusión. Esta situación se ha observado en las aulas desde hace bastante tiempo, por lo que ya existen trabajos de investigación al respecto que pueden servir como antecedentes para el presente proyecto.

En este apartado se analizan distintos trabajos de investigación relacionados con el tema, tomando dos categorías clave para la búsqueda: inclusión en el aula y diversidad en el aula. Asimismo, se revisan las estrategias utilizadas para llevar a cabo la practica inclusiva en la educación contemporánea, con especial énfasis a las investigaciones que se relacionen con las siguientes intervenciones didácticas:

1. Diseño universal del aprendizaje.
2. Aprendizaje cooperativo
3. Trabajo por proyectos.

Esto con el sustento de que, a partir de lo revisado en el marco teórico, se sugiere analizar estas tres estrategias a través de las dos categorías ya mencionadas anteriormente.

Como primer punto se buscaron artículos científicos partir de las categorías de inclusión en el aula y diversidad en el aula; con ellas se realizó una matriz de datos, que contenían las diferentes investigaciones relacionadas al tema de inclusión, y de ahí se tomaron las que me permitirían contribuir a la mejora de mi práctica docente inclusiva, considerando que solo algunas son las que realmente me ayudarían a una reflexión y conocimiento. Las investigaciones que se recopilaron abarcan un periodo del año 2012 al año 2022.

Se investigaron en bases de datos como Redalyc y se emplearon buscadores como Google Académico, los cuales me permitieron tener un panorama amplio sobre las diferentes estrategias para mejorar la práctica docente con el alumnado desde una perspectiva inclusiva, y así mismo, conocer diferentes metidos de análisis para mejorar dicha práctica.

Enseguida se presentan las investigaciones revisadas, de acuerdo con las categorías predefinidas.

1.3.1 Diseño Universal del Aprendizaje

La educación inclusiva es considerada como un medio eficaz para educar a todos, independientemente de sus características o barreras individuales o sociales (UNESCO, 2015). Sin embargo, esta, requiere de estrategias para llevar a cabo sus principios de igualdad de oportunidades, atención y respecto a la diversidad, accesibilidad, entre otras.

Espada Chavarría et al. (2019) realizaron un estudio descriptivo para observar si las practicas docentes de los profesores eran relacionadas con el diseño universal del aprendizaje, la cual se titula “Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica”; se pretendió conocer las metodologías y estrategias didácticas que utilizan los docentes en educación básica y si estas se basan en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mismo que tomo como antecedente ya que el es una estrategia que se usará en el proceso de intervención. En la educación inclusiva y en la aplicación de estrategias metodológicas del DUA, el rol docente juega un papel importante, puesto que el enfoque inclusivo, implica la implantación de recursos y estrategias que permitan a la comunidad educativa y concretamente al profesorado, afrontar con éxito los cambios que suponen esta nueva práctica educativa (Sánchez, et al., 2015).

Es por ello importante conocer cómo se está haciendo realidad la educación para todos, mediante la práctica del DUA en el nivel de Educación Básica. Es así como, el objetivo de la investigación es identificar el tipo de conocimiento sobre el DUA que tienen los docentes de Educación Básica y analizar el nivel aplicación que

realizan de éste en sus aulas. De este modo se puede valorar las prácticas educativas y detectar las necesidades en la formación de los docentes que garantice una educación de calidad, fomentando la inclusión educativa y el diseño universal para el aprendizaje.

La metodología que se llevó a cabo fue descriptiva y se realizó un cuestionario de escala tipo Likert, que incorpora preguntas relacionadas con los tres principios del DUA: representación de la información, acción y expresión, motivación e implicación del aprendizaje.

Los resultados que arroja dicha investigación es que existe un conocimiento limitado sobre el DUA y, por ende, de la aplicación de estrategias metodológicas relacionadas con el mismo. Se concluye que en la mayoría de los casos los docentes no conocen qué es el DUA. Sin embargo, usan diferentes estrategias relacionadas con diferentes disciplinas, pero no enfocadas a un método inclusivo o DUA. Por lo que la investigación propone reconsiderar o reflexionar sobre el proceso de implementación de la educación inclusiva de las diferentes actitudes o percepciones sobre los tipos de diversidad.

Algunas de las estrategias que se proponen es contar con un trabajo colaborativo en conjunto con el profesorado, dirigido a la planificación de contenidos basado en el diseño universal para el aprendizaje, lo que reduciría el tiempo invertido en el diseño de materiales, y, por tanto, fomentaría y permitiría una mayor comprensión de contenidos.

Las sociedades contemporáneas a nivel mundial se caracterizan por presentar un alto índice de desigualdad y fragmentación social, lo que genera exclusión social y, en consecuencia, ausencia de participación de la sociedad. En este sentido, la autora de la investigación afirma que existen diversas barreras que generan exclusión y marginación en educación; estas se relacionan con problemáticas como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, el trabajo infantil y las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición, a nivel educativo incluso se considera a la formación de profesores.

Valencia y Hernández (2017), en su investigación “El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile”, mencionan que el currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en otras situaciones de desventaja o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

La sistematización teórica realizada devela que la realidad educativa chilena se enfrenta al desafío de transitar hacia la inclusión educativa, implementando el DUA como estrategia didáctica, para lograr la flexibilización curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje; por lo que es necesaria la preparación de los profesionales que se desempeñan en cada institución educativa.

Se considera que la práctica, la teoría y la reflexión son elementos fundamentales para la mejora profesional del docente desde el enfoque inclusivo.

Su aspecto individual considera las particularidades y necesidades educativas de los docentes en formación, que se potencian a través del trabajo colaborativo, ya que la interacción con el otro resulta determinante en el actuar del sujeto y de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Sin embargo, en otro estudio realizado por Berríos y Herrera (2021), nombrado: “Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas?” se da una controversia al diseño universal del aprendizaje, en el que hace un estudio de caso múltiple desde un enfoque cualitativo, utilizando observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección e información.

Nos mencionan que tomando como referencia los estudios realizados, que la apropiación pedagógica y curricular del diseño universal del aprendizaje (DUA), fue insuficiente para innovar las prácticas y propender a un currículo inclusivo que acoja las diversidades. Y así mismo, las profesoras participantes señalan que no cuentan con las condiciones necesarias (tiempo, recursos, medios) para implementar integralmente DUA, ya que son obligadas a continuar con el trabajo de guías.

Complementando lo anterior, es necesario indicar que las docentes se desempeñan en escuelas de dependencia particular subvencionada, con modelos educativos centrados en el rendimiento académico y pruebas estandarizadas.

La educación inclusiva se concreta en las aulas atendiendo a la diversidad del alumnado, lo que supone el paso necesario para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al proceso educativo y así mismos atender las particularidades que distinguen al alumno como un ser único. En relación a los artículos revisados el DUA plantea la realización de actividades comunes a través de la creación de comunidades de aprendizaje, debiendo ser estas a su vez comunes en intereses.

Se puede decir que el DUA se coloca como una alternativa didáctica en el marco de la educación inclusiva. Responde a la necesidad de romper con el enfoque homogeneizante de la educación tradicional, que considera que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y que el rol docente es el de organizar y preparar los materiales con el mismo formato para todos, fomentando la exclusión antes que la inclusión.

1.3.2 Aprendizaje cooperativo

La diversidad viene condicionada por distintos factores. Desde la experiencia en las aulas de las distintas etapas educativas, todo docente percibe la diversidad de alumnos y alumnas que se presentan en ellas. Todos y todas son diferentes ante situaciones muy semejantes, aunque en cada momento hay personas que adoptan patrones de conducta y actitudinales similares.

La diversidad es inherente y natural al ser humano, pero entra en controversia con la consideración social bien extendida de que “algunas diferencias”, con frecuencia, sirven para distinguir negativamente a personas o colectivos. Con frecuencia, en muchas comunidades educativas se vive la diferencia únicamente desde la perspectiva de no ser “igual” a los demás como un obstáculo al desarrollo personal del propio alumnado que sea “diferente”, pero también como un obstáculo de los que son considerados “normales o iguales” (Lata y Castro, 2015).

Lata y Castro (2015), en su artículo titulado “El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa” identifican las posibles variables que caracterizan una propuesta educativa inclusiva y las posibles aportaciones con las que el trabajo cooperativo puede contribuir en un proyecto educativo que busca la inclusión.

Cooperar implica una serie de valores relacionados con el desarrollo personal del alumnado que no contempla la colaboración, que como dice Pujolás (2009, P. 3-14) conlleva “un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad” que los lleven a asumir colectivamente un objetivo compartido, un proyecto común. Se entiende, por consiguiente, que para hablar de aprendizaje cooperativo no podemos limitarnos a plantear actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo. Cooperar implica que el éxito se alcanza, si y solo si, todos los miembros del equipo aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades le permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida.

López y Castillo (2015), llegan a una conclusión relevante e importante para tomarlo en cuenta dentro de mi tema de intervención, en el cual nos mencionan que el trabajo cooperativo además de los contenidos tradicionales de la escuela se presenta como una alternativa interesante para la adquisición de otros contenidos que se asimilan a través de la convivencia con otras personas que, en función de la diversidad inherente al ser humano, aprenden, opinan o actúan de forma diferente. El trabajo cooperativo facilita que un conjunto de personas pueda interaccionar para la obtención de un bien compartido, en el que se acepta y se entiende como positivo que toda persona puede aportar aspectos y dimensiones diferentes en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no tiene por qué ser unívoco.

Por otro lado, Pedreira Villar y González Fontao (2014) nos señalan la importancia del aprendizaje cooperativo como un método para la educación inclusiva dentro de las escuelas, en el que ellas describen que el aprendizaje cooperativo se aprende cooperando, es decir, así como escribir se aprende escribiendo de este mismo modo es como debemos impartir este método a nuestros alumnos, estableciendo redes de apoyo entre los mismos.

En su artículo titulado “el aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva” contextualiza a un grupo de alumnos de primaria, esencial para mi tema de intervención, en el cual hace referencia a algo sumamente importante:

En diversos ámbitos son comunes los términos recurrentes que reclaman una sociedad democrática, equitativa, global, plural e inclusiva. Una sociedad en constante cambio pero que en el momento actual mantiene unas características inherentes que demandan un tipo de educación acorde y coherente con ella. Es por ello que todo profesional puede y debe considerar dicha coherencia en su práctica profesional.

Explica la estrategia del aprendizaje cooperativo en el que este tipo de estrategia es totalmente distinta al aprendizaje individualista y competitivo pues tiene como referente una estructura de aprendizaje en grupo en base a la conformación de equipos heterogéneos para obtener el máximo rendimiento y posibilitando la interacción entre iguales. Ello no exime la ineludible y necesaria responsabilidad individual puesto que cada alumno/a tendrá unos objetivos personales que se realizarán en base a las características particulares de cada sujeto.

Lo anterior es importante puesto que así como se implementa el aprendizaje cooperativo habrá alumnos que no tengan esta necesidad de trabajar en cooperación, pero, es indispensable que lo hagan desde un enfoque inclusivo y enseñarlos a llevarlo a cabo, no quiere decir que todas las actividades y dinámicas se lleven de esta forma, el objetivo es que sepan trabajar entre los demás y así mismo interactuar.

Sánchez y Casal (2016) sostienen que el aprendizaje cooperativo favorece a la autonomía, el objetivo de su estudio es reforzar los vínculos que unen las técnicas de aprendizaje cooperativo y la autonomía, alegando que aquellas pueden llegar a desarrollar esta última gracias a los siguientes factores presentes en su puesta en marcha: la reducción de la ansiedad, el aumento de la motivación y la atención a los estilos de aprendizaje.

Llegan a una conclusión que a través de las tareas cooperativas se motiva a los estudiantes, y, a su vez, es la propia motivación la que hace al alumnado más autónomo en tanto que llega a alcanzar un nivel pleno de competencia y satisfacción por los objetivos logrados. En este efecto relacional que sucede en el aprendizaje cooperativo señalan que, para estimular la motivación intrínseca por el aprendizaje en el aula se requiere:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje
2. Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles la oportunidad para realizar un aprendizaje en cooperación.

Se trata de preparar al estudiante de manera aislada para integrar luego sus saberes en un grupo cooperativo potenciando sus capacidades personales, así como de implicarlo activamente en el proceso de aprendizaje que vive en aras de estimular su autonomía. El desarrollo de una conducta autónoma por parte de los educandos no solo se va a ver estimulada por la participación en la toma de decisiones que repercuten en sus enseñanzas, sino que es la independencia misma con respecto al docente que promueve el Aprendizaje Cooperativo la que impulsará esta deseada conducta en los estudiantes Sánchez y Casal (2016).

Riera Romero (2012), hace una reflexión acerca de algunos fundamentos sobre los que se sustenta la educación inclusiva, y la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de características individuales que supone un modelo educativo inclusivo.

En este estudio concluye que el aprendizaje cooperativo es un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de características individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo y por otra parte la visión constructivista del aprendizaje según la cual el alumno construye su propio conocimiento en interacción con los

demás confirma la efectividad de este tipo de aprendizaje como herramienta esencial para el desarrollo personal y social del alumnado.

Azorín Abellán (2017) estudian al aprendizaje cooperativo y afirman que este se puede mejorar y disminuir el fracaso escolar en Primaria, los alumnos aprenden valores ya perdidos, respetan normas, toman iniciativas y maduran, aprenden y mejoran las habilidades sociales, y al ser docentes se sienten satisfechos de un mayor logro de los objetivos, contenidos y sobre todo una evaluación más positiva en la que los alumnos tienen una mayor motivación y una mayor comprensión de los temas trabajados: por tanto, menor fracaso escolar.

Un aspecto que me llamó la atención dentro de su estudio, es que marcaron algunas de las ventajas del aprendizaje cooperativo, en el que se benefician los siguientes aspectos:

1. Resolver problemas.
2. Tomar iniciativas y madurar en las relaciones con otros.
3. Planificar y realizar actividades en grupo.
4. Adecuar los objetivos e intereses propios a los del resto del grupo.
5. Proponer normas y respetarlas. Entender y respetar opiniones e intereses diferentes al propio.
6. Comportarse de acuerdo con los valores y normas que rigen las relaciones entre personas valorando su importancia.
7. Los estudiantes aprenden a trabajar con todo tipo de personas y relacionarse con sus compañeros para mejorar las habilidades sociales.
8. Reconocimiento de las diferencias.

Las razones que apoyan el uso del aprendizaje cooperativo como alternativa válida son: las aptitudes, la habilidad para entender la enseñanza, la perseverancia, la calidad de la instrucción y la cantidad de tiempo de enseñanza.

De manera personal y en relación a las demás investigaciones y artículos que realizaron los autores anteriores, el trabajo cooperativo es un modo de entender la tarea de enseñanza aprendizaje que pone el énfasis en el papel del alumno/a como

responsable y protagonista de su proceso de aprendizaje. Así se entiende que quienes se responsabilizan aprenden más y que las personas aprenden en comunidad y en interacción constante.

El trabajo cooperativo es, así mismo, una vía para conocer a las otras personas que participan en él de un modo más profundo, estableciendo otro tipo de relaciones más igualitarias y solidarias. Está especialmente indicado cuando hay grupos muy diversos en un aula y que tienen poca relación entre sí.

En definitiva, la mayor ventaja de los métodos de aprendizaje cooperativo está en la amplia gama de resultados positivos que las investigaciones han encontrado en ellos. Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños y niñas con diversidad propia, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumno.

Lata y Castro (2015) mencionan que la atención a la diversidad, de acuerdo con la propia naturaleza de la expresión, implica la generación de experiencias educativas compartidas entre el alumnado que convive en el aula, que lleven a adquirir competencias que le permitan alcanzar su pleno desarrollo. Por este motivo, es importante incluir en las propuestas educativas a realizar en la escuela metodologías que faciliten la integración de las necesidades y potencialidades de todo el alumnado.

El trabajo cooperativo además de los contenidos tradicionales de la escuela se presenta como una alternativa interesante para la adquisición de otros contenidos que se asimilan a través de la convivencia con otras personas que, en función de la diversidad inherente al ser humano, aprenden, opinan o actúan de forma diferente. El trabajo cooperativo facilita que un conjunto de personas pueda interaccionar para la obtención de un bien compartido, en el que se acepta y se entiende como positivo que toda persona puede aportar aspectos y dimensiones diferentes en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no tiene por qué ser unívoco.

1.2.3 Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos ha supuesto, en este panorama, una corriente metodológica capaz de satisfacer los nuevos valores y principios educativos que fomentan una relación positiva entre el alumnado y aumentan las posibilidades de alcanzar un aprendizaje significativo, estableciendo una «organización del currículum transdisciplinar y por problemas, sin fijar lo que se enseña, y se puede aprender, como algo permanente (Orozco Moreno y Perochena González, 2017, P.31).

Lorente (2017) menciona que los proyectos de trabajo favorecen, no solamente el establecimiento de un aprendizaje más sólido y significativo entre el alumnado sino, también, la consecución de unas relaciones y un clima, en el aula, de apoyo y cercanía entre los protagonistas del proceso «aprender es también socializarnos.

Este método hace consciente al alumnado de la necesidad de crear vínculos para alcanzar metas educativas realmente ambiciosas y complejas, como el mundo en el que viven, y vivimos; estimulando a los sujetos a analizar los problemas en los que se ven envueltos y a buscarles alguna solución y alentando, al mismo tiempo, la formación de personas creativas e innovadoras.

Erica Lorente (2017) en su artículo titulado “El trabajo por proyectos en primaria: dos experiencias, dos mundos” hace ilusión a algo sumamente importante respecto a la relación del trabajo por proyectos relacionado con la diversidad: Atender a la diversidad de esta forma, fomenta la cooperación, las relaciones de interdependencia y la solidaridad mediante los procesos de cooperación, que se desprenden de las prácticas del trabajo por proyectos, creará un efecto realmente positivo en el alumnado que se sentirá a gusto y feliz en un entorno donde se le considera, se le quiere y se le necesita.

El aprendizaje basado en proyectos supone, en este sentido, una metodología que propicia, dentro del acto educativo, las condiciones idóneas para hacer de nuestro alumnado seres con autonomía propia, participativos, críticos y colaborativos. Este método implica apostar por el protagonismo del alumnado como grupo que se gestiona y aprende de manera interdependiente.

En conclusión, la implementación del trabajo por proyectos supone una experiencia realmente enriquecedora para el alumnado puesto que aprende haciendo, indagando y compartiendo de forma cooperativa y colaborativa con sus compañeros. Además, supone un paso más dentro del acto académico: otorga al alumnado el papel protagonista y un rol activo; aspecto fundamental para aprender, no solo contenido curricular, sino también competencias relacionadas con otros aspectos personales, más allá de los puramente cognitivos. Otorgando, así, transversalidad al aprendizaje (Lorente 2017).

Mora Márquez y Travé González (2021), en su artículo titulado “Concepciones del profesorado durante un proceso formativo en torno al trabajo por proyectos: estudio de un caso en Educación Primaria”, hacen referencia a que el trabajo por proyectos constituye una alternativa curricular con potencialidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Además, hace un análisis interesante en las referencias de las conclusiones, en las que menciona que Los cambios sociales y los retos de las sociedades complejas en las que vivimos demandan alternativas curriculares capaces de despertar el sentido crítico, la comprensión, transformación y mejora de los contextos en los que vive y se desarrolla el alumnado.

La perspectiva educativa de trabajo por proyectos representa hoy más que nunca una referencia, que lejos de ofrecer todas las respuestas, tiene la potencialidad de superar los modelos basados en la pedagogía de la indiferencia y así generar las preguntas necesarias y, en suma, abrir la escuela a la vida.

Velasco (2012), en el artículo “El trabajo por proyectos: un viaje a lo desconocido en educación primaria”. Donde uno de sus objetivos específicos es: Proponer elementos de mejora para una formación integral de la persona y de calidad, utilizando las potencialidades de la metodología por proyectos;

destaca que el interés por proyectos del alumno puede surgir de:

- El interés que muestra el alumnado por un tema.
- Un hecho significativo: noticia, fin de semana, etc.

- Algún acontecimiento en el centro etc.

Es necesario ubicar lo que se va a aprender:

- Plantear preguntas, hipótesis.
- Concretar los medios que se van a utilizar para aprender:
- Buscar en Internet.
- Buscar en enciclopedias o libros.
- Observar imágenes o fotografías.
- Pedir ayuda al alumnado de cursos superiores, a los familiares etc.
- Realizar una salida o visita para investigar sobre las hipótesis planteadas.

Una vez hecho esto el profesor puede indicar hacia donde ir a partir de las ubicaciones previas referentes en el apartado anterior.

La presente investigación llega a la siguiente conclusión, en la que se sugiere Proponer elementos de mejora para una formación integral de la persona y de calidad, utilizando las potencialidades de la metodología por proyectos. Tras estudiar la puesta en práctica del proyecto pudimos analizar los pros y contras de la aplicación de este método de enseñanza-aprendizaje. Y tras deliberar sobre cuales habían sido los resultados obtenidos en el mismo, llegamos a la conclusión de que era un método bueno de innovación del aula dentro de la etapa de Educación Primaria (Velasco, 2012. P. 23).

Sarceda, et al. (2016) en su investigación titulada “El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica.” Consideran que se deben tener algunos criterios al momento de trabajar el trabajo por proyectos:

- Criterio educativo: guarda relación con el aprovechamiento de los objetivos que están prescritos para la educación infantil.
- Criterio de oportunidad: a medida que se va avanzando en un proyecto, pueden surgir situaciones que no teníamos pensado abordar en un primer momento y que podremos incluir en éste. Debemos incluir estos nuevos aspectos que surjan de una manera coherente y significativa, teniendo en cuenta el interés por parte de los niños y niñas.

- Criterio de prioridades: a medida que trabajamos en un proyecto, pueden ir surgiendo nuevos intereses que encajen en el tema en el que está centrado. Esto debemos de aprovecharlo intentando relacionarlo con lo que estamos trabajando, de esta manera conseguiremos mantener el interés.

Además de que una adecuada organización del ambiente será fundamental para un correcto desarrollo de los proyectos en el aula. En relación al ambiente de aprendizaje haremos referencia a los espacios y los tiempos, puesto que tanto en su sentido macro como en el más reducido de la escuela, constituyen coordenadas esenciales en el diseño y articulación de cualquier experiencia educativa para niños y niñas pequeños, lo que requiere diseñar ambientes de aprendizaje gratos, afectivamente significativos y estéticamente agradables que permitan al alumnado sentirse cómodo, seguro y acogido.

En conclusión, el trabajo por proyectos en Educación Infantil es una opción que puede posibilitar al alumnado un proceso de aprendizaje que vaya más allá de la acumulación de información, y que trascienda esta dimensión para integrar los conocimientos con experiencias reales, lo que les permitirá desarrollar competencias que orienten su forma de actuar y de vivir, al mismo tiempo que facilita la necesaria actitud favorable hacia el aprendizaje.

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta. Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca. Aceptando que cuenta con peculiaridades e intereses propios, mismos que le van a generar interés al trabajar con este método.

De acuerdo a los artículos consultados y en relación a: El diseño universal del aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos. Se puede llegar a una reflexión, en la que hay una serie de métodos para atender la diversidad del alumno dentro del aula, lo cuál me ha permitido ampliar un poco más allá de los métodos tradicionalistas que tengo de acuerdo a mi formación docente. Los tres son

de gran ayuda para tratar temas de inclusión y diversidad, sin embargo, solo uno se va mas enfocado a lo que quiero lograr de acuerdo al contexto y las necesidades de mis alumnos.

Como menciona Pujolás (2009) la cooperación entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, esta relación es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad, que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. En la cooperación no se necesita trabajar con personas similares a ti o casi parecidos, sino, puedes trabajar con personas muy distintas a ti, pero en este, es importante que se lleve un círculo de amistad.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico refiere a la primera parte de la intervención en la que se realiza una investigación acerca de la preocupación temática sobre la que se pretende actuar, y tiene como propósito generar conocimiento acerca de tal preocupación para identificar el problema y determinar alternativas de solución; el conocimiento que se genera a partir del diagnóstico, permite llevar a cabo las fases posteriores con mayor sustento, que son el diseño, implementación y evaluación de la intervención (Rubio y Varas, 2004). De manera concreta, se puede definir como “un cuerpo de conocimientos analíticos/sintéticos, pertenecientes a una realidad concreta y delimitada sobre la que se quieren realizar determinadas acciones, planificadas y con un propósito concreto” (Aguilar y Ander-Egg, 1999, p. 22)

El diagnóstico que se presenta parte de una preocupación por transformar la práctica docente, a fin de que sea posible atender a la diversidad que naturalmente se presenta en las aulas, dentro de mi función como docente de Educación Primaria. Por lo anterior, será necesario contextualizar que el proyecto se origina a partir de las experiencias vividas como docente novel, desarrolladas en una escuela unitaria de la comunidad del Zacatón, ubicada en el municipio de Villa de Reyes del estado de San Luis Potosí.

La comunidad del El Zacatón se caracteriza por ser un contexto rural en el que las personas que habitan son de costumbres muy arraigadas, en el que siempre la población nos solicita a las y los docentes respetar sus días de celebración y dejar faltar a sus hijos e hijas. La comunidad es mayormente desértica, los padres se dedican al cultivo o ganadería y en su mayoría están en “El Norte” como lo nombran. Las madres, se dedican al hogar y el cuidado de sus hijos e hijas, una vez al año trabajan “piscando” chile y de ahí sacan un poco de dinero para ellas, en estos casos, también es escaso que los niños y niñas asistan a la escuela, ya que se los llevan para que las ayuden en la pesca.

La escuela Adolfo López Mateos, es una escuela unitaria de turno vespertino, que se caracteriza por ser muy amplia y con un gran terreno para que puedan aprender libremente, no cuenta con agua en los baños, pero si en las llaves, por lo que tienen

que llevar tinas de agua. Se ocupa en total un salón para todos y todas, pero en realidad casi siempre trabajamos afuera del salón, debido a la cantidad de estudiantes y sobre todo la diversidad de grados.

Al llegar a la comunidad y comenzar a trabajar como docente unitaria, primero me di a la tarea de acercarme a mis estudiantes para conocerlos; el grupo estaba constituido por niños y niñas de diferente edad, lo cual al principio fue un gran reto el poder acostumbrarme a este tipo de clases.

Hay un total de 23 estudiantes, los cuales cinco son de primer grado, una es de segundo grado, cuatro de tercer grado, dos de cuarto grado, ocho de quinto grado y tres de sexto grado. Es enriquecedor que sean grupos de diferentes grados ya que, al estar hablando de temas diversos, las y los estudiantes al mismo tiempo aprenden un solo contenido, adecuándolo de acuerdo a su nivel.

En primera instancia tuve que hacer dinámicas para relacionarnos y conocernos un poco mejor mutuamente, una de las actividades fue “dime como eres en un solo dibujo” en el que representaron solo con dibujos que es lo que les gusta y que es lo que los define a ellos como personas únicas y con características peculiares, esto fue lo que me hizo darme cuenta que al dibujar se concentraban de una manera que no lo hacían con cualquier actividad y que así mismo, se esmeraban en que el dibujo saliera muy bien, no puedo generalizar que todos sin excepción estaban poniendo el mismo empeño pero si había un común denominador en el grupo en el cual la mayoría estaba concentrado en que saliera bien.

Posteriormente lo explicaron y al explicarlo me sorprendió observar los significados que ellos les dieron, por ejemplo, un alumno, ilustro un capibara que es un animal que se caracteriza por ser muy amigable con todos los animales y que es muy pasivo, entonces menciono que era uno de sus animales favoritos y también que se identificaba con él por cómo eran, ya que consideraba que tenía cierta relación en cuanto a su forma de ser.

En general esta actividad fue muy significativa, porque lo alumnos lograron expresarse incluso mejor que cuando lo solicitaba que lo hicieran hablando o

escribiendo en las demás actividades, recordando que esto era para conocernos entre todos.

Después me fui dando cuenta que los estudiantes tenían cierto interés por los dibujos y la pintura, ya que en una ocasión que era dentro de la clase de artes, que por cierto fue la primera sesión de artísticas que tuve con ellos, les puse a pintar con las puras manos, en esta ocasión no podían usar pincel ni ningún material que les ayudase a pintar, sinceramente fue una clase que al principio sentí que era un caos, porque los estudiantes estaban pintando en su cartulina pero también en la cartulina de otros, aunque no demostraban alguna molestia o inconformidad con esto yo llegue a creer que tal vez no era la intención de la actividad, puesto que yo quería que solo lo vieran como una expresión artística, pero la realidad es que la expresión se trata de esto precisamente, en el que puedan dibujar y sentir incluso la textura de la pintura en sus manos, lo cual los motivo a incluso involucrarse a los trabajos de sus demás compañeros y compañeras.

Cuando realicé este tipo de actividades, me di cuenta que una de las áreas de oportunidad de mis clases era diversificar precisamente las instrucciones o incluso la planeación de mis clases, ya que yo quería que homogéneamente hicieran algo todos en conjunto, sin embargo, me percate que esto no era así, cada uno tenía su propia forma de pintar, de expresar e incluso de sentir, lo cual me hizo reflexionar en solo incentivar y guiar a los estudiante a realizar las actividades a su propio gusto dando un enfoque de aprendizaje esperado.

Al generar esta reflexión es importante mencionar que como docente me era complicado precisamente diversificar las actividades con base a las características y peculiaridades de cada uno de mis estudiantes, para así poder responder a sus necesidades y mantener un ambiente inclusivo enfocado en la diversidad.

Las características y particularidades que conforman al grupo son diversas, sin embargo, como lo he mencionado en común tienen un interés por el arte y disfrutaban las clases que conllevan pintar, bailar, música, etc. Aunque no en todas las clases he podido implementar esta necesidad del grupo, trato de que las clases de artes sean de provecho para que tengan un momento en el cual se relajen un poco.

Otro de los alumnos que tengo, tiene ciertas complicaciones con el lenguaje, ya que se traba mucho al momento de hablar, aunque no tiene un diagnóstico como tal, sí es una característica muy evidente, no obstante, esto no ha sido un obstáculo para el aprendizaje del estudiante, pero sí en ocasiones para poder comunicarse de manera lenta o entendible. En general, los estudiantes tienen una necesidad diversa, pero como lo he mencionado, el arte ha sido algo que en común le agrada a la mayoría.

2.1 Preocupación temática

A partir de mis primeras experiencias como docente, me he percatado que dentro de mi práctica ha habido una serie de situaciones que no me ha permitido avanzar en el aprendizaje de mis alumnos. Mi perspectiva era muy panorámica, en el sentido que siempre me enfocaba en que mi alumno solo aprendiera, dejando de lado sus propios intereses. Esta misma mirada, me llevó a no percibir que dentro de mi grupo hay una gran diversidad de alumnado, contemplando que cada uno tiene sus propias características y particularidades.

Cuando ingresé como docente frente a grupo por primera vez, tuve un caso en específico que fue el que me hizo transformar mi perspectiva acerca de mi quehacer docente. Un alumno, era “distinto” a los demás (uso este término porque realmente era como yo lo percibía); este alumno me descontrolaba mucho el ambiente que yo tenía en mi salón, es decir, en mi forma tan conductual que tenía para tratar a mis alumnos. Yo quería que este alumno siempre estuviera sentado, quieto y poniéndome atención, así es como yo sentía que él aprendía.

Sin embargo, él nunca atendía mis indicaciones, era muy común que la mayoría de los días llorara o gritara. Él fue “diagnosticado” con TDAH por los comportamientos que tenía, fue con psicóloga y la situación mejoró bastante. Aquí surgió una inquietud en mí, en saber que no tuve la capacidad de adaptarme a él, y que al final no supe entenderlo.

Lo cierto es que no sólo me ha pasado con este alumno, sino que, me percaté que la mayoría de las ocasiones generalizar los comportamientos de los alumnos y

pensar en el grupo como un todo heterogéneo, estableciendo un mismo parámetro de conducta y aprendizaje en el salón porque consideraba que así es como los alumnos aprenden, o incluso pensar que ellos son los que tienen dificultades de aprendizaje porque no se adaptan a mi forma de enseñanza.

Al respecto, uno de los sentidos de la diversidad es que debemos enfocarnos más en las características de los estudiantes, resaltando sus habilidades antes que sus carencias. Esto es algo que suele pasar dentro de la práctica, e incluso fue la perspectiva que yo tenía para intervenir en el aula, tomando en cuenta que mi alumno era el problema y no mi forma de enseñanza, centrando mi atención en sus carencias, en lo que no podía hacer, en lo que no atendía, en lo que “desobedecía”. En concreto, me enfocaba en los aspectos negativos, llegando a pensar que tenía que cambiar sus características para que pudiera mejorar. Con esto, queda en evidencia que conceptualizaba la diversidad como un problema.

Al reflexionar sobre el caso de este estudiante, pude percatarme que este no era el único caso en el que no atendía a la diversidad, ya que, algunas de mis prácticas excluían a mis alumnos, y esto es algo que notaba en otros docentes cuando yo era estudiante en la Escuela Normal, y que ahora, al iniciarme en la docencia, estaba replicando. Por ejemplo, he notado que solía otorgar algún reforzador cuando los estudiantes seguían mis indicaciones, como estrellitas u obsequios, pero cuando notaba que alguno no se comportaba bien, no le daba, o le decía que no porque no hizo lo que yo indicaba. Me di cuenta que esta también es una forma de excluir a los alumnos, e incluso algo que puede repercutir en su autoestima, situación que no favorece la atención a la diversidad de formas de ser, actuar y aprender.

2.2 Método

En la práctica docente me encuentro con las características y singularidades de los alumnos, que más que un obstáculo en el proceso de aprendizaje, deben ser respetadas y valoradas para que se genere una enseñanza inclusiva y ellos un aprendizaje significativo.

Todo esto me ha permitido reflexionar que mi práctica docente es la que necesita una transformación, pues en cualquier grupo de estudiantes que atienda, lo normal será que haya diversidad, por lo tanto, es necesario estar preparado para eso. Para lograrlo, es preciso realizar un diagnóstico.

Ricard Marí Mollá, (2001), considera el diagnóstico educativo como “un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva” (p. 201).

En tal sentido, el propósito del presente diagnóstico es analizar la propia práctica docente para identificar las áreas de oportunidad en la atención a las características y particularidades de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Lo anterior se desarrollará con un enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan (1984) se refieren a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Para desarrollar el diagnóstico, primero se retomaron las dimensiones de la práctica docente, ya que la finalidad de este es hacer un análisis de la propia práctica. Se retoma en específico la dimensión didáctica de la práctica docente propuesta por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), que refiere al proceso de enseñanza aprendizaje establecido por el profesor, que orienta, dirige, facilita y guía entre alumnos.

Para analizar esta dimensión de la práctica docente, se plantean las categorías de la práctica docente inclusiva propuestas por García, Romero y Escalante (2013, pp. 5-6), mismas que se citan enseguida:

1. Condiciones físicas del aula: Se refiere al uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula, como material didáctico y de apoyo para brindar mejor atención a todos los alumnos y tener mayor diversidad de

estrategias para la enseñanza; mobiliario y la ubicación favorable de éste, de manera que todos tengan la misma accesibilidad.

2. Planeación: Incluye aspectos como evaluación, estrategias para trabajar en el aula y adecuaciones curriculares.
3. Uso del tiempo. Uso del tiempo para abordar los contenidos, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los niños y niñas.
4. Metodología. Se refiere a la manera en que el docente aborda los contenidos y busca desarrollar las competencias; si respeta los estilos de aprendizaje, si promueve el trabajo colaborativo, si realiza adecuaciones curriculares y si involucra al niño activamente en su aprendizaje.
5. Evaluación. Se observa si el docente realiza una evaluación con base en los temas vistos durante las clases, y si es motivadora para los alumnos, continua, formativa y promueve el aprendizaje significativo.
6. Relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí. Se observa si el docente propicia el trabajo colaborativo entre alumnos y de diferentes grupos, y si alienta relaciones de convivencia sana y respeto.

Estas categorías orientarán el análisis de mi propia práctica docente desde la perspectiva inclusiva. Para lograrlo, se empleó una estrategia metodológica que incluyó técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, la cual se detalla en la siguiente Tabla.

Tabla 1.

Estrategia metodológica del diagnóstico

Categorías de análisis	Técnica	Instrumento	Participantes	Propósito
1. Condiciones físicas del aula	Encuesta	Cuestionario autoaplicable GEPIA	Docente	Reflexionar sobre la propia práctica desde la perspectiva inclusiva

2. Planeación	Análisis de	Planeación	Docente	Analizar la propia
3. Uso del tiempo	documentos			práctica desde una perspectiva inclusiva
4. Metodología				
5. Evaluación	Observación	Grabación de	Docente y	Observar la práctica
6. Relación docente alumnos	participante	audio	estudiantes	desde un enfoque inclusivo
		Notas de campo		

2.2.1 Técnicas e instrumentos

Como se mencionó en la tabla anterior, se emplearon tres técnicas. La primera de ellas fue el cuestionario GEPIA, esta es una encuesta que permite evaluar la efectividad de la intervención de la práctica docente, para fomentar las prácticas inclusivas en el aula a través de la práctica docente de la escuela primaria. Este instrumento fue elaborado por Lilia Serrato en el 2013.

La encuesta GEPIA fue autoadministrada, para verificar que áreas de oportunidad son las que están representadas al momento de contestarlo. Retomando que la encuesta es una técnica de investigación que trata de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que la personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, expresan, desean, quieren, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones o actitudes.

El instrumento GEPIA tiene 6 categorías de análisis, las cuales tienen una escala, a las que se les asignarán un número para una mejor síntesis de lo que se está mostrando. Estos puntajes, son los que se estarán mostrando en las figuras 1, 2, 3, 4, 5, y 6.

- Totalmente cierto = 4
- Parcialmente cierto = 3
- Parcialmente falso = 2
- Totalmente falso = 1

Otra de las técnicas empleadas fue el análisis de documentos, mismo que se realizó sobre las planeaciones de clase sobre las categorías de “planeación” y “evaluación” propuestas por el GEIPA.

Asimismo, se empleó la observación de seis clases; de acuerdo con Sierra y Bravo (1984), es: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. Específicamente se empleará la observación participante, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), involucra la interacción social entre el investigador y los informantes (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Como instrumento de la observación, se usó la grabación de video y las notas de campo. La grabación de video me permitió analizar qué dimensiones he llevado a cabo y así mismo los que me faltan por cubrir, haciendo una transcripción íntegra de lo sucedido. Por su parte, las notas de campo me permitieron tener un registro de lo sucedido durante las horas de observación.

Cabe señalar que la aplicación de las técnicas e instrumentos se realizó durante los meses de abril y mayo del 2022.

2.2.2 Análisis de datos

Los datos provenientes de la aplicación del instrumento GEPIA se analizaron por frecuencias, es decir, se analizó la frecuencia de las respuestas según la escala Likert propuesta por el instrumento. Para el análisis de los datos provenientes de la observación y de las planeaciones se realizó un análisis deductivo con base en las mismas categorías provenientes del GEPIA; cabe señalar que para realizar el análisis de las observaciones de clase, fue necesario realizar la transcripción de las grabaciones realizadas.

2.3 Resultados

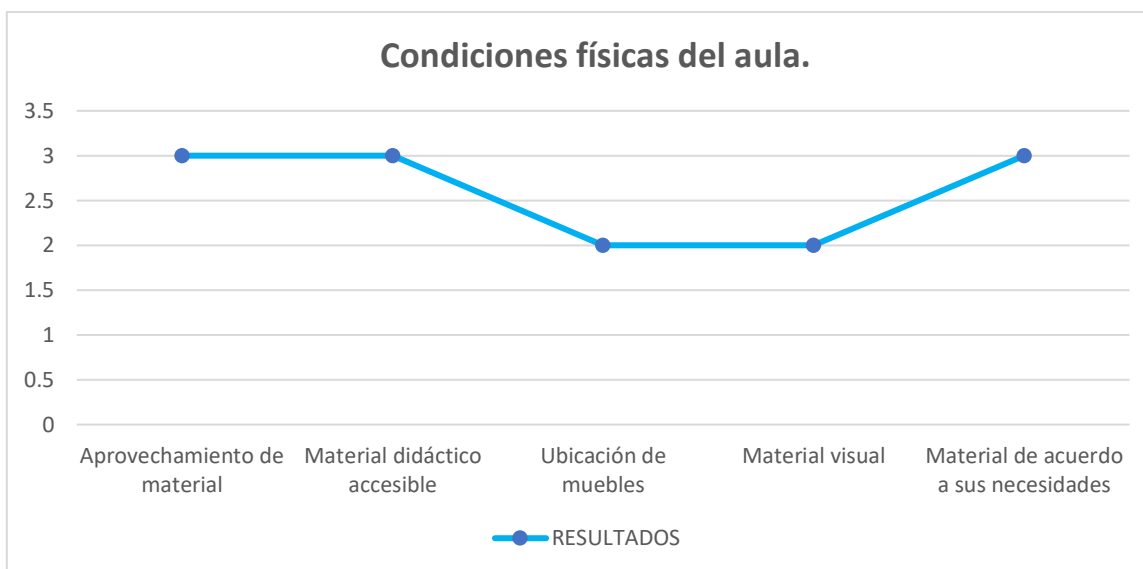
Lo que el instrumento GEPIA me permitió es observar qué áreas de oportunidad había dentro de mi práctica docente, de acuerdo con las categorías de análisis que se pretendían reflexionar, ya que en la mayoría de las ocasiones son factores que no contemplamos o que “creemos” que hacemos, pero en realidad en nuestras clases son escasas, el instrumento fue de gran ayuda para poder establecer una reflexión de mí misma y de mis alumnos. Enseguida se presentan las categorías que sirvieron como base para realizar el análisis deductivo, de las cuales se realizó una triangulación para su reflexión, relacionando los resultados del instrumento GEPIA que describen las prácticas inclusivas, con los resultados del análisis de las planeaciones y de las observaciones de clases.

2.3.1 Condiciones físicas del aula

Esta categoría se refiere al aprovechamiento de los materiales, el cual sea físicamente accesible, así mismo, que los muebles sean adecuados, cómodos y visibles para todos los alumnos. Es decir, todo el entorno que rodea al alumno, en el contexto áulico.

La grafica GEPIA, en la categoría condiciones físicas del aula, arrojo que el aprovechamiento de los materiales y el contexto áulico, resultaron de parcialmente cierto a parcialmente falso, por lo que, contestando este instrumento, determina que, en esta categoría, la practica inclusiva es parcial.

Figura 1



Estos fueron los resultados del instrumento GEPIA, los cuales arrojaron lo siguiente. En la pregunta número 1. El docente diseña, proporciona, y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos, en la figura 1 el resultado es parcialmente cierto, sin embargo, en la clase de educación socioemocional, trataba de que hicieran un dibujo con la pintura que disponían, usando solamente sus manos. “para hacer esa pintura, en esta ocasión no vas a usar pincel para ayudarte, solo será con tus manos”. Incluso, en el salón de clases, se dispone de un cajón que tiene colores, plumones, lápices, Resistol, silicón, etc. los cuales los alumnos pueden disponer de ellos cuando lo requieran, con la condición de devolverlo en su lugar por si algún otro compañero lo ocupa. Lo que está a mi alcance para poder proporcionarlo a mis alumnos, lo hago sin ningún impedimento. Hay una excepción con lo que dice el rubro, que es diseñar el material, en ese parámetro no dispongo del tiempo necesario, ni de los medios para poder diseñar mi propio material, ya que también, tengo alumnos en línea que no sé cómo podría incluir en mi material diseñado para los presenciales y los de línea. Considerando lo anterior, este primer apartado se queda en parcialmente cierto, pues no del todo puedo diseñar un material para mis alumnos.

Como siguiente punto, el docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico sea físicamente accesible para todos. El resultado en la figura 1 arroja que esto es parcialmente cierto, pero, considero que no es así.

Dentro de mi salón de clases y observando a mis alumnos, el material no es físicamente accesible para todos, los niños y niñas tienen de 6 a 7 años de edad, están aún en una estatura baja para poder alcanzar el rincón de la biblioteca del salón, ya que está soldada en la parte media de la pared, incluso yo como maestra, tengo que subirme a un banco para poder disponer de un cuento, o algún libro de interés. De lo demás, disponen perfectamente y está a su alcance lo que quieran tomar, con el objetivo de favorecer su aprendizaje. Pero sinceramente, para mi su biblioteca del salón es muy importante, puesto que muchas veces quieren tomar uno, pero no hay de donde subirse. Por lo tanto, creo que, en este punto, quedaría en parcialmente falso.

En el punto número tres, en el salón de clases, la docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realiza. En el resultado de la figura 1, menciona que esto es parcialmente falso, sin embargo, este es un aspecto que procuro mucho, creo que mis alumnos tienen derecho a poder aprender a su manera, y a poder proponer ideas. Ellos mismos me dijeron “maestra, podemos poner los mesabancos alrededor, es más divertido así”. Aunque ellos lo vieron desde esa perspectiva, comprendí que de esa forma es como ellos se sienten más cómodos para aprender y sin ninguna objeción, decidí mover los mesabancos en media luna. Resultó ser más espacioso y cuando ellos quieren juntarse en equipo o decidir trabajar en el piso, simplemente toman el centro del salón como un espacio de trabajo.

En el siguiente, el docente se cerciora de que el material visual del salón estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la figura 1, lo establece en parcialmente falso. Este punto, definitivamente no es una de mis fortalezas en el aula, no suelo poner posters, laminas o dibujos en mi salón, no lo considero un punto necesario, creo que, los alumnos a veces ignoran este tipo de materiales, es decir, no los considero un material significativo. Aunque, habría que tener muchas reflexiones acerca de esto, porque soy consciente de que tal vez no

he sabido aprovechar este tipo de material con mis alumnos. Por lo tanto, esto en mi aula de clase es totalmente falso, pero sin duda, será algo que pondré en práctica.

Por último, el docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos. En los resultados de la figura 1, esto tuvo un resultado de parcialmente cierto, pero, no cuento con los recursos necesarios para poder proporcionarles el material didáctico adecuado a cada una de sus necesidades. Les pongo a disposición lo que está a mi alcance y lo que yo les solicito en casos de ser un material muy costoso, sin embargo, mi material didáctico no es uno de mis fuertes en mi aula, por lo tanto, considero que de acuerdo con mis observaciones me da un resultado de totalmente falso.

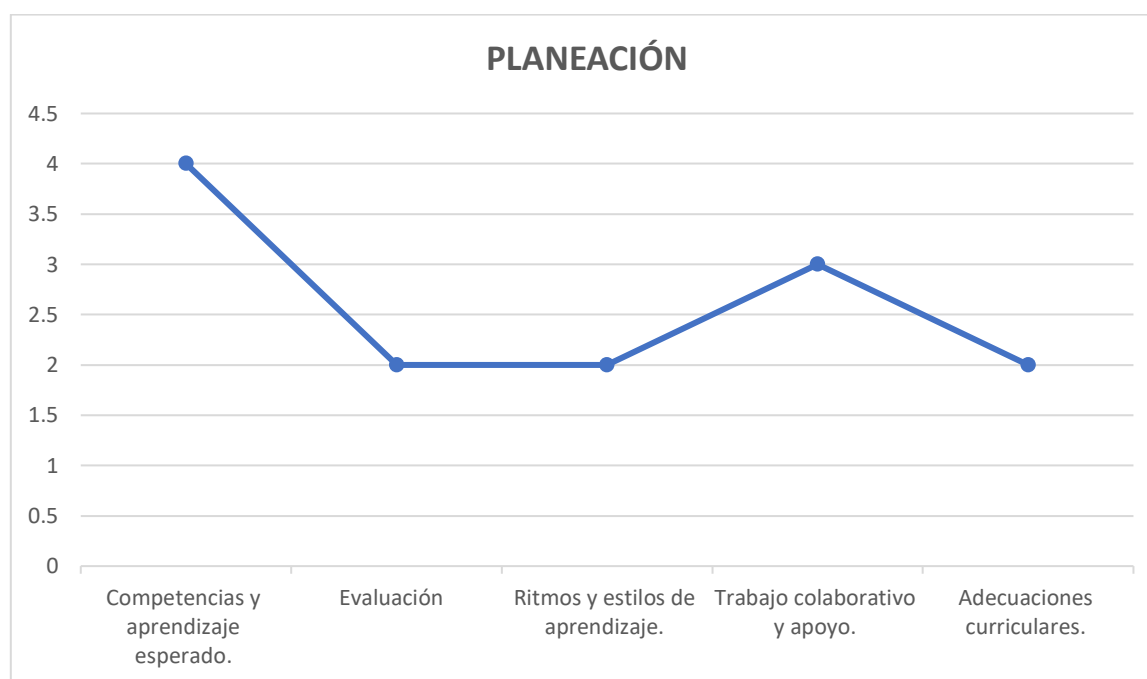
Estos fueron los puntos o parámetros que se analizaron en esta primera categoría, poniendo en reflexión mucho de lo que en ocasiones creemos que tenemos o hacemos, pero lo cierto es que no, o que no realizamos este tipo de cosas dentro del aula. Sin duda, el material no es algo que me apasione hacer, pues incluso es cuestión de estrés para mí como maestra. Llego a una reflexión muy personal, de me estoy poniendo como prioridad en este tipo de áreas de oportunidad, es decir, que prefiero mi estabilidad y la de mis alumnos siga igual, o sigan aprendiendo sin un material que manipular o un material con el cual interactuar. Considero que debo de llegar a un balance, en el que mis alumnos puedan ser tomados en cuenta en cuestión de sus necesidades e incluso en sus estilos de aprendizaje. Esto es algo que debo mejorar, y algo que debo comenzar a fortalecer, porque he notado y observado que en ocasiones las clases se vuelven tediosas porque solo es leer y escribir la mayor parte del tiempo.

2.3.2 Planeación

Esta categoría se refiere a las actividades que el docente planea, tomando en cuenta el trabajo colaborativo, los estilos y ritmos de aprendizaje, adecuaciones curriculares y la evaluación del desempeño.

La grafica del instrumento GEPIA, arrojo los resultados de una escala de totalmente cierto a parcialmente falso, lo que significa que esta categoría está en un parámetro un poco favorable dentro de mi práctica docente. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el instrumento.

Figura 2



El instrumento GEPIA se arrojaron resultados variados. La primera pregunta; las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr. Con un puntaje de totalmente cierto (4). Dentro de mi planeación en la parte superior derecha siempre pongo las competencias y los aprendizajes esperados de cada contenido, los cuales tomo del plan y programa de estudios ya que es el que por parte de las autoridades de mi institución nos piden, por lo que es algo que considero sumamente importante para lograr un enfoque o propósito a la actividad y saber si mis alumnos lo lograron o no al final del contenido trabajado.

La siguiente pregunta es; el docente especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas. Teniendo un resultado en la figura 2 de parcialmente falso. Este

resultado se debe a que en mi planeación no se suele adjuntar el apartado de evaluación, sino que este es en otro documento aparte. Considero que sería una buena estrategia para poder agilizar y realizar una evaluación en cada una de las actividades y observar cuales fueron mis resultados de ese instrumento que utilice para mis alumnos, sin embargo, no me considero una docente que se desarrolle mucho en ese apartado de la evaluación, pues siempre lo he contemplado complicado en mi que hacer docente porque no tengo los conocimientos necesarios para llevar a cabo una buena evaluación.

Como siguiente punto; el docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos. Teniendo un resultado de parcialmente falso. Dentro de mi planeación no considero los ritmos y estilos de aprendizaje de mis alumnos, siempre que hago una planeación lo realizo de manera general, contemplando que la actividad que proponga será la misma para todos, por lo tanto, tampoco realizo ajustes en mi planeación, es decir, no considero que cada uno de mis alumnos tiene su propia forma de aprender.

El siguiente es; el docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros. Teniendo un resultado de totalmente cierto. Dentro de las actividades que planeo, el trabajo colaborativo y en equipo es uno de mis principales enfoques, ya que me gusta que mi salón sea un grupo de alumnos que puedan acercarse a sus compañeros y ayudarse entre ellos, lo cual he logrado en el transcurso del ciclo, ya que es un proceso en el que se van obteniendo resultados favorables poco a poco, ya que lo principal es enseñarle a mis alumnos como trabajar en equipo, por lo que considero que mi aula es un espacio de trabajo colaborativo y ayuda entre todos.

Finalmente, como último punto; el docente define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuales son estas. Arrojando el resultado en la figura 2 de parcialmente falso. Como lo había mencionado en la pregunta numero tres, dentro de mi planeación nunca he puesto adecuaciones curriculares que

considere, puesto que, generalizo a la hora de hacer mis actividades, y si es necesario hacer adecuaciones las hago en el momento de la actividad, es decir, cuando los niños están realizando lo que se tenía planeado, pero, no suelo considerarlo antes de hacer la actividad, ya que, me funciona más el hacerlo al momento de observarlos y ver las dificultades que se van presentando.

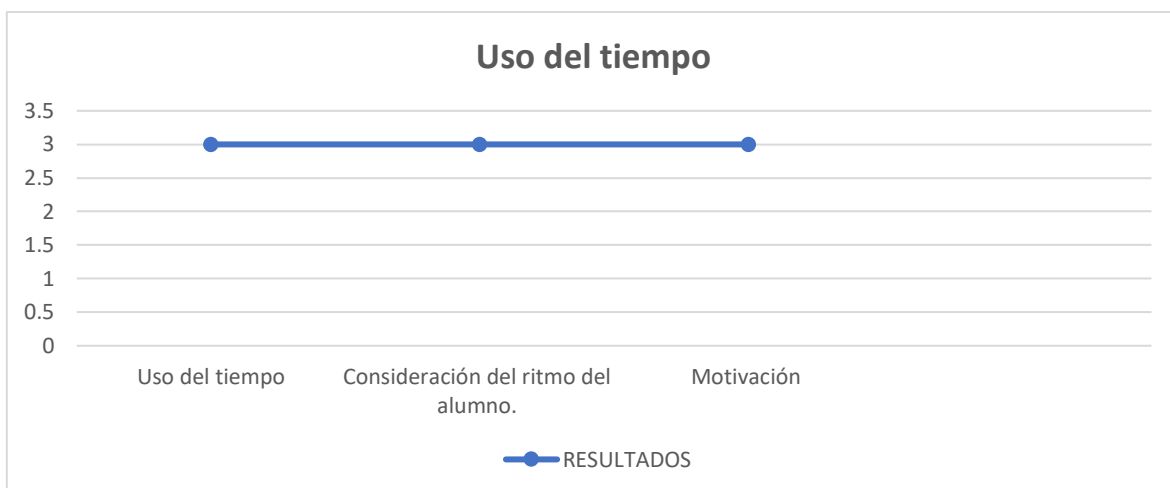
Contemplando lo anterior, puedo llegar a una reflexión propia, en la cual me percaté que, dentro de mi práctica, la planeación es algo generalista para todos los alumnos, puesto que no contemplo sus ritmos y estilos de aprendizaje y tampoco hago los ajustes razonables necesarios. Sin embargo, me gustaría poder agregarlos dentro de mi planeación y observar si realmente se nota un cambio significativo en mi práctica, aunque, considero que para poder tener estas herramientas necesitaría aplicarles un diagnóstico y así poder agregarlos a la planeación. Mis planeaciones son generales porque son con el formato que nos llega por parte de la institución y no podemos modificar dicha planeación, pero, sería adecuado y agregar estos apartados.

2.3.3 Uso del tiempo

Esta categoría hace referencia al tiempo que la docente propicia en el aula, el total de horas de clase, y el tiempo de motivación que se le asigna a los alumnos.

La gráfica GEPIA, arrojó unos resultados en la escala de parcialmente cierto en su totalidad, observamos los resultados de la figura 3 a continuación:

Figura 3



Como se observa en la figura 3, los resultados del instrumento fueron en la misma escala, las cuales son las siguientes; en la pregunta número uno. La docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos, siendo un resultado de parcialmente cierto (3). Esto dentro del salón, creo que el puntaje es un poco más bajo de lo que consideraba, ya que me percate en las grabaciones de que los presionaba en cada clase, diciéndoles el tiempo que tenían para terminar, como por ejemplo en la clase de educación socioemocional “Chicos, tienen 10 minutos solamente para terminar, dense prisa porque ya tenemos que empezar la clase” y también en la clase grabada de pensamiento matemático “, solo quedan 10 minutos para que puedan terminar”. Dentro de estas observaciones y analizando mis grabaciones me percate que mis alumnos se presionaban en terminar e incluso hacían el trabajo mal hecho por terminar y tener una revisión en su hoja. Así mismo, el acomodo del material o cuando necesito que se pongan en orden, les cuento los segundos que tienen para recoger y sentarse “cuento 20 segundos para que todos hayan recogido sus cosas y limpiado su pintura. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. ¡Tiempo! todos nos sentamos, todos nos sentamos. Cuento 5 para que todos estén sentados: 1,2,3,4,5.”.

Esto sin duda me ha generado mucha reflexión cuando lo estuve observando, pero lo cierto es que hay un por qué de esta presión hacia los niños, y es la poca flexibilidad del tiempo que nos permiten en la escuela, tenemos un horario muy

arraigado a que así se tiene que cumplir todos los días, aunque a veces trato de poder darles un tiempo extra para no generar presión, también no siempre es posible o en la mayor parte de los casos, ya que como he mencionado, tengo alumnos foráneos conectados en línea, de los cuales debo de estar a la par de los que son presenciales, y esto me genera cierta presión a mi, porque los papás exigen disminuir el tiempo de las actividades ya que los alumnos que están en línea terminan más rápido, pero esto es a causa de una razón muy peculiar y es que los papás los ayudan a terminar sus trabajos. Esto no es lo mismo cuando tú como maestra tienes que ayudar a 15 alumnos al mismo tiempo. Aunque lo anterior no es una justificación, considero que si debiera tomar acciones y consciencia con los padres de familia de los niños en línea, puesto que si ha generado presión para los presenciales y para mí.

En el siguiente punto; del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno. Arrojando un resultado de parcialmente cierto en la figura 3. Analizando esto, va muy relacionado con el punto anterior, suelo poner un tiempo definido para que todos terminen y me he percatado de que incluso eso no ha generado un buen ambiente en el salón, porque incluso algunos alumnos lloran por la presión que género, pero cuando observo eso, si procuro ser más flexible. La razón de esto es la presión por parte de dirección y de los padres de familia foráneos. ¿Qué acciones se podrían tomar? Generar una reflexión, consciencia y comentar lo que los niños hacen en respuesta a su estrés y presión con los padres de familia foráneos y directivos, para generar un ambiente de tiempo más flexible.

Como tercer punto; el docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades, teniendo un resultado en la figura 3 de parcialmente cierto. Realmente como maestra, siempre es un punto que procuro en mis actividades, y que le tomo suma importancia, hay alumnos que, por diversas situaciones biológicas, en ocasiones tienen ciertos comportamientos de tristeza, enojo o ansiedad. Como es el caso de mi alumno Bruno, al cual he procurado independiente de su condición física,

biológica o capacidad para prender, lo incluyo en mi salón de clases como un niño más en mi aula, puesto que en análisis con lecturas e información esto me ha permitido poder estar preparada, me he fijado más en sus cualidades que en sus debilidades.

Considero que esto es un esfuerzo que incluso requiere de mucha paciencia personal como docente, pienso que todos mis alumnos tienen derecho a ser escuchados y ayudados en lo que necesiten, y en esto entra la motivación, no suelo recalcarles sus defectos ni sus debilidades, los guio para que se den cuenta de lo que pueden hacer con las cualidades que tienen y también desarrollar y fortalecer algunas otras. Puse este punto en un rubro de parcialmente cierto, ya que en muchas ocasiones me es difícil poder motivar a algunos alumnos, pero es porque ellos tampoco se dejan ayudar y es complicado poder hacer que se dejen, y es algo que a mí como maestra me hace falta fortalecer.

De acuerdo con lo anterior, puedo llegar a una reflexión de que en muchas ocasiones el profesor o maestro no siempre es el que no tiene la disposición de poder realizar ciertas cosas, sino que, en ocasiones (como es mi caso), los directivos son cerrados a la idea de que todos los alumnos son iguales y tienen un mismo ritmo de aprendizaje, y obligan a los maestros a terminar sus clases en tiempos definidos. O como lo mencioné, hay situaciones en las que las condiciones para llevar clases en línea y clases presenciales al mismo tiempo no está permitiendo el buen desempeño ni de unos ni de otros. También tendría relación de que mis directivos no se han puesto en el lugar y espacio de trabajo a dar una clase como yo la doy, es difícil poder comprender algo que no vives tú mismo, por eso para ellos, este tipo de clases sigue siendo significativo. Pero, para accionar si se tienen que hacer anotaciones acerca de lo que ocurre e informar a los directores.

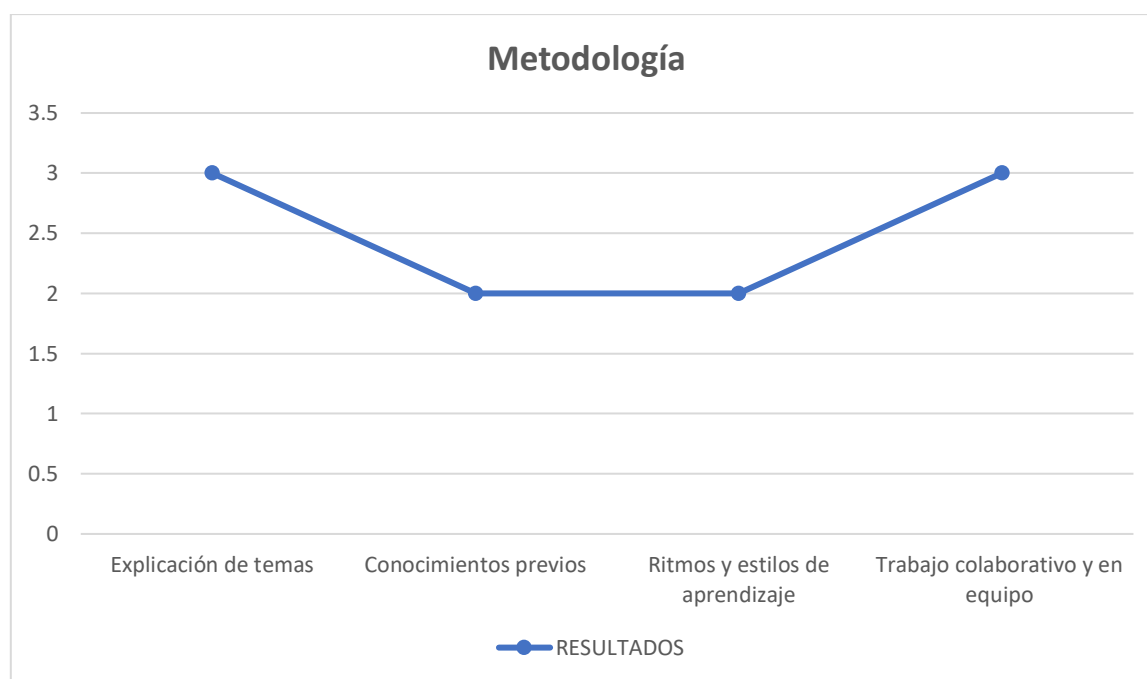
2.3.4 Metodología

En categoría, se relaciona acerca de la explicación que da la docente a los alumnos en cada actividad, tomando en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje, así como la compilación o participación de los conocimientos previos. El trabajo en equipo,

colaborativo y el asesoramiento entre compañeros. Es decir, el proceso que sigue el docente en el transcurso de su clase.

A continuación, se presenta la figura 4 que establece resultados de una categoría de parcialmente cierto a parcialmente falso, tomando una escala parcial en su análisis.

Figura 4



En el primer punto, se aborda lo siguiente; el docente explica a sus alumnos de que se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos, asignando el resultado en la categoría parcialmente cierto (3). En el transcurso de mis grabaciones, me di cuenta que las explicaciones las doy siempre, es decir, procuro explicar las instrucciones de las actividades que corresponden y así mismo también que sean entendibles para ellos, en dado caso de que no lo comprendan, mis alumnos tienen la confianza de poder acercarse a preguntarme cualquier duda, como en el ejemplo de la clase de socioemocional:

Bien, lo que vas a hacer es que en orden vas a empezar a hacer una pintura, una pintura que sea de tu agrado, en la que quieras demostrar cómo te sientes hoy, no hay indicaciones en específico de como lo puedes hacer, es

a tu creatividad y sentimientos, recuerda que no importa lo que dibujes, lo importante es que me plasmes como te sientes hoy. Pero, hay una condición, solo vas a usar tus manos para hacer esa pintura, en esta ocasión no vas a usar pincel para ayudarte, solo será con tus manos, pero trata de ser cuidadoso para no manchar el piso, ni tu rostro, ni tu uniforme para todos aquellos que no tienen bata. ¿quedó claro? Si maestra.

Conforme lo anterior, considero que mis explicaciones son claras y detalladas, informándoles lo que necesitan cuidar en dado caso de ser una manualidad, o una pintura como es el caso anterior, sin embargo, hay ocasiones en la que la mayoría de los alumnos no logran entender o comprender el tema y es cuando tengo que poner una pausa en mis clases, para volver a explicar, e incluso dándoles ejemplos de cómo debería de ser. Tal es el caso de la clase de pensamiento matemático:

Maestra: te explico que es lo que tienes que hacer, fíjate bien que no repito las instrucciones. En tu hoja de trabajo, tienes un laberinto, tienes que resolver la operación de cada camino para poder llegar al resultado y ayudar a los peces a encontrar su casa. Tienes que fijarte muy bien que estés en los resultados correctos, porque si no, entonces los peces van a ser devorados por los tiburones si tienes incorrectas las sumas. ¿Entonces tienes que sumar muy bien, quedó entendido?

Alumnos: Si maestra. Muy bien, entonces pueden comenzar.

Las instrucciones y explicaciones siempre han estado a la par de las actividades.

Como siguiente punto; el docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo. Obteniendo un resultado de parcialmente falso. Dentro de mis grabaciones y observaciones, en ninguna clase retome los conocimientos previos de mis alumnos, incluso creo que es algo que he dejado de hacer como maestra porque antes si lo hacía, pero no me había dado cuenta de ese factor que ha desaparecido en mi práctica. Comienzo las clases con las explicaciones sin preguntar que saben o que han escuchado del tema. Aunque no ha sido un punto que me ha traído problemas

en mi práctica, también considero que es enriquecedor en mis clases, porque incluso favorece el dialogo y compartir diversas opiniones al inicio de la clase.

En la tercera pregunta, hace referencia a sí el docente toma en cuenta y respeta el estilo y ritmo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, teniendo un resultado de parcialmente falso. En las grabaciones de mis clases, me percate de que llevo un mismo método para todos, es decir, voy en una sola sintonía como si todos aprendieran y comprendieran de la misma forma, situación que no es así, porque muchos de mis alumnos me han dicho que mejor les ponga videos acerca de algún tema, algunos que los ponga a hacer experimentos, incluso en una encuesta de una clase, venia como pregunta que es lo que les gustaba hacer más y la mayoría respondió que experimentos. Lo que me llevo a la reflexión de que mis alumnos podrían aprender haciendo manualidades o experimentos o incluso llevándolos a un campo de trabajo donde ellos vean y manipulen por su cuenta algún tema que se este viendo. En cuanto al ritmo, va muy relacionado con la categoría de análisis del uso del tiempo, que es algo que no ha sido muy favorecedor para mí, me refiero a que, el tiempo es una de mis áreas de oportunidad a tratar en mi práctica.

Por último, se presenta; el docente se asegura de que los alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros. La cual dio resultado a un parcialmente cierto. Dentro de mis clases, en un principio no era de trabajar colaborativamente con los niños, por diversos factores, como por la contingencia de COVID-19. Incluso ahora mismo, no está tan permitido poder trabajar en equipo, sin embargo, procuro hacer trabajos en equipo pequeños y tomando distancia. En las clases, si los alumnos quieren trabajar colaborativamente, los dejo sin ninguna objeción, pues observándolos veo que es significativo para ellos, porque hay dialogo e interacción de ideas, debates que ellos mismos comienzan cuando hacen trabajos, etc. Por eso, los trabajos en equipo son muy satisfactorios para mí. En la clase de matemáticas; “Alumno Alfredo: Maestra, ¿podemos hacer equipos? Si, júntate con quien quieras o con quien veas que te pueda ayudar, está Alan, o Luis, con quien quieras, solo por favor no quiero que

estés jugando o platicando cosas que no son de la clase”. Por ejemplo, esta conversación de la clase, los dejo trabajar en equipo siempre y cuando no se desvíen del tema o se pongan a jugar sobre algo que no tiene relación con el tema. Pero para mí, el trabajo colaborativo, es esencial para poder aceptar ideas y corregirse entre ellos mismos, así como la ayuda mutua.

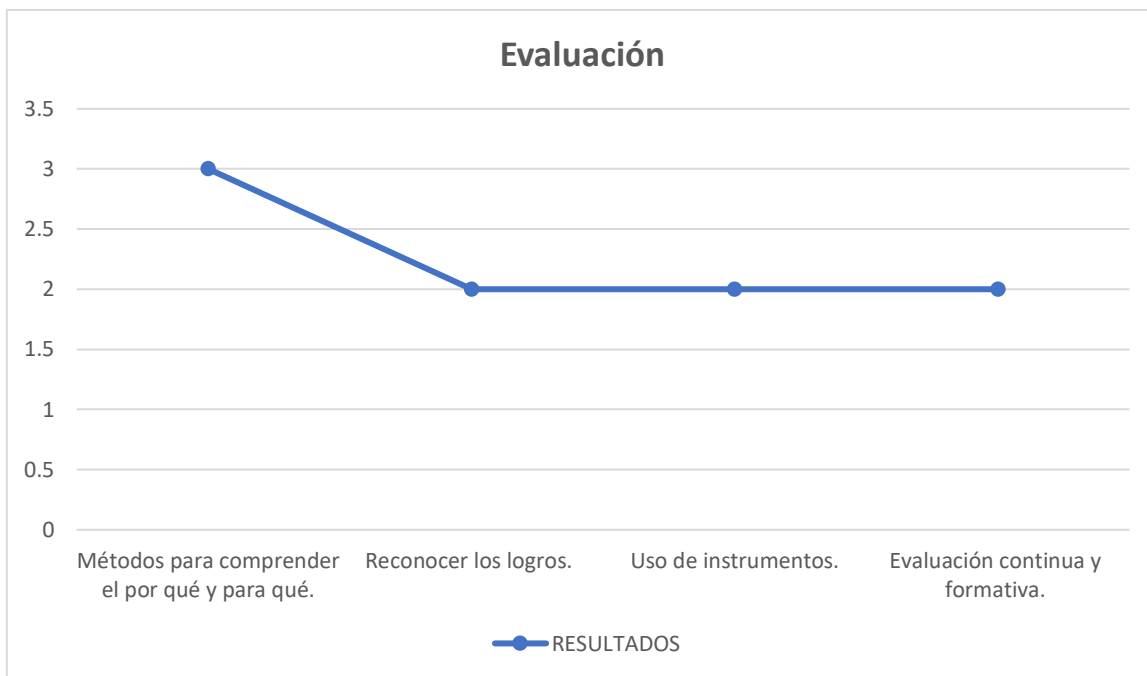
En reflexión, mi metodología va muy relacionada con la estructura que plasmo en mi planeación, obviamente no al pie de la letra, pero si es una guía para mí. Aunque en el aspecto de conocimientos previos y los estilos de aprendizaje, mi practica necesita mejorar, tomando acciones en los que dentro de mi planeación pudiera considerar, haciendo una encuesta a mis alumnos de lo que les gusta hacer más, tomando los estilos de aprendizaje y de qué forma les gustaría, de esta forma podría conocerlos más.

2.3.5 Evaluación

La categoría de evaluación se vincula con los métodos a seguir para la comprensión de las actividades, en el qué hacer, por qué y para qué. Contemplando los logros de cada uno de los estudiantes usando los instrumentos correspondientes, en una evaluación continua y formativa, sin enfocarse en una evaluación cuantitativa. García Romero y Escalante, (2013).

Se presenta la figura 5, que tiene un rango de parcialmente cierto a parcialmente falso, de las cuales, se triangularán en el análisis de las grabaciones de las clases.

Figura 5



Contemplando los resultados anteriores se puede observar que tiene un rango de parcialmente cierto a parcialmente falso. El primer punto es; el docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué. Obteniendo un resultado de parcialmente cierto, ya que en mi práctica docente, al inicio de cada actividad o secuencia didáctica les suelo decir el objetivo que esta conlleva, para que así los alumnos tengan el conocimiento de lo que se tiene que hacer y el por qué y para qué. Aunque en algunas ocasiones los mismos alumnos te preguntan: ¿y para qué hicimos esta actividad maestra? o ¿y por qué estamos haciendo esta actividad maestra? y eso significa que tal vez no le han encontrado un sentido específico, pero como maestra me corresponde explicarles las veces que se necesario y tal vez procurar ser mas específica en mis explicaciones.

Como siguiente pregunta es; las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo. Teniendo un resultado en la figura 5 de parcialmente falso. Esto debido a que cuando suelo hacer exámenes, en la primera página les pongo lo que deberían mejorar, pero no suelo poner lo que han logrado, y, reflexionándolo, esto no los

motiva, sino que solo me estoy fijando en sus errores en vez de sus cualidades e incentivarlos a ser mejores cada vez.

La siguiente es; el docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente. Dando un resultado de parcialmente falso, puesto que si hago las evaluaciones de acuerdo a los contenidos que se han abordado, pero lo hago de manera general, no tomo en cuenta las características de cada uno, pero, por ejemplo, en los exámenes suelo poner preguntas que sean de acuerdo a los que saben leer y los que no, y así no tengan dificultades. Tampoco suelo utilizar instrumentos de evaluación ya que considero que en el momento de dar las clases es muy corto el tiempo para poder aplicarlos o diseñarlos en cada actividad.

Por último; el docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa. Obteniendo un resultado en la figura 5 de parcialmente falso. Si bien es cierto que a lo largo de proceso de aprendizaje voy observando características peculiares de los alumnos y como se van desarrollando en el aula, no es algo que suelo registrar en un diario de campo para poder tenerlo, pero si lo tomo en cuenta a la hora de pasar sus calificaciones, pero, solo hago evaluaciones cuantitativas, basándome solamente en exámenes para determinar sus conocimientos y tomando en cuenta sus tareas.

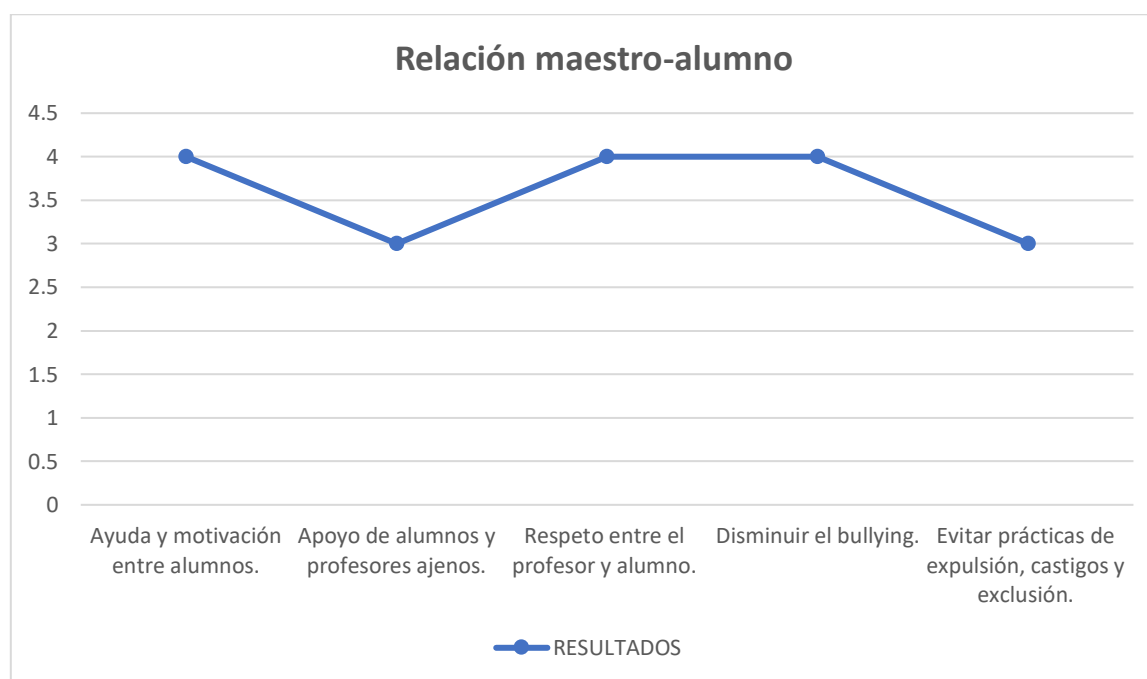
En conclusión, esta es un área que me falta mucho por complementar e informarme, no por el hecho de que no tenga conocimientos acerca de cómo evaluar y los instrumentos y técnicas de evaluación que existen, sino que, realmente hay otros factores más significativos que tomar en cuenta de los alumnos como sus habilidades, aptitudes, la capacidad para trabajar colaborativamente, sus conocimientos, etc. Y no precisamente esto me tiene que llevar a realizar puros exámenes, puesto que las habilidades las dejo de fuera y no son tomadas en cuenta en sus calificaciones.

2.3.6 Relación docente alumnos

Esta última categoría hace mención sobre la ayuda y motivación que existe entre los alumnos. El apoyo de los alumnos y profesores ajenos, el respeto entre docente y estudiante, fomento de las relaciones sanas, disminuir el Bullying, evitar prácticas de expulsión, castigos y exclusiones.

En la figura 6, se presenta un rango de resultados de totalmente cierto a parcialmente falso, contemplando esta categoría como una de las más enriquecedoras dentro de mi salón de clases.

Figura 6



En el primer punto hace referencia a lo siguiente: el docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas. Dando como resultado en un totalmente cierto (4). Dentro de mis clases, he contribuido a que mis alumnos se ayuden entre unos y se motive, incluso, ha habido ocasiones en los que mi alumno “Pedro” llora de repente y mis alumnos imitan mi forma de calmarlo, haciéndolo respirar y contar hasta 10, es algo que a mí como docente me causa mucha satisfacción y alegría, puesto que mis alumnos han tomado esa fortaleza de poder ayudar a sus demás compañeros

cuando lo necesiten. En la clase de educación socioemocional, se presentó esta situación en la que Bruno había tirado un poco de pintura: “Pedro: Comienza a llorar. Bruno, pero no tienes que llorar, solamente te estoy diciendo que tienes que ser más cuidadoso con tus cosas, porque siempre haces eso. Pedro: maestra, pero fue accidente, y sigue llorando. Okey, Pedro, entonces por favor ponte a recogerlo no quiero que comiences a hacer desorden por favor y cálmate. A ver, vamos a respirar, tranquilízate y respira profundo. Bruno: comienza a respirar, y tranquilizarse. Bien Pedro, ya tranquilo, entiendo que fue un accidente, pero también tienes que aprender a ser más cuidadoso. ¿Okey? Pedro: asiente con la cabeza. Bueno, ya ponte a trabajar”.

Y en la clase de matemáticas se presentó esta situación “Pedro, ¿qué sucede? Pedro: Es que mi papá me dijo que si lloraba soy un tonto, a ver Pedro llorar no te hace una persona así, tienes que aprender a reconocerte a ti mismo, recuerda que todos somos diferentes y algunos expresamos más nuestros sentimientos que otros, unos lloramos, otros solo estamos tristes, o cada uno se expresa diferente, pero llorar no te hace ser así. Todos los seres humanos lloramos, y es normal que lloremos, es algo natural que llores. No te detengas a no expresar lo que sientes porque tengas esa idea ¿de acuerdo? Bruno: (asiente con la cabeza). Bien, ahora vamos a respirar, uno, inhalamos, dos, exhalamos, ahora hazlo tú solo, uno, dos. Relájate y recuerda que siempre que llores o te sientas triste tienes que aprender también a calmarte tú mismo. Bien, ahora ve a continuar con tu trabajo.” No es el único caso al que acompaño y procuro atender, todos los alumnos tienen diferentes sentimientos, pero, este alumno en especial, es con el que siempre tengo que mostrar mi apoyo, porque de alguna forma a veces tiene cierta desmotivación sin alguna explicación.

En el siguiente, el docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores. Obteniendo un resultado de parcialmente cierto (3). Este punto me parece muy interesante, pero a la vez un poco arriesgado, puesto que yo siempre procuro ofrecer la ayuda a mis compañeros docentes, pero también a sus alumnos, aunque

en ocasiones, las maestras o maestros no les agrada esto, o no les gusta que apoyen a sus alumnos, y es algo que se da mucho en la escuela donde estoy. Aunque en ocasiones algunas maestras si aceptan mi ayuda, y por supuesto, yo acepto la de ellas y ellos, con el objetivo de enriquecer nuestras practicas mediante la experiencia.

Como tercera pregunta: la docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos. obteniendo un resultado de totalmente cierto. En mi salón, el respeto es clave para una buena socialización, en mis clases, cuando los alumnos están dialogando, observo siempre que es lo que platican o de que forma lo hacen, así mismo, cuando están jugando los observo. O cuando me toca interactuar con ellos, sé que deben de respetar una línea que existe entre nosotros y una línea que también hay entre ellos.

La siguiente hace mención a que: el docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre los alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc. Dando un resultado de totalmente cierto. La convivencia que existe entre mis alumnos es sana, al principio era un poco tensa porque peleaban o discutían mucho, incluso se agredían unos a otros, sin embargo, procure disminuir este tipo de acciones que deben aprender a respetar, no se ha dado un caso de bullying dentro de mi salón de clases porque no lo he permitido y porque ellos saben que esto tendría alguna consecuencia. Incluso, cuando hay este tipo de comportamientos agresivos, los alumnos me notifican inmediatamente, porque son capaces de detectar este tipo de incidentes que no permito.

Por último: el docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y el aprendizaje. Obteniendo un resultado en la figura 6 de parcialmente falso (2). Como docente, dentro de mi salón de clases, tengo una diversidad de alumnado, de las cuales he aceptado y trabajado con sus cualidades, sin embargo, en algunas clases observadas, como las de español y caligrafía, he tenido que expulsar a mis alumnos por indisciplina, y no es por quererlos hacer sentir mal, pero en ocasiones realmente no sé qué hacer para que

estos alumnos hagan caso, puesto que interrumpen mi clase y distraen a sus compañeros. Hoy en día sé que ese tipo de acciones es completamente excluyente, y sinceramente he evitado este tipo de situaciones, el sacar a mis alumnos del salón sé que no es la única forma de poder corregir alguna indisciplina, y lo que he hecho es hablar con ellos. Porque ahora comprendo que esto afecta directamente en su motivación y en la confianza que existe entre todos dentro del salón.

Analizando y reflexionando todo lo anterior, considero que esta categoría de análisis es una de mis fortalezas en el tema inclusivo, puesto que es algo a lo que le doy la importancia merecida, que el alumno se sienta con confianza, se sienta tranquilo, en armonía, que haya respeto, que haya paz, soluciones a conflictos, y evitar cualquier tipo de discriminación o agresión. En este sentido, la relación entre el alumno y el docente, es totalmente enriquecedora y motivadora tanto para mí como docente como para los estudiantes.

2.4 Conclusiones

Este diagnóstico me ha permitido reflexionar sobre mi propia práctica y detectar algunas áreas de oportunidad que podría solucionar para dar una mejor atención a los estudiantes y garantizar su acceso a la participación y el aprendizaje dentro de mi aula. A partir del análisis realizado, puedo concluir los siguientes puntos de mejora para considerar en la intervención:

1. Diversificar las actividades implementadas en el aula, para ofrecer un abanico de posibilidades de aprendizaje a los estudiantes, considerando los distintos ritmos y estilos, así como sus características y singularidades.
2. Diversificar los materiales empleados en las actividades, de tal manera que los estudiantes tengan acceso a experiencias con materiales concretos que les permitan explorar otros canales de aprendizaje.
3. Diversificar las estrategias de evaluación, a fin de favorecer una evaluación cualitativa y de proceso, que reconozca no solo las áreas de oportunidad sino también los puntos fuertes y logros de todos los estudiantes.

4. Diversificar la organización y tiempos para las actividades, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y avanzar desde sus propios ritmos y posibilidades.

5. Considerar el contexto, características, condiciones y conocimientos previos de los estudiantes para realizar lo mencionado en los puntos anteriores.

Además de lo anterior, considero necesario continuar con algunas de las prácticas propias que arrojó este diagnóstico y que pueden favorecer el proceso de inclusión dentro de las aulas, como favorecer el aprendizaje colaborativo, mantener una buena y estrecha relación con los estudiantes, así como buscar su motivación a través de mis acciones y actitudes docentes.

A partir de este análisis del diagnóstico, fue posible identificar una variedad de áreas de oportunidad dentro de mi práctica docente, que servirán de base para diseñar una intervención que permita dar solución a la preocupación temática.

La intervención necesitará favorecer una metodología que considere una diversidad de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que responda a las características de los estudiantes.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La segunda fase de un proyecto de intervención implica el planteamiento de los propósitos a partir de los resultados arrojados por el diagnóstico o análisis de la realidad, lo que permite delimitar lo que se pretende lograr y además orienta el diseño del plan de acción a seguir (Rubio y Varas, 2004);

Este capítulo muestra el diseño de la intervención, que pretende orientar las prácticas docentes hacia la atención a la diversidad. Dentro de las escuelas, la diversidad es un elemento que considerar para poder atender las necesidades de los niños y las niñas, de esta forma, se toma en cuenta que cada uno de ellos y ellas es único en su persona, y que esto es lo que hace la escuela como un espacio de diversidad.

La atención a la diversidad en las aulas es esencial para construir un entorno educativo inclusivo y equitativo. Cada estudiante es único, con sus propias fortalezas, desafíos y estilos de aprendizaje. La atención a la diversidad implica reconocer y responder de manera efectiva a estas diferencias individuales, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. En mi opinión, la atención a la diversidad no solo es un deber ético, sino también un enfoque pedagógico beneficioso para toda la comunidad educativa. Al adaptar los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de diversos estudiantes, se fomenta un ambiente donde todos se sienten valorados y comprendidos. Esto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

La implementación de estrategias inclusivas, como la diferenciación del currículo, el apoyo individualizado y la promoción de la conciencia intercultural, puede marcar la diferencia en la experiencia educativa de cada estudiante. Además, la sensibilización y la formación continua para los educadores son clave para asegurar que estén preparados para abordar la diversidad en el aula de manera efectiva. En resumen, la atención a la diversidad en las aulas es un pilar fundamental para construir una educación más justa y para preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural y globalizada.

De este modo, la intervención docente desempeña un papel elemental en el éxito de la atención a la diversidad en las aulas. Los educadores son los facilitadores fundamentales para crear un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta apoyado y comprendido. Su capacidad para adaptar estrategias pedagógicas, identificar las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar apoyo personalizado es esencial para abordar la diversidad en el aprendizaje.

La intervención docente efectiva, implica estar atento a las diferencias de habilidades, estilos de aprendizaje y niveles de comprensión en el aula. Además, implica la disposición para ajustar los métodos de enseñanza y utilizar enfoques diferenciados para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Esto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo integral de cada estudiante.

Los docentes desempeñan un papel fundamental como agentes de cambio en la creación de aulas inclusivas. Su capacidad para fomentar un ambiente respetuoso, promover la aceptación de la diversidad y facilitar el diálogo en torno a las diferencias es esencial. La formación continua y el desarrollo profesional que aborden las estrategias inclusivas son elementos clave para capacitar a los educadores en este aspecto.

La intervención docente adecuada es esencial para garantizar que la atención a la diversidad no sea solo un ideal, sino una realidad en el aula. Su compromiso y adaptabilidad son fundamentales para cultivar un entorno educativo en el que cada estudiante pueda “florecer”, independientemente de sus características individuales.

3.1 Propósitos de la intervención

Con base a lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de intervención ¿cómo transformar la dimensión didáctica de mi práctica docente para atender a la diversidad del aula y favorecer el aprendizaje? El diagnóstico otorgó evidencias para responder a tal pregunta, ya que mostró la necesidad de diversificar estrategias, materiales, formas de evaluación, formas de organización, así como considerar las características del contexto en los procesos de enseñanza, todo lo cual refiere a la

dimensión didáctica de mi práctica, necesario de mejorar para poder atender las características particulares de mis estudiantes. Lo anterior permite plantear el propósito general de intervención para este proyecto:

Transformar la dimensión didáctica de la propia practica para favorecer la atención a la diversidad en el aula desde un enfoque inclusivo, con la finalidad de responder a las características de los estudiantes.

En tal propósito se considera que, al transformar la dimensión didáctica de la propia práctica docente, se diversificarán las estrategias de enseñanza aprendizaje, las estrategias de evaluación, los materiales de apoyo, la organización de actividades y la distribución de tiempos, se atiende a la diversidad en el aula y se mejoran los procesos de aprendizaje para la atención a la diversidad.(propósito).En tal propósito se considera que al diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje, las estrategias de evaluación, los materiales de apoyo, la organización de actividades y la distribución de tiempos, se atiende a la diversidad en el aula y se mejoran los procesos de aprendizaje.

3.2 Marco metodológico de la intervención

En una escuela sin exclusiones desde el principio se sabe que todo el alumnado tiene características cognitivas, afectivas y sociales; características de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc. pero, muy a pesar de ello, se parte del convencimiento de que son personas competentes. Se puede decir que la escuela sin exclusiones es el lugar de encuentro natural de las características humanas. Es decir, es el espacio público donde niñas y niños descubren a las personas como son, pero también es el lugar donde descubren en qué consiste el conocimiento y como descubrirlo. López-Melero (2004).

El proyecto educativo se elabora, por un lado, pensando en las características de los niños y las niñas, y no en estudiantes hipotéticos, y por otro en cómo mejorar a la institución, sus sistemas de comunicación, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización, el pensamiento del profesorado, etc. En este sentido

López-Melero (2004) destaca las fases para desarrollar el trabajo por proyectos dentro del aula.

1. Asamblea inicial. Es el momento donde socializamos lo que vamos a hacer y lo que vamos a aprender. ¿Qué sé del tema planteado y que quiero saber? en el ámbito familiar es el momento en el que todos los componentes familiares y la mediación, presentan sus puntos de vista acerca de la situación problemática que haya surgido, expresan sus dudas, sus cuestiones, o sea, todas las ideas previas que se tiene sobre el tema en cuestión, etc. la mediadora o el mediador deben tener el papel de observadores y de facilitadoras. Aquí es donde se produce la planificación del plan de acción con preguntas detonantes como ¿qué necesitamos? ¿cuál es la responsabilidad de cada participante? ¿Cuándo se va a hacer? ¿Dónde se va a hacer? ¿Cómo se va a hacer? ¿de cuánto tiempo disponemos en este proyecto?
2. Acción. Se hace lo que se ha planificado, por lo que los alumnos deben mostrar compromiso hacia trabajo y hacerlo, también, hay que contar a detalle lo que ocurrió en cada fragmento.
3. Asamblea final. Como procedimiento democrático, cada uno pone en común su papel en el desarrollo de este proyecto. Es un momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y de cómo se ha hecho; que dificultades se han encontrado y como han intentado salvar los obstáculos. Es importante rescatar como se relaciona este tema con el siguiente para seguir aprendiendo.

En todo este proceso es importante buscar la heterogeneidad en los grupos de trabajo, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, aprendizaje por descubrimiento compartido, respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, sintonía de acción entre el profesor de apoyo y el profesor del aula. En las escuelas inclusivas en el aula es la unidad fundamental y básica de atención. Stainback y Stainback (2007).

Lo fundamental en todo este proceso es la sintonía entre familia, escuela y la mediación. Pero no siempre se produce esta forma ideal de colaboración, ya sea porque la escuela no colabora o exista desestructuración en la familia. Cuando ello no se da hemos aprendido a establecer una comprensión desde los otros dos ámbitos. López-Melero (2004).

El primer punto de un curriculum, tiene que focalizarse en saber enseñar en el aprendizaje y resolución de problemas de la vida ordinaria. O sea, la cultura escolar tiene que hacer posible que las niñas y los niños sean personas competentes para crear sus propios procesos y estrategias de razonamiento (autoaprendizaje). Solo así tiene sentido afirmar que el alumnado es el científico de la escuela y el profesorado solo tiene el papel de mediador del conocimiento y el de organizador de un escenario para que se produzca el conocimiento.

De este modo, se toma en cuenta lo que López-Melero (2004) nos menciona como el trabajo por proyectos, dado que son el niño y la niña quienes son los responsables de este proceso de indagación. Por todo lo planteado anteriormente, la estrategia adecuada de intervención es el aprendizaje cooperativo, como medio para llevar a cabo el aprendizaje por proyectos.

3.3 Estrategia de intervención

Para relacionar a través de todo lo que se ha hecho en el proceso de la intervención, donde la preocupación temática surge de cómo transformar mi práctica docente para atender la diversidad en el aula y favorecer el aprendizaje, una metodología que favorece este cuestionamiento es el trabajo por proyectos de López-Melero (2004).

De acuerdo con este mismo autor, una de las estrategias metodológicas adecuadas para atender a la diversidad en el aula es el Aprendizaje Basado en Proyectos, que es una metodología basada en la realización de un proyecto con el fin de solucionar un problema real. Se apoya en la teoría constructivista desarrollando habilidades y actitudes, donde los estudiantes construyen sus propios conocimientos. Es una forma de instrucción centrada en el estudiante que tiene un conjunto de principios

basados en el constructivismo: el aprendizaje es específico del contexto, los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje y logran sus objetivos a través de interacciones sociales, y el intercambio de conocimientos y comprensión (Kokotsaki et al., 2016).

Un trabajo por proyectos inclusivo es una metodología educativa que se enfoca en la participación de los estudiantes, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso de la diversidad; en este enfoque, se promueve la colaboración y la construcción de conocimiento a través de fases clave.

Entonces, la intervención está enfocada en realizar con los estudiantes un proceso de trabajo por proyectos, apoyada del marco metodológico propuesto por López Melero. Por lo tanto, se trabajó con una asamblea inicial que permitió a los estudiantes elegir las problemáticas a tratar durante la fase de acción, misma que fue diseñada con base a las propuestas expresadas por los estudiantes durante la asamblea, y al finalizar se propone una asamblea final para dialogar y reflexionar. Por todo lo anterior, la estrategia general de intervención implicó colocar a los y las estudiantes al centro del proceso de enseñanza, considerando sus características y necesidades para favorecer la inclusión de todos y todas dentro el aula unitaria, y así lograr su aprendizaje y participación.

3.4 Plan de acción

Enseguida se detalla de manera general el plan de acción desarrollado para alcanzar el propósito general propuesto para esta intervención. Cabe señalar que una parte importante del diseño de este proyecto, que tuvo como propósito transformar la propia práctica docente, implicó la transversalización de contenidos curriculares de distintos campos formativos, a fin de atender el proceso de enseñanza cotidiano mediante una metodología de enseñanza y aprendizaje que me permitiera implementar dinámicas distintas para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, quienes además de poseer sus propias singularidades, pertenecen a distintos grados escolares por la naturaleza de la Escuela Unitaria.

En función de lo anterior, el plan de acción se desarrolló en las tres fases del trabajo por proyectos establecidas por López-Melero, constituidas por un total de 17 sesiones en las que se procuró la participación de todos y todas las estudiantes en el marco del respecto a sus diferencias:

Tabla 2.

Plan de acción

Fase	Asamblea inicial	Acción	Asamblea final
Propósito	Dialogar sobre las situaciones problemáticas del aula para definir la acción	Implementar acciones para dar solución a las situaciones problemáticas del aula	Dialogar y reflexionar sobre el proceso desarrollado para solucionar situaciones problemáticas del aula
Sesiones	3	11	3

La Asamblea Inicial marca el inicio del proyecto, en esta fase, se realizó una asamblea como un procedimiento democrático donde los participantes, ya sean estudiantes o miembros del equipo, compartieron sus puntos de vista sobre el tema propuesto. Se plantean preguntas clave, se socializa el tema del proyecto y se expresan las ideas previas que cada persona tenía sobre el mismo. Sus objetivos fueron: socializar el tema y generar interés, identificar conocimientos previos y perspectivas de los participantes, establecer un punto de partida común para el proyecto.

Posteriormente sigue la Acción en esta fase, se puso en práctica lo planificado durante la Asamblea Inicial. Los participantes trabajaron de manera simultánea en la ejecución de las tareas y actividades definidas en la fase de planificación. Aquí, se destacaron la importancia de la acción práctica y la integración de lo general y lo específico en el proceso de aprendizaje. Los objetivos de esta fase fueron el implementar las actividades planificadas, fomentar la participación de los estudiantes, desarrollar habilidades prácticas y cognitivas.

Por último, es la Asamblea Final, en la que se realizó una nueva asamblea donde cada participante compartió su experiencia y contribución. Se llevó a cabo un análisis y reflexión colectiva sobre el proceso, discutiendo desde el punto de partida hasta los logros alcanzados. Se exploraron las lagunas en la comprensión, se identificaron las dificultades superadas y se estableció la relación del tema con futuros aprendizajes, sus objetivos son el poder reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, compartir conocimientos adquiridos y experiencias y establecer conexiones entre el proyecto actual y futuros temas de estudio.

En conjunto, estas tres fases buscan no solo enseñar conocimientos específicos, sino también fomentar la participación, la reflexión crítica y la conexión significativa del aprendizaje con la vida cotidiana y futuros estudios. A continuación, se presenta el plan de acción detallado, en el que se consideraron los campos formativos del plan de estudios 2022, las problemáticas que las y los estudiantes eligieron como prioridad a tratar, los recursos con los que se contaba, el tiempo disponible y las actividades realizadas con las fases anteriormente mencionadas propuestas por López-Melero (2004).

3.4.1 Asamblea Inicial

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO
SESIÓN 1. Por medio de una plenaria en un círculo socializamos entre comunidad acerca de los intereses y problemáticas que se pueden tener en el aula o comunidad. Tomando en cuenta la participación de cada uno y una, la docente apunta en un diario de observación las situaciones que los estudiantes van planteando. Al terminar, dado que la mayoría de los alumnos y alumnas no sabe escribir, en un papel bond liso, dibujar aquellas situaciones que se mencionaron en la plenaria. Posteriormente, solicitar a los estudiantes que nos platiquen acerca de esas problemáticas que han surgido.	Docente	Papel bond	1 día
SESIÓN 2. Por medio de una plenaria en un círculo, jugando a la papa caliente, el alumno o alumna que se queme tendrá que sacar una pregunta que estarán dentro de una caja y de manera voluntaria, pero por turnos, los alumnos y alumnas tendrán que ir respondiendo: ¿Qué tenemos que hacer para solucionar ese problema?	Docente	Pelota Línea del tiempo con la problemática Caja con preguntas	1 día

¿Qué material necesitamos? ¿Es necesario la participación de todos y todas? ¿por qué? ¿Por qué es importante solucionar este problema? ¿A quiénes estamos ayudando al solucionar este problema? ¿Qué te gustaría hacer para darle una solución? ¿Dónde se va hacer? ¿En cuánto tiempo tenemos que solucionarlo? ¿Qué estamos solucionando? ¿cuándo vamos a resolver esta problemática? En un esquema plasmado en un papel bond ya establecido con la problemática que eligieron, los estudiantes acomodan las preguntas según el orden en que tenemos que solucionarlas. por ejemplo, la primera sería ¿Qué estamos solucionando? Y así sucesivamente acomodarlas según el orden cronológico. Pegar el esquema en el salón para recordar paso a paso que preguntas debemos ir resolviendo en el transcurso del proyecto. Al darle respuesta a una pregunta, de manera voluntaria, pero en orden, un estudiante palomea la pregunta. Al terminar, realizar una plenaria con una pregunta detonadora. ¿cómo llegaremos a resolver todas estas preguntas?		Cinta	
SESIÓN 3.	Docente	Papel bond liso	1 día.

Considerar las preguntas de la sesión anterior para retroalimentar los aprendizajes. Teniendo los elementos para planificar la solución de la problemática, tomando como punto de partida la línea del tiempo, es momento de planificar como le daremos respuesta a la primera pregunta. Según la pregunta que decidan contestar los estudiantes, en un papel bond, van a dibujar aquello que les gustaría realizar para poder darle solución a la problemática. Y aquellos que se les facilita escribir, podrán escribir si así lo desean. El docente toma el papel de guía, observando y ayudando en aquello que los estudiantes necesitan, apuntando en su diario de observación. Al terminar el papel bond, los alumnos y alumnas presentan lo que plasmaron de manera voluntaria, pero en orden. Será momento de que se pongan de acuerdo para la realización de la primera sesión de la “acción”		Diario de observación.	
---	--	------------------------	--

3.4.2 Acción

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	CAMPO FORMATIVO	PROBLEMÁTICA	RECURSOS	TIEMPO
SESIÓN 1. Recordar con los estudiantes la actividad de la línea del tiempo y que esta nos servirá como guía para la planificación de la resolución de	Docente			Línea del tiempo Diario de observación	1 día

nuestra problemática, en la que se definieron dos: 1. Ayudar a nuestra compañera “Kenia” a que tenga un aprendizaje colaborativo y que le genere más confianza en el ambiente áulico. (ayuda mutua) 2. Darle solución a algunas áreas de riesgo que puedan existir en la escuela tal y como lo definieron los alumnos y alumnas (juegos, jugar futbol, caerse en el salón). (áreas de riesgo) 3. Evitar decir malas palabras, relacionado con hacer sentir mal a los demás con ofensas. (valores) Retroalimentando la línea del tiempo, el orden en el que los estudiantes acomodaron sus preguntas fue el siguiente: 1. ¿Qué tenemos que hacer para solucionar el problema? 2. ¿Es necesaria la participación de todos y todas? 3. ¿En cuánto tiempo tenemos que solucionarlo? 4. ¿Qué material necesitamos?					
--	--	--	--	--	--

5. ¿Qué te gustaría hacer para darle solución? 6. ¿A quiénes estamos ayudando al solucionar este problema? 7. ¿Dónde se va a hacer? 8. ¿Por qué es importante solucionar este problema? Al finalizar de comentar estas preguntas, dar inicio a las actividades.					
SESIÓN 2. “Mi rincón seguro” Inicio: Inicia con una dinámica de expresión artística utilizando formas geométricas y colores en la que los estudiantes diseñan figuras en grande o con el mismo cuerpo para expresar sus sentimientos o como se sienten el día de hoy y darles un significado a estas distintas figuras. Posteriormente, realizar una plenaria sobre cómo tener un espacio seguro en el aula influye en la comunicación y convivencia, y así mismo tener espacios seguros en nuestro entorno. Realizar una dinámica de papa caliente para la participación de todos y todas. Desarrollo:	Docente y estudiantes	Saberes y pensamiento científico Ética, naturaleza y sociedades. Lenguajes De lo humano y lo comunitario.	Áreas de riesgo	Figuras geométricas	4 hrs.

Los estudiantes decorarán un rincón del aula con materiales proporcionados, fomentando su creatividad y expresión artística. Luego, compartirán sus elecciones y explicarán cómo contribuyen a un espacio seguro estos espacios y por qué los hace seguros. Cierre: Reflexionarán en grupo sobre la importancia de tener un espacio donde se sientan cómodos y seguros, promoviendo su bienestar y confianza en el aula, en un papel bond dibujar o escribir en que espacios de la escuela podríamos transformar a espacios seguros.					
SESIÓN 3. “Diseña tu espacio seguro” Inicio: Comenzar con una explicación sobre áreas y perímetros vivencial, es decir, sacarlos al patio para explicar cómo sacar el área y perímetro de la cancha de basquetbol. Con una actividad de medición y cálculo de áreas, presentar las áreas de riesgo y la actividad de diseño. Desarrollo: En equipos de 4 integrantes, saldrán al patio de la escuela a marcar con un listón rojo todas	Docente y estudiantes	Saberes y pensamiento científico Ética, naturaleza y sociedades De lo humano y lo comunitario.	Áreas de riesgo	Reglas, metro. Listón rojo Hoja de máquina	4hrs

aquellas áreas de riesgo que existan en la escuela. Posteriormente, los estudiantes medirán y dibujarán un plano de una de las áreas de riesgo que escojan, aplicando conceptos matemáticos como áreas y perímetros. Propondrán mejoras para estas áreas de riesgo que señalen, promoviendo su pensamiento crítico y creativo. Cierre: Los estudiantes presentarán sus propuestas, destacando cómo la solución propuesta mejora la seguridad y la convivencia en la escuela.					
SESIÓN 4. “Maquetas de soluciones” Inicio: Iniciar con una exploración de materiales y sus propiedades, en este caso de los juegos que están en la escuela y son un área de riesgo, o las canchas de fútbol. Analizar cada uno de estos materiales y de que están hechos y dejar que los estudiantes analicen por qué algunos de estos materiales pueden ser riesgosos. A partir de este análisis, orientarlos a la actividad de construcción de maquetas. Desarrollo:	Docente y estudiantes	Ética, naturaleza y sociedades. De lo humano y lo comunitario. Lenguajes	Áreas de riesgo	Papel cascarón Cartulinas Plumones	4hrs

En equipos de 4 integrantes, los estudiantes construirán maquetas de plastilina, aplicando conocimientos sobre materiales y sus propiedades. Presentarán sus maquetas y explicarán las soluciones propuestas a estas áreas de riesgo. Posteriormente, aplicar esas soluciones en la escuela, poniendo los carteles seleccionados o los acciones que los estudiantes decidan. Cierre: Presentarán su reflexión sobre cómo las soluciones propuestas tienen un impacto en su entorno escolar y su relación con la convivencia escolar y por el bien de la escuela.					
SESIÓN 5. “Implementando cambios” Inicio: Comenzar con una actividad física o deportiva, por ejemplo, fútbol, basquetbol, la ceta, escondidas, etc, algún juego que los estudiantes elijan. Luego, ir reflexionando sobre las diferentes problemáticas que se puedan ir dando en el transcurso de los juegos e irlos anotando en un papel bond. Al finalizar el juego reflexionar sobre la importancia de trabajar como comunidad y equipo.	Docente y estudiantes	De lo humano a lo comunitario Ética, naturaleza y sociedades	Ayuda mutua	Pelotas Papel bond	4hrs

Desarrollo: Los estudiantes, junto con la comunidad escolar, llevarán a cabo las mejoras seleccionadas y se pondrán en otro papel bond. Volverán a participar en actividades físicas y deportivas, promoviendo la convivencia y el trabajo en equipo seleccionadas en el papel bond. Cierre: Organizar una pequeña celebración o convivencia en comunidad, para reconocer el esfuerzo y los logros, fomentando su autoestima y sentido de pertenencia en los juegos realizados.					
SESIÓN 6. “Apoyo a todos y todas en colaboración: aprendizaje en equipo” Inicio: Comenzar con un juego de roles o una actividad de resolución de problemas, fomentando la colaboración y el pensamiento crítico. Presenta el problema matemático.	Docente y estudiantes	Pensamiento matemático De lo humano a lo comunitario.	Ayuda mutua	Hoja de maquina con problemáticas	4hrs



Desarrollo:

Los estudiantes resolverán desafíos matemáticos que ellos implementen con guía de la docente en equipos, aplicando conceptos numéricos y geométricos. Todos los estudiantes participarán activamente y contribuirán al equipo, promoviendo su inclusión y participación.

Cierre:

En plenaria, reflexionar y debatir sobre cómo el trabajo en equipo y la colaboración fortalecieron la resolución de problemas, promoviendo habilidades socioemocionales y académicas. Fomentar el debate de problemáticas que se dieron en la resolución de problemas.

SESIÓN 7. “Nuestra compañera como maestra” Inicio: Comenzar con un cuento de interés de los estudiantes. Invitar a Kenia a compartir su historia o cuento favorito, en caso de que no quiera, acompañará a otro estudiante a participar. Desarrollo: Posteriormente, incentivar por medio de la motivación grupal a Kenia a contar una historia o cuento que le apasiona, aplicando habilidades de la narración. Los estudiantes prestarán atención y podrán hacer preguntas al final, fomentando la comunicación y comprensión lectora. Cierre: Realiza una discusión sobre la historia y cómo la narración puede ser una forma poderosa de comunicación, promoviendo habilidades de comprensión y expresión. Incentivar a los demás estudiantes a narrar algún cuento, al finalizar en colaboración en un papel bond, realizar un dibujo artístico que relacione todos los cuentos o historias escuchadas. Pegarlos en el salón de clases.	Docente y estudiantes	Lenguajes De lo humano a lo comunitario.	Ayuda mutua	Papel bond Cinta adhesiva	4hrs
--	-----------------------	---	-------------	----------------------------------	------

SESIÓN 8. “Círculo de apoyo” Inicio: Comenzar con una actividad de reconocimiento y agradecimiento, donde cada estudiante dirá algo positivo sobre otro. Realizar la actividad de la silueta, en el que cada estudiante se marca en un papel bond su propia silueta y al terminar cada compañero o compañera pasa a la silueta de otro a escribir algo positivo de él o ella. Siempre promoviendo la empatía o respeto. Al finalizar, dejar que los estudiantes pinten o decoren su papel bond. Desarrollo: Al finalizar de decorar la silueta, orientar a los estudiantes a decir algo sobre lo que sintió al leer su silueta. Posteriormente por medio de la motivación grupal, incentivar a Kenia a decir que fue lo que sintió en esta actividad. Al terminar, invitar a los estudiantes a acostarse en la silueta de otro estudiante por un minuto y al mismo tiempo leyendo lo que escribieron. En este apartado meter la actividad “el mundo de los otros” que consiste en hacer tarjetas con diferentes roles o situaciones. Por ejemplo, "Eres un estudiante nuevo en la escuela", "Has perdido tu mascota", "Estás nervioso por una presentación importante", etc. Entregar a cada grupo una tarjeta con un rol o situación. Solicitar	Docente y estudiantes	Lenguaje De lo humano a lo comunitario.	Ayuda mutua	Papel bond Acuarelas	4hrs
--	------------------------------	---	--------------------	------------------------------------	-------------

a los estudiantes que no muestren sus tarjetas a los demás. Cada estudiante debe asumir el rol que se le ha asignado y pensar en cómo se sentiría y cómo reaccionaría en esa situación. A manera de reflexión realizar las siguientes preguntas: ¿Cómo te sientes en esta situación? ¿Qué pensamientos pasan por tu mente? ¿Qué acciones tomarías? ¿Qué aprendieron al ponerse en el lugar de otra persona? ¿Cómo se sintieron al intentar comprender los sentimientos y perspectivas de alguien más? ¿Qué dificultades enfrentaron al asumir un rol diferente? Cierre: Reflexionen sobre cómo se sintieron al recibir apoyo y cómo pueden continuar apoyándose mutuamente, promoviendo habilidades socioemocionales y relaciones positivas. En el papel otro papel bond, poner aquellas cosas que podrían seguir haciendo para apoyarse como grupo.					
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 9. “Cadena de palabras positivas” Inicio: Comenzar con una dinámica de confianza para crear un ambiente positivo. La dinámica se llama “el pescado hambriento” donde se forma un círculo y cada estudiante tiene un objeto alado de él y tiene que escoger a un estudiante a pasar al centro del círculo que será el pez, a comer toda la comida que tienen sus demás amigos pescaditos, si alguno de los de alrededor alcanza a pegarle con la pelota, el pescadito queda fuera del juego. Luego, presenta la dinámica de la cadena de palabras, promoviendo la comunicación respetuosa y el aprecio mutuo. Orientar a los estudiantes apegarse una hoja de maquina en su espalda, cada estudiante pasará a escribirle o dibujarle algo positivo al otro estudiante. Desarrollo: Cada estudiante dirá una palabra positiva sobre el compañero a su lado. Esto promoverá un lenguaje respetuoso y fomentará la apreciación mutua, promoviendo habilidades socioemocionales y comunicativas. Orientar a los estudiantes a pasar a decir lo que sintieron a realizar esta actividad. Cierre:	Docente y estudiantes	De lo humano a lo comunitario Lenguajes	Valores	Fichas Hoja de maquina Cinta adhesiva	4hrs
---	-----------------------	--	---------	---	------

Plenaria donde los estudiantes expresan la importancia de la comunicación respetuosa entre el grupo y el apoyo mutuo.					
SESIÓN 10. “Teatro de palabras respetuosas” Inicio: Orientar a los estudiantes a realizar una obra teatral, que tenga que ver con la expresión creativa y la comunicación respetuosa. Guiar a los estudiantes a diseñar su guion teatral, explicar las características de los guiones teatrales. Dejar tiempo para que lo diseñen. Explicar que tendrán que usar su imaginación para usar los recursos de la escuela o del aula para realizar su obra de teatro. Desarrollo: En equipos de 4 integrantes los estudiantes actuarán en escenas donde usarán lenguaje respetuoso, aplicando técnicas de actuación. Pueden representar situaciones de aula o interacciones comunes, promoviendo habilidades de comunicación y expresión. Cierre:	Docente y estudiantes	Ética, naturaleza y sociedades Lenguajes De lo humano a lo comunitario.	Valores	Hojas de maquina o libretas	4hrs

Reflexionen sobre cómo se sintieron al actuar y cómo pueden aplicar el lenguaje respetuoso en la vida real, promoviendo habilidades socioemocionales y comunicativas.					
SESIÓN 11. “Compromiso con el respeto” Finalmente, a manera de cierre los estudiantes firmarán el compromiso de usar un lenguaje respetuoso, promoviendo la responsabilidad y el respeto mutuo. Pueden decorar una cartelera con el compromiso para exhibirla en el aula como recordatorio, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad en la comunidad escolar. Así mismo realizar una cartelera para respetar las áreas de riesgo que existen en la escuela.	Docente y estudiantes	Lenguajes Ética, naturaleza y sociedades De lo humano a lo comunitario.	Valores	Hoja de compromiso Papel bond.	2 horas.

3.4.3 Asamblea Final

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	PROBLEMÁTICA	RECURSOS	TIEMPO
SESIÓN 1. Inicio. Comenzar recordando situaciones en las que se aplicó la ayuda mutua. Pedir a los estudiantes que compartan	Docente Estudiantes	Ayuda Mutua	Hojas de máquina	1 día

experiencias y reflexionen sobre cómo se sintieron al recibir y brindar ayuda. Desarrollo. Facilitar un debate enfocado en preguntas reflexivas: ¿Qué significa la ayuda mutua para cada uno? ¿cómo creen que impactó en su vida diaria, en la dinámica del grupo y en relación con sus amigos o amigas? ¿qué desafíos o retos enfrentaron al aplicar esta problemática que había en el grupo? ¿consideran que llevan una mejor comunicación con los demás y se ayudan entre ustedes? Presentar casos hipotéticos o reales que requieran aplicar ayuda mutua. Evaluar las respuestas y enfoques de los estudiantes ante estas situaciones. Cierre: Pedir a cada estudiante que escriba una carta a sí mismo, destacando una situación en la que hayan aplicado la ayuda mutua y cómo se sintieron al hacerlo. O bien, pueden redactar un compromiso personal sobre cómo seguirán aplicando este valor. Leerlos de forma grupal al término de la actividad.				
SESIÓN 2. Inicio.	Docente Estudiantes	Áreas de riesgo	Libreta con las estrategias propuestas.	1 día

Recordar las áreas de riesgo identificadas anteriormente. Pedir a los estudiantes que reflexionen sobre cómo estas áreas han evolucionado desde entonces y si sus compañeros tienen el cuidado necesario al subirse a los juegos. Desarrollo. Dividir a los estudiantes en grupos para analizar cada área de riesgo y proponer estrategias de mejora para que los demás analicen el peligro que esto puede ocasionar. Evaluar la profundidad de análisis y viabilidad de las soluciones. Facilitar un debate sobre las soluciones propuestas y su efectividad. Fomentar la reflexión sobre qué aprendieron de este proceso y si sería algo en lo que volverían a mejorar sus estrategias. Cierre. Invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso. Preguntar cómo se sintieron trabajando en la identificación y propuestas de solución para las áreas de riesgo.				
SESIÓN 3. Inicio. Pedir a los estudiantes que identifiquen momentos en los que se hayan manifestado los valores en la	Docente Estudiantes	valores	Cuaderno de trabajo.	1 día

comunidad escolar desde la última sesión. Reflexionar sobre la efectividad de su aplicación. Desarrollo. Pedir a cada estudiante que elabore un compromiso sobre cómo contribuirá a fomentar valores en la escuela. Compartir estos compromisos en grupos pequeños. Facilitar un debate sobre cómo estos compromisos pueden impactar en el ambiente escolar y qué acciones concretas pueden realizar para promover esos valores, mediante las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo crees que podríamos ser buenos amigos y amigas en la escuela? 2. ¿Qué cosas pequeñas podríamos hacer para ayudar a nuestros compañeros en el recreo o en clase? 3. ¿Cómo podríamos mostrar que somos amables y respetuosos con nuestros amigos y maestros todos los días en la escuela? 4. ¿Qué podríamos hacer si vemos a alguien triste o necesitado de ayuda en la escuela? Cierre. Incentivar a los estudiantes a discutir y proponer acciones concretas que puedan implementar juntos para fortalecer los valores en la escuela.				
---	--	--	--	--

3.5 Estrategia de evaluación

Cuando se realiza un proyecto de intervención, es necesario analizar cómo se está comportando el proyecto y valorar el cumplimiento de los propósitos u objetivos propuestos a fin de obtener una retroalimentación acerca de lo que se ha realizado; Castillo y Cabrerizo (2011) definen la evaluación de un proyecto de intervención como:

Un proceso por el cual se determina el establecimiento de los cambios generados por dicho proyecto a partir de la comparación entre el estado final y el estado determinado en su planificación. Es decir, se intenta conocer hasta qué punto un proyecto ha logrado cumplir sus objetivos (p. 149)

Al respecto, el proyecto de intervención desarrollado tuvo como propósito transformar la dimensión didáctica de la propia practica para favorecer la atención a la diversidad en el aula desde un enfoque inclusivo, con la finalidad de responder a las características de los estudiantes.

En tal sentido, para la evaluación se consideraron dos aspectos fundamentales: la transformación de la dimensión didáctica de la propia práctica docente y la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo para responder a las características de los participantes. Para evaluar tales aspectos, se recurrió a una perspectiva cualitativa, que refiera a el estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Para evaluar desde tal perspectiva cualitativa, se recurrió a una estrategia de recolección de datos que permitiera analizar el alcance del proyecto de intervención desde los dos aspectos anteriormente mencionados, referentes al propósito de la intervención. Tal estrategia se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Estrategia de recolección de datos para la evaluación

Técnica	Instrumento	Aplicación
Observación participante	Grabación de audio Notas de campo	Durante la intervención

Con base en lo plasmado en la tabla anterior, según Según Taylor y Bogdan (1984), la técnica de la observación participante implica la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de estos últimos. El investigador se adentra en el grupo social de forma directa y durante un período de tiempo relativamente largo. Esta se llevó a cabo durante cada una de las sesiones de la intervención, a lo largo de las fases de asamblea inicial, acción y asamblea final, a fin de recabar datos cualitativos que permitieran evaluar lo realizado.

De tal manera, en cada sesión se realizó una grabación de audio y también se tomaron notas de campo, como instrumentos para la observación participante. Esto permitió realizar una narración detallada de lo que ocurrió durante la intervención, misma que se plasma en el apartado 1 del Capítulo 4, mostrando de manera organizada los datos recolectados, ya que tal narración se compone de las notas de campo y algunos fragmentos de las grabaciones de audio.

Con base en tal narración, se realizó un análisis cualitativo en función de dos aspectos retomados del propósito de la intervención: la transformación de la dimensión didáctica de la propia práctica docente y la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo. La estrategia de análisis cualitativo implicó realizar un proceso de categorización, que de acuerdo con Torres (2002, citado en Romero, 2005, p. 114), “consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos”; en este caso, los datos provenían de la narración realizada con base en la observación participante y plasmada en el apartado 4.1. Entonces, la evaluación de los dos aspectos de

evaluación se realizó a través de un análisis categórico, según se indica en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Estrategia de análisis de datos

Aspectos de evaluación	Tipo de análisis
1. Transformación de la dimensión didáctica de la propia práctica	Categorización deductiva
2. Atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo	Categorización inductiva

Los hallazgos sobre el aspecto referente a la transformación de la dimensión didáctica de la propia práctica docente se exponen en el apartado 4.2.1; el análisis se realizó desde una categorización deductiva (Romero, 2005), es decir, se retomaron las áreas de oportunidad detectadas en el diagnóstico, a fin de buscarlas y localizarlas en la narración construida con los datos recolectados y mostrar la transformación ocurrida en cada uno de ellos a partir de la intervención; tales puntos fueron los siguientes:

1. Diversificación las actividades implementadas en el aula
2. Diversificación los materiales empleados en las actividades
3. Diversificación las estrategias de evaluación
4. Diversificación la organización y tiempos para las actividades
5. Consideración del contexto, características, condiciones y conocimientos previos de los estudiantes.

Por otra parte, los hallazgos referentes al segundo aspecto de evaluación, sobre la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo, se plasman en el apartado 4.2.2. Tales hallazgos se obtuvieron a través de un proceso de categorización inductiva (Romero, 2005), es decir, las categorías emergieron de la narración realizada y

reflejan la forma en que el proyecto favoreció la valoración y atención a las características particulares de los estudiantes.

CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Las dos últimas fases del proceso de intervención refieren a la implementación y a la evaluación del proyecto; en lo que respecta a la fase de desarrollo, ejecución o implementación, implica poner en marcha todo aquello que fue diseñado en la fase anterior, mientras que, en la fase de evaluación, los esfuerzos se concentran en valorar los resultados obtenidos, de acuerdo con los propósitos planteados (Rubio y Varas, 2004).

Por lo anterior, en la primera parte de este capítulo se presenta una narración sobre el proceso de implementación, a través de la cual se muestra cómo se desarrollaron las fases de asamblea inicial, acción y asamblea final, así como los elementos que intervinieron durante el proceso, la respuesta por parte de los involucrados y algunos detalles de lo observado, lo que en general muestra el proceso experimentado por los estudiantes de la Escuela Unitaria Adolfo López Mateos, en esta intención de atender a sus características particulares para favorecer el aprendizaje de todos. Esta narración se realizó con base en las notas de campo recolectadas durante la intervención, y para mostrar un mayor detalle, se agregaron algunos fragmentos correspondientes a las transcripciones de las sesiones.

En la segunda parte del capítulo se presentan las categorías que son producto del proceso de evaluación de dos aspectos referentes al propósito de intervención: la transformación de la dimensión didáctica de la propia práctica docente y la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo. Tales categorías muestran la consecución del propósito planteado, y son producto no solamente de la evaluación diseñada y expuesta en el capítulo anterior, sino también de un proceso que implicó la reflexión, investigación y transformación de la propia práctica docente (Imbernón, 1998), a fin de favorecer la atención a la diversidad y garantizar el derecho de todos los estudiantes a la educación.

4.1 El camino para la construcción de una comunidad escolar protegida

El diseño de la intervención retomó el trabajo proyectos propuesto por López-Melero (2004), en el que los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre

algunas problemáticas experimentadas en el aula, así como proponer mejoras e implementarlas para darle solución, lo que de manera general se resume en la intención de construir juntos una comunidad escolar protegida, pues las problemáticas detectadas referían a la necesidad de disminuir las zonas de riesgo en la escuela, ayudarse mutuamente y poner en práctica valores al relacionarse.

Esto permitió que, desde mi intervención docente, pudiera transversalizar algunos contenidos académicos, transformar mi manera de impartir clases y fomentar el respeto y la atención a la diversidad, mientras los y las estudiantes trabajaban para dar solución a las problemáticas que detectaron y eligieron. Enseguida se expone la narrativa que muestra la forma en que se implementó tal proyecto en sus fases de asamblea inicial, acción y asamblea final.

4.1.1 Asamblea inicial: proponemos y tomamos decisiones

4.1.1.1 Sesión 1

Les mencioné a mis estudiantes que estaríamos trabajando con problemáticas que ellos y ellas eligieran, pero para esto, necesitábamos llegar a un acuerdo en colaborativo. Nos reunimos en un círculo, y les pedí que compartieran sus pensamientos e inquietudes sobre la escuela y la comunidad. Fue gratificante escuchar las ideas tan sinceras que tenían, desde extrañar más juegos en la cancha y jugar, hasta tener preguntas sobre algunos contenidos en los que se salían del tema un poco, pero también era bueno escucharlos. Tomé mi diario de observación y comencé a anotar cada uno de los acontecimientos más importantes.

Después de nuestra plática, les pedí que dibujaran en hojas de papel liso esas situaciones que habíamos hablado, es decir, aquellas problemáticas que ellos creían convenientes tomar acciones para solucionarlas. Con colores y plumones que les proporcioné, todos y todas comenzaron a realizar la actividad. Fue realmente conmovedor ver cómo cada trazo era único y diverso a la vez. Luego, nos reunimos de nuevo en el círculo para compartir nuestros dibujos.

Les pedí que contaran sobre lo que habían hecho, fue un momento especial, donde aprendimos a escuchar y entender las perspectivas de los demás. Descubrimos que

teníamos preocupaciones comunes; algunos de ellos mencionaron la importancia de la ayuda mutua, otros hablaron sobre la necesidad de fortalecer nuestros valores y también surgieron inquietudes sobre áreas de riesgo en la escuela.

Fátima, al comentar sus dibujos, mencionó: “maestra, mis dibujos son unas resbaladillas, porque cuando entré a la escuela en un principio, me caí muy fuerte de la resbaladilla, y hasta usted habló con mi mamá ¿se acuerda?” le dije “es verdad Fátima, yo recuerdo que te caíste e incluso le tuviste miedo a las resbaladillas desde esa vez ya no quieres subirte a ellas” ella me dijo: “si maestra, es que no me quiero volver a caer así, por eso yo digo que podríamos hablar sobre estas problemáticas en la tarea”. Ella se refiere a la tarea, como a las actividades que hacemos en la escuela. Tomé su opinión en cuenta, porque incluso no era la única que decía sobre el área de juegos que teníamos en la escuela, Santi, también plasmó dibujos sobre eso.

Él tenía unos dibujos de un columpio y el sube y baja y la resbaladilla, le pregunté por qué había dibujado eso y él contestó: “lo dibujé porque Horacio y Elian siempre se andan cayendo en los juegos, y una vez me empujaron ahí y nos caímos los tres, Elian ya casi se pegaba con el columpio maestra”. Todos comenzaron a reírse, como si hubieran recordado el momento. Yo le contesté “Si Santi, si me acuerdo, que no me hicieron caso que se bajaran y al final ya casi se pegaban”.

Mientras todos estábamos comentando lo de los dibujos, una estudiante decidió hacer unos garabatos diferentes a todos. Fueron únicos y coloridos a la vez. Al principio, algunos se sorprendieron, pero en lugar de juzgar, demostraron una perspectiva empática y alegre. Le dijeron: “¡Qué bonitos dibujos estás haciendo! ¡Ponle más colores!” Incluso le dejaron su espacio para que pudiera elaborar los dibujos que quería realizar. Esto me llamó la atención, porque los estudiantes demostraban acciones de solidaridad hacia los demás, en especial sobre Kenia.

Ella es una estudiante que se le dificulta el poder aprender con facilidad, pero su perseverancia y actitud de hacer las cosas la caracteriza, es algo muy peculiar de ella. Al ver que estaba dibujando garabatos le dije: “Kenita, compártenos que fue lo que tú dibujaste” ella dijo: “Unos niños jugando y María y Paulina conmigo”. Al ver

a los niños jugando y ver a Paulina y María jugando con ella, vi que en el dibujo, Kenia plasmó que las dos la estaban ayudando a hacer su tarea, no podía entenderlo muy bien pero le pregunté para confirmar si era eso y ella asintió con la cabeza, era una niña un poco cohibida, pero sin duda, sus compañeros y compañeras hacían lo posible por incluirla.

Considero que fue un gesto de apoyo y amistad que nos recordó la importancia de aceptar las diferencias y admirar la individualidad de cada uno y que al mismo tiempo tal vez por eso eligieron este factor como problemática, aunque no sea un problema como tal, ya que todos y todas tenemos características propias que nos identifican, sería interesante ver la ayuda mutua de los estudiantes y su proceso. Anoté este momento especial en mi diario, porque muestra la comunidad y colaboración que podemos crear cuando nos apoyamos mutuamente.

Finalmente, le pregunté a dos de mis últimos estudiantes que me quedaban: “ustedes, ¿qué dibujaron?”, procuraba irme de acuerdo a las categorizaciones que se relacionaban, los primeros fueron los de los juegos, Kenia sobre el apoyo que le brindaban sus compañeras, y Horacio y Ariel dibujaron situaciones similares, en el que se estaban peleando todos los niños, pero Horacio puso algo interesante en ellos, les dibujó una pequeña nube en la cabeza, pero les puso algo algunas malas palabras, los que podrían leerlo comenzaron a reírse, pero traté de controlar y pedirles respeto hacia el trabajo de sus compañeros.

Horacio dijo lo siguiente: “yo dibujé a Elian peleándose conmigo, y siempre me echa bigas cuando estamos jugando y él se enoja” (la palabra “bigas” significa malas palabras, en la comunidad). A lo que Ariel inmediatamente responde “si es cierto maestra, siempre que estamos jugando ellos se enojan y nos echan bigas, y eso no se vale porque nosotros no les decimos nada”. Fue algo en lo que yo también estuve de acuerdo en trabajar, ya que sí, si suelen insultarse en ocasiones entre ellos cuando se enojan, y es algo que se da solo en los niños curiosamente. Fue ahí, cuando pude interpretar esto, como el reforzar los valores entre todos y todas.

Luego, tomamos una decisión juntos. Votamos, levantando nuestras manos, para priorizar las problemáticas que más nos inquietaban. Fue un proceso democrático,

donde cada voz fue escuchada. Finalmente, acordamos trabajar en las tres áreas: ayuda mutua, valores y áreas de riesgo.

Al final de esa sesión, terminamos con entendimiento y conformidad por parte de las y los estudiantes. Nos dimos cuenta de que formamos parte de un grupo que se preocupa profundamente por cada uno de sus miembros. Y así, la asamblea marcó el inicio de una comunidad que aprende y crece juntos y acepta la diversidad que se tiene.

4.1.1.2 Sesión 2

Fue un momento analítico y reflexivo para abordar las problemáticas que nos preocupan. Comenzamos con una plenaria en un círculo, animada por un juego de "papa caliente". Mientras el balón se pasaba rápidamente de un estudiante a otro, quien tuviera el balón al finalizar la música debía sacar una pregunta de una caja y, de manera voluntaria, responderla frente a todos.

Las preguntas eran para que las y los estudiantes reflexionaran acerca de las problemáticas que escogieron en la sesión 1 y al mismo tiempo nos guiara a darles solución, las cuales eran las siguientes: ¿Qué tenemos que hacer para solucionar este problema? ¿Qué material necesitamos? ¿Es necesario la participación de todos y todas? Cada respuesta de ellos y ellas era distinta, sin embargo, se enfocaban en la solución del problema. Fue un momento donde la diversidad de pensamientos se mezclaba y a la vez creara ideas.

Lo más interesante fue observar cómo cada estudiante aportaba desde su propia perspectiva, considerando la riqueza de nuestras diferencias. Algunos proponían soluciones prácticas, mientras que otros destacaban la importancia de la participación de todos y todas.

Posteriormente, creamos una "línea del tiempo" en un papel bond. Aquí, las preguntas encontraron su lugar según el orden en que debíamos abordarlas. ¿Qué estamos solucionando? ¿Qué material necesitamos? Fue como construir un mapa que nos guiaría a través de las etapas de nuestro proyecto.

Uno de mis estudiantes mencionó algo interesante, dijo que “la línea del tiempo se convirtió en nuestra brújula” a lo que algunos de sus compañeros les pregunto que era una brújula, él les explicó. Al terminar, la pegamos en el salón para recordar paso a paso las preguntas que debíamos resolver. Cada vez que respondíamos una pregunta, un estudiante, de manera voluntaria, pero en orden, palomeaba la pregunta. Fue un recordatorio visual de nuestro progreso, uniendo nuestras acciones hacia una meta común.

Al finalizar, nos reunimos en otra plenaria, esta vez con una pregunta detonadora: ¿Cómo llegaremos a resolver todas estas preguntas? Las respuestas fueron como un rompecabezas, porque algunos estudiantes daban ideas que tal vez podíamos empezar por el final, pero todas se tomaron en cuenta y al final armamos ese rompecabezas creando un orden en la solución de problemas. Dentro de este debate se dieron algunos diálogos en el que hubo incluso desacuerdos que externaron los estudiantes. Por ejemplo, una de ellas mencionó lo siguiente: “María, tú siempre decides lo que se debe de hacer, déjanos también decidir a nosotros”, a lo que yo acepté el comentario de la estudiante y le dije “muy bien Paulina, es bueno que externes tus puntos de vista, pero debes de tener cuidado en como las dices ya que puedes herir los sentimientos de tu compañera, espero a la próxima puedas decirle de una manera más respetuosa”.

Al estar en desacuerdos, aproveché la oportunidad para decirles que parte de ser diverso es tener desacuerdos, saber que no pensamos igual y que cada uno tiene el derecho de expresarse libremente, pero siempre con respeto: “A ver niños, tienen que saber que no estar de acuerdo con todo está bien, todos nos expresamos libremente y eso es parte de la diversidad que caracteriza a este grupo, que tú, y tú y tú (comencé a señalarlos) piensen diferente, incluso en muchas ocasiones yo no estoy de acuerdo con ustedes en las decisiones que tomamos en comunidad, pero trato también escucharlos y saber que ustedes piensan diferente, incluso porque ustedes nacieron en una época un poco distinta a la mía, pero eso también es aprender y aceptar la diversidad de todos y todas, lo importante aquí es poder comunicarnos con respeto y escucharnos”.

Paulina, un poco molesta mencionó: “Maestra, es que María siempre decide lo que se tiene que hacer y siempre le hace caso”, yo respondí: “Es verdad Paulina, siempre le hago caso, pero porque es la única que propone ideas hija, no porque no tome en cuenta a los demás, pero es verdad, tal vez debo incentivar a que ustedes también participen”. María, un poco seria me dijo, “maestra, lo ideal es que siempre debemos de empezar por el principio, en esta línea del tiempo, tenemos que hacer lo mismo, empezar por el principio, estaría mal si empezamos por la pregunta que Paulina quiere comenzar, que es una que casi está al final”, intenté ser muy neutra y tratar de tomar en cuenta todas las opiniones, ya que era un debate entre ambas niñas, los demás solo tomaban opiniones de acuerdo a lo que decía cada una, es decir, unos estaban de acuerdo con Paulina y otros con María.

Yo les dije lo siguiente “Okey, entiendo la opinión de ambas, y creo María que podríamos intentar con la pregunta que dice Paulina, incluso, podríamos darnos cuenta si también está bien empezar por ahí o darnos cuenta de que cometimos un error, pero eso también está bien, porque incluso con los errores aprendes, probemos comenzar por aquí, y si no empezamos por el comienzo, ¿les parece?” notando un poco de inconformidad en las expresiones de ambas, al final aceptaron y después de poco tiempo olvidaron que estaban molestas y estaban jugando en el recreo.

En esta sesión, descubrimos el poder de la reflexión y el análisis colectivo. Aprendimos que nuestras diferencias no solo enriquecen nuestras ideas, sino que también nos permiten abordar problemas desde ángulos diversos. Nos unimos juntos en un descubrimiento hacia soluciones creativas, recordando que, al unirnos, podemos solucionar problemas del entorno escolar interno o externo.

4.1.1.3 Sesión 3

La clase comenzó con una tarea creativa que desató la imaginación de todos y todas. Con un papel bond, crayones y lápices, cada estudiante hizo la tarea de representar visualmente lo que les gustaría realizar para abordar la problemática. Estuve observando con atención cada creación y ofreciendo apoyo donde fuera

necesario, en esta parte nuevamente se pone en evidencia que la diversidad enriquece a los y las estudiantes dentro del aula, y al mismo tiempo les crea ideas.

Posteriormente llegó el momento de compartir. Los estudiantes, de manera voluntaria, pero en un orden preestablecido, presentaron sus creaciones. Algunos compartieron dibujos llenos de color y detalles, mientras que otros optaron por expresar sus ideas a través de palabras cuidadosamente seleccionadas. Lo interesante fue, que en esta ocasión ayudaron a una de sus compañeras a escribir, aunque no escribió algo como tal para dar solución o que nos guiara en las problemáticas, ella solo escribió y sus compañeras y compañeros le hicieron sentir que logró escribir, fue un momento muy gratificante en el que solo el rostro de mi estudiante expresaba su alegría.

Después de este ejercicio creativo, nos sumergimos en una reflexión profunda. Revisitamos las preguntas planteadas en la sesión anterior, cuestionándonos y compartiendo nuestras percepciones. ¿Qué tenemos que hacer para solucionar este problema? ¿Es necesario la participación de todos y todas? Estas preguntas nos permitían tener soluciones más claras y efectivas.

Con las creaciones de dibujos y algunos escritos, como punto de partida, nos dividimos en grupos para planificar la acción concreta que nos llevaría a resolver la primera pregunta seleccionada. La línea del tiempo, ahora adornada con nuestras ideas plasmadas, se convirtió en nuestra hoja de ruta o en nuestra brújula, como lo mencionó un estudiante. Cada grupo debatió y acordó la dirección a seguir, estaban muy emocionados porque ellos serían los que iban a decidir cómo sería la guía de esa brújula. Uno de los estudiantes me preguntó: “maestra, entonces ¿usted ya no será nuestra maestra sino nuestra amiga también?” a lo que yo respondí “sí, seré tu maestra, pero solo seré tu guía como la brújula que mencionaba tu compañero”, a lo que él respondió, “sería mejor si usted fuera nuestra amiga, que trabajara junto con nosotros”, le dije, “es verdad, sería buena idea probar algo así”. Sin embargo, sentí que perdía el sentido de ser una guía para ellos, creo que erróneamente caí en tener esa necesidad de tener la “autoridad” cuando realmente solo se refería a que quería que colaborara con ellos y ellas en todas las actividades, una acción que

me di cuenta de ellos, les gusta que yo haga lo mismo que estén haciendo, se motivan e intentan continuar porque vieron que yo también pude.

En esta sesión, vivimos la transición de la ideación a la acción. Cada dibujo y palabra se convirtió en un compromiso, un paso hacia la resolución de los desafíos que habíamos identificado. En esto hubo un sentido colectivo de propósito y determinación.

4.1.2 Acción: aprendemos a través del apoyo, fomento de valores y prevención de riesgos

4.1.2.1 Sesión 1

Se comenzó la clase con una serie de preguntas para recordar las actividades que se planearon en la asamblea inicial, en la que la actividad principal era la línea del tiempo de unas preguntas que nos daban una pauta de cómo resolver las problemáticas que habían abordado los estudiantes.

Para dar inicio, retroalimentamos aquellas problemáticas que habían comentado los estudiantes, el cual fueron las siguientes:

1. Ayudar a su compañera a que tenga un aprendizaje en colaboración y que le genere confianza en el ambiente áulico, es decir, la ayuda mutua.
2. Darle solución a algunas áreas de riesgo que puedan existir en la escuela (área de los juegos)
3. Evitar decir palabras que ofendan a los demás estudiantes, reforzar los valores.

Posteriormente, al comentar estas problemáticas, comentamos sobre las preguntas planeadas por López-Melero (2004), para dar un mejor seguimiento a la solución. Las preguntas se muestran a continuación en el orden que les dieron los estudiantes:

1. ¿Qué tenemos que hacer para solucionar el problema?
2. ¿Es necesaria la participación de todos y todas?

3. ¿Qué material necesitamos?
4. ¿En cuánto tiempo tenemos que solucionarlo?
5. ¿Qué te gustaría hacer para darle solución?
6. ¿A quiénes estamos ayudando al solucionar este problema?
7. ¿Dónde se va a hacer?
8. ¿Por qué es importante solucionar este problema?

Se fueron comentando cada una de las preguntas en las que los estudiantes daban una respuesta general, por ejemplo, en la primera, se enfocaban más en darle solución a las zonas de riesgo como los juegos, y decían que para darle solución era necesario poner carteles que prevengan a los demás estudiantes el poder caerse, así mismo, comentaron que también sería buena idea rodear las zonas con algún listón, me comentaban que como cuando había algún crimen y en ese lugar le ponían listones amarillos de “no pasar”, lo cual me pareció extraño la manera en que relacionaron las zonas de riesgo, como si al subirse a los juegos fuera a pasar algo realmente peligroso, lo cual si puede ser posible, pero más adelante profundizamos sobre ese tema.

En la segunda pregunta, sobre si era necesaria la participación de todas y todos, respondieron en que solo ellos podían participar, pero comentaban que su compañera, que también es parte del grupo unitario, no podía hacerlo, por lo que les respondí que todos y todas podíamos participar, pero necesitábamos la ayuda de nosotros mismos en colaboración.

En la tercera, el material que necesitamos respondió que solo carteles, cuerdas para rodear los juegos, como lo comenté se guiaban más por la problemática de las zonas de riesgo. En la cuarta pregunta, respondieron que, en 5 días, lo cual me hizo darme cuenta que todavía no tenían noción del tiempo y que era algo que había de fortalecer en conocimiento.

En la quinta pregunta, lo que les gustaría hacer para darle solución fue no usar los juegos para que no se vayan a caer y tener un accidente, lo cual reflexionamos un

poco en su respuesta, pues la solución no es solo dejar de usarlos, sino crear consciencia del por qué es peligroso estar en los juegos y por qué deben de tener cuidado al momento de subirse.

En la sexta pregunta, respondieron que estaban ayudando a su compañera para que conviviera con todos y todas, y que aprendiera en las clases, lo cual me hizo pensar que si estaban reflexionando sobre el por qué estábamos trabajando diferentes problemáticas, solo que probablemente respondían cada pregunta de acuerdo con la problemática que relacionaban. No quise presionarlos en decirles que tenían que responder cada pregunta de acuerdo con las tres problemáticas, porque creo que estaban dando su mayor esfuerzo para poder contestarlas.

En la séptima pregunta, supieron de inmediato que todo se iba a resolver en la escuela, que es donde estamos interviniendo. Por último, la importancia de trabajar este problema, lo relacionaron en el que todos los estudiantes tengan cuidado en los juegos, incluso algo interesante es que pensaron en sus compañeros y compañeras del turno vespertino y dijeron que para ellos también podía ser peligroso, por eso, consideraron indispensable poner carteles de avisos y prevención en los juegos. Al terminar de comentar las preguntas, retomamos la importancia de darle solución a los problemas, que al final le di una pequeña síntesis:

1. Ayuda mutua
2. Zonas de riesgo
3. Los valores.

Los estudiantes no comprendían en su totalidad a que se referían los valores, pues al parecer era un tema nuevo para algunos de ellos, pero de esto se trata la intervención, de generar conocimientos de acuerdo con los intereses de ellos mismos.

4.1.2.2 Sesión 2 “Mi rincón seguro”

Iniciamos con una actividad de expresión artística con figuras geométricas, pero antes de entrar a esa dinámica era indispensable que los estudiantes pudieran tener conocimiento de lo que eran las figuras geométricas. Me sorprendí al ver que 3er grado no sabía sobre este contenido, pues para su grado esto ya lo debieron de haber visto. Por lo tanto, tuve que empezar desde el principio, ya que la retroalimentación con ellos no fue favorable. Comencé con la definición de lo que es una figura geométrica: “figuras que delimitan superficies planas a través de un conjunto de líneas (lados) que unen sus puntos de un modo específico.” Al saber que esta definición tal vez sería un poco confusa, procedí a explicarlo en el pizarrón para que tuvieran mejor claridad.

Pero antes, quise ver que conocimiento tenían sobre las figuras, para esto los pase a todos y todas al pizarrón a que dibujaran alguna figura geométrica, algunos me dibujaron cuadrados, triángulos, rectángulos, estrellas, cubos, y algunas figuras asimétricas también. El objetivo era observar que es lo que comprendían, y en evidencia quedó que entendieron solo la palabra “figura”.

Posteriormente, les di la explicación de la figura geométrica con el cuadrado, en el que pasé a un estudiante a dibujarlo. Al pasar lo dibujó un poco asimétrico, pero decidí dejarlo así para que viera el por qué una figura geométrica debe ser simétrica. Principalmente quería que observaran que era una figura, y que a su vez era plana, y esta figura tiene líneas que la unen, en este último un estudiante pasó al pizarrón a señalarme esas líneas que la conformaban, la remarcó por alrededor.

Después, para que tuvieran una mejor comprensión, les di una hoja de máquina, esto para que lo analizaran y pusieran en práctica el concepto que se maneja. Les hice la siguiente pregunta: ¿qué figura es esta? Algunos respondieron que un cuadrado, otros un triángulo y en su mayoría un rectángulo, era evidente que no todos responderían igual, para los de primer grado, este contenido es nuevo. Después, les proporcioné un plumón, para que señalaran las líneas que conformaban al rectángulo. Segundo y tercer grado, de inmediato lo marcó, sin embargo, primer grado, tuvo confusiones en las que los guie a remarcar las líneas.

Yo también hice la actividad con todos y todas, para que fueran observando la explicación. Finalmente, les dije que observaran si esa figura era plana o era cómo un cubo, solo algunos respondieron que era plana. Para reforzar el aprendizaje, vimos diferentes formas geométricas más comunes, en las que analizamos sus líneas y la cantidad de lados que cada una tenía. En el transcurso de esta clase hubo muchas preguntas por los estudiantes de primer grado, con los que principalmente estuve ayudando. Fueron las siguientes: ¿maestra, entonces un rectángulo es una figura plana? Yo les dije “así es, porque no tiene dimensiones, pero después veremos ese tema”. Volvieron a preguntar y dijeron ¿pero por qué es plano? Fue entonces cuando decidí poder enseñarles lo que es un cuerpo geométrico que tiene dimensiones a una figura geométrica, les enseñé la diferencia para que pudieran compáralos. Entonces dijeron: “ah, ya entendí, es porque no tiene más caras alrededor y solo tiene una”, era un concepto que realmente sí podía ayudar diferenciarlas. Al finalizar, ya que tenían un concepto de una figura geométrica y conocían algunas, los orienté a hacer la actividad de expresión con este contenido.

Les solicité formar equipos de 4 integrantes, para que trabajaran la actividad, en esta etapa, siempre hay conflictos con los equipos porque quieren juntarse con sus amigos, regularmente dejo que lo hagan de esta manera, pero en esta ocasión quise ver la manera de trabajar con personas diferentes a las que acostumbran y ver su capacidad para trabajar en colaboración. Al realizarlo así hubo mucho desorden para trabajar e inconformidad, lo noté en los estudiantes, y de cierto modo fue empático con todos y todas, porque incluso a mí a estas alturas se me dificulta trabajar en colaborativo con personas que no están en mi zona de confort. Sin embargo, en esta etapa me hice algunas preguntas internas ¿hago bien al incomodarlos de esta manera? ¿sería mejor que ellos decidieran?, pues esta la esencia del proyecto, entre muchas otras, pero, decidí dejar la actividad así, también quise ver cuál era el resultado.

La consigna de la actividad era que formaran alguna figura geométrica y que a su vez pudieran decorarla expresando algo que ellos sintieran en este momento,

felicidad, tristeza, enojo, inconformidad, etc. Se pusieron a realizarla y al mismo tiempo les puse música para que tuvieran un mejor desenvolvimiento. Observé que un equipo estaba haciendo un corazón y fue una de las figuras que no vimos en la clase, pero, un corazón también puede ser una figura geométrica, pero decidí esperar al final para poder interrogarlos al respecto. El primer equipo elaboró un cuadrado con flores alrededor, el segundo equipo elaboró un rectángulo con un acara feliz en el centro y el tercer equipo el corazón. El desenvolvimiento de equipo estuvo regularmente bien, pues observé que tuvieron mucho conflicto para poder organizarse, incluso el primer equipo estaba decidido a no hacer nada porque no lograban ponerse de acuerdo, solo porque fui a observarlos y sentarme con ellos para ver qué es lo que hacían, fue así como hicieron el rectángulo con flores.

Al finalizar, les solicité que explicaran lo que significaba cada figura. El primer equipo presentó su rectángulo con flores y explicaron que era porque simulaba un jardín, y este jardín les traía tranquilidad, esta fue su única explicación.

Posteriormente, el segundo equipo expuso su rectángulo con una cara feliz en el centro, pero observé a detalle que de un lado estaba más chueco que los demás. La explicación me sorprendió, pues me comentaron que era porque la mayoría de las veces se sienten felices y por eso es la carita en el centro, pero algunas otras veces están tristes, y por eso, hicieron un lado chueco, es decir, ese lado representaba lo inestables que somos cuando estamos tristes. Algunos de sus compañeros sorprendidos se acercaron a observar la figura que realizó el otro equipo, considero que fue por la explicación que dieron que les sorprendió el ver una parte de la figura un poco chueca. Finalmente, el tercer equipo expuso su figura geométrica que era un corazón como lo mencioné anteriormente, este equipo me sorprendió ya que no habíamos visto esta figura como tal en el tema de la figura geométrica y les pregunté el por qué habían puesto esta figura si no la habíamos visto, ellos respondieron que era porque era una figura plana y estaba conformado por lados que los unían o por puntos que los unían. Al escucharlos les dije que entonces sí les había quedado en claro la definición y que en lo correcto estaban ya que un corazón sí es una figura geométrica.

Posteriormente procedía a pedirles la explicación del por qué habían hecho este corazón, ellos respondieron que era porque en el salón sentían que había mucho amor entre ellos y no comprendí al principio a qué se referían entonces les pregunté ¿cómo que hay mucho amor entre ustedes?, y ellos respondieron que se sentían muy a gusto en el salón con sus demás compañeros y que entre todos se ayudaban, entonces por eso decidieron hacer este corazón ya que representa la unión del grupo. Me sorprendió mucho al escuchar la explicación ya que al principio los vi muy inconformes con el acomodo de equipos, pero en especial este equipo, trabajó de una manera muy diferente a los demás, pero pudo adaptarse de inmediato. Pero en realidad, al principio también estaban inconformes con el acomodo y al observarlos vi que una de sus compañeras fue la que puso el orden en el equipo y no sólo orden sino que también los tranquilizó y los motivó a hacer la actividad, les decía “a ver ya tranquilos, vamos a trabajar necesitamos realizar la figura que la maestra nos pide para poder exponerlo con los demás”, esta estudiante a su vez ayudó a otra estudiante de su equipo que es un poco más introvertida, y la motivó a realizar la actividad a pesar de que ella no comprendía en su totalidad lo que era una figura geométrica.

Al escuchar la explicación de todos y todas, nos sentamos finalmente en un círculo para dialogar sobre los sentimientos que ellos tuvieron al realizar estas figuras geométricas y así mismo a dialogar sobre el aprendizaje del concepto que habíamos tratado.

No obstante, no me quedé conforme con la forma en que trabajaron la mayoría de los equipos, entonces les pregunté el por qué no habían trabajado como normalmente lo hacían y ellos respondieron que era porque no estaban con sus amigos, así que les comenté que es indispensable por trabajar con todos y todas independientemente si es alguien muy cercano o no, ya que a lo largo de nuestra vida nos enfrentaremos a estos desafíos y es indispensable relacionarnos con los demás. Sin embargo, también les hice saber que yo también no estaba tranquila con lo que había sucedido y por eso les pregunté el cómo se sintieron con los

equipos, para yo también mejorar mi forma de acomodarlos a ellos. Aunque algunos otros dijeron que no tenían problema por cómo los acomodé.

Para transversalizar estos contenidos con la problemática de los espacios seguros o áreas de riesgo, fue fundamental que los estudiantes observaran que figuras geométricas observaban en toda la escuela, fijándose en las estructuras de la escuela etc. Algunos se percataron que en los juegos había figuras geométricas, en las sillas de los columpios que conforman un rectángulo, en las sillas de los sube y bajas que son triángulos, en las escaleras de la resbaladilla que al separarse cada una forma un cuadrado. Fue así que transversalizamos los contenidos de figuras geométricas con las áreas de riesgo, esto para que tuvieran un aprendizaje más significativo al ser una problemática que ellos y ellas eligieron.

Posteriormente, realizamos una plenaria sobre cómo tener un espacio seguro en el aula influye en la comunicación y convivencia, y así mismo tener espacios seguros en nuestro entorno. Para el desarrollo de esta actividad los estudiantes decoraron un rincón en el aula. Se les indicó que el espacio seguro debía de ser con su creatividad y se tenían que usar con materiales que estuvieran al alcance del salón o de la escuela. De inmediato, los estudiantes por dos equipos, en esta ocasión, para no seguirlos incomodando, se pudieron acomodar como ellos y ellas quisieran, solo les pedí que formaran dos equipos. Cada equipo diseñó su espacio seguro, era evidente que en cada equipo había un líder que les ayudaba a estructurar lo que se les solicitó, en este caso, un estudiante del primer equipo comenzó a diseñar su rincón con mesabancos e incluso usaron de “casita” el escritorio del salón. Diseñaron un pequeño espacio rodeado de mesabancos y en el centro el escritorio, lo rodearon con mochilas para que estuviera más “encerrado” y al final dejaron un mesabanco de puerta.

El equipo número dos realizó un espacio seguro más grande, casi de la mitad del salón, en el que con los mesabancos realizaron una pequeña habitación y después la rodearon con más mesabancos para que fuera una especie de sala. Los estudiantes estaban muy emocionados al realizar esta actividad, pero observaba que algunos para salir de su rincón, tenían que brincar por los mesabancos, por lo

tanto, ese no era un espacio seguro. Entonces, les hice la observación de que debe de ser un rincón seguro en su totalidad, en el que no pueda haber accidentes o que haya precaución con lo que construyeron. Fue así, que ambos equipos hicieron adecuaciones con los rincones y los modificaron de tal manera que no hubiera accidentes, diseñaron puertas y quitaron mesabancos que pudieran pegarles cuando se pararan o caminaran y procuraron poner materiales más suaves como mochilas, sudaderas y chamarras. Entonces, lograron realizar un espacio seguro con materiales al alcance. Al verlos tan motivados dejé un espacio para que ellos jugaran, estaban jugando a la casita y al hijo y la mamá, después de ese pequeño espacio, se les solicitó explicar cómo es que diseñaron ese espacio seguro y por qué lo era.

Nos reunimos en plenaria para presentar la propuesta de rincones seguros, destacando cómo esta solución mejoraría la seguridad y la convivencia en el aula. En algunos casos, los estudiantes me decían “maestra, esto no está bien, porque al cruzar la puerta que es un mesabanco tenemos que brincar, entonces cuando lo brinquemos se convierte en un espacio inseguro para nosotros, entonces lo que podemos hacer es dejar este mesabanco un poco más separado y que se pasen directamente al rincón seguro”. Fue interesante descubrir que Elian tenía ese liderazgo en la toma de decisiones de su equipo, y los demás lo seguían e incluso ayudaban. Uno de los integrantes de su equipo le dijo “sí, mira, podemos hacerlo así (mueve el mesabanco) y que todos pasemos sin que nos podamos caer, mire, pásese maestra para que vea”, decidí pasar para que ellos vieran que estaban en lo correcto y que sí vieron una forma de solucionarlo de manera colaborativa, entonces ya no solo Elian lideraba, sino que incluso los integrantes de su equipo colaboraban en las ideas.

4.1.2.3 Sesión 3 “Diseña tu espacio seguro”

Esta sesión tiene relación con los temas de medición de figuras, con el uso de la regla y la unidad de medida en centímetros. Para poder abarcar esta dinámica, es indispensable que los estudiantes tengan conocimiento de que es una regla y como usarla. Ya tenían el conocimiento de las figuras, ahora sería la explicación de como

medir sus lados. Esta actividad la adecue para que primer grado también pudiera realizarla.

Para comenzar, se les solicitó a los estudiantes traer una regla que tuviera claramente los números en cm, les dibujé una regla en el pizarrón para explicarles los cm y las líneas que venían en ellas. También, era importante que se situaran en donde decía “cm” en la regla, que significa centímetro, ya que del otro lado es una unidad de medida que no abarca la misma medición. Les realicé la siguiente pregunta: ¿desde qué número empieza la regla?, ¿hasta qué número termina?, en primer grado este contenido me iba a permitir reforzar los números, por lo tanto, era importante que los identificaran. Al situarse en donde decía cm y comprender que la regla mide 30 cm, les comencé a explicar cómo se tenía que medir con la regla y primero les puse un ejemplo con una línea; les comenté que era esencial que donde empezaba la línea que íbamos a medir, estuviera la regla situada en el número 0, para obtener una medición correcta.

Estuve orientando a los estudiantes, especialmente a primer grado, ya que posterior a la explicación, les dejé algunas actividades de medir las líneas o rectas. Al orientarlos, había estudiantes de primer grado que se frustraban, pues no se sabían los números del 1 al 30, fue así que, decidí adecuar la actividad y a ellos ponerles rectas menores que 20cm, pues es el número hasta donde hemos practicado. Al finalizar este repaso de medición con la regla, ahora los puse a medir algunos lados de figuras geométricas que habíamos visto en la sesión 1. Al terminar esta actividad, les pedí identificar figuras geométricas que había en las áreas de riesgo que en este caso eran los juegos.

En equipos de cuatro, salimos al patio para identificar áreas de riesgo en nuestra escuela. La tarea desafiante despertó su interés mientras distribuían listones rojos para marcar las áreas críticas. Observé cómo los estudiantes, con seriedad y determinación, delimitaban zonas que necesitaban atención: los juegos que estaban en la escuela. Los estudiantes propusieron mejoras para las áreas identificadas. En poner carteles de aviso para poder determinar a los demás compañeros y compañeras que el jugar en esa zona era un riesgo. Este ejercicio no solo desafiaba

sus habilidades matemáticas, sino que también fomentaba el pensamiento crítico y la colaboración: "Ahora, vamos, hay que poner en práctica nuestras propuestas", "Vamos a diseñar carteles de advertencia para destacar esas áreas de riesgo que identificaron"; los estudiantes motivados aceptaron realizar la actividad.

Armados con papel, marcadores y su creatividad, los estudiantes se sumergieron en la tarea de diseñar carteles impactantes. La consigna era clara: captar la atención y transmitir la importancia de estar alerta en esas zonas específicas. intercambiaban ideas y realizaban sus diseños. Cada cartel fue único, reflejando la personalidad de los estudiantes y la seriedad del mensaje. Desde colores llamativos hasta frases ingeniosas, cada detalle estaba cuidadosamente considerado. La tarea no solo impulsó su creatividad, sino que también promovió la responsabilidad hacia la seguridad en la escuela.

Una vez completados, los estudiantes tomaron sus carteles. Salimos juntos al patio, donde las áreas de riesgo habían sido identificadas y marcadas previamente con listones rojos. Los estudiantes se agruparon alrededor de estas zonas, listos para fijar sus carteles y transmitir el mensaje claro: "Ten cuidado, esta es una zona de riesgo". Con cinta adhesiva, los estudiantes colocaron sus carteles estratégicamente, asegurándose de que fueran visibles y efectivos. Cada uno de ellos, había contribuido a la precaución de los demás estudiantes al momento de estar en esta zona.

Una estudiante mencionó lo siguiente a su compañera de equipo: "Kenia, tienes que hacerle así, tienes que observar las áreas de riesgo, a ver, ¿cuál de estos juegos es peligroso para ti?", a lo que Kenia señaló la resbaladilla. Y Paulina le dijo "entonces vamos a poner el cartel ahí Kenita, tienes que pegarlo ahí porque es un área de riesgo en la que tú te puedes caer". Al enseñarle la estudiante lo que debía de hacer, se observó un gran trabajo en equipo con ese detalle, ya que no dejaba que solo ella hiciera las cosas, sino que ayudaba a sus demás integrantes para que hicieran lo mismo. Kenia se fue sonriendo a pegar el cartel y todos los integrantes le aplaudieron, algo que me dio mucha satisfacción ver, pues Kenia sintió que estaba colaborando con su equipo y eso le gustó. De ahí en adelante observé que

Kenia les preguntaba a sus compañeras lo que debía de hacer, y ellas le respondían amablemente e incluso la llevaban y le decían dónde pegar cada cartel.

El patio, ahora adornado con los carteles que diseñaron los estudiantes, se convirtió en un recordatorio constante de la importancia de la seguridad y la responsabilidad compartida. La Sesión 3 no solo les había brindado conocimientos matemáticos, sino también la oportunidad de ser agentes de cambio en su entorno escolar.

Con esta experiencia, los estudiantes no solo aprendieron a aplicar conceptos matemáticos en la vida diaria, sino que también internalizaron la importancia de la colaboración y la acción para crear un entorno más seguro y consciente. Mientras observaba los carteles ondear al viento, supe que habíamos dejado una marca duradera en la mentalidad de estos jóvenes aprendices. La responsabilidad hacia la seguridad en su entorno se volvía evidente en cada discusión y decisión tomada.

Los equipos regresaron al aula para compartir sus propuestas. Cada grupo presentaba sus diseños, destacando cómo sus soluciones no solo mejoraban la seguridad, sino también la convivencia en la escuela al momento de trabajar en colaboración y preocuparse por los demás. "Hoy, no solo aprendimos matemáticas, sino también cómo aplicarlas para hacer un cambio real en nuestro entorno", les dije, admirando la profundidad de su comprensión. La sesión concluyó con una sensación de logro. Los estudiantes se retiraron y la intención se logró, que las matemáticas no son solo números en un papel, sino herramientas para diseñar zonas más seguras y sobre todo en colaboración.

4.1.2.4 Sesión 4 “Maquetas de soluciones”

El día comenzó en una explicación detallada de los materiales presentes en los juegos y las canchas de fútbol de nuestra escuela, identificando áreas que podrían presentar riesgos. Nos adentramos en un análisis minucioso de texturas, composiciones y posibles peligros.

Se dieron algunos ejemplos de materiales como metal, plástico, vidrio, madera, etc, y sus composiciones. Al tener conocimiento de estos materiales, supimos que era una zona de riesgo ya que los juegos estaban diseñados con metal y al caerlos en

ellos podían ocasionarnos alguna lesión seria. Posterior a esta consciencia del material sólido, comenzó el desarrollo.

La fase de construcción de maquetas comenzó, equipados con tubos de plastilina, los equipos de cuatro estudiantes se lanzaron a la tarea de materializar soluciones creativas para abordar los riesgos identificados, por lo que salieron al patio para hacer realidad sus creaciones

Las maquetas tomaban forma, cada una contando la historia única de la visión de seguridad de su equipo. Hubo una estudiante de primer grado que presentaba dificultades para realizar la maqueta, por lo que me acerqué para apoyarla y le expliqué la forma en que lo hacía para que posteriormente pudiera hacerlo sin ayuda y hubo comentarios de sus compañeros y compañeras, “es que ella no sabe maestra”, comentarios que me hicieron saber que la problemática numero 3 era esencial tratarla, pues se trataba de esa misma estudiante y de que fueran empáticos con ella.

Los estudiantes estaban muy entretenidos, incluso usaron algunos palos de madera y le pusieron tierra a la maqueta. Al regresar al aula, cada equipo compartió sus experiencias y reflexiones sobre cómo sus soluciones habían impactado su entorno escolar. Desde la construcción de maquetas hasta la implementación de soluciones prácticas: "Al transformar nuestras ideas en acción, hemos demostrado que cada uno de nosotros tiene el poder de influir positivamente en nuestro entorno", recordé a los estudiantes. Las reflexiones siguieron sobre el sentido de responsabilidad y la satisfacción de contribuir a un entorno escolar más seguro.

La presentación de las maquetas fue un evento por sí mismo. Los estudiantes no solo compartieron sus creaciones tridimensionales, sino que también explicaron las complejidades detrás de cada solución propuesta. Las maquetas destacaron no solo la creatividad, sino también la aplicación práctica de conocimientos sobre materiales y sus propiedades, ya que en las maquetas pusieron el material de lo que estaban hechos los juegos y así mismo una pequeña explicación del por qué eran una zona de riesgo.

La Sesión 4 fue una lección sobre materiales y soluciones prácticas, la colaboración y la acción pueden convertir nuestras ideas más audaces en realidad. Quedó claro que cada estudiante se había convertido en un “arquitecto” de seguridad en ese momento y convivencia en su propia escuela, dejando su creatividad y compromiso.

4.1.2.5 Sesión 5 “implementando cambios”

Comenzamos con un juego animado de fútbol. Se experimentó el compartir momentos de diversión y desafío. Durante el juego, cada situación que se presentaba, desde la organización de equipos hasta la elección de reglas, la anotamos cuidadosamente en un papel bond, conscientes de que cada momento encerraba una lección.

Al finalizar el juego, nos reunimos en círculo para reflexionar sobre la importancia de trabajar como comunidad y equipo. Conversamos sobre cómo nuestras diferencias se convierten en fortalezas cuando las valoramos y utilizamos para el bien común. Esta reflexión fue como una semilla que germinaría más adelante, recordándonos que cada uno de nosotros es una pieza esencial en el rompecabezas de la comunidad.

Con la mente centrada en nuestro objetivo, nos adentramos en la fase de desarrollo de la sesión. Tomando el papel bond con las mejoras seleccionadas, los estudiantes, junto con la comunidad escolar, se embarcaron en la implementación de los cambios acordados.

Después de esta jornada de acción, regresamos a las actividades físicas y deportivas con una perspectiva diferente. Aplicamos las mejoras que habíamos ideado, generando un cambio tangible en la dinámica del juego. La sonrisa en el rostro de cada participante reflejaba el impacto positivo de nuestras decisiones colectivas. Estábamos construyendo un espacio donde cada voz y cada idea eran valiosas y al mismo tiempo nos ayudábamos entre todos y todas.

Finalmente, llegó el cierre de la sesión, marcado por una convivencia en colectivo. Reconociendo el esfuerzo y los logros alcanzados durante la implementación de nuestras ideas. Este momento de celebración no solo fortaleció nuestra autoestima

individual, sino que también afianzó nuestro sentido de pertenencia a una comunidad unida por objetivos compartidos. Esta sesión fue una prueba de que cuando trabajamos juntos, podemos lograr cambios significativos. Cada paso, desde la reflexión hasta la implementación y la celebración, fue una demostración del poder de la colaboración.

4.1.2.6 Sesión 6 “Apoyo a todos y todas en colaboración: aprendizaje en equipo”

Iniciamos con una actividad diseñada para fomentar la colaboración y la ayuda mutua. Al culminar nuestras actividades, nos reunimos en un círculo para reflexionar sobre el impacto de la ayuda mutua en nuestra comunidad y sobre todo en el aula. Este diálogo nos permitió reconocer y valorar las habilidades únicas que cada uno aporta a nuestro colectivo.

Posteriormente comenzamos con la fase de desarrollo de la sesión, donde los estudiantes, junto con la comunidad escolar, llevaron a cabo las mejoras seleccionadas. Nuestro enfoque estaba en implementar acciones concretas que reflejaran la esencia de la ayuda mutua en nuestra comunidad. Las aulas se convirtieron en espacios de colaboración.

Después de implementar estas mejoras, regresamos a las actividades físicas y deportivas, esta vez con un énfasis en promover la ayuda mutua durante los juegos. Fue un momento en el que celebramos no solo la competencia, sino también la colaboración; donde los “ganadores” no se midieron o evaluaron con base en el número de goles anotados, sino en el apoyo mutuo para alcanzar nuestras metas.

Al cerrar la sesión, organizamos una pequeña conversación entre todos y todas, para reconocer los resultados de nuestra ayuda mutua. Fue un espacio de gratitud, donde no solo resaltamos los logros individuales, sino también cómo, al trabajar juntos, creamos un entorno enriquecido por la solidaridad y el respeto. Esta sesión fue una exploración profunda de cómo la ayuda mutua puede ser el “motor” de nuestra comunidad. Cada acción solidaria, cada gesto amable, reflejaba un vínculo más estrecho entre nosotros. Al final de la jornada, observé que estábamos construyendo puentes fuertes y duraderos entre nosotros, aprendiendo que juntos

somos más fuertes y capaces de alcanzar metas u objetivos o incluso resolver problemas.

4.1.2.7 Sesión 7 “Nuestra compañera como maestra”

En esta sesión sucedió algo muy significativo, pues fue algo que atribuyo al trabajo colaborativo y a la inclusión de una de sus compañeras. Para comenzar reuní a los estudiantes en un círculo en el piso, y les dije lo siguiente: "Hoy, tendremos una sesión muy especial. Uno de ustedes será el maestro o la maestra y compartirá su cuento favorito con nosotros." Mientras decía eso, la mayoría de los estudiantes levantaba su mano diciendo “yo, yo, yo” y querían que los escogiera, pero les dije: "quiero invitar a Kenia a que nos comparta su historia favorita."

Kenia, nuestra compañera que siempre parecía envuelta en su propio mundo, se sobresaltó ligeramente al oír su nombre. Sus ojos se agrandaron, y por un momento, parecía como si fuera a esconderse bajo la mesa, incluso lo hizo, se escondió bajo el escritorio y sus compañeros la sacaban y la animaban a que contara algún cuento para sus ellos. "Sé que puedes hacerlo, Kenia," la animó Elian, es un niño que siempre procura liderar entre sus compañeros, incluso es uno de los mis grandes, y tiene esa capacidad de poder apoyar a todos y todas.

"Sí, Kenia. Intenta hacerlo y yo te acompaño a un lado tuyo," añadió María, que es una de las mejores amigas de Kenia, y si la acompañó, yo me hice a un lado para que lograra estar junto a ella y pudiera darle más confianza. Kenia miró a sus compañeros, y luego a mi fijamente, buscando alguna señal de ánimo. Fue cuando me dijo: "¿y si me equivoco?" diciéndolo en voz bajita, "en esta clase, todos aprendemos juntos. Equivocarse está bien, incluso yo muchas veces me he equivocado" fue lo que contesté.

Con el círculo de sus compañeros y compañeras, Kenia comenzó a decir cuál era su cuento favorito. "Mi cuento favorito es... Caperucita Roja", comenzó con un tono apenado al principio, pero poco a poco ganando confianza. Mientras Kenia narraba la historia, sus amigos y amigas le sonreían como si la estuvieran animando y dándole más confianza. Habló del camino de Caperucita a través del bosque, de su

encuentro con el lobo, y de cómo su abuelita y el cazador la salvaron al final. Algunos de nosotros ya conocíamos el cuento, pero escucharlo de Kenia lo hacía sentir diferente, pues todos veíamos más como se desenvolvía, fue un momento muy bonito y conmovedor para mí.

"Y Caperucita Roja aprendió que nunca debía desviarse del camino ni hablar con extraños," concluyó Kenia, con una sonrisa un poco tímida. Yo aplaudí y todos aplaudieron en seguida, le dije: "¡Muy bien, Kenia! Has hecho un trabajo excelente compartiendo con nosotros, ¿qué aprendimos de la historia que Kenia nos contó?" les pregunte a sus compañeros, "que siempre debemos escuchar los consejos de mamá y papá," dijo Santi, "y que hay que ayudar a los demás, como el cazador ayudó a Caperucita y su abuela," agregó María. Les comenté lo siguiente: "exactamente, y hoy, Kenia nos ayudó a compartir su historia con todos nosotros. ¿Qué les parece si ahora todos juntos creamos un dibujo sobre 'Caperucita Roja' para decorar nuestra clase y recordar siempre lo importante que es compartir y cuidarnos unos a otros?"

Los niños y niñas de inmediato dijeron que sí, e incluso María fue por los plumones de colores que les había llevado para que dibujaran, ya que a la mayoría les gusta dibujar constantemente. Nos pusimos a trabajar, dibujando árboles, la casa de la abuelita, Caperucita Roja, el lobo, y por supuesto, añadimos un pequeño cazador. Kenia, con una sonrisa más amplia ahora, dibujaba junto a los demás, como una parte integral de nuestro grupo.

Al final del día, cuando nuestro dibujo quedó terminado y colgado con orgullo en la pared de la clase, no solo habíamos aprendido la historia de Caperucita Roja, sino también la valiosa lección de la inclusión, la aceptación de la diversidad, y lo mucho que podemos lograr cuando apoyamos y alentamos a los demás a superar sus miedos. En esa sesión, Kenia no solo había compartido su cuento favorito; había encontrado su voz, y nosotros, como clase, habíamos formado una unión más fuerte de amistad y comprensión mutua.

4.1.2.8 Sesión 8 “Círculo de apoyo”

Se les dio una pequeña introducción a los estudiantes sobre el nombre de la sesión: “círculo de apoyo”, para que supieran cómo se llama ya que es algo que solían preguntarme en cada sesión. Comenzamos con algo muy especial, uno por uno nos levantamos y dijimos algo positivo sobre un compañero. Y yo les puse el ejemplo con alguna de sus compañeras: “Me gusta cómo Paulina siempre está dispuesta a ayudar a los demás,” y les solicité que dijeran cosas buenas sobre los demás.

Después, vino la actividad de la silueta, cada uno de nosotros se tumbó sobre un gran papel bond mientras un compañero trazaba nuestra silueta. Luego, uno a uno, fuimos pasando por las siluetas de nuestros compañeros, escribiendo cosas positivas sobre ellos. A Kenia le escribieron: “Kenia es muy buena escuchando a los demás” y también “Kenia es muy sonriente”. A Elian, algunos de sus compañeros le anotaron: “eres muy buena gente ayudándonos”, pues como lo había mencionado, este estudiante es como el líder del grupo y es un excelente líder porque ayuda a los demás.

Al finalizar, cada uno decoró su silueta, añadiendo colores y dibujos que reflejaban parte de su personalidad y eso fue muy significativo ya que al final también atendimos la observación de cómo cada uno decoró su silueta de diferente forma y eso es lo que caracteriza precisamente la diversidad de un grupo de personas. Una vez terminada la decoración les comenté: “ahora, me gustaría que compartieran cómo se sintieron al leer lo que sus compañeros escribieron sobre ustedes”; uno a uno, compartimos nuestras emociones: “me sentí muy feliz y sorprendida de saber que piensan eso de mí,” dijo Paulina. Y Kenia comentó: “me sentí feliz de escuchar lo que me ponían” y sonreía a todos y todas.

Luego, los incentivé a hacer una actividad: les dije que se acostaran en la silueta de otro compañero, imaginando por un momento estar en su lugar, mientras leíamos lo que otros habían escrito sobre ellos. Fue un momento de risas, de empatía, de sentirnos un poco más cerca los unos de los otros. “¿Qué aprendieron al ponerse en el lugar de otra persona?” pregunté. “Aprendí que todos enfrentamos situaciones difíciles y que sentirse comprendido es muy importante,” compartió Elian, y los

compañeros compartieron reflexiones similares, sobre la empatía, el respeto y la comprensión. Por ejemplo, María dijo: “Es raro ponernos en otra silueta, porque no me gusta la silueta de mi compañera por los colores” y eso fue algo en lo que dialogamos mucho, pues les comenté lo siguiente: “exactamente María, eso suele pasar muy seguido, probablemente a lo largo de nuestra vida no nos agraden los gustos de otras personas, pero tenemos que aceptar que esos gustos son de ellos y no nuestros y así como no nos gustan ciertas cosas de los demás, también habrá personas que no les guste nuestra personalidad, pero es parte de ser un humano, somos diferentes y somos diversos”

Para cerrar, reflexionamos sobre cómo el apoyo mutuo nos hacía sentir más fuertes y seguros. En otro papel bond escribimos lo que podríamos hacer para seguir apoyándonos como grupo: "escuchar más," "compartir nuestras cosas," "ayudarnos con las tareas," fueron algunas de las ideas que surgieron. La sesión "Círculo de apoyo" nos enseñó el valor de la empatía, del respeto y de la comunidad. Al final del día, no solo habíamos aprendido sobre los demás, sino que también habíamos aprendido a vernos a nosotros mismos a través de los ojos de nuestros compañeros, y eso nos unió de alguna forma para aceptar y valorar la diversidad de los demás.

4.1.2.9 Sesión 9 “Cadena de palabras positivas”

Les solicité que formaran un círculo, diciéndoles lo siguiente: “Hoy vamos a empezar con una dinámica especial para crear un ambiente de confianza”. Explicué la dinámica del "pescado hambriento". Cada uno de nosotros tenía un pequeño objeto frente a nosotros, listo para ser lanzado al centro del círculo donde estaba el "pez". La misión del pez era atrapar los objetos antes de que cayeran al suelo, si alguno de nosotros lograba lanzar y pegarle al pez, este quedaba fuera del juego; observé la emoción de algunos estudiantes, en el que sonreían al saber que iban a jugar.

"¡Vamos a empezar!" les dije. Kenia, por lo general reservada, parecía disfrutar especialmente del juego, riendo y esquivando hábilmente los objetos que le lanzaban y siempre con una gran sonrisa. Después de un tiempo, nos calmamos y nos sentamos de nuevo en círculo. Les comenté: "ahora vamos a pasar a una dinámica llamada 'Cadena de palabras', donde promoveremos la comunicación

respetuosa y el aprecio mutuo," les decía las instrucciones mientras les daba una hoja de máquina. Cada uno de ellos y ellas tomó una y se las pegaron en la espalda. "En esta hoja, cada compañero escribirá o dibujará algo positivo sobre ti," no puedes escribirle malas palabras o algo que pueda herir los sentimientos del otro.

Uno por uno, nos levantamos y caminamos por el círculo, escribiendo en las hojas de los demás. Yo escribí a una de sus compañeras: "Eres muy amable," mientras Paulina añadía dibujos de corazones y estrellas en la de Kenia. Cuando terminamos, nos sentamos de nuevo en círculo, con nuestras hojas decoradas en la espalda: "ahora, cada uno dirá una palabra positiva sobre el compañero a su lado," y comenzamos: "inteligente," dijo Santi sobre María, y ella le devolvió la sonrisa. "divertido," dijo Elian a Santi. Cuando llegamos a Kenia, una de sus mejores amigas dijo la palabra "valiente" y Kenia le sonrió como si le hubiera agradecido pareciendo un poco emocionada: "gracias," dijo Kenia, mirando a cada uno de nosotros.

Les hice algunas palabras de reflexión: "¿Qué sentiste al recibir estas palabras positivas? ¿Cómo te hace sentir el aprecio de tus compañeros?" "Me siento feliz y agradecido," dijo Elian, y todos asentimos en acuerdo. La plenaria al final fue un momento de compartir nuestras reflexiones sobre la importancia de comunicarnos de manera respetuosa y de apoyarnos mutuamente: "es importante recordar que las palabras pueden tener un gran poder para hacer sentir bien a los demás," les comenté a todas y todos.

4.1.2.10 Sesión 10 "Teatro de palabras respetuosas"

Fue un aprendizaje creativo que nos llevó a descubrir el teatro y las palabras respetuosas. Como maestra, estaba emocionada por ver cómo mis estudiantes darían vida a sus propias obras teatrales.

"¡Buenos días, hijos!" les saludé, "Hoy vamos a hacer algo muy especial. Vamos a crear nuestras propias obras de teatro que tengan que ver con la expresión creativa y la comunicación respetuosa." Comencé orientándolos sobre cómo diseñar un guion teatral, discutiendo las características que deben tener. "Recuerden, un guión

teatral tiene diálogos, descripciones de escenas y acciones de los personajes," les recordé, mientras ellos tomaban sus lápices y libreta de proyectos escolares para empezar a crear. Vi a Kenia, por lo general callada y le pregunté "¿qué tipo de historia quieres contar, Kenia?" respondió: "una historia sobre cómo ser amable con los demás," respondió, "¡eso está muy bien Kenia!, veamos qué ideas pueden surgir de tu imaginación".

Mientras los estudiantes trabajaban en sus guiones, yo me movía por el aula, ofreciendo ayuda y orientación. María y Ariel estaban debatiendo animadamente sobre qué escena incluir en su obra, mientras Elian dibujaba bocetos de posibles decoraciones para el escenario. Después de un tiempo, cada equipo tenía su guion listo y estábamos listos para comenzar las actuaciones. "Ahora, en equipos de cuatro, representarán escenas donde usarán lenguaje respetuoso," anuncié, emocionada por ver lo que habían creado.

Los estudiantes usaban sillas, pupitres y pizarrones como parte de sus escenarios. "Acción," dije, para que sintieran como si de verdad estuvieran actuando, yo fungía como su directora de la obra. En una de las escenas, Kenia y María representaron una conversación entre amigas, destacando la importancia de escucharse mutuamente: "me gusta cómo te preocupas por mí," dijo Kenia en su papel, y Ana respondió con una sonrisa: "y me encanta la valentía para contar tus historias."

En otra escena, Santi y Elian representaron una situación de conflicto resuelta con palabras respetuosas: "lo siento si te hice sentir mal," dijo Santi, y Elian respondió, "está bien, todos cometemos errores, lo importante es hablar con respeto."

Al final de cada actuación, le aplaudíamos a cada equipo, cabe destacar que era una actividad en la que tenían que hacer obras de teatro relacionadas a los valores. "Me gustó cómo usaron el lenguaje respetuoso para resolver el problema" les comenté al final.

Para el cierre, nos sentamos en círculo y reflexionamos sobre nuestras actuaciones y cómo podríamos aplicar el lenguaje respetuoso en la vida real. "cómo se sintieron al actuar? ¿qué aprendieron sobre la comunicación respetuosa?" pregunté, "me

sentí buena persona al usar palabras amables," dijo Ariel, "es importante pensar antes de hablar para no lastimar a los demás," agregó Paulina. Y así, la sesión "Teatro de palabras respetuosas" no solo nos enseñó sobre el arte del teatro, sino también sobre el poder de las palabras y cómo podemos usarlas para construir relaciones sanas y respetuosas, en relación con los valores necesarios para favorecer la inclusión y convivencia en el aula.

4.1.2.11 Sesión 11 “Compromiso por el respeto”

Esta sesión fue un momento de reflexión y compromiso con el respeto. Como maestra, quería asegurarme de que mis estudiantes entendieran la importancia de usar un lenguaje respetuoso en todas nuestras interacciones ya que era una de nuestras problemáticas a tratar.

"¡Hola, hijos! Hoy vamos a hablar sobre el compromiso con el respeto," les dije, mientras colocaba una hoja de papel en el pizarrón, "vamos a crear un compromiso escrito y firmarlo como recordatorio de nuestra responsabilidad de usar un lenguaje amable y respetuoso". Los estudiantes asintieron mientras les explicaba la importancia de tratar a los demás con cariño y respeto: "¿qué palabras podemos usar para asegurarnos de que nuestro lenguaje sea siempre respetuoso?" les pregunté, esperando sus respuestas, que fueron las siguientes:

“Usar la palabra Por favor cuando le pides a alguien que te haga un favor”
dijo María levantando la mano.

“Decir gracias cuando te hacen ese favor” dijo Ariel.

“Decir perdón cuando herimos a alguien” añadió Kenia.

"Exactamente, esas son algunas de las palabras clave que pueden marcar la diferencia en cómo nos comunicamos," les dije, "ahora, vamos a diseñar nuestro compromiso". Cada uno de nosotros tomó un marcador y empezamos a escribir en la hoja de papel bond, asegurándonos de que cada palabra reflejara nuestro compromiso de usar un lenguaje respetuoso: " trataremos a los demás como nos gustaría ser tratados," escribió Elian. Después de terminar el compromiso, nos

reunimos en círculo y compartimos nuestras ideas sobre lo que significa ser respetuoso:

"Para mí, significa escuchar atentamente cuando alguien está hablando," dijo María.

"Y para mí, significa pensar antes de hablar para no lastimar los sentimientos de los demás," agregó Santi

Al final, les dije: "Este es nuestro pacto para usar un lenguaje respetuoso siempre, ahora, vamos a crear una cartelera para respetar las áreas de riesgo en la escuela", guiándolos hacia otra hoja de papel en blanco. Los estudiantes tomaron sus marcadores y empezaron a dibujar y escribir en la cartelera: "Zona de juegos," escribió Kenia con ayuda de María. "Baños," agregó Paulina, con una flecha señalando hacia los baños, "salida de emergencia," escribió Elian. Cuando terminamos, miramos con satisfacción nuestra cartelera terminada, con un mapa de las áreas de riesgo claramente marcadas: "esta cartelera nos ayudará a recordar ser cuidadosos y respetar estas áreas," les dije, admirando el trabajo en equipo que habíamos logrado. Finalmente, colgamos tanto el compromiso como la cartelera en la pared del aula: "estos recordatorios nos ayudarán a mantenernos responsables y respetuosos," les dije, sintiendo un profundo sentido de logro y conexión con mis estudiantes.

4.1.3 Asamblea final: reflexionamos sobre lo aprendido

En la asamblea final dedicamos una sesión para reflexionar sobre los resultados de cada uno de los temas propuestos en la asamblea inicial para desarrollar todo el proyecto, de manera que en la primera sesión reflexionamos sobre la ayuda mutua, en la segunda sobre las zonas de riesgo y en la tercera sobre los valores.

4.1.3.1 Sesión 1

Para iniciar nos sentamos en círculo, las sillas de aula estaban de forma más informal que de costumbre porque así decidieron que estuvieran acomodadas y no afectaba en nada realmente. "Vamos a comenzar recordando situaciones en las que

hemos aplicado la ayuda mutua", les comenté, buscando romper el hielo, "¿alguien quiere compartir una experiencia?", Santi levantó la mano y dijo: "recuerdo cuando Elian me ayudó con el proyecto de matemáticas en el que teníamos que hacer un rally y él me ayudó en el twister de figuras geométricas a no caerme y lo hicimos en equipo". Aunque esa no fue una sesión planeada dentro del proyecto, Santi recordó como Elian lo había ayudado a realizar esa actividad en otra ocasión. María dijo también lo siguiente: "yo ayudé a Kenia cuando necesitaba mi ayuda para resolver una suma. Fue bien difícil porque ella no entendía, pero creo que salió bien".

Después de escuchar algunas historias más, pasamos a las preguntas reflexivas que había preparado: "¿qué significa la ayuda mutua para cada uno?" lancé la primera pregunta al grupo.

María levantó la mano, "es cuando ayudas a alguien a que aprenda", supuse que ella dijo eso porque era la que ayudaba a Kenia en la mayoría de las cosas académicas y para ella ese era su significado, lo que me pareció bastante conmovedor porque de inmediato entendí el porqué de su respuesta. "Es verdad" dijo Elian, "y creo que en nuestro grupo ha hecho que nos entendamos mejor. Como cuando decidimos ayudar a Kenia a ser una mejor alumna, eso nos unió más como amigos". "No siempre es fácil, ¿verdad?" pregunté, esperando una discusión más profunda.

Paulina de inmediato reaccionó y dijo: "¡Ay, no maestra! a veces es difícil pedir ayuda. Como cuando tenía problemas con la tarea y no quería que nadie lo supiera porque me daba pena que pensarán que yo no sabía hacer las cosas". "Estoy de acuerdo contigo Paulina" respondí, asintiendo con empatía, "a mí me ha pasado lo mismo que a ti, pero poco a poco he ido aceptando que hay cosas que no puedo hacer sola y que necesitare de alguien más para que me ayude, ¿ustedes cómo superaron esos retos?". "Pues hablando," respondió Elian, "cuando hablas, te das cuenta de que, si te pueden ayudar, y el problema se va."

Después de explorar estos temas, propuse un ejercicio más práctico: "vamos a pensar en algunos casos donde podríamos aplicar la ayuda mutua," sugerí. "¿Alguien quiere compartir algún ejemplo a manera de una escena de teatro?". De

inmediato los estudiantes expresaron situaciones imaginarias, desde problemas académicos hasta conflictos personales. Entre ellos mismos empezaron a hacer algunos ejemplos, cada estudiante aportando su perspectiva. Aquí solo hubo la participación de un equipo puesto que estaban un poco cansados porque tuvieron educación física y no querían moverse tanto los demás. Ese equipo simuló ser un grupo de amigos que estaban haciéndose bullying entre ellos y llegaba Fátima a hablar con ellos para que no le hicieran más daño a sus compañeros, ella era la mediadora de la discusión.

Para cerrar la sesión, propuse la tarea de escribir una carta a sí mismos, reflexionando sobre un momento de ayuda mutua y cómo se sintieron al hacerlo. En este caso, me llamó la atención de la carta de María que decía lo siguiente:

“Hoy en clase, la maestra nos habló sobre ayudarnos. Me acordé de cuando Elian me dejó su goma porque la mía se perdió. Me sentí feliz porque pude borrar un dibujo que no me gustaba y hacerlo de nuevo. Elian es mi amigo y me gusta ayudarlo también

Quiero seguir compartiendo mis cosas con mis amigos y ayudarlos como Elian me ayudó a mí. Eso me hace sentir muy bien.

Adiós”.

Al leer la carta de María, no solo se veía reflejada la ayuda mutua, sino que en realidad también se veía reflejada una cuestión de género, pues antes de empezar con el proyecto los niños y niñas no se llevaban, había una separación constante y al ver que consideraba a Elian su amigo, fue también una muestra de avance grupal.

4.1.3.2 Sesión 2

En esta sesión sobre las áreas de riesgo en el patio de juegos, era importante para mí que comprendieran la seriedad del tema, pero sin perder la esencia de su entusiasmo natural. "Chicos y chicas," comencé, "la última vez hablamos sobre algunos lugares en el patio donde tenemos que tener más cuidado, ¿recuerdan?",

las cabezas asintieron y al mismo tiempo participaron diciendo: "los juegos de la escuela maestra"

"Hoy, quiero que piensen un poquito sobre cómo esos lugares han cambiado. ¿Estamos siendo cuidadosos cuando jugamos allí?", María, con su mano levantada, dijo: "yo vi que algunos aún corren mucho cerca de los columpios y eso es peligroso porque es un área de riesgo", su comentario hizo que algunos dijeran "si es verdad maestra, Santi todavía corre en ellos y en la resbaladilla se va de cabeza". Le contesté: "Exacto, eso es muy peligroso, fue por eso que vimos las complicaciones de las zonas de riesgo que teníamos en nuestra escuela". A partir de tales comentarios, les pedí que dieran soluciones diferentes para que las áreas de riesgo sigan siendo transitadas con precaución, entonces los reuní en equipos y tenían que proponer una solución por equipo, eran 2 en total. Mientras circulaba entre los grupos, respondiendo a sus preguntas con más preguntas, vi que la consigna la tomaron con seriedad. Fue posteriormente que comentamos las ideas que habían propuesto.

"Podemos poner un letrero que diga 'Camina, no corras'", propuso Elian; Paulina dijo: "y cojines alrededor de los columpios, por si alguien cae". Algunos compañeros se rieron con su propuesta porque imaginaron a alguien caer en los cojines, a lo que yo reí también con ellos porque fue un momento gracioso pues yo también lo imagine, sin embargo, le dije lo siguiente: "es muy buena tu propuesta Paulina, pero tal vez no funcione el poner cojines porque tendríamos que comprarlos y necesitaríamos demasiados cojines". Paulina dijo "pues yo le traigo uno" posteriormente dijo Santi "yo otro" y así sucesivamente.

"¿Qué piensan, hijos? ¿Funcionarán estas ideas?" Mi pregunta buscaba fomentar un debate constructivo, algo que a su edad se manifestaba más en expresiones de acuerdo y sugerencias adicionales que en críticas. Ariel sugirió: "hay que recordarlas todos los días", un comentario que tal vez no era la respuesta de las preguntas pero que sin duda era esencial recordar todos los días el estar con cuidado en las áreas de riesgo. "Siento que podemos hacer el patio más seguro si todos ayudamos," dijo Paulina al final, "porque así podemos trabajar mejor en

equipo cuidándonos y seguir poniendo carteles como los que hicimos en un principio"

Finalmente, las propuestas fueron buenas, pero no algo que le diera continuación a las áreas de riesgo, aunque la idea de cuidarnos en equipo de Paulina si reflejaba el refuerzo colaborativo que se logró en el transcurso del proyecto.

4.1.3.3 Sesión 3

En el transcurso de las sesiones de la fase de la acción, habíamos estado explorando cómo llevar los valores del respeto y comunicación a la vida cotidiana en la escuela, y hoy era el momento de reflexionar sobre lo que habíamos aprendido y cómo podíamos llevarlo más allá.

"¡Hola, hijos!", los saludé, "hoy vamos a hablar sobre cómo podemos ser buenos amigos y amigas aquí en la escuela, ¿alguien quiere compartir una experiencia?" Ariel levantó la mano: "¡Yo ayudé a Sofía cuando se le rompió su lápiz! ¡Le di el mío para que pudiera seguir escribiendo!" una respuesta que dijo con mucho orgullo y alegría. "Eso es perfecto, Ariel, esa es una muestra de solidaridad, un valor muy importante en el ser humano para ayudar a los demás"

Después de escuchar sus historias, les pedí que pensaran en cómo podían contribuir personalmente a fomentar esos valores en la escuela: "quiero que cada uno elabore un compromiso sobre cómo van a ser buenos amigos y amigas en la escuela". Los niños empezaron a escribir en su libreta de proyectos comunitarios y observaba cómo se ayudaban entre ellos y ellas. Al terminar les dije que podían compartir esos compromisos.

"Yo voy a ser amable con todos en el recreo" dijo Elian con determinación.

"Yo me voy a asegurar de ayudar a alguien si se cae en el patio o en un área de riesgo" agregó Ariel.

Después de compartir algunos de sus compromisos, los reuní nuevamente en círculo para debatir sobre cómo estos pequeños actos podrían impactar en el ambiente escolar: "¿cómo creen que podríamos ser buenos amigos y amigas en la

escuela?" lancé la primera pregunta al grupo, "podemos jugar juntos y compartir nuestros juguetes," contestó María, "y si alguien está solo, podemos invitarlo a unirse a nuestro juego" agregó Ariel con un gesto de solidaridad.

Después del debate, les pedí que discutieran y propusieran acciones concretas que pudieran implementar juntos para fortalecer los valores en la escuela: "podemos hacer un mural con mensajes de amistad y respeto," propuso Paulina, ya que el mural era un contenido que habíamos visto. "Y podríamos organizar un día especial de juegos entre nosotros," agregó Elian. Fueron algunas ideas que acordamos para dar cierre al proyecto.

4.2 Hallazgos sobre la transformación de la propia práctica

En este apartado se presentan los hallazgos respecto del proceso de transformación de la propia práctica docente que experimenté durante el desarrollo de este proyecto, orientado a favorecer la atención a la diversidad, y que forma parte del propósito que se buscó conseguir.

En el apartado 4.2.1 se muestra el análisis deductivo de lo sucedido durante la intervención, a partir de categorías preliminares que fueron tomadas de los puntos de mejora localizados en el diagnóstico, de manera que en tal apartado se expresa la forma en que cada una de las áreas de oportunidad de la propia práctica docente, fueron transformadas. Por su parte, en el apartado 4.2.2 se muestran las categorías que emergieron del proceso de análisis inductivo, y que reflejan la forma en que estas transformaciones en la propia práctica docente promovieron la atención a la diversidad del estudiantado, desde una perspectiva inclusiva.

4.2.1 Perspectiva sobre dimensión didáctica de la propia práctica

4.2.1.1 Diversificación de actividades.

En el análisis de la categoría "Diversificación de Actividades", se ha observado que la adaptación de las actividades educativas a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes tiene un impacto significativo en su proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional. Este enfoque se alinea con las teorías de Anijovich et al. (2005) y Pérez (2005), quienes abogan por una enseñanza que

responda a la diversidad de los estudiantes y que permita la flexibilidad en la implementación de actividades.

La teoría de Anijovich et al. (2005) sostiene que la atención a la diversidad implica ajustar el entorno educativo para satisfacer las características y necesidades de cada estudiante, situando al alumno en el centro del proceso educativo. Este principio se reflejó claramente en nuestra intervención. Por ejemplo, la actividad en la que los estudiantes debían formar figuras geométricas y decorarlas mientras escuchaban música demostró cómo un entorno adaptado a las necesidades emocionales de los estudiantes puede facilitar una expresión más rica y significativa. La incorporación de música como estímulo mejoró el desenvolvimiento de los estudiantes, y así mismo permitió una mejor conexión con sus emociones, evidenciando la efectividad de adaptar las actividades para atender las singularidades de cada alumno.

Otro ejemplo relevante es la actividad de la silueta, en la que los estudiantes dibujaron la silueta de sus compañeros y escribieron comentarios positivos sobre ellos. Esta actividad permitió que los estudiantes se sintieran valorados y reconocidos, y también mejoró su autoestima. La adaptación del entorno para incluir este tipo de experiencias emocionales y sociales ilustra claramente cómo la atención a la diversidad, tal como lo describe Anijovich et al. (2005), puede influir positivamente en el bienestar y desarrollo de los estudiantes.

Por su parte, Pérez (2005) enfatiza la importancia de que el docente elija el momento adecuado para implementar actividades, ajustándolas según las necesidades del grupo y fomentando la socialización entre los alumnos. En nuestra intervención, esto se evidenció en la actividad en la que Kenia fue seleccionada para compartir su cuento favorito. Permitir que Kenia asumiera el rol de “maestra” la hizo sentir especial, aumentó su confianza y motivación para participar en actividades posteriores. Este enfoque flexible y adaptativo, que se alinea con la teoría de Pérez, mostró cómo la personalización de las actividades puede promover un mayor sentido de pertenencia y seguridad en los estudiantes.

Asimismo, la organización del juego de fútbol, en el que los estudiantes participaron en la creación de reglas y la formación de equipos, subrayó la importancia de la colaboración y la toma de decisiones en un contexto lúdico. Esta actividad permitió a los estudiantes experimentar habilidades de cooperación y liderazgo, facilitando un aprendizaje práctico y social que respalda la teoría de Pérez sobre la importancia de adaptar las actividades para satisfacer las necesidades grupales y fomentar la socialización.

En general, la diversificación de actividades permitió abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, promovió habilidades clave como la empatía, la cooperación y la toma de decisiones. Las actividades adaptadas contribuyeron a un ambiente educativo positivo, donde los estudiantes pudieron participar activamente y desarrollar un sentido de pertenencia.

Sin embargo, es importante reconocer que las intervenciones realizadas se basaron en un contexto específico y actividades particulares, lo que limita la generalización de estos hallazgos a otros entornos educativos. Recordando que cada entorno y contexto es diverso y único.

En conclusión, la aplicación de un enfoque diversificado y adaptativo en las actividades educativas, alineado con las teorías de Anijovich et. al. (2005) y Pérez (2005), demuestra ser una estrategia efectiva para atender la diversidad, promover la participación y desarrollar habilidades socioemocionales. Este enfoque mejora la experiencia educativa individual y fortalece la dinámica grupal, contribuyendo a un entorno de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

4.2.1.2 Diversificación de materiales.

En la categoría “Diversificación de Materiales”, se ha analizado cómo el uso variado de recursos en el aula afecta el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Arnaiz Sánchez (2008) destaca que la metodología por proyectos ofrece un marco flexible que permite atender las diferencias individuales, fomentar un aprendizaje personalizado y promover la colaboración en el aula. Este enfoque se reflejó en la intervención a través de la utilización de materiales adaptados a las necesidades de

los estudiantes. Por ejemplo, en una actividad: *“los estudiantes decoraron un rincón en el aula. Se les indicó que el espacio seguro debía de ser con su creatividad y se tenían que usar con materiales que estuvieran al alcance del salón o de la escuela.”* Esta actividad permitió a los estudiantes usar materiales accesibles y desarrollar su creatividad en un entorno que fomentaba la personalización y el trabajo en equipo, demostrando cómo un enfoque flexible en el uso de materiales puede contribuir a un aprendizaje más significativo y adaptado a las necesidades individuales.

Por otro lado, García, Romero y Escalante (2013) abogan por el uso y aprovechamiento de recursos materiales, como el material didáctico y de apoyo, así como la adecuación del mobiliario y su ubicación para asegurar la accesibilidad para todos los alumnos. Este principio se evidenció con el ejemplo: *“la fase de construcción de maquetas, donde los equipos de cuatro estudiantes utilizaron tubos de plastilina para materializar soluciones creativas para abordar los riesgos identificados.”* Equipar a los estudiantes con diversos materiales, como tubos de plastilina, les permitió experimentar y resolver problemas de manera creativa. El uso de materiales variados y adecuados a la tarea facilitó la construcción de maquetas, promovió la colaboración y el respeto por la diversidad de ideas y enfoques dentro del grupo.

Además, dentro de este diálogo ejemplificado: *“una vez completados, los estudiantes tomaron sus carteles. Salimos juntos al patio, donde las áreas de riesgo habían sido identificadas y marcadas previamente con listones rojos. Los estudiantes se agruparon alrededor de estas zonas, listos para fijar sus carteles y transmitir el mensaje claro: Ten cuidado, esta es una zona de riesgo.”* Esta actividad destacó el uso de materiales como carteles y listones rojos para transmitir mensajes importantes sobre la seguridad, ilustrando cómo la diversificación en el uso de recursos materiales puede tener un impacto directo en la efectividad de las actividades y en la comunicación de mensajes clave.

Sin embargo, se observó que no en todas las sesiones se utilizaron materiales variados y accesibles para los estudiantes. En su mayoría, los materiales empleados fueron papel bond, plumones y papel cascarón. A excepción de la

actividad mencionada, donde se creó un espacio seguro con los mesabancos y recursos disponibles en el aula y la escuela, la falta de diversificación en los materiales utilizados podría considerarse una oportunidad de mejora en la práctica. La limitada variedad de materiales puede haber restringido las posibilidades creativas y el desarrollo de soluciones innovadoras en otras actividades.

El uso de materiales diversos y la adopción de enfoques flexibles en el aula revelan su eficacia en fomentar un aprendizaje significativo y adaptado a cada estudiante. La implementación de recursos variados, observada en actividades como la creación de maquetas y la evaluación de áreas de riesgo, junto con la personalización del entorno, promueve un ambiente educativo más inclusivo y colaborativo. Para potenciar aún más estos beneficios y responder de manera integral a las necesidades de los alumnos, resulta importante incorporar una gama más amplia de materiales en todas las actividades.

4.2.1.3 Diversificación de estrategias de evaluación.

En la categoría “Diversificación de Estrategias de Evaluación”, se ha observado que el uso de métodos de evaluación no cuantitativos, centrados en el diálogo y la reflexión, resulta ser una herramienta efectiva para comprender el impacto de las actividades y el progreso de los estudiantes. Este enfoque está en consonancia con las teorías de García, Romero y Escalante (2013) y Castillo y Cabrerizo (2011), quienes enfatizan la importancia de una evaluación continua y formativa que promueva un aprendizaje significativo.

De acuerdo con García, Romero y Escalante (2013), la evaluación debe ser motivadora para los estudiantes, continua, formativa y enfocada en el aprendizaje significativo. En la práctica, esto se tradujo en una serie de debates y reflexiones en la asamblea final del proyecto como en el siguiente ejemplo. Después de escuchar algunas historias más, pasamos a las preguntas reflexivas que había preparado: “¿qué significa la ayuda mutua para cada uno?” lancé la primera pregunta al grupo. Este tipo de preguntas, lejos de ser una evaluación tradicional, fomentaron una discusión profunda sobre el concepto de ayuda mutua, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias y aprendizajes. María, por ejemplo, explicó que,

para ella, la ayuda mutua significaba ayudar a alguien a aprender, una perspectiva influenciada por su rol de apoyo hacia Kenia. Esta reflexión no solo mostró el impacto personal de la ayuda mutua, sino también cómo estas experiencias habían fortalecido las relaciones dentro del grupo.

Asimismo, García, Romero y Escalante (2013) argumentan que la evaluación debe contemplar los logros de los estudiantes mediante una evaluación continua y formativa, sin enfocarse exclusivamente en la cuantificación de resultados. Esta idea se reflejó en la observación de la carta de María, que no solo reflejaba la ayuda mutua, sino también cuestiones de género y el avance grupal. La carta evidenció una transformación en las dinámicas de grupo y una mayor cohesión entre los estudiantes, especialmente al observar cómo la relación entre María y Elian, inicialmente conflictiva, evolucionó positivamente a través del proyecto. Este tipo de evaluación cualitativa permite captar los cambios significativos en las relaciones y actitudes de los estudiantes, que de otro modo podrían pasarse por alto en una evaluación cuantitativa.

En una sesión reflexiva posterior, se discutió cómo esos lugares han cambiado y si estábamos siendo cuidadosos cuando jugamos allí. Los comentarios de los estudiantes, como el de María señalando los riesgos persistentes cerca de los columpios, ilustraron un entendimiento creciente de las normas de seguridad y el impacto del proyecto en sus comportamientos. *“María, con su mano levantada, dijo: yo vi que algunos aún corren mucho cerca de los columpios y eso es peligroso porque es un área de riesgo.”* Esta observación demostró que los estudiantes habían aprendido sobre los riesgos y también estaban aplicando este conocimiento en la práctica. La discusión que siguió permitió observar cambios en el comportamiento y un mayor cuidado por parte de los estudiantes, evidenciando el éxito del enfoque evaluativo basado en la interacción y la reflexión.

Finalmente, el enfoque en debates y reflexiones en lugar de evaluaciones tradicionales permitió una comprensión más profunda de los logros y desafíos enfrentados por los estudiantes. En lugar de medir únicamente resultados cuantitativos, esta estrategia proporcionó una visión completa del aprendizaje y el

desarrollo social, cumpliendo con la visión de Castillo y Cabrerizo (2011) y Rubio y Verás (2004) sobre la evaluación como un proceso que mide el grado en que un proyecto cumple sus objetivos y los cambios generados en los participantes.

La aplicación de diversas estrategias de evaluación, centradas en la reflexión y el diálogo, ha demostrado ser altamente efectiva para analizar tanto el impacto de las actividades como el progreso individual de los estudiantes. Este enfoque, en línea con las perspectivas del instrumento GEPIA, permite captar los cambios significativos en las actitudes y comportamientos de los alumnos, fomentando un aprendizaje más profundo y personalizado. La evaluación cualitativa basada en la interacción brinda una visión enriquecedora sobre el efecto real del proyecto, proporcionando una comprensión más completa y detallada del proceso educativo.

4.2.1.4 Diversificación de organización y tiempos.

En la categoría “Diversificación de la Organización y Tiempos para las Actividades”, se ha analizado cómo la flexibilidad en la planificación y la adaptación de los tiempos para las actividades afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Esta categoría se relaciona estrechamente con el enfoque de López-Melero (2011), quien sostiene que la educación inclusiva requiere una transformación en las prácticas pedagógicas para adaptarse a las necesidades diversas de los alumnos, incluyendo cambios en la organización escolar y en la gestión del tiempo.

López-Melero (2011) destaca la importancia de modificar las prácticas pedagógicas para que sean menos segregadoras y más inclusivas, lo que incluye adaptar la organización y los tiempos de las actividades para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En el desarrollo de la intervención, se observó que la categoría de diversificación y tiempo de actividades no fue algo que se viera inmersa como tal en las sesiones o las narrativas. Esto sugiere que, aunque no se identificaron fragmentos específicos relacionados con la organización y los tiempos de las actividades en las narrativas, el enfoque general fue flexible y respetuoso con el ritmo y las preferencias de los estudiantes.

En la práctica, el tiempo asignado para las actividades no se impuso de manera rígida; en cambio, se adaptó a las necesidades del grupo y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. En general, en el desarrollo de la planeación el tiempo era respetado de acuerdo con lo que se tardaran en realizar las actividades, es decir, no los limitaba a un tiempo, pues respetaba su ritmo de aprendizaje e incluso la forma en la que ellos y ellas querían organizar las actividades. Esta flexibilidad permitió a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y organizar las actividades de manera que se ajustaran a sus necesidades y preferencias, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptado.

La falta de evidencia específica sobre la diversificación de la organización y los tiempos puede reflejar una oportunidad para fortalecer este aspecto en futuras intervenciones. La implementación consciente de estrategias para diversificar la organización y el manejo del tiempo podría contribuir a una mayor personalización del aprendizaje y a una mejor adaptación a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. La reflexión sobre cómo organizar el tiempo y las actividades de manera más inclusiva y flexible puede enriquecer la experiencia educativa y apoyar una mayor participación y éxito académico.

La diversificación de la organización y los tiempos para las actividades, aunque no se evidenció explícitamente en las narrativas, fue gestionada de manera flexible y adaptativa, permitiendo a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y según sus preferencias. Este enfoque, alineado con las ideas de López-Melero (2011) sobre la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas para hacerlas más inclusivas, demuestra la importancia de adaptar la organización y los tiempos de las actividades para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Sin embargo, para futuras intervenciones, reflexiono sobre una mayor atención a la planificación consciente de estos aspectos para maximizar su impacto en la experiencia educativa.

4.2.1.5 Consideración del contexto, características, condiciones y conocimientos previos de los estudiantes.

La categoría “Consideración del Contexto, Características, Condiciones y Conocimientos Previos de los Estudiantes” resultó ser una de las más influyentes y

enriquecedoras en la intervención del proyecto. Esta categoría refleja el enfoque inclusivo necesario para adaptarse a la diversidad de los estudiantes, tal como lo sostiene López-Melero (2004), quienes subrayan la importancia de aceptar y valorar las diferencias individuales dentro del grupo.

Ernesto Sabato (1999) resalta que la diversidad es una característica intrínseca de los colectivos sociales y que aceptar estas diferencias permite superar enfoques deficitarios. Durante el proyecto, se observó una clara manifestación de este principio en las interacciones entre los estudiantes: *“Mientras todos estábamos comentando lo de los dibujos, una estudiante decidió hacer unos garabatos diferentes a todos. Fueron únicos y coloridos a la vez. Al principio, algunos se sorprendieron, pero en lugar de juzgar, demostraron una perspectiva empática y alegre.”* Este ejemplo muestra cómo los estudiantes no solo aceptaron, sino que también celebraron la originalidad de sus compañeros, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso. La actitud de alentar y valorar las aportaciones únicas de cada estudiante refleja una aceptación activa de la diversidad, que es fundamental para crear un entorno de aprendizaje positivo.

López-Melero (2004) sostiene que, independientemente de las condiciones biológicas de los estudiantes, es crucial verlos como “niños y niñas” dentro del grupo, observando sus fortalezas y brindando apoyo individualizado. Este enfoque se manifestó claramente en las sesiones de reflexión y en la adaptación de las prácticas pedagógicas: *“Paulina de inmediato reaccionó y dijo: ‘¡Ay no maestra! a veces es difícil pedir ayuda. Como cuando tenía problemas con la tarea y no quería que nadie lo supiera porque me daba pena que pensarán que yo no sabía hacer las cosas.’* La empatía y el apoyo mostrado por Paulina al compartir sus desafíos, así como la respuesta comprensiva del docente, ilustran cómo el reconocimiento y la aceptación de las dificultades individuales fomentaron un ambiente de apoyo mutuo y crecimiento personal.

Arnaiz Sánchez (2008) y Ainscow (2003) argumentan que los proyectos educativos deben ofrecer un marco flexible que permita adaptar la enseñanza y los recursos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. En esta intervención, el

proceso de adaptación y flexibilidad en la organización de actividades y el tiempo permitió a los estudiantes expresar sus opiniones y adaptarse a diferentes enfoques. *“Al estar en desacuerdo, aproveché la oportunidad para decirles que parte de ser diverso es tener desacuerdos, saber que no pensamos igual y que cada uno tiene el derecho de expresarse libremente.”* Esta declaración abordó los desacuerdos de manera constructiva y también enseñó a los estudiantes a valorar y respetar las diferentes perspectivas como parte integral de la diversidad del grupo.

La reflexión sobre la propia práctica también fue un componente importante de esta categoría. A medida que avanzaba el proyecto, se reconoció la necesidad de flexibilizar su enfoque para adaptarse mejor a las necesidades y preferencias de los estudiantes. *“Conforme iba avanzando el proceso del proyecto, me iba dando cuenta que yo también iba transformando mi práctica.”* Esta autoconciencia y adaptabilidad fueron esenciales para crear un entorno inclusivo y equitativo, en el que los estudiantes pudieron desarrollar habilidades de independencia y confianza, como lo ejemplifica la evolución de Kenia en el proyecto.

La consideración del contexto, las características y los conocimientos previos de los estudiantes demostró ser fundamental para la creación de un entorno educativo inclusivo y flexible. Al aceptar y valorar las diferencias individuales, así como adaptar la práctica pedagógica en respuesta a las necesidades de los estudiantes, se logró un impacto positivo en el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes. Este enfoque promovió un ambiente de respeto y colaboración, también me permitió crecer profesionalmente y mejorar mi práctica pedagógica.

4.2.2 Comprensión y valoración de la diversidad en el alumnado

4.2.2.1 Colaboración entre compañeros para la ayuda mutua.

En el análisis del proyecto de intervención, se ha identificado un patrón significativo de colaboración entre los estudiantes que ha sido importante para superar desafíos y lograr los objetivos propuestos. La categoría de análisis, centrada en la "colaboración entre compañeros para la ayuda mutua," revela cómo los estudiantes

se apoyaron entre sí, reflejando principios clave de las teorías sobre el aprendizaje inclusivo y basado en proyectos.

Uno de los hallazgos más destacados se relaciona con el apoyo emocional y la motivación entre compañeros. En una de las sesiones, se observó lo siguiente de la narrativa: *“en esta ocasión ayudaron a una de sus compañeras a escribir, aunque no escribió algo como tal para dar solución o que nos guiara en las problemáticas, ella solo escribió y sus compañeras y compañeros le hicieron sentir que logró escribir.”* Este ejemplo ilustra cómo el reconocimiento y el estímulo de los compañeros pueden elevar la autoestima y motivar al estudiante, a pesar de no haber contribuido directamente a la solución del problema. Este tipo de apoyo se alinea con la teoría de Arnaiz Sánchez (2008), quien sostiene que la metodología por proyectos permite un aprendizaje significativo al promover el apoyo mutuo y el reconocimiento de los logros dentro del grupo.

En otra narrativa, se reflejó lo siguiente: *“una de sus compañeras fue la que puso el orden en el equipo y no sólo orden, sino que también los tranquilizó y los motivó a hacer la actividad.”* Este comportamiento ejemplifica el rol de liderazgo y organización dentro del grupo, mostrando cómo un estudiante puede influir positivamente en la dinámica del equipo, facilitando la realización de tareas y alentando a otros a participar. La capacidad de esta estudiante para liderar y motivar a sus compañeros refleja el enfoque de Sales (2004), quien argumenta que el aprendizaje basado en proyectos fomenta la autonomía, la participación y las habilidades colaborativas, proporcionando un marco para que los estudiantes desarrollen estas competencias.

Además, el apoyo entre compañeros se hizo evidente en la interacción con Kenia: *“Una estudiante mencionó lo siguiente a su compañera de equipo: ‘Kenia, tienes que hacerle así, tienes que observar las áreas de riesgo,’* mostrando cómo la orientación y el apoyo práctico de los compañeros ayudan a superar barreras del contexto, Kenia quien inicialmente tenía dificultades, recibió constante apoyo y guía de sus compañeros, lo que incrementó su confianza y participación. Esta colaboración refleja el principio de Ainscow (2003) sobre la importancia de crear

ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan el respeto y la cooperación entre los estudiantes.

La reflexión de Paulina al final del proyecto también subraya la importancia de la colaboración: *“Siento que podemos hacer el patio más seguro si todos ayudamos,”* lo que demuestra una comprensión de cómo el trabajo en equipo puede mejorar el aprendizaje y también el entorno en el que los estudiantes se desenvuelven. Este enfoque en la mejora colectiva y la responsabilidad compartida refuerza los principios del aprendizaje basado en proyectos, promoviendo un sentido de comunidad y cooperación.

4.2.2.2 Valoración de las diferencias.

En el contexto del proyecto de intervención, la valoración de las diferencias ha emergido como el elemento principal en la dinámica del aula. La categoría de análisis "valoración de las diferencias" revela cómo los estudiantes aceptan y aprecian la diversidad en sus interacciones y actividades. Esta valoración de la diversidad se ha manifestado en varias situaciones que ilustran cómo se fomenta un ambiente inclusivo y respetuoso.

Un ejemplo significativo es cuando una estudiante, al crear garabatos únicos propios de su creatividad, recibió una respuesta positiva de sus compañeros: *“Mientras todos estábamos comentando lo de los dibujos, una estudiante decidió hacer unos garabatos diferentes a todos. Fueron únicos y coloridos a la vez. Al principio, algunos se sorprendieron, pero en lugar de juzgar, demostraron una perspectiva empática y alegre.”* Los estudiantes la alentaron con comentarios como “¡Qué bonitos dibujos estás haciendo! ¡Ponle más colores!” y le dieron espacio para expresar su creatividad, a pesar de que no estuviera realizando lo que se solicitó en la actividad, ella hizo lo que puso realizar. Este comportamiento demuestra cómo el aula se convierte en un espacio donde se aprecian las diferencias y se fomenta la solidaridad. Este hallazgo refleja la teoría de Arnaiz Sánchez (2008), que sostiene que la metodología por proyectos proporciona un marco flexible que permite atender las diferencias individuales y promover la colaboración y el respeto por la diversidad en el aula.

En otra ocasión, se abordó la importancia de respetar las opiniones diversas durante un desacuerdo entre los estudiantes, como se muestra en este ejemplo: *“Al estar en desacuerdos, aproveché la oportunidad para decirles que parte de ser diverso es tener desacuerdos, saber que no pensamos igual y que cada uno tiene el derecho de expresarse libremente, pero siempre con respeto.”* Este enfoque educativo resalta la relevancia de aceptar y valorar las diferencias en opiniones como parte integral de la diversidad. La explicación dada a los estudiantes sobre la importancia de escuchar y respetar las diferentes perspectivas refuerza el concepto de que la diversidad en el pensamiento y la expresión es un factor enriquecedor dentro de una comunidad o un grupo, como lo señala Ainscow (2003), quien destaca la necesidad de reconocer la diversidad como una parte fundamental de la educación inclusiva.

El reconocimiento de las cualidades individuales también se manifestó en los elogios dirigidos a los estudiantes, a Kenia le escribieron: *“Kenia es muy buena escuchando a los demás”* y también *‘Kenia es muy sonriente’*. A Elian, algunos de sus compañeros le anotaron: *“eres muy buena gente ayudándonos.”* Estos comentarios resaltan la apreciación por las características únicas de cada estudiante y cómo estas contribuyen al ambiente del aula. Elian, por ejemplo, es elogiado por su liderazgo y disposición para ayudar, lo cual subraya la importancia de valorar las cualidades únicas y positivas de cada miembro del grupo. Este enfoque en la valoración de las diferencias y el aprecio por las cualidades individuales es importante para la formación de un ambiente inclusivo y respetuoso, y está en consonancia con la idea de que la atención a la diversidad implica reconocer y responder a las diferencias individuales para permitir que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Por último, cuando se discutió la experiencia de ponerse en el lugar de otra persona, Elian compartió: *“Aprendí que todos enfrentamos problemas y que sentirse comprendido es muy importante,”* lo que demuestra la reflexión sobre la empatía y el respeto por las experiencias ajenas. Esta reflexión se alinea con la importancia de fomentar un diálogo abierto sobre las diferencias y la necesidad de aceptar que,

aunque nuestros gustos y opiniones puedan diferir, todos tienen el derecho a ser comprendidos, respetados y escuchados. La capacidad para facilitar este tipo de diálogo y promover una comprensión profunda de la diversidad es fundamental para crear aulas inclusivas, como lo sugieren las teorías sobre la educación inclusiva.

4.2.2.3 Demostración de características personales.

En el análisis de la categoría "demostración de características personales," se ha evidenciado una rica variedad de formas en que los estudiantes expresan sus emociones, resuelven conflictos y valoran la colaboración. Estas características personales no solo enriquecen la dinámica del grupo y también proporcionan una visión más profunda de la identidad y las fortalezas individuales de cada estudiante.

Un ejemplo significativo de cómo los estudiantes demuestran sus características personales se observa en la forma en que Kenia compartió su dibujo. Al decir: *"Kenita, compártenos qué fue lo que tú dibujaste,"* Kenia explicó que su dibujo representaba "unos niños jugando y María y Paulina conmigo." El dibujo de Kenia reflejaba que sus compañeras la estaban ayudando con su tarea, a pesar de ser una niña algo cohibida. Este acto de compartir y la respuesta de sus compañeros muestran una clara expresión de su necesidad de inclusión y apoyo, así como la empatía y solidaridad de sus compañeros. Este hallazgo destaca la teoría de López-López-Melero (2004), quien subraya la importancia de observar y valorar las peculiaridades y fortalezas de cada niño, permitiendo que cada uno se sienta como una parte integral del grupo.

Otro caso relevante es el de Horacio, quien expresó sus sentimientos a través de su dibujo. Horacio dijo lo siguiente: *"yo dibujé a Elian peleándose conmigo, y siempre me echa bigas cuando estamos jugando y él se enoja"* La utilización de la palabra "bigas" (malas palabras) revela un conflicto personal que Horacio experimenta con Elian. Esta expresión honesta de su frustración resalta la manera en que los estudiantes comunican sus emociones y conflictos, relacionada al contexto, ya que esta palabra solo se usa en la comunidad, permitiendo que el docente y los compañeros entiendan y aborden estos problemas de manera constructiva. La apertura de Horacio para expresar sus sentimientos también refleja

la necesidad de aceptar y adaptar los métodos de enseñanza para acomodar las características y necesidades individuales de los estudiantes, como sugiere Pérez (2015) sobre el aprendizaje basado en proyectos.

La dinámica de los desacuerdos entre los estudiantes también refleja sus características personales: *“María, tú siempre decides lo que se debe de hacer, déjanos también decidir a nosotros,”* dijo Paulina, y cuando Paulina se molestó mencionó: *“Maestra, es que María siempre decide lo que se tiene que hacer y siempre le hace caso.”* Estos comentarios muestran cómo los estudiantes están aprendiendo a negociar y expresar sus opiniones dentro del grupo, lo que es fundamental para el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos. La intervención del docente para guiar a Paulina en cómo expresar sus puntos de vista de manera respetuosa destaca la importancia de adaptar las interacciones educativas a las características individuales y el desarrollo emocional de cada estudiante, en línea con la teoría de Arnaiz Sánchez (2008) sobre la adaptación a las características únicas de los estudiantes.

Los momentos de expresión positiva también reflejan las características personales de los estudiantes. Cuando se realizó la actividad de escribir palabras positivas sobre cada compañero, se observó que Kenia fue descrita como “valiente” por una de sus amigas, lo que la hizo sonreír emocionada. La valoración positiva de Kenia y el reconocimiento de sus cualidades como la valentía subrayan la importancia de fomentar un ambiente donde cada estudiante pueda ser apreciado por sus cualidades únicas. Este tipo de reconocimiento y apoyo es crucial para el desarrollo de una autoimagen positiva y una identidad sólida, de acuerdo con los principios de la educación inclusiva.

Los proyectos grupales como la presentación de los rectángulos decorados reflejan la capacidad de los estudiantes para expresar y compartir sus emociones y percepciones. El primer equipo presentó un rectángulo con flores para simular un jardín que les brindaba tranquilidad, mientras que el segundo equipo explicó un rectángulo con una cara feliz y un lado chueco para representar su estado emocional variable. Estas explicaciones muestran cómo los estudiantes utilizan el

arte y la creatividad para expresar sus sentimientos y percepciones, lo que también subraya la diversidad de formas en que los estudiantes manifiestan sus características personales y emocionales.

4.2.2.4 Convivencia y participación equitativa.

En la categoría de “convivencia y participación equitativa,” se observó un claro esfuerzo por parte de los estudiantes para fomentar un ambiente donde todas las voces fueran escuchadas y consideradas en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Esta categoría resalta cómo los estudiantes participan activamente en la vida del aula, valorando las opiniones y contribuciones de todos los miembros del grupo.

Un ejemplo de la búsqueda de equidad en la toma de decisiones se muestra en el momento en que surgió un desacuerdo entre Paulina y María. Cuando ambas niñas tenían opiniones diferentes sobre un asunto, como docente actué con neutralidad y busqué una solución que integrara las perspectivas de ambas. Les dije: *“Okey, entiendo la opinión de ambas, y creo María que podríamos intentar con la pregunta que dice Paulina, incluso, podríamos darnos cuenta si también está bien empezar por ahí o darnos cuenta de que cometimos un error, pero eso también está bien, porque incluso con los errores aprendes, probemos comenzar por aquí, y si no empezamos por el comienzo, ¿les parece?”* Aunque las estudiantes inicialmente mostraron inconformidad, al final aceptaron la propuesta y, poco después, estaban jugando juntas en el recreo. Este enfoque permitió resolver el conflicto de manera justa y así mismo demostró el compromiso de la docente para crear un ambiente donde se valorarán todas las opiniones, como destaca Ernesto Sábato (2005), quien subraya que todas las identidades deben ser reconocidas equitativamente en una sociedad pluralista.

Otro ejemplo de participación equitativa se evidencia en cómo Elian lideró una discusión sobre la seguridad del aula. Los estudiantes identificaron un problema con un mesabanco que representaba un riesgo, y Elian propuso una solución colaborativa, los estudiantes me decían: *“maestra, esto no está bien, porque al cruzar la puerta que es un mesabanco tenemos que brincarlo, entonces cuando lo*

brinquemos se convierte en un espacio inseguro para nosotros, entonces lo que podemos hacer es dejar este mesabanco un poco más separado y que se pasen directamente al rincón seguro.” Elian mostró liderazgo al tomar la iniciativa, pero también permitió que los demás contribuyeran con ideas. La colaboración refleja la capacidad del grupo para trabajar juntos hacia una solución efectiva, demostrando el concepto de entornos inclusivos que promueven un sentido de pertenencia y preparación para vivir en una sociedad diversa, según Ainscow (2003).

La participación equitativa también se observó en una actividad especial en la que se invitó a Kenia a compartir su cuento favorito con el grupo: *“Hoy, tendremos una sesión muy especial. Uno de ustedes será el maestro o la maestra y compartirá su cuento favorito con nosotros.”* A pesar de la timidez inicial de Kenia, sus compañeros la animaron y la apoyaron durante la narración. Este acto de inclusión y apoyo demuestra cómo se pueden facilitar espacios para que cada estudiante participe y se sienta valorado, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje equitativa y respetuosa.

El enfoque en el uso de un lenguaje respetuoso también resalta la importancia de la convivencia equitativa en el aula. Cuando se discutieron las palabras que aseguran una comunicación respetuosa, los estudiantes ofrecieron sus ideas sobre el uso de términos como *“por favor,” “gracias,” y “perdón.”* La actividad culminó en la creación de un compromiso grupal sobre el respeto mutuo: *“trataremos a los demás como nos gustaría ser tratados,”* escribió Elian. Este ejercicio refuerza la importancia del lenguaje respetuoso en la convivencia diaria y promueve una cultura de equidad y consideración entre todos los miembros del grupo.

4.2.2.5 Atención a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

En la categoría de “atención a las necesidades de los estudiantes y del contexto,” se evidenció un enfoque integral para abordar las inquietudes y problemáticas planteadas por los estudiantes, mostrando una clara adaptación a sus necesidades y al entorno educativo. Esta categoría destaca cómo la participación de los estudiantes en la identificación y resolución de problemas contribuye a un ambiente escolar más inclusivo y seguro.

Una de las primeras acciones para atender las necesidades del contexto fue la reunión en círculo, donde los estudiantes compartieron sus pensamientos e inquietudes sobre la escuela y la comunidad. Este espacio permitió a los estudiantes expresar libremente sus preocupaciones, como se observó cuando Fátima compartió su experiencia con las resbaladillas. Ella recordó un accidente anterior y sugirió: *“maestra, mis dibujos son unas resbaladillas, porque cuando entré a la escuela en un principio, me caí muy fuerte de la resbaladilla.”* Esta expresión de preocupación no solo reflejó una necesidad personal, sino también una inquietud compartida por otros estudiantes, como Santi, quien también dibujó problemas en el área de juegos. Este proceso de compartir y reflexionar juntos permitió identificar y priorizar problemas reales en el entorno escolar, lo que es crucial para adaptar el entorno educativo a las necesidades de los estudiantes, como lo indica Anijovich et al. (2005).

El proceso democrático para priorizar las problemáticas también demostró un enfoque participativo en la toma de decisiones. Los estudiantes votaron para elegir las áreas de intervención más importantes, decidiendo trabajar en la ayuda mutua, los valores y las áreas de riesgo. Este enfoque participativo asegura que cada voz sea escuchada y considerada, alineándose con la idea de que la atención a la diversidad implica adaptar el entorno educativo a las necesidades de los alumnos y las exigencias del contexto (OEI, 2009).

La propuesta de Paulina para mejorar la seguridad en el área de juegos, aunque inicialmente parecía sencilla, llevó a una discusión sobre la viabilidad de la solución. Paulina sugirió colocar cojines alrededor de los columpios para aumentar la seguridad. Aunque esta idea enfrentó desafíos prácticos, como el costo y la disponibilidad de cojines, la disposición de los estudiantes para contribuir con soluciones y colaborar en la implementación muestra un fuerte sentido de comunidad y compromiso con el bienestar colectivo. Este ejemplo ilustra cómo las prácticas inclusivas deben adaptarse a las necesidades específicas del grupo y cómo los estudiantes pueden contribuir a la mejora del entorno educativo, tal como señala Arnaiz Sánchez (2003).

Finalmente, la retroalimentación sobre las problemáticas identificadas y la elaboración de compromisos para abordarlas reflejan un compromiso con la mejora continua del entorno escolar. Se definieron acciones concretas para ayudar a los compañeros, solucionar áreas de riesgo y reforzar valores. La implementación de estas acciones es un paso importante hacia la creación de un entorno inclusivo que responda a las necesidades y preocupaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, apoyando la idea de que la relación educativa se desarrolla en un contexto social, económico, político y cultural que influye en el trabajo y los desafíos del aula.

Finalmente, la atención a las necesidades del contexto reveló una capacidad para adaptarse y responder a las realidades del entorno escolar. Desde la identificación de áreas de riesgo hasta la implementación de soluciones colaborativas, el proyecto mostró cómo la comunidad escolar puede unirse para mejorar el entorno educativo.

CONCLUSIONES

La inclusión en el ámbito educativo es un principio fundamental que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, reconociendo y valorando sus particularidades personales. Con base en lo anterior, es posible comprender la importancia de que los docentes trabajemos a favor de la inclusión, buscando la mejora y transformación de nuestra propia práctica.

En el contexto de la educación inclusiva, la atención a la diversidad tiene un papel importante en el desarrollo de un ambiente inclusivo y equitativo en las aulas. Pilar Arnaiz Sánchez, en su obra "Atención a la diversidad" (2008), destaca la importancia de considerar las diferencias individuales de los estudiantes. Según Arnaiz Sánchez (2008), es esencial reconocer y valorar las peculiaridades y fortalezas de cada estudiante, en lugar de considerarlos simplemente como un grupo homogéneo. Esta visión promueve la integración social y ayuda a crear un entorno educativo en el que todos los estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad y puedan desarrollarse plenamente.

Cecilia Fierro (2003) complementa esta perspectiva al subrayar que la práctica docente es social, objetiva e intencional. En ella intervienen diversos actores y factores, incluyendo significados, percepciones y acciones de alumnos, docentes, padres y autoridades, así como aspectos político-institucionales. La práctica docente debe considerar la diversidad como un recurso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas inclusivas se centran en ofrecer una mayor calidad educativa a todos los estudiantes, especialmente a aquellos en situación de vulnerabilidad o de ser excluidos. Este enfoque no solo responde a las necesidades específicas del grupo, sino que también busca transformar el ambiente educativo en uno que promueva la equidad y el respeto por las particularidades individuales.

Mi preocupación inicial surgió al reflexionar sobre mi práctica docente y la gran diversidad presente en mi aula. Comprendí que, aunque la diversidad es lo normal en cualquier grupo, mi enfoque pedagógico no estaba adecuadamente alineado con una práctica inclusiva. Esta situación limitaba la participación y el aprendizaje de

todos los estudiantes. Por lo tanto, me propuse desarrollar una enseñanza que abordara esta diversidad para mejorar el aprendizaje, desarrollo y participación de todos los estudiantes.

Tras observar que la práctica docente en los grados de 1º a 6º en la escuela primaria Adolfo López Mateos no atendía adecuadamente las características y particularidades de los estudiantes, planteé la pregunta: ¿cómo transformar la dimensión didáctica de mi práctica para favorecer la diversidad en el aula?, lo que me llevó a determinar que el propósito del diagnóstico sería analizar mi propia práctica docente para identificar áreas de oportunidad en la atención a la diversidad.

Por lo anterior, recurrí a un diagnóstico de un enfoque cualitativo, que se centró en obtener datos descriptivos a través de las palabras y comportamientos de las personas (Taylor y Bogdan, 1984). A partir de un marco teórico, el diagnóstico se centró en la dimensión didáctica de la práctica docente, siguiendo las categorías propuestas por García, Romero y Escalante (2013), con el instrumento autoaplicable GEPIA. Estas categorías incluyen las condiciones físicas del aula, la planeación, el uso del tiempo, la metodología, la evaluación y la relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí. Estas categorías guiaron el análisis de mi práctica desde una perspectiva inclusiva, cuyo resultado me permitió plantear el propósito de la intervención, que fue transformar la dimensión didáctica de la propia práctica para favorecer la atención a la diversidad en el aula desde un enfoque inclusivo, con la finalidad de responder a las características de los estudiantes.

La intervención realizada generó un cambio positivo en mi práctica docente, promoviendo una mayor aceptación de la diversidad y una inclusión de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través del trabajo por proyectos que surgen de las necesidades y curiosidades de los estudiantes, se logró crear un entorno más inclusivo en el que se valoran las diferencias individuales, se fomentó la colaboración y el apoyo entre los estudiantes, y se favoreció el aprendizaje mediante una forma de enseñanza más flexible. Sin embargo, también enfrenté desafíos significativos. El proceso resultó ser complejo, especialmente

cuando algunos estudiantes se mostraron indiferentes a ayudar a sus compañeros, ya que era esencial su participación para lograr un ambiente inclusivo. Esta situación resaltó la importancia de crear espacios donde todos se sientan responsables por la inclusión, lo cual requirió de un esfuerzo constante y un enfoque más intencional de mi parte.

En cuanto a las categorías de análisis, la evaluación se desarrolló a partir de los datos recabados de las observaciones y diálogos. Esto subrayó la necesidad de incorporar herramientas de evaluación más estructuradas en futuras intervenciones, así como el desarrollo de métodos que permitan obtener una retroalimentación más efectiva sobre el progreso de los estudiantes. Además, el uso del tiempo resultó ser un obstáculo importante; las interrupciones y fechas significativas afectaron el desarrollo de las sesiones, retrasando la intervención, teniendo que retomar el tema. Para futuras experiencias, sería beneficioso establecer un calendario más organizado y flexible que contemple estas variables, permitiendo un seguimiento más continuo y fluido de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, durante este trayecto, he reflexionado que adoptar una perspectiva inclusiva es una tarea retadora, ya que requiere adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades diversas de todos los estudiantes. Esto implica un esfuerzo constante para personalizar los materiales y métodos de enseñanza, crear un ambiente de aula que valore y respete la diversidad, y estar en sintonía con las necesidades individuales de cada estudiante. También es fundamental estar preparados para enfrentar y superar desafíos, como recursos limitados y la presión para cumplir con estándares educativos, todo mientras intentamos salirnos un poco del camino establecido.

Es vital para los docentes adoptar una perspectiva inclusiva; personalmente, para lograr este cambio requerí de una comprensión profunda del concepto de inclusión y un proceso de transformación personal. La formación continua y la colaboración con otros educadores también son esenciales para superar los desafíos y avanzar en la práctica inclusiva.

A partir de lo anterior, puedo sostener que durante mi proceso de formación en la Maestría en Pedagogía y Práctica Docente y la realización de este proyecto de intervención, experimenté una transformación profunda en mi pensamiento y práctica docente. Inicialmente, mi enfoque estaba centrado en estrategias pedagógicas convencionales, pero el proyecto me llevó a adoptar una visión más humana y empática hacia los estudiantes y sus características y necesidades individuales.

Aprendí a ver a los estudiantes no solo como individuos que necesitan cumplir con un currículo, sino como seres humanos únicos, con sus propias características. Esta perspectiva me permitió apreciar las cualidades de cada estudiante, independientemente de sus condiciones particulares. Además, comencé a trabajar con sus fortalezas en lugar de centrarme en sus deficiencias, promoviendo un entorno de aprendizaje que valora y respeta la diversidad.

Este cambio de perspectiva trascendió mi práctica docente y se reflejó en mi vida personal, pues comencé a abordar los errores y dificultades de las personas como algo natural y enriquecedor, entendiendo que la diversidad es una fuente de riqueza para la sociedad. Esta comprensión me llevó a aplicar principios inclusivos no solo en el aula, sino también en mis interacciones con colegas, familiares, amigos y en mi vida cotidiana.

La transformación que viví impactó mi propia forma de ver a la sociedad y al mismo tiempo afectó positivamente a mis estudiantes. Aquellos que antes se sentían excluidos encontraron un espacio donde se sentían aceptados y valorados, tal como fue el caso de Kenia en esta intervención. Esta aceptación también tuvo un efecto en mi familia, que, al ser docentes, pudieron apreciar el valor de la diversidad en el contexto educativo y social.

Finalmente, puedo afirmar que este proceso de formación y el desarrollo de este proyecto de intervención provocaron un cambio personal significativo, pues pasé de una visión más técnica y tradicional a una comprensión integral e inclusiva de la enseñanza y la interacción humana. Esta transformación no solo ha enriquecido mi

práctica docente, sino que también ha mejorado mi manera de relacionarme con el mundo y las personas a mi alrededor.

REFERENCIAS

- Aguilar, M.J y Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social, conceptos y metodología*. Editorial Lumen.
- Ainscow, M. (Ed.). (2003). *El desarrollo de las escuelas inclusivas*. Routledge.
- Anijovich, R., Marlbergier, M. y Sigal, C. (2005). *El aprendizaje en la diversidad: autonomía y cooperación. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, P. (2008). *Sobre la atención a la diversidad*. Editorial Graó.
- Azorín, C. M. (2017). *El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas*. Universidad de Murcia.
<https://www.redalyc.org/journal/132/13258436011/html/>
- Blanco G., Rosa (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Berríos, X. D. y Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Castillo, s. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.
- Espada, R.M., Gallego, M.B. y González-Montesino, R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14 (2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fierro, P., Fortoul, L. y Rosas, A. (1999). *La construcción del conocimiento en el aula: Un enfoque sociocultural*. Editorial Siglo XXI.
- Fierro, C. (2003). *La práctica docente: Perspectivas y enfoques*. Editorial Paidós.

- García, Romero, Escalante. (2013). *Diseño y Validación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas el Aula (GEPIA)*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 103-108.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos: una revisión de la literatura*. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lata, M. y Castro, R. (2015). *La atención a la diversidad en el contexto escolar: Un enfoque desde la metodología inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*.
- López, J. y Castillo, A. (2015). *La cooperación y la diversidad en el proceso de aprendizaje: Alternativas y enfoques para la educación*. Universidad de Salamanca.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. Aljibe.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Lorente, E. (2017). *El trabajo por proyectos en primaria: Dos experiencias, dos mundos*. Fundación Dianlet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157975>
- Marí, R. (2001). *El diagnóstico educativo: Un enfoque epistemológico*. Ariel Educación.
- Márquez, J. R. y González, G. H. (2021). *Concepciones del profesorado durante un proceso formativo en torno al trabajo por proyectos: estudio de un caso en Educación Primaria*. *Investigación en la Escuela*, 104, 41-52. Doi. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.04>

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Prácticas educativas para la atención a la diversidad en el aula*. OEI. <https://www.oei.org/educacion/practicas-diversidad>
- Orozco, V. y González, P. (2017). *Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años)*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://www.redalyc.org/journal/132/13258436011/html/>
- Pedreira, M. y González, M. P. (2014). *El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva*. Innovación Educativa, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1671>
- Programa Nacional de Educación 2022. (2022). *El currículo nacional desde la diversidad* (p. 45). Secretaría de Educación Pública.
- Pujolás, P. (2009). *La cooperación entre iguales: Un enfoque para el desarrollo del pensamiento crítico*. Editorial Graó.
- Rubio, M.J y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en intervención social, métodos y técnicas de investigación*. Editorial CCS.
- Romero, C. (2005). *La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. Revista de Investigaciones, 11, 113-118. <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Riera, G. (2016). *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo*. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Sábato, E. (1999). *El pensamiento incluyente*. Editorial Alianza. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/1614>
- Sánchez, S. Díez, E. y Martín, R. (2015). *El diseño universal para atender a la diversidad en la educación*. Contextos Educativos.

- Sánchez Godoy, I., y Casal Madinabeitia, S. (2016). *El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2*. Revista de Educación y Lingüística, Universidad Pablo de Olavide. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53915/13%20Irene%20Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarceda Gorgoso, M. C., Seijas Barrera, S. M., Fernández Román, V., y Fouce Seoane, D. (2016). *El trabajo por proyectos en Educación Infantil: Aproximación teórica y práctica*. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4(3), 159-176. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4783>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo de aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- UNESCO (2015) (s.f), *Declaración de Incheon y Marco de acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valencia, J., y Hernández, M. (2017). *El diseño universal para el aprendizaje: Una alternativa para la inclusión educativa en Chile*. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Velasco, E. (2012). *El trabajo por proyectos: Un viaje a lo desconocido en educación primaria. Un análisis centrado en la experiencia por proyectos de las Escuelas Pías de Logroño en el curso 2011/12*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/228>