



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad 098, Oriente CDMX

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA
INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD EN 5º GRADO DE
PRIMARIA”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA: AMELIA AQUINO LORENZO

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. EDGAR RAFAEL GUADARRAMA FLORES

OCTUBRE DE 2024



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Dirección de Unidades
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE.

Ciudad de México, a 13 de septiembre de 2025

AMELIA AQUINO LORENZO
180987003

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD EN 5º.
GRADO DE PRIMARIA"**

Opción: Tesis

A propuesta del Asesor, Mtro. Edgar Rafael Guadarrama Flores, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional del Programa de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

Jurado	Nombre
Presidente	Gabriela Acosta Espino
Secretario	Edgar Rafael Guadarrama Flores
Vocal	Brian Michel Jiménez Luna

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Vicente Paz Ruiz
Director de la Unidad UPN 098 Oriente



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCIÓN



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Calzada de la Viga # 1227, Col. Militar Marte, C.P.08840, Alcaldía Iztacalco, CDMX,
Tel. 5556 309700 Ext. 8002.

www.upn.mx

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA...	5
1.1. Preocupación temática.....	5
1.2. Diagnóstico.....	6
1.2.1. Estilos de aprendizajes.....	7
1.2.2. Reflexión de la trayectoria del docente.....	11
1.3. Diagnostico organizacional.	32
1.4. Problematización	35
1.5. Planteamiento del problema.....	41
CAPÍTULO 2. CONTEXTO.....	43
2.1. Contexto Internacional.....	43
2.2. Contexto Nacional.....	50
2.3. Contexto local.....	54
2.4. Contexto comunitario.....	56
2.5. Contexto áulico.....	57
CAPÍTULO 3. REFERENTES Y METODOLOGÍA.....	61
3.1. Estado de la cuestión.....	61
3.2. Referentes teóricos conceptuales.....	74
3.3. Metodología.....	80
3.3.1. Fundamentos de la investigación acción.....	81
3.3.2 Objetivos y supuestos hipotéticos.....	83
3.3.3. Preguntas de investigación e hipótesis de acción.....	84
CAPÍTULO 4. INTERVENCION EDUCATIVA.....	85
4.1. Justificación	85
4.2. Diseño	88
4.3. Implementación.....	93
4.4. Análisis de resultado.....	104
CONCLUSIONES.....	112
REFERENCIAS.....	116

Introducción

Actualmente, uno de los debates más significativos en el campo de la educación es la inclusión en el aula. Las políticas educativas respecto a derechos humanos de los estudiantes con necesidades especiales, están impactando positivamente en nuestra sociedad. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo por desarrollar para una atención con calidad para la diversidad.

La escuela como institución social asume la existencia de diferencias individuales entre los alumnos. Así que, la escuela primaria atiende a grupos de estudiantes que tienen motivaciones, pensamientos, puntos de vista, aprovechamiento escolar, edad, capacidad y nivel sociocultural diferentes.

Por lo tanto, la educación y la diversidad constituyen temas vinculados con especial importancia para todos los profesionales implicados en el campo de la educación. El papel del docente adquiere un significado relevante porque le corresponde crear espacios para todos en un solo contexto. El docente, específicamente en el aula, enseña, guía, acompaña, transmite valores y conocimientos.

El docente debe asegurar un ambiente sano y agradable para los estudiantes, es decir, que el docente debe crear un ambiente donde exista igualdad en participación, elaboración y autoconocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante. También, debe crear oportunidades de autoevaluación y opinión sobre las estrategias con que se evalúan los propios estudiantes. Para que a lo largo de su proceso educativo los estudiantes logren su propia autonomía y autorreflexión de sus habilidades.

La atención de los estudiantes es un reto que se impone todos los días en las escuelas a los docentes. Por ello, un docente profesionalizado debe de contar con estrategias didácticas para atender a la diversidad de todos los estudiantes. Pues, es en el aula que el docente adapta el currículo; crea un ambiente diverso, es decir, de empatía, de valores, de respeto, de invitación a participar, de aprender a

través de diversas estrategias. Por eso, se necesita de un docente que esté en constante actualización de su quehacer educativo, porque cada ciclo escolar es un desafío a la atención de la diversidad de estudiantes en las escuelas.

El objetivo de esta investigación fue aplicar una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos con diversas estrategias didácticas inclusivas en el campo del lenguaje en 5º año de primaria para reforzar la atención de la diversidad en el aula. Se consideró el aprendizaje por proyectos porque es una forma de organizar el aprendizaje donde el estudiante, familia y docente solucionan un problema de interés mediante un proceso activo y participativo.

También, para la aplicación de la investigación se indagaron los tipos de estrategias inclusivas que pueden ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las estrategias inclusivas son: el aprendizaje por proyecto, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, las tareas integradas, las tareas contextualizadas, el aprendizaje de servicio, el aprendizaje basado en el juego; estas son algunas de las propuestas metodológicas para trabajar la inclusión en el aula.

La investigación está dividida en cuatro Capítulos. El Capítulo 1. Diagnóstico y planteamiento del problema permite determinar la ruta a seguir en esta investigación haciendo uso de instrumentos como el cuestionario para situar adecuadamente la problemática del docente en su práctica educativa. Los instrumentos que se usaron para el diagnóstico fueron primero un cuestionario del modelo de Programación Neurolingüística (PNL) para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de 5º año y dejar claro que en este grado son diferentes los estudiantes en la adquisición del aprendizaje.

Segundo, la docente llevó a cabo un ejercicio de autorreflexión, basándose en tres instrumentos¹. El primer instrumento son las dimensiones de los autores Fierro, Fortul y Rosas (2000). El segundo fue un cuestionario de indicadores de la práctica inclusiva de los autores Booth y Ainscow (2000). Tercero y último

¹ En el capítulo 1 se desarrollan los instrumentos.

instrumento de evaluación fue un cuestionario de los mismos autores que hablan de inclusión, Booth y Ainscow (2000), que contestaron los estudiantes de quinto año, evaluando así la práctica de la docente y de esta forma averiguar cuáles son las variables inclusivas con las que cuenta o no la docente.

Asimismo, se elaboró una lista de cotejo para diagnosticar la estructura de la escuela primaria Héroes de El Carrizal, lugar donde labora la docente. Para la lista de cotejo se retomaron los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (2019). Fue importante agregar el diagnóstico de la estructura de la escuela para saber con qué elementos se puede contar para la diversidad.

En el Capítulo 2. Contexto se hace una aproximación a las condiciones en las que se desarrollan las estrategias de inclusión en diferentes lugares. Para esto, se contextualiza considerando diferentes tipos de organismos: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Secretaría de Educación Pública (SEP), el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), entre otros, que tratan el problema de inclusión y diversidad a nivel internacional, nacional como local.

El Capítulo 3. Referentes y metodología permitió reconocer aquellos autores e investigadores que tienen como objeto de estudio las estrategias inclusivas para atender a la diversidad en educación primaria. Así como a los autores que indagan sobre la forma de aplicar el aprendizaje basado en proyecto en las aulas de educación primaria. También se revisaron teóricamente los elementos de la investigación-acción.

Por último, el Capítulo 4. Intervención educativa muestra paso a paso la aplicación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos en el campo de lenguaje en el grupo de quinto año en la escuela primaria Héroes de El Carrizal. El proyecto está en los contenidos del Programa (2023) para el quinto año. La sugerencia de la aplicación del proyecto está en el libro de los estudiantes de

Proyectos de Aula (SEP, 2023) con el título de Heroínas y héroes, ¿ficción o realidad?

CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El capítulo plantea los problemas del docente en su práctica laboral desde su punto de vista. Asimismo, se analiza el problema a partir de los instrumentos seleccionados para observar la propia práctica educativa y se elaboró una lista de cotejo para analizar a la institución educativa que es el contexto del problema del docente.

1.1. Preocupación temática

En las sociedades actuales, existe una falta de inclusión, hay una convivencia social que no es armónica, y muchas veces se ve reflejada en las actitudes de comportamiento de las personas. Las personas discriminadas que no son incluidas se sienten aisladas y solas. Esto impacta en su vida cotidiana en el transcurso de su desarrollo; como conseguir trabajo, problemas de autoestima y autoconfianza, trastorno de estrés, problemas de salud y aislarse socialmente, de acuerdo con Russell (2022). Por ello, desde la infancia se debe de evitar la discriminación y la exclusión, garantizando una inclusión a la diversidad de los estudiantes en el ámbito educativo.

Las instituciones educativas privadas y públicas afrontan desafíos de la inclusión debido a la diversidad de estudiantes. La mayor dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en los docentes porque no solo deben de preocuparse por el aprendizaje de los alumnos, sino que también deben fortalecer la inclusión en el aula. La inclusión en el aula se vuelve compleja desde el momento en que se es consciente de la diversidad de los estudiantes, pues en las escuelas públicas los grupos de cada grado son mayores de 20 estudiantes y esto dificulta la atención individualizada que requiere cada estudiante.

El docente, para fortalecer la inclusión, en el aula debe de entenderla como un proceso que intenta responder a la diversidad de estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión en la clase. Mientras, todos y todas las y los estudiantes deben alcanzar los mismos objetivos del aprendizaje en la medida de sus posibilidades. Por lo tanto, se vuelve un desafío

estar guiando a un grupo de estudiantes diversos que deben alcanzar los objetivos de aprendizaje del grado que cursan.

El docente en algunas ocasiones puede ser un factor de obstáculo en el progreso académico de los estudiantes. Debido a que los docentes carecen de experiencia o les hace falta la formación en metodología inclusiva y atención a la diversidad. Así mismo, deficiencia en conocimiento académico y legal para atender a los estudiantes sobresalientes o que requieran apoyo. Por ello, la importancia de continuar actualizándose constantemente.

Los docentes, en su trayecto de formación académica, salen de las universidades con la preparación adecuada. Sin embargo, las transformaciones científicas, los planes políticos, económicos y sociales, los cambios paradigmáticos e incluso las variaciones en las condiciones legales se suceden a una velocidad tal, que el conocimiento profesional se vuelve obsoleto cada vez con mayor facilidad. Por lo tanto, la preocupación del docente en su práctica laboral es que no brinda atención a todos los estudiantes de quinto año de primaria, debido a la falta de estrategias didácticas inclusivas.

El docente observa, en el aula, que hay estudiantes que terminan rápidamente la actividad y fastidian a sus compañeros. Así, como también, los estudiantes juegan sin haber terminado su trabajo. Algunos otros estudiantes no participan en la actividad y, por último, hay estudiantes que necesitan más apoyo académico en su aprendizaje, debido a alguna situación especial.

1.2. Diagnóstico

Para el desarrollo de este subcapítulo, se subdivide en cuatro elementos indagatorios. El primero, averiguar el estilo de aprendizaje que tienen los alumnos de quinto año. Segundo, la reflexión del docente de su propia práctica educativa. Tercera, la opinión que tienen los estudiantes sobre su trabajo que infiere en la práctica del docente; cuarto, diagnosticar la infraestructura de la institución educativa. Todo ello para determinar el problema que tiene el docente en su quehacer educativo.

1.2.1. Estilo de aprendizajes

Una de las responsabilidades del docente en la práctica educativa es encontrar maneras de reconocer las necesidades y diferencias de cómo aprenden los estudiantes. Para ello se aplicó un cuestionario del modelo de Programación Neurolingüística (PNL). Este modelo PNL permite al docente observar el estilo de aprendizaje que predomina en los estudiantes (Visual, auditivo o Kinestésico).

El cuestionario tiene 40 reactivos, cada reactivo tiene tres posibles respuestas que contestaron 27 estudiantes de 5º grado de primaria de la escuela Héroes de El Carrizal. Los estudiantes que contestaron el instrumento tienen entre 9 y 10 años de edad aproximadamente, 9 de ellos son niños y 18 niñas. El instrumento indica la forma de ser evaluado cuando se termine de hacer. Esta consiste en sumar verticalmente la cantidad de marcas por columnas. El total permite identificar el canal perceptual que predominante, según el número de respuesta que se eligió del cuestionario. La tabla 1 muestra las 40 preguntas y sus tres posibles respuestas:

Tabla 1.

Test estilo de Aprendizaje (Modelo PNL)

INSTRUCCIONES: Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?		
a) Escuchar música	b) Ver películas	c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?		
a) Reportajes de descubrimientos y lugares	b) Cómico y de entretenimiento	
c) Noticias del mundo		
3. Cuando conversas con otra persona, tú:		
a) La escuchas atentamente	b) La observas	c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?		
a) Un jacuzzi	b) Un estéreo	c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?		
a) Quedarte en casa	b) Ir a un concierto	c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?		
a) Examen oral	b) Examen escrito	c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?		

- a) Mediante el uso de un mapa b) Pidiendo indicaciones c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
- a) Pensar b) Caminar por los alrededores c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
- a) Que te digan que tienes buen aspecto b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
c) Que te digan que tienes una conversación interesante.
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
- a) Uno en el que se sienta un clima agradable b) Uno en el que se escuchen las olas del mar c) Uno con una hermosa vista al océano.
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
- a) Repitiendo en voz alta b) Escribiéndolo varias veces c) Relacionándolo con algo divertido.
12. ¿A qué evento preferirías asistir?
- a) A una reunión social b) A una exposición de arte c) A una conferencia.
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?
- a) Por la sinceridad en su voz b) Por la forma de estrecharte la mano c) Por su aspecto.
14. ¿Cómo te consideras? a) Atlético b) Intelectual c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más? a) Clásicas b) De acción c) De amor.
16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?
- a) Por correo electrónico b) Tomando un café juntos c) Por teléfono.
17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?
- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro.
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?
- a) Conversando b) Acariciándose c) Mirando algo juntos.
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
- a) La buscas mirando b) Sacudes la bolsa para oír el ruido c) Buscas al tacto.
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
- a) A través de imágenes b) A través de emociones c) A través de sonidos.
21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- a) Comprar una casa b) Viajar y conocer el mundo c) Adquirir un estudio de grabación.
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- a) Reconozco a las personas por su voz b) No recuerdo el aspecto de la gente
c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre.
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- a) Algunos buenos libros b) Un radio portátil de alta frecuencia
c) Golosinas y comida enlatada.
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- a) Tocar un instrumento musical b) Sacar fotografías c) Actividades manuales.
25. ¿Cómo es tu forma de vestir? a) Impecable b) Informal c) Muy informal.
26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?

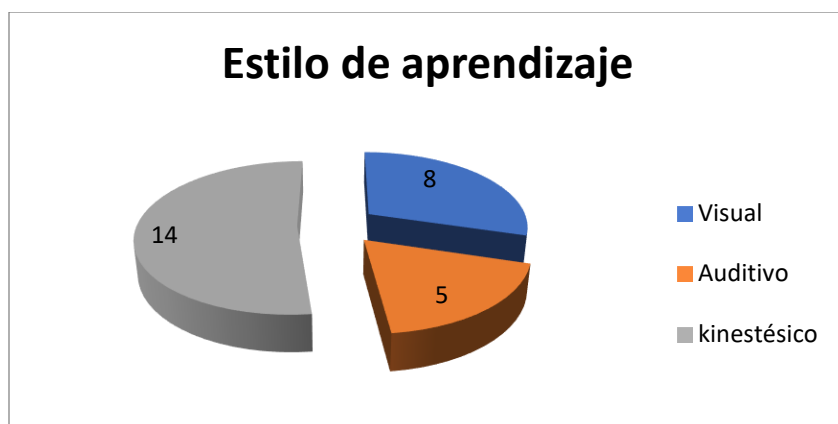
- a) El calor del fuego y los bombones asados b) El sonido del fuego quemando la leña
c) Mirar el fuego y las estrellas.
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
a) Cuando te lo explican verbalmente b) Cuando utilizan medios visuales
c) Cuando se realiza a través de alguna actividad.
28. ¿Por qué te distingues? a) Por tener una gran intuición b) Por ser un buen conversador
c) Por ser un buen observador.
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
a) La emoción de vivir un nuevo b) Las tonalidades del cielo c) El canto de las aves.
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
a) Un gran médico b) Un gran músico c) Un gran pintor.
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
a) Que sea adecuada b) Que luzca bien c) Que sea cómoda.
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
a) Que sea silenciosa b) Que sea confortable c) Que esté limpia y ordenada.
33. ¿Qué es más sexy para ti?
a) Una iluminación tenue b) El perfume c) Cierta tipo de música.
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
a) A un concierto de música b) A un espectáculo de magia c) A una muestra gastronómica.
35. ¿Qué te atrae más de una persona?
a) Su trato y forma de ser b) Su aspecto físico c) Su conversación.
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
a) En una librería b) En una perfumería c) En una tienda de discos.
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?
a) A la luz de las velas b) Con música romántica c) Bailando tranquilamente.
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
a) Conocer personas y hacer nuevos amigos b) Conocer lugares nuevos
c) Aprender sobre otras costumbres.
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?
a) El aire limpio y refrescante b) Los paisajes c) La tranquilidad.
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
a) director de una estación de radio b) director de un club deportivo
c) director de una revista.

Fuente: Orientación Andújar (2014).

Los resultados obtenidos después de la aplicación del cuestionario a 27 estudiantes (9 niños y 18 niñas), de 5º grado de primaria de la escuela Héroes de El Carrizal son los siguientes:

Figura 1.

Estilos de aprendizaje del grupo de 5° A



Fuente: elaboración propia.

El gráfico presenta los tres sistemas de representación: visual, auditivo y kinestésico. Estos estilos de aprendizaje muestran como los estudiantes perciben la información para su posterior procesamiento. En el grado de quinto año, 14 estudiantes son kinestésicos, 8 visuales y 5 auditivos. De los 14 estudiantes kinestésicos 5 son niños y los otros 9 son niñas.

El gráfico señala a la docente que cuenta con un grupo predominantemente de estudiantes kinestésicos, con los se llevaron a cabo actividades como el autorretrato, en dos ocasiones crearon comics: uno acerca de la diversidad estudiantil y otro acerca del maltrato en la comunidad, maquetas de la visita al museo de Chapultepec, carteles, álbum de sus emociones e históricos, organizaron la actividad del chef saludables en equipos, organizaron un tianguis lúdico (juegos de mesa y de patio) donde participaron los padres de familia. También trabajaron el proyecto “Lo que querían ser de grande” donde asistieron con el vestuario y expusieron en qué consistía su profesión u/o oficio, son algunas de las actividades que se llevaron a cabo en el grupo.

El gráfico también nos indica que hay ocho de los alumnos visuales, 4 niños y 4 niñas, para este grupo de estudiantes se elaboran actividades de búsqueda de información en diferentes fuentes (libros, revistas, periódicos, tanto físicos como

electrónicos). También contestaron y elaboraron sopa de letras, crucigramas, la papa caliente, juegos con pelotas, juegos de memoria y tipos de fichas.

Y para las cinco niñas que son auditivos que aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales o a través de sonidos, se hicieron actividades escuchando indicaciones o algunos contenidos a través de sonidos, por ejemplo, se trabajó temas de emociones escuchando canciones, para las épocas históricas escucharon y vieron videos sobre algunos contenidos, es decir, se utilizó la estrategia de aula invertida. Como se puede apreciar una única estrategia o actividades implementadas en el aula no solo favorece un único estilo de aprendizaje, kinestésico, visual y auditivo.

Conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes es de gran ventaja para el docente para diseñar estrategias que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes. Aunque en el grado de 5º año predomina el estilo de aprendizaje kinestésico se debe diseñar estrategias de aprendizaje de los estilos de visuales y auditivos para considerar a la diversidad de alumnos en el aula.

1.2.2. Reflexión de la trayectoria del docente

En una sociedad moderna y cambiante, el destino de las personas no está claramente definido, como sostiene Perrenoud (2014):

Las relaciones y configuraciones familiares se hacen y se deshacen. Además, las migraciones entre países o continentes provocan una mezcla de cultura, un proceso que se ve acelerado por la globalización. (...) como todos saben, las tecnologías transforman cada vez más rápido el trabajo y la vida cotidiana. De modo que el ser humano ya no puede afrontar su existencia con las competencias que construyó durante la niñez. (p.42)

Por lo tanto, en la sociedad diversa en que se interactúa se necesitan nuevas competencias, como se decía en los años 90 durante mi formación académica. Hoy en día se les llama áreas de oportunidades.

Desde pequeña quise ser docente de nivel primaria, porque veía mi tía como preparaba sus materiales didácticos para sus clases. Al pasar los años reafirmaba

mi interés por ser docente. Observaba a mi tía que se llevaba bien con los alumnos, tenía mucho tiempo de vacaciones y sobre todo participaba en eventos deportivos.

Cuando terminé el bachillerato tenía dos opciones de instituciones para hacer la carrera, la Normal o la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Me decidí por la Universidad Pedagógica Nacional, presenté el examen me quedé en la UPN. Lograr quedarme en la UPN fue el logro más perfecto, porque me decían que no todos se quedaban en ella.

Antes de terminar la carrera en Pedagogía, empecé a hacer mi servicio social en Cuauhtémoc Barrio Bajo Alcaldía Gustavo A. Madero. El servicio social lo hice en un programa para regularización a estudiantes de primaria. La experiencia en el servicio social me permitió saber que no era fácil ser docente, porque los que dirigían el programa solo dieron las reglas, el horario y el lugar donde se llevaría a cabo la regularización.

El primer día de regularización llegaron 10 estudiantes de diferentes grados escolares con rezago educativo. Lo primero que hice fue preguntarles por qué estaban ahí y que se les hacía difícil del grado en qué cursaban, cada estudiante dio su punto de vista. La mayoría expresó que no entendían las operaciones básicas. Ese primer día trabajé con los estudiantes las operaciones básicas como me lo habían enseñado mis profesores de educación primaria.

Para las siguientes clases llevé material impreso de operaciones básicas, de figuras geométricas y de cuerpos geométricos. Las clases estarían enfocadas en la asignatura de matemáticas. El costo de los materiales tuvo que salir de mi bolsillo porque los estudiantes no tenían la posibilidad de adquirirlas.

La experiencia que me dejó el servicio social fue de preocupación por las condiciones económicas en que vivían los estudiantes, pero también, me enseñó que ser docente era una gran responsabilidad. Al terminar el servicio social encontré trabajo en un preescolar cerca de mi domicilio. En el preescolar me desempeñé como docente en tercero, ahí me di cuenta que me faltaba mucho por aprender, que

lo poco que había aprendido en la universidad no era suficiente para la práctica. Así que decidí dejar el trabajo y terminar la tesis.

Después de titularme me llamaron de la escuela de Técnicos en Radiología para una entrevista laboral, pues había ingresado mis datos a la bolsa de trabajo de la UPN. En la escuela de radiología me entrevistaron, di una clase muestra y me quedé con el trabajo de docente en metodología.

Durante mi estancia en la escuela de Radiología sentía que me faltaba aprender más sobre la práctica docente. Así que ingresé al curso de nivelación didáctica que daba la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los pedagogos que querían ingresar a la primaria privada. En el curso de actualización didáctica, aprendí lo que era planear, estrategias didácticas, los planes y programas de primaria, entre otros conocimientos que no adquirí en la universidad.

Terminé el curso de actualización didáctica de la SEP y una compañera me invitó a colaborar en la escuela primaria donde trabajaba. En la nueva escuela que llegué me tocó atender un grupo de segundo año. Lo que aprendí en la escuela primaria fue trabajar con las Técnicas de Freinet de la Escuela Moderna. El aprendizaje que adquirí fue de lo más enriquecedora. Estuve dos años en la escuela primaria y me retiré porque me casé con el director del plantel y la política de la escuela, no escrita, es que las parejas no podían trabajar en la misma institución.

En una reunión de compañeras de la UPN comentaron que los pedagogos y licenciados en educación podían ingresar a la SEP presentando un examen de conocimientos. Realicé en la SEP los trámites solicitados, presenté el examen, pasé y elegí una escuela primaria que actualmente se ubica en el Ajusco con tiempo regular.

En la escuela Ajusco estuve siete años, después me cambié a una primaria por el metro Coyoacán de jornada ampliada y actualmente estoy trabajando por el Metro Xola cerca de mi domicilio. La experiencia que obtuve a través de los años ha sido enriquecedora para mi práctica educativa. Pero también detecte que en cualquier escuela primaria que estuviera me iba a encontrar con alumnos con falta

de atenciones por parte de sus padres, de rezagos educativos, diferencias en nivel cultural, nivel socioeconómico, capacidades intelectuales y motivaciones diferentes.

Actualmente continuo en la Escuela de Radiología como docente de la asignatura de metodología, dos días a la semana por la tarde. En la misma escuela antes de inicio de cada semestre participo en el ingreso de los estudiantes a la escuela con el curso de técnicas de aprendizaje, 10 horas a la semana por la tarde. En la mañana trabajo en la escuela Primaria Héroes de El Carrizal de jornada ampliada. Continúo estudiando y aprendiendo porque aún me falta disminuir los problemas que suscitan en mi práctica educativa.

Uno de mis problemas en la práctica educativa que me inquieta es sobre la atención a la diversidad de estudiantes en el aula. Para diagnosticar el problema utilice tres instrumentos. La primera corresponde a las seis dimensiones de análisis de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la segunda es un cuestionario de indicadores para la práctica inclusiva para la docente, y la tercera es el cuestionario para los estudiantes de 5º año, donde evaluaron la práctica del docente. Estos dos instrumentos utilizados son propuestos por Booth y Ainscow (2000).

El uso de las propuestas de Fierro sobre las dimensiones para mi autorreflexión se debe al enfoque de investigación-acción, a los elementos de carácter científico que se necesita para la autorreflexión y sobre todo permite hacer un ejercicio hasta cierto punto objetivo, al brindar una guía de cuestionamientos en cada dimensión. Sin embargo, tomaré únicamente cuatro de sus dimensiones para la autorreflexión de mi práctica, estas porque tienen una mayor vinculación con mi problemática.

En la tabla 2 se muestran las dimensiones y las preguntas para cada dimensión que se tomaron en cuenta para la autorreflexión.

Tabla 2.

Auto reflexión sistematizada de la práctica docente

Dimensión	Preguntas guías
1. Personal.	¿Qué tan satisfecha estoy como docente con las experiencias o vivencias en inclusión y diversidad en la institución educativa donde laboro?
2. Social.	¿Cuál ha sido el impacto social de mi práctica docente en inclusión y respeto a los derechos de la niñez?
3. Institucional.	¿Mi planeación didáctica tiene un enfoque inclusivo?
4. Didáctica.	¿La metodología de clase favorece los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes?

Fuente: elaboración propia con base en Fierro (1999)

1. Dimensión personal. En la pregunta ¿Qué tan satisfecha estoy como docente con las experiencias o vivencias en inclusión y diversidad en la institución educativa donde laboro? Puedo afirmar subjetivamente que estoy satisfecha en mis logros como docente porque en el transcurso de los años he adquirido experiencias, saberes y conocimientos. En el centro educativo que me encuentro estoy a gusto con mis compañeras, compañeros, directora y algunos padres de familia en general que reconocen el trabajo con los alumnos. Sin embargo, hay una parte de mi persona insatisfecha que tiene que ver con la práctica educativa incluyente en las actividades y actitudes cotidianas.

2. Dimensión social. Para la pregunta ¿Cuál ha sido el impacto social de mi práctica docente en inclusión y respeto a los derechos de la niñez? Puedo afirmar que cuando ingresé a la docencia jamás vi sobre el impacto que tenía mi práctica. Lo que más me preocupaba era hacer una buena planeación, controlar el grupo y no tener problemas con los padres de familia. Tuvo que pasar años para darme cuenta que me hacen falta herramientas didácticas en mi aula y considerar a todos los estudiantes.

Poco a poco con la experiencia, con cursos y observaciones entre compañeros me percaté que no incluía a todos los estudiantes. Lo que hacía era integrarlos, es decir, eran parte del grupo y del equipo de trabajo donde les tocaba estar a los estudiantes, pero como docente no estaba ofreciendo el respaldo y los ajustes que necesitaban los estudiantes. Esto por supuesto impacta en mi práctica docente porque existen estudiantes no tomados en cuenta en mi clase en su proceso de aprendizaje.

El ingresar a la maestría en educación básica y continuar con el problema de inclusión fui aprendiendo algunas estrategias inclusivas como son: el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el juego y la gamificación, así como también, la importancia de saber los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la flexibilidad en la planeación didáctica, la de generar un ambiente de respeto, retroalimentar a los estudiantes en sus avances y sobre todo promover un ambiente de colaboración. Sin embargo, es una tarea lenta y compleja de introducirlo al aula, sobre todo por el desconocimiento de la aplicación de las metodologías y por el trabajo en soledad del docente. Actualmente continúo en el proceso de conocimiento de las metodologías inclusivas, de sus aplicaciones en el aula y poco a poco he introducido algunos como el trabajo colaborativo y el proyecto debido a que así lo plantea la Nueva Escuela Mexicana.

3. Dimensión Institucional. En la pregunta ¿Mi planeación didáctica tiene un enfoque inclusivo? La planeación la entrego cada quince días, la directora la revisa y no tengo comentarios respecto a la inclusión. Las observaciones que he tenido tienen que ver con los formatos de rúbricas o las listas de evaluación que no ingreso a la planeación.

Pero desde mi reflexión sobre la planeación, al elaborarla busco que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales, tengan igualdad de oportunidades para participar en el aula y fuera de ella. Así mismo, al planear las estrategias de trabajos en equipo busco que este un tutor (estudiante) en cada equipo para que puedan apoyarse mutuamente. Sin embargo, no se logra

totalmente. Así como también a mi planeación le hace falta tener un enfoque inclusivo desde el formato y de cómo se integran los contenidos.

4. Dimensión didáctica. En esta dimensión se plantea la pregunta: ¿La metodología de clase favorece los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes? Puedo afirmar que la metodología que utilizaba con el Plan 2011 no favorecía los estilos de aprendizaje, porque en el Plan 2011 la metodología y las estrategias lo tenían que buscar los docentes y aplicarlo de acuerdo a las necesidades del grupo. Las que aplicaba no eran idóneas para los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Para el ciclo escolar 2023-2024 en la escuela que colaboro, Héroes de El Carrizal, se empezó a trabajar con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde se usan los proyectos y se sugieren utilizar en los campos formativos las metodologías didácticas: de aprendizaje basado en proyectos Comunitarios, aprendizajes basados en la Indagación, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basados en servicio. Estos tipos de metodologías didácticas sugeridas favorecen los distintos tipos de aprendizaje, y son con las que trabajo, pero aún me falta aplicarlas adecuadamente.

El siguiente instrumento que use para reflexionar sobre mi práctica es el cuestionario de indicadores para la práctica inclusiva propuesta por Booth y Ainscow (2000). Consideré este cuestionario porque se enfoca exclusivamente a analizar la práctica inclusiva donde sostienen los autores: “El índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades de escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro” (p.3).

De los autores tome los indicadores y realice el siguiente cuestionario que conteste de acuerdo al desempeño de mi quehacer educativo. Los resultados obtenidos se pueden observar en la tabla 3 y en la figura 2.

Tabla 3.*Cuestionario de Indicadores para la práctica inclusiva (docente).*

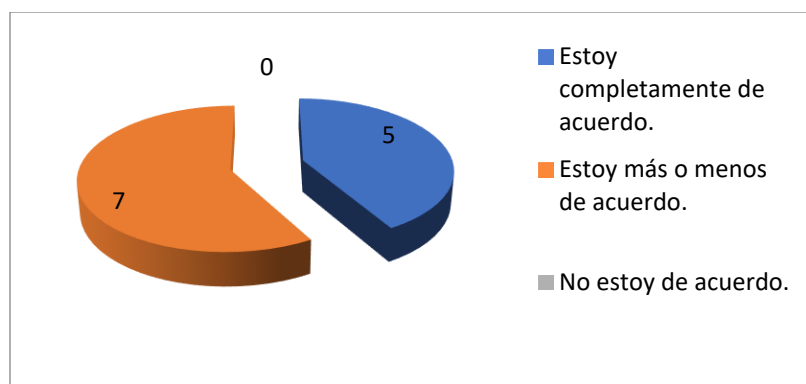
Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

Indicadores	Estoy completamente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.		X	
2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.		X	
3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.		X	
4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.		X	
5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa	X		
6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	X		
7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo	X		
8. La docente planifica, revisa y enseña en colaboración.		X	
9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	X		
10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.		X	
11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	X		
12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.		X	

Fuente: Booth, T. y Ainscow, M., 2000, pp.63-64.

Figura 2.

Resultado del Cuestionario de Indicadores para la práctica inclusiva (docente).



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se puede observar que fueron 12 indicadores para evaluar mi práctica educativa. El resultado como se muestra en la figura 2 es que 5 de los 12 indicadores se contestó está completamente de acuerdo que realizo en la práctica educativa: que los estudiantes aprenden de forma cooperativa, la evaluación estimula los logros de los estudiantes, la disciplina del aula se basa en el respeto mutuo, los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de los alumnos y los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos o que sirve para reafirmar el conocimiento para todos. Sin embargo, 7 de esos 12 indicadores están en más o menos de acuerdo, es decir, que lo realizo poco en mi práctica. Los siete indicadores que dice que estoy más o menos de acuerdo los explicaré de forma general.

En el primer indicador del *Cuestionario de indicadores para la práctica inclusiva (docente)* que plantea que la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado, desde mi perspectiva el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado paulatinamente a partir de la planeación y las clases que se están impartiendo. Se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencia de los estudiantes y se evitan las actividades de copia mecánica. Aunque trate de adaptar la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnados, no se logra totalmente.

Asimismo, en ocasiones los objetivos de aprendizaje no les quedan claro a algunos estudiantes para las actividades. Los estudiantes no preguntan las dudas y no se lleva a cabo adecuadamente la actividad. Para la realización de tareas, en ocasiones, se usa la tecnología y algunos de los estudiantes no la hacen porque carecen de ella y el tutor responsable no les presta el celular.

El segundo indicador que se refiere a que las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes se puede afirmar que las clases se preparan teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo. Se presta atención a que todos los estudiantes puedan acceder al lenguaje oral y escrito. Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada enfoque. Aun así, el lenguaje es la que se les hace en ocasiones difícil de entender y algunos estudiantes no preguntan las dudas que tienen sobre ello.

También, en las actividades se solicita la participación de todas las niñas y todos los niños en los campos formativos lo cual no lo hacen todos. La docente reconoce que algunos estudiantes necesitan más tiempo para terminar las actividades en el aula, así que se les deja para que lo terminen en casa. Sin embargo, algunas de esas actividades no se recuperan porque no la terminan en casa. En algunas actividades el docente proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia de aprendizaje para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, pero no se logra que lo utilicen en explained.

El tercer indicador plantea que las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, normalmente se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, discapacidad o género. En clase se evita el clasismo, el sexismo, el racismo y la homofobia o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otra forma de comentarios discriminatorios. Aun así, hace falta que el profesor tome en cuenta la opinión de todos en el aula, esto se limita por el tiempo que se tiene para cada clase.

El cuarto indicador plantea que, si se incluye o implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, antes de entrar a la maestría no consideraba

este indicador como importante porque creía que era un elemento que solo el docente tenía que revisar. Pero a partir de conocer la importancia que tiene que los estudiantes se hagan responsables de su propia evaluación, he obtenido mejores resultados tanto en el ambiente áulico como en su proceso de aprendizaje. Aunque faltan elementos para aprovechar este indicador: primero, favorecer al alumnado a una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, segundo, el estudiante reflexioné sobre su desempeño académico, tercero, el estudiante evalué su proceso académico y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras.

El sexto indicador menciona si los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, se puede afirmar para este indicador que los docentes de apoyo sí buscan estrategias para el aprendizaje del grupo de quinto año. Sin embargo, aún hace falta indagar más sobre las estrategias, porque frecuentemente se quejan de la poca participación de los estudiantes en sus clases. En el caso de la docente del departamento de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), comentó que el grupo participa poco debido al tiempo que los estudiantes tuvieron clases en línea por la enfermedad por coronavirus (COVID-19).

El séptimo indicador plantea si todo el alumnado participa en las actividades complementarias extraescolares. Se puede afirmar en este indicador que la escuela no cuenta con un transporte para los estudiantes cuando salen de visitas. Aun así, los estudiantes asisten en su mayoría a las visitas escolares. Sin embargo, hace falta incorporar a los estudiantes que tienen una movilidad diferente. Por lo tanto, es necesario hacer consciente a los tutores de los alumnos con movilidad variada de la relevancia de su participación en las actividades escolares pues esto enriquecerá al estudiante en la convivencia y su aprendizaje.

Además, es necesario hacer consciente a los tutores de los alumnos con movilidad variada de la relevancia de su participación en las actividades, ya que se persigue la manera de incorporarlos y son estos los que no asisten con ellos.

El tercer y último instrumento que usé para reflexionar sobre mi práctica educativa es el cuestionario que se les aplicó a los estudiantes de 5º año donde evaluaron la práctica educativa. El cuestionario es propuesto por Booth y Ainscow (2000), que hablan sobre las escuelas inclusivas. En la tabla 4 se puede observar la estructura del cuestionario.

Tabla 4.

Cuestionario para los alumnos para detectar actividades inclusivas en la práctica educativa.

Lo que pienso de mi escuela

Soy una niña

☐

Soy un niño

☐

Estoy en la clase _____. A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

Indicador	Estoy completamente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga.			
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as.			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.			
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.			
6. A mi profesora le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesora le gusta ayudarme en mi trabajo.			
8. Me gusta ayudar a mi profesora cuando tiene que hacer un trabajo.			
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.			

10. Cuando me siento triste en la escuela mi profesora se preocupa por mí.			
11. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, la profesora lo arregla de forma justa.			
12. Algunas veces mi profesora me deja elegir el trabajo que hacer.			
13. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
14. A mi profesora le gusta que le cuente lo que hago en casa.			
15. Si no he ido a clase mi profesora me pregunta dónde he estado.			

Fuente: Booth, T. y Ainscow, M., 2000, p.124 (Adaptado para el grupo de 5º A)

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Figura 3.

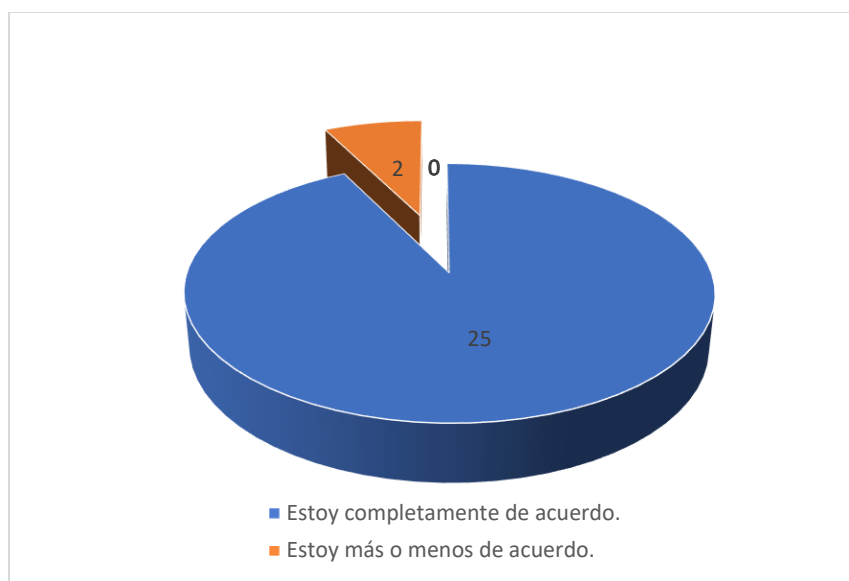
Indicador 1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga.



En la figura 3 se observa que 24 estudiantes (18 niñas y 6 niños) contestaron que están completamente de acuerdo que algunas veces hacen el trabajo de clase en parejas o con un amigo y 3 niños dicen que están más o menos de acuerdo. Por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan en pareja en ocasiones ellos elijen con quien trabajar o la docente les determina el compañero para las actividades del libro de los proyectos.

Figura 4.

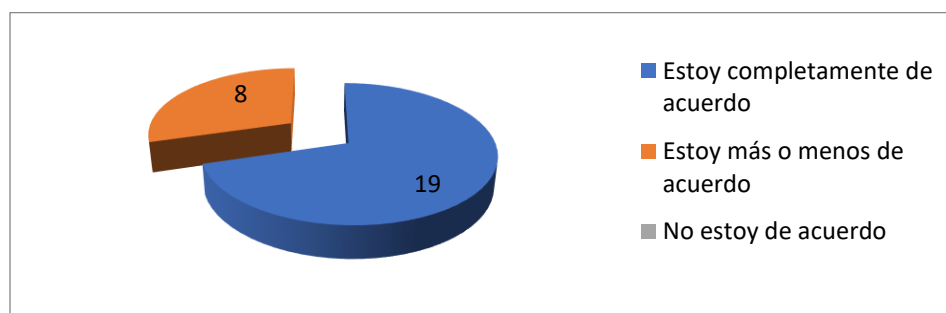
Indicador 2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.



Se observa en la figura que 25 estudiantes (17 niñas y 8 niños) dicen estar completamente de acuerdo que algunas veces su clase se divide en grupo para trabajar y 2 estudiantes (una niña y un niño) dicen estar más o menos de acuerdo. Para las actividades que normalmente llegan hacer de 4 a 6 personas son para los juegos de mesa y patio con los padres de familia o las obras de teatro.

Figura 5.

Indicador 3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as.

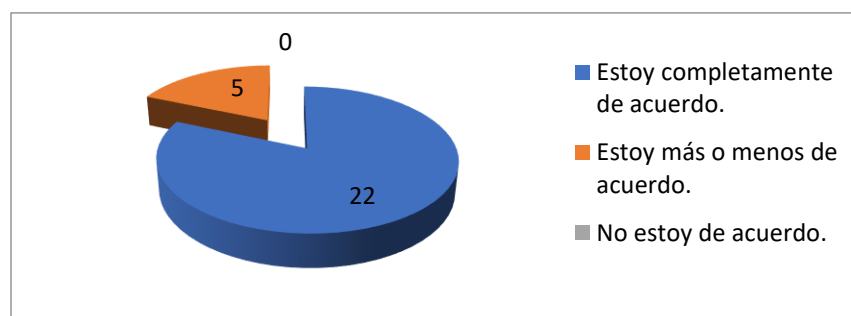


Se observa en la figura que 19 alumnos (15 niñas y 2 niños) contestaron están completamente de acuerdo en que ayudan a sus amigos en su trabajo cuando se quedan atascados y 8 estudiantes (5 niños y 3 niñas) están más o menos de

acuerdo. Los ocho estudiantes que contestaron que están más o menos de acuerdo en ayudar a sus compañeros son los estudiantes que les gusta más trabajo entender las actividades porque están platicando o jugando.

Figura 6.

Indicador 4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.



Se observa en la figura que 22 estudiantes (17 niñas y 5 niños) dicen ser ayudados en el trabajo cuando se quedan y 5 estudiantes (1 niñas y 4 niños) están más o menos de acuerdo. En el grupo de quinto año normalmente son las niñas que se ha observado que apoyan a sus compañeros a explicar o indicar como debe de continuar haciendo la actividad en matemáticas, por ejemplo, en las divisiones.

Figura 7.

Indicador 5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.

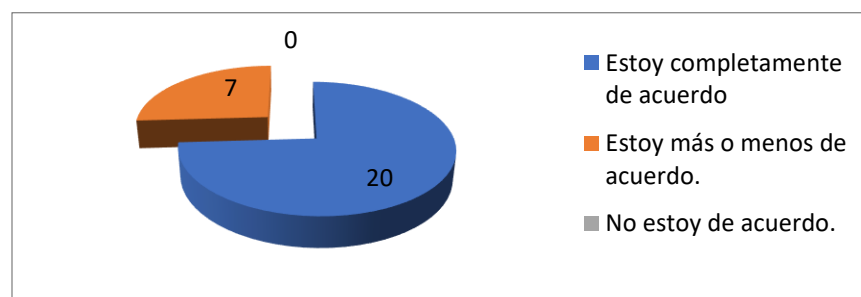


En la figura se observa que 19 estudiantes (14 niñas y 5 niños) contestaron que están totalmente de acuerdo que se ponen su trabajo en las paredes para que los demás lo vean y 8 alumnos (4 niñas y 4 niños) dicen estar más o menos de acuerdo. Algunos de los trabajos que no se llegan a exhibir se debe a que no lo

entregaron el día que se solicitó para ser expuestos, por ejemplo, la exposición de los cuadros de su emoción preferida.

Figura 8.

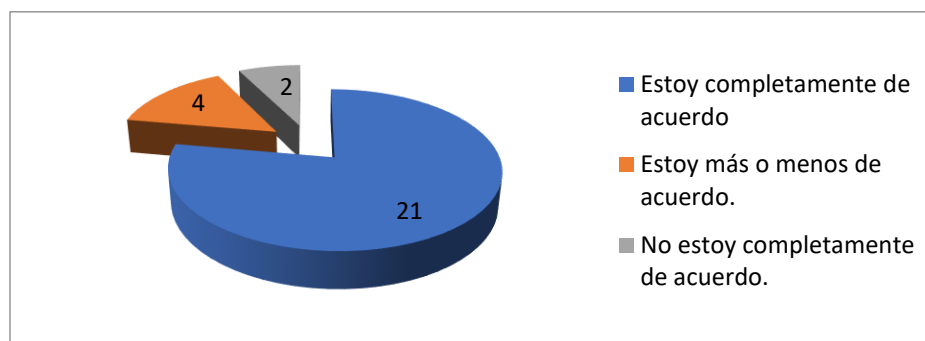
Indicador 6. A mi profesora le gusta escuchar mis ideas.



Se observa en la figura que 20 estudiantes (17 niñas y 3 niños) contestaron que está completamente de acuerdo que la profesora escucha sus ideas y 7 alumnos (una niña y 6 niños) contestaron que están más o menos de acuerdo. Por ejemplo, en el aula son las niñas que participan más en las clases o también son las que más comentan sobre lo que pasa en sus casas.

Figura 9.

Indicador 7. A mi profesora le gusta ayudarme en mi trabajo.

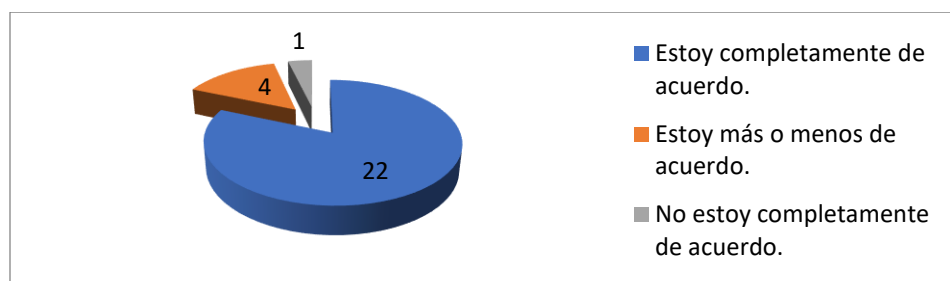


En la figura se observa que 21 estudiantes (16 niñas y 5 niños) contestaron que están completamente de acuerdo que la profesora le gusta ayudarlos en el trabajo, 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) contestaron que están más o menos de acuerdo y 2 niños contestaron no estar de acuerdo. En ocasiones la docente no visualiza a los estudiantes que requieren el apoyo de algunas actividades y solo se

acerca a observar a los que están identificados que requieren el apoyo didáctico, sin embargo, los no detectados no le preguntan a la docente sobre la duda que tienen. Por ejemplo, cuando se trabaja en el cuaderno para empezar el día que se trabaja el área matemática que es donde salen dudas.

Figura 10.

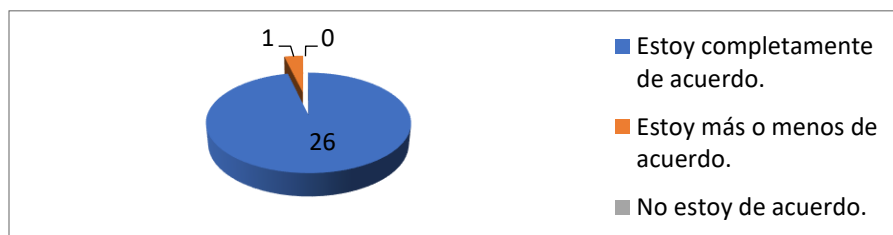
Indicador 8. Me gusta ayudar a mi profesora cuando tiene que hacer un trabajo.



La figura muestra que 22 estudiantes (8 niños y 14 niñas) contestaron que están completamente de acuerdo que le gusta ayudar a su profesora cuando tiene que hacer un trabajo, 4 estudiantes (un niño y tres niñas) contestaron que están más o menos de acuerdo y un niño dijo que no está de acuerdo. Los cuatro estudiantes que contestaron que están más o menos de acuerdo que les gusta ayudar a su profesora son aquellos estudiantes tímidos. Mientras que el que no está totalmente de acuerdo es un niño que usa andadera y tiene problemas de aprendizaje.

Figura 11.

Indicador 9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.

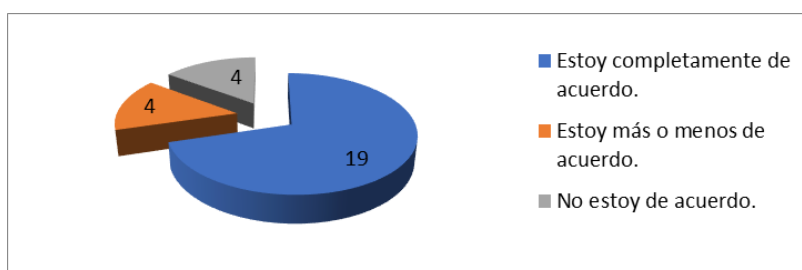


Se observa en la figura que 26 estudiantes (18 niñas y 8 niños) contestaron que están completamente de acuerdo que las reglas de la clase son justas y un niño

dice que más o menos está de acuerdo. El niño que contesto que esta más o menos de acuerdo es un estudiante inquieto dentro del aula y fuera de ello. Por ejemplo, a la hora del recreo todos se sentaron a desayunar y el niño que esta más o menos de acuerdo con las reglas del aula y fuera de ella empezó a echarle agua en la cabeza de su amigo se le pregunto porque lo hacía y solo dice “No sé”.

Figura 12.

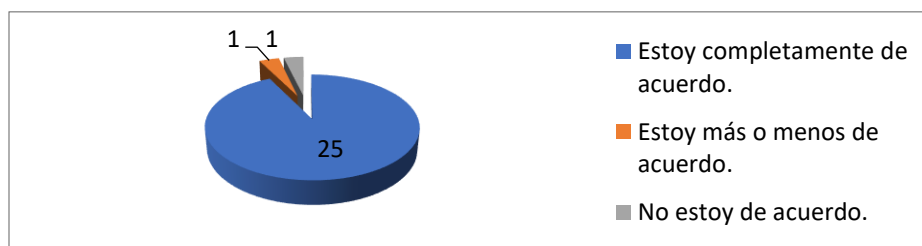
Indicador 10. Cuando me siento triste en la escuela mi profesora se preocupa por mí.



En el indicador 19 estudiantes (5 niños y 14 niñas) contestaron estar completamente de acuerdo que cuando se sienten tristes en la escuela su profesora se preocupa por ellos, 4 estudiantes (2 niños y 2 niñas) contestaron no estar de acuerdo y 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) dijeron estar de acuerdo más o menos. En el caso de los 8 estudiantes que no se les pregunta cómo se encuentran si es que están triste, esto sucede porque la docente no se percata en todos los ánimos de los estudiantes.

Figura 13.

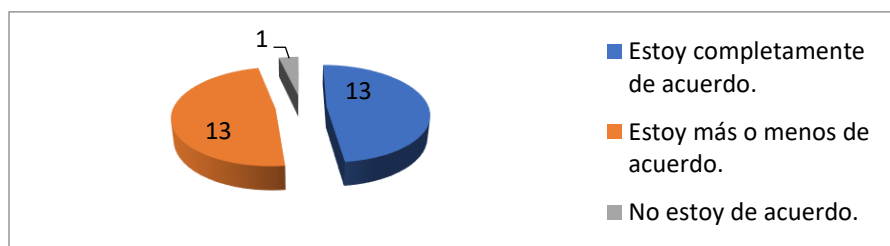
Indicador 11. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, la profesora lo arregla de forma justa.



En el indicador 25 estudiantes (17 niñas y 8 niños) contestaron que están completamente de acuerdo cuando los niños y niñas de su clase se pelean, la profesora lo arregla de forma justa. Mientras que una niña contestó que más o menos está de acuerdo y un niño contesto que no está de acuerdo. Ejemplo de situaciones que en ocasiones hay que arreglar es cuando se pelean por una goma o sacapuntas u otro objeto de útiles que no tienen nombre, entonces se les dice porque no están marcados y hay que preguntar a las dos madres de familia con los estudiantes de quién es y es ahí donde se negocia del dueño o dueña del objeto.

Figura 14.

Indicador 12. Algunas veces mi profesora me deja elegir el trabajo que hacer.



Se observa en el indicador que 13 estudiantes (4 niños y 9 niñas) contestaron que están completamente de acuerdo que algunas veces su profesora los deja elegir el trabajo que tienen que hacer, 13 estudiantes (5 niños y 8 niñas) contestaron que están más o menos de acuerdo y una niña dice no estar de acuerdo. La niña que contesto que no está de acuerdo es muy tímida y casi no participa si es que la docente no le pregunta. Ejemplo de elección de trabajo es cuando se les pregunta si quieren complementar sus escritos con o sin dibujos o se les da opciones de entrega de trabajos como un tríptico o díptico.

Figura 15.

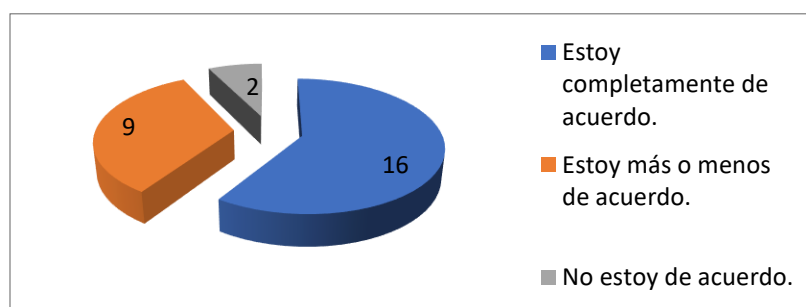
Indicador 13. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.



En el indicador 22 estudiantes (16 niñas y 6 niños) contestaron estar completamente de acuerdo cuando tiene deberes para la casa, normalmente entienden lo que tiene que hacer, 5 estudiantes (2 niñas y 3 niños) contestaron que más o menos está de acuerdo. El tipo de trabajo que se les deja a los estudiantes para la casa normalmente es investigación sobre algún tema, hacer ejercicios de matemáticas o ver un video para hacer un esquema en el cuaderno y en clase se socializa el contenido del video. Cuando se empezó a aplicar la estrategia de aula invertida a los estudiantes se les dificultó porque no cumplían con las características del esquema solicitada (mapa mental, cuadro sinóptico o cuadro semántico) y porque les faltaba información.

Figura 16.

Indicador 14. A mi profesora le gusta que le cuente lo que hago en casa.

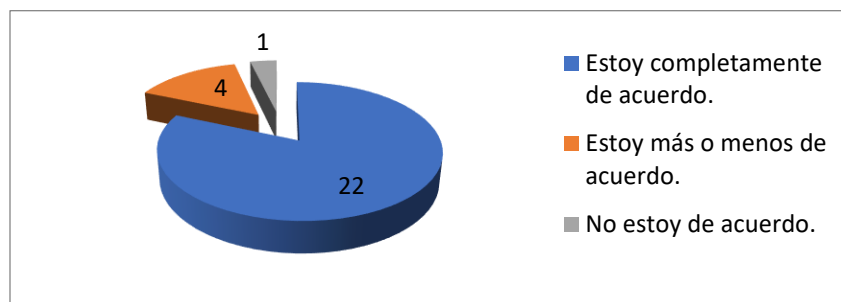


Se observa en la figura que 16 niñas están completamente de acuerdo en que su profesora le gusta que le cuenten lo que hace en casa, 9 niños contestaron

que están más o menos de acuerdo y 2 niñas dijeron no estar de acuerdo. Por ejemplo, cuando los estudiantes están trabajando suelen platicar (sobre todo las niñas) a la docente sobre sus padres o cosas que viven fuera de la escuela. Los niños lo hacen poco porque son más tímidos o no les interesa mucho. Lo que respecta a las dos niñas que no están de acuerdo son niñas muy calladas que hay que hacer preguntas directas para que contesten y es la misma forma como se relacionan con sus compañeros a la hora del recreo.

Figura 17.

Indicador 15. Si no he ido a clase mi profesora me pregunta dónde he estado.



La figura muestra que 22 estudiantes (16 niñas y 6 niños) contestaron que están completamente de acuerdo que si no han asistido a clase la profesora les pregunta dónde han estado, 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) dicen que más o menos están de acuerdo y un niño dijo que no está de acuerdo. Por ejemplo, cuando faltan a clase los estudiantes la docente les pregunta porque faltaron y no lo hace con aquellos estudiantes que tienen faltas frecuentes debido a sus padres o porque les dio flojera de asistir a clase.

Resumiendo, los quince indicadores que contestaron los estudiantes, se puede hacer hincapié que los estudiantes trabajan en pareja o en equipos, se ayudan mutuamente, están de acuerdo en que las reglas del aula son justas y los problemas se resuelven de forma justa. Sin embargo, algunos estudiantes comentan que no se pone en la pared su trabajo, no son escuchados por la docente, no se les ayuda a todos en su trabajo, no se les pregunta a todos cuando están tristes y cuando faltan a clase no a todos se les pregunta porque han faltado.

1.3. Diagnostico organizacional

Para diagnosticar la escuela primaria Héroes de El Carrizal se usa la propuesta de González (2003) sobre las dimensiones lo cual propone a analizar:

- Dimensión estructural.
- Dimensión relacional.
- Dimensión proceso.
- Dimensión cultural.
- Dimensión entorno.

Sin embargo, para este diagnóstico solo se retoma la dimensión estructural que forma parte de las condiciones básicas para garantizar el derecho a aprender en un ambiente accesible y sano.

La dimensión estructural de acuerdo con González, Nieto y Pórtela (2003) hace referencia a la forma como están articulados los elementos organizacionales. Es decir, trata de las funciones y responsabilidades que desempeñan las personas en el centro escolar. Considerando estos, en la escuela primaria Héroes de El Carrizal tiene una directora, una subdirectora, diez docentes para los grupos. Las otras asignaturas que se dan en la escuela son de lectura, una para la clase de inglés y uno para educación física. Los otros ocho docentes son los titulares de los grados de primero a sexto año. Los grados escolares que tienen dos grupos son cuarto año y sexto. Los grados de primero a quinto año son de un solo grupo. Asimismo, cuenta con el apoyo de la UDEEI, una trabajadora social y dos personas de apoyo para la limpieza del centro educativo.

Los inmuebles que tiene la institución educativa deben de permitir el desarrollo del servicio educativo en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar. Los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al ser unas de sus condiciones y líneas de acciones y de la cual se rigen las escuelas mexicanas sostiene:

La NEM cuenta con una infraestructura adecuada para promover el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en un espacio seguro con ambientes propicios en el que se vive una cultura de paz. Asimismo, permite la promoción del deporte, la música, actividades artísticas, cívicas y socioculturales, entre otras (2019. p. 12)

Por lo tanto, para propiciar el aprendizaje y promocionar las actividades escolares que indica la NEM se requiere de una buena infraestructura de la escuela. De los principios y orientaciones pedagógicas (2019) se desprende una lista de cotejo para diagnosticar a la escuela primaria Héroes de El Carrizal en su infraestructura.

Tabla 5.

Lista de cotejo para la infraestructura de la escuela primaria.

Servicios básicos	Si	No
Instalaciones abiertas los 7 días de la semana.		x
Cuenta con drenaje.	x	
Cuenta con agua.	x	
Tiene piso.	x	
Tiene electricidad.	x	
Mobiliario adaptable para las aulas.	x	
Medidas de seguridad para estudiantes durante su estancia		
Bardas perimetrales.	x	
Señalamientos internos y externos.	x	
Seguridad vial.	x	
Orientaciones para posibles contingencias.		
Instalaciones y adaptaciones necesarias para personas con discapacidad.		X
Equipamiento adecuado, funcional y suficiente para un aprendizaje colaborativo.		
Aulas y mobiliario.	x	
Laboratorio.		x
Biblioteca.	x	
Espacio de esparcimientos.	x	
Infraestructura tecnológica		
Provee a los docentes de plataformas abiertas y colaborativas que permiten usar y crear contenidos.		x

Con un énfasis en la equidad, cuenta con estructura y equipamiento diferenciados que compensan las desigualdades entre las escuelas.		x
Considera la operación de escuelas con y sin acceso a internet, y, cuando se tiene este servicio, lo pone a disposición de la comunidad fuera de horarios escolares.		x

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 12.

El resultado de la lista de cotejo en el indicador de servicios básicos se observa que la escuela primaria cuenta con drenaje, agua, piso de loseta, electricidad, y mobiliario adaptable para las aulas. Lo que no tiene la escuela son las instalaciones abiertas los 7 días de la semana.

El indicador de medidas de seguridad para estudiantes durante su estancia en la escuela tiene bardas perimetrales, señalamientos internos y externos de circulación tanto en el primer piso, como el segundo. La escuela cuenta con seguridad vial de una patrulla en la entrada como en la salida. También, en la escuela la guardia lo hacen los tutores responsables de los estudiantes en la entrada y salida de la escuela.

En el indicador que dice: orientaciones para posibles contingencias. La respuesta de este indicador es que a las instalaciones de la primaria no se le han hecho adaptaciones para las personas con discapacidad. Con lo que sí cuenta la escuela son rampas para sillas de rueda en el primer nivel. Los estudiantes que tienen andaderas no acceden al segundo nivel porque no existe esa accesibilidad.

En el indicador que habla sobre los equipamientos adecuados, funcionales y suficientes para un aprendizaje colaborativo, se afirma de acuerdo con la observación que la escuela tiene aulas y mobiliario, biblioteca y espacio de esparcimientos. Lo que no tiene la escuela son laboratorios para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Y en el indicador que refiere a la infraestructura tecnológica de la escuela, se puede afirmar que la primaria no provee a los docentes de plataformas abiertas y colaborativas que permitan usar y crear contenidos. Tampoco la primaria cuenta con estructura y equipamiento diferenciados que compensen las desigualdades

entre las escuelas. Pero sí tiene acceso a internet, que solo tiene cobertura para los dos salones que están al lado de dirección, que es donde logra llegar la señal. Mientras que a las aulas más retiradas de la dirección no llega la señal, por lo tanto, no tiene servidor de internet.

En resumen, los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana plantean la infraestructura que debe de tener una escuela de educación básica para que se garantice un ambiente adecuado de los contenidos pedagógicos. No obstante, estos principios y orientaciones pedagógicas no precisan parámetros claros que señalen la infraestructura de una escuela inclusiva. Pues, si se compara con lo que reafirma Booth y Ainscow (2000) sobre la infraestructura de una escuela inclusiva, la escuela primaria Héroes de El Carrizal no la cumple:

(...) que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, (...) se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, (...) incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones (P.81)

1.4. Problematicación

Con el paso del tiempo, se ha notado que cada vez más estudiantes con diversas circunstancias se presentan en las aulas. Una de ellas es el trastorno del espectro autista, es decir, estudiantes con trastorno de neurodesarrollo que afecta la forma en que una persona interactúa, se comunica y se comporta de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2014). De igual forma, se cuenta con alumnos que son líderes, sociables, trabajadores, tímidos, distraídos y conflictivos.

Además de las maneras en que aprenden: visual, kinestésico y auditivo, existen distintos tipos de estudiantes que actualmente se encuentran en las aulas. Es en este momento que la docente se cuestiona: ¿por qué hay tanta diversidad entre los estudiantes en el aula? Surge la reflexión de que los alumnos siempre han sido diversos, puesto que cada uno cuenta con características culturales propias,

diferentes orígenes étnicos, situaciones socioeconómicas y habilidades de aprendizaje, entre otros factores. Sin embargo, quizá la docente no había tomado conciencia o no había reflexionado sobre la diversidad de estudiantes que ha tenido y tiene.

Al indagar un poco más, es bien sabido que, en México, se instauró en 2011 la Ley General para la inclusión de personas con discapacidad. Esta ley, junto con la ratificación de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, sentó las bases para una mayor apertura y adaptación de las instituciones educativas "regulares" para recibir a estudiantes con diversas necesidades:

Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 1).

Por lo tanto, en la escuela primaria Héroes de El Carrizal se han integrado estudiantes con autismo, con hipoacusia que cuentan con un implante coclear, alumnos disruptivos y estudiantes en silla de ruedas que presentan rezago educativo. Los alumnos que ingresaron a la institución educativa lo hicieron con su propio diagnóstico ya establecido antes de su llegada.

Ahora bien, los estudiantes ya se encuentran en la escuela; surge la pregunta: ¿Cómo se puede atender a la diversidad de estudiantes dentro del aula? El marco legal de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad impone a las instituciones educativas la obligación de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los alumnos. Además, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la legislación educativa mexicana indican que el docente debe atender a cada estudiante reconociendo su valor y diversidad, fomentar un ambiente

seguro, realizar adaptaciones curriculares y crear un entorno colaborativo y participativo.

Para lograr esto, es esencial que el docente reciba la formación adecuada para implementar prácticas pedagógicas inclusivas. En teoría, lo que proponen las leyes y reformas es perfecto para construir una sociedad inclusiva; sin embargo, en la práctica, hay preocupaciones entre aquellos que intentan llevar a la práctica esta teoría: los docentes.

En las aulas y en la escuela primaria Héroes de El Carrizal, el docente tiene hasta 30 estudiantes con diversas situaciones donde cada cabeza es un mundo y a ellos es a quienes se les debe de enseñar. La pregunta surge de nuevo: ¿Cómo atender a esa diversidad de estudiantes en el aula? Para contestarla se tendrá que revisar los planes de atención a la diversidad, programas de formación continua, guías metodológicas y conocer adecuadamente los programas de estudio con los que se está trabajando.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue implementada gradualmente en las escuelas de México a partir del ciclo 2019–2020, según la Secretaría de Educación del gobierno de la Ciudad de México (2019) en su boletín número 138². La escuela primaria Héroes de El Carrizal inició a trabajar con la NEM en el ciclo escolar 2023-2024, que fue cuando también se inició el trabajo de investigación. Por lo tanto, el docente debe de acudir a la NEM para conocer ¿cómo atender a la diversidad en el aula?

El modelo de la NEM se caracteriza por un pensamiento crítico y solidario de la sociedad, así como el aprendizaje colaborativo. La NEM establece que debe de existir un diálogo continuo entre humanidades, artes, ciencia, tecnología e innovación como factores de transformación social, donde exista la fomentación de la honestidad y la integración para evitar la corrupción y propiciar la distribución del

² Para mayor información de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, se puede consultar la página del gobierno <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-138-con-el-nuevo-ciclo-escolar-2019-20-inicia-la-construccion-de-la-nueva-escuela-mexicana-moctezuma-barragan#:~:text=M%C3%A1s%20de%205.4%20millones%20de,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20en%20materia%20educativa>.

ingreso. También busca combatir la discriminación y violencia que se ejerce en las distintas regiones, pero con énfasis en la que sucede contra las mujeres y niños. Trata sobre todo de alentar la construcción de relaciones a partir del respeto por los derechos humanos.

La NEM se fundamenta en ocho principios de acuerdo con la SEP (2019): la fomentación de la identidad con México; la responsabilidad ciudadana; la honestidad; la participación en la transformación de la sociedad; el respeto de la dignidad humana; la promoción de la cultura de la paz; el respeto por la naturaleza; y el cuidado del medio ambiente. Mientras que el Plan de Estudio (SEP, 2024), que se deriva de la NEM, tiene cuatro elementos básicos:

Primero, la integración curricular; en este se articula el trabajo interdisciplinario en la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos en contra de la fragmentación. Segundo, la autonomía magisterial explica que el docente orienta los contenidos para que las y los estudiantes conozcan el contexto en el que viven. Tercero, la comunidad como núcleo integrador: en este tercer elemento se concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario, en el que construyen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la nación. Y cuarto elemento, derecho humano a la educación: aquí todos las y los estudiantes, en tanto sujetos de la educación, son la prioridad del Sistema Educativo Nacional.

El plan de estudio también tiene niveles de desagregación, como lo menciona la SEP (2024), que son los programas, las fases para cada grado escolar, los campos formativos, los ejes articuladores y el perfil de egreso de los estudiantes. De acuerdo con SEP (2024), que cita a Gallardo (2018), afirman que el plan y los programas de estudio tienen:

Un carácter nacional que se construye desde la diversidad; por lo tanto, junto con los libros de texto y otros materiales de la educación (...) primaria, estructura sus contenidos teniendo como finalidad el interés de las comunidades que componen la sociedad a partir de la articulación de lo común con los diversos (P.74).

La estructura curricular de la educación primaria es la fase tres, donde se puede ubicar a primero y segundo grado. La fase cuatro corresponde al tercer y cuarto año. Mientras que en la fase cinco le corresponde al quinto y sexto año. Todas estas fases tienen una relación en contenidos.

El plan y programa de estudio están conformados por cuatro campos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, de lo humano y lo comunitario y ética, naturaleza y sociedad. Cuatro campos en los que se trabaja en educación primaria. Asimismo, cada campo tiene ejes articuladores llamados: inclusión; pensamiento crítico; interculturalidad crítica; igualdad de género; vida saludable; apropiación de las culturas y la escritura; y, por último, artes y experiencias estéticas. Estos ejes articuladores se desarrollan en los proyectos de los libros de textos que cada ciclo escolar la SEP distribuye en las escuelas primarias públicas.

Asimismo, en el plan de estudio viene un apartado sobre la evaluación formativa. La evaluación formativa tiene como finalidad, según la SEP (2024): “(...) proporcionar información respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (P. 20). Para que los resultados que se tengan permitan al docente ajustar el proceso de enseñanza, es decir, que la evaluación educativa no está concebida como una calificación final, sino como reflexión o retroalimentación de los resultados que se van teniendo tanto para los estudiantes como para las y los docentes.

La evaluación formativa según la SEP (2019) debe de tener las características de buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y evaluación, valorar la significatividad del aprendizaje; el estudiante debe de ser responsable de su aprendizaje, vincular lo aprendido con situaciones reales, diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes, integrar la auto y coevaluación y hacer uso de las diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

También, el plan de estudio tiene los roles de los y las docentes y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El rol del estudiante en la NEM debe de ser activo, crítico, reflexivo, ético, autónomo y metacognitivo. Mientras que el papel de los y las docentes es guiar el aprendizaje y valorar el esfuerzo del estudiante. Los y las docentes deben fomentar la autonomía de los estudiantes y

brindar retroalimentación de los procesos de aprendizaje. Asimismo, realizar un ejercicio ético y aplicar el sentido de la justicia en la evaluación.

Los perfiles de egreso de los estudiantes al terminar la primaria son de reconocerse como ciudadanos y ciudadanas con valores de la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género. Reconocerse como personas que gozan de los mismos derechos para vivir una vida digna, libre de discriminación. Deben valorar su potencialidad cognitiva, física y afectiva. Desarrollar una forma propia de pensar, de percibirse a sí misma y como parte de la naturaleza, interactuar en procesos de diálogos, con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, condiciones, necesidades, intereses y visiones, al trabajar de manera cooperativa.

Se puede leer que la NEM no da claramente la forma como se debe trabajar la diversidad en el aula. Pero sí, da una visión general de lo que es la escuela mexicana y la forma como deben de actuar los y las docentes en el aula, y sobre todo habla de la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y promover la inclusión.

Después de haber leído los planes de atención a la diversidad, programas de formación continua, guías metodológicas y conocer adecuadamente los programas de estudio de la NEM, se podría pensar que los únicos instrumentos para fomentar la diversidad en el aula son los libros gratuitos proporcionados por la SEP. En estos libros se proponen diversos tipos de proyectos y no se resuelve el problema de cómo atender a la diversidad en el aula. Aunque el discurso fuerte de estos documentos es que los y las docentes sigan formándose académicamente para poder problematizar su práctica y, desde su perspectiva, resolver los distintos problemas presentes en el aula. Por lo tanto, este trabajo de investigación surge para dar respuesta: ¿cómo manejar a esa variedad de alumnos en el salón de clases? En este caso, la profesora debe de poner en duda su método de enseñanza y encontrar los interrogantes adecuados para solucionarlo, ya que no existen documentos exactos que faciliten la comprensión de cómo realizarlo.

1.5. Planteamiento del problema

Los cambios en las políticas educativas en educación primaria hacen que un docente busque nuevas metodologías y estrategias para aplicarlas en el aula porque no se plantean de forma concreta y directa de cómo utilizarse en el aula diverso. Esa nueva metodología y estrategias deben de incluir una participación activa de los estudiantes en todos los procesos de aprendizaje, con la finalidad de acceder a una educación de calidad.

La educación es un derecho que debe de estar al alcance de todos, independientemente de las características de cada persona. En este sentido, todos, incluidos aquellos estudiantes que requieran una atención especial, deben de tener las mismas oportunidades de crecer en su aprendizaje. Por ello, un docente debe de estar constantemente preparándose, porque en la práctica educativa se suscitan diferentes problemas. Sintetizando, los resultados que arrojaron los instrumentos de evaluación que la docente aplicó en su aula son las siguientes:

- El estilo de aprendizaje de los alumnos de quinto año es diverso, es decir, kinestésico, auditivo y visual.
- En las dimensiones con Fierro, Fortoul y Rosas (2000) se observa que el docente tiene desconocimiento de la aplicación de las metodologías inclusivas.
- El trabajo del docente en la planeación de sus actividades se hace en soledad y no tiene un enfoque inclusivo desde el formato.
- Al aplicar estrategias tecnológicas para las tareas, los estudiantes no la hacen porque carecen de ella, el tutor responsable no les presta el celular y en la escuela no hay computadoras; solo se tiene un proyector.
- Estudiantes que no logran terminar las actividades en clase se lo llevan a casa, pero tampoco en casa lo terminan.
- La docente de inglés y lectura se preocupa de que no logran que participen todos los estudiantes en sus clases, así como la docente titular; por lo tanto, hace falta aplicar estrategias participativas, por parte de las docentes.

- Hace falta incorporar a los estudiantes que tienen una movilidad diferente en las actividades fuera de la escuela y hacen falta juegos con distintos grados de habilidades.

- Algunos estudiantes comentan que no se pone en la pared su trabajo, no son escuchados por la docente, no se les ayuda a todos en su trabajo, no se les pregunta a todos cuando están tristes y cuando faltan a clase no todos se les pregunta porque han faltado.

- La escuela primaria Héroes de El Carrizal le hace falta adaptar su infraestructura para que sean accesibles para todos los estudiantes.

Algunos de estos resultados, arrojados por los instrumentos de diagnóstico, el docente no está en posibilidades de resolverlos porque eso depende de la institución educativa, de la participación de todos los docentes y la comunidad. Pero lo que tiene que ver con la práctica educativa dentro del aula sí lo puede resolver el docente. Por lo tanto, el problema del docente en la escuela primaria Héroes de El Carrizal es que le hace falta atender a la diversidad de estudiantes de 5º año en su proceso de aprendizaje, debido al desconocimiento de estrategias didácticas inclusivas que afecta negativamente a los estudiantes al no garantizar el acceso y formación de todos sin diferencia alguna.

CAPÍTULO 2. CONTEXTO

El presente capítulo describe el marco contextual en el que se desarrolla el estudio. Para ello se recurre a organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El Banco Mundial (BM), La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Secretaría de Educación Pública (SEP), páginas del Gobierno de la Ciudad de México, entre otras.

2.1. Contexto Internacional

El derecho a la educación tiene como objetivo garantizar a cada niño que acceda a una educación de calidad a lo largo de su vida. La UNESCO (2023) va un poco más allá al sostener que desde un enfoque inclusivo la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de los estudiantes, reconociendo que cada estudiante posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicas. Por eso se debe poner mayor énfasis en los estudiantes que corren el riesgo de abandono escolar, de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Sin embargo, a pesar de los logros que se han alcanzado sobre los derechos a la educación de los niños, niñas y adolescentes, la UNESCO (2023) sostiene que: “A escala mundial, un adolescente, un niño y un joven de cada cinco se encuentra completamente excluido de la educación “(P.1) y que:

Cerca del 40% de los niños carecen de un acceso a una educación en una lengua que comprenden, y los niños discapacitados siguen siendo excluidos de las escuelas de forma desproporcionada. Entre los niños en edad de escolarización en la educación primaria, es decir 9 millones, las niñas representan las tres cuartas partes de los que corren el riesgo de no asistir nunca a la escuela. (UNESCO, 2023. P. 1)

Asimismo, existen niños, niñas y adolescentes con discapacidad no escolarizados, como hace hincapié la UNESCO (2023) al decir que los niños discapacitados representan un porcentaje elevado de la población escolarizada. La

escala mundial es de entre 93 y 150 millones de niños con una discapacidad y el 80% de ellos viven en países en vía de desarrollo. Los jóvenes no solo enfrentan las discapacidades como barreras, sino también a las de género, pobreza o lejanía. Esto hace que aumente más la exclusión.

Esto se debe a que cada país se encuentra en etapas distintas de desarrollo en cuanto a su legislación y a las políticas públicas de educación inclusiva, por ejemplo:

(...) en países desarrollados han registrado avances significativos hacia la educación inclusiva, respaldados por legislaciones, servicios basados en la comunidad y apoyo especializado a la enseñanza. Sin embargo, otros países han priorizado intervenciones basados en instituciones especiales para niños y niñas con discapacidad, otorgando poca o ninguna atención al desarrollo de servicios de apoyo basados en la comunidad. (...) Por el contrario, en muchos países en desarrollo, existen pocas instituciones y formas de apoyo, y a menudo las familias carecen de cualquier tipo de asistencia en el cuidado de sus niños y niñas con discapacidad. Muy pocos países han proporcionado tradicionalmente una educación -- sea esta del tipo que fuera -- a los niños y niñas con discapacidad. Por último, en aquellos países que se enfrentan conflictos y desastres humanitarios, los sistemas educativos y de atención a los niños y niñas se encuentran a menudo destruidos o debilitados (UNICEF, 2014, p.8)

La priorización de las legislaciones en educación en cada país tiene como consecuencia los factores y las barreras educativas. Por ejemplo, los factores de exclusión que enfatiza la UNESCO (2023) tienen que ver con la pobreza, el entorno, el género, la lengua, la discapacidad, el origen étnico, la religión, la migración o la situación de desplazado. Mientras que las barreras desde el punto de vista de la UNICEF (2014) son:

- Barreras de acceso a los planes de estudio regular.
- Barreras a la participación en exámenes nacionales.

- Formación docente que no cubren la educación inclusiva.
- Diseño y construcción de nuevas escuelas que no toman en cuenta criterios de accesibilidad.
- Menores niveles de inversión per cápita en educación para niños y niñas con discapacidad.
- Falta de recolección de datos sobre inscripción, retención y logros para proporcionar evidencias del progreso en la realización del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.

A nivel mundial se pueden observar varios casos de falta al derecho a la educación de calidad. Así mismo, del beneficio que trae consigo cuando un país trata de tirar barreras, como es el tercer caso que se describirá a continuación. Los casos que se describen se extrajeron del buzón e ideas de la UNESCO (2023).

El primer caso es sobre el maestro Ngoma en el Congo que tiene en su aula a 76 alumnos, 27 niños y 49 niñas, que es el penúltimo curso del ciclo primario. Su escuela primaria está separada por una carretera del aeropuerto Maya-Maya de Brazzaville y de algunas viviendas. La escuela alberca seis aulas, rodeadas de yerbas altas y de viveros. Los días lluviosos, el patio de la escuela se convierte en lodazal pegajoso. La escuela no cuenta con una cerca ni letrinas. En las aulas, los estudiantes se sientan cuatro por pupitres y otros en el suelo. Los estudiantes tienen que improvisar compartiendo los libros de textos en donde son cuatro los que realizan el ejercicio y, a pesar de la situación que existe en la escuela, 62 alumnos de la clase del profesor Ngoma pasaron el curso superior cuando concluyó el año lectivo, comenta el profesor al periodista Mbon que cita la UNESCO (2023).

En el caso que se acaba de describir, y tomando en cuenta los factores que menciona la UNESCO (2023) y las barreras según la UNICEF (2024), el factor pobreza es eminente y la barrera sería la falta de inversión per capital en educación para niños, niñas y adolescentes y la falta de derecho a la educación de calidad.

En el segundo caso, en la India (Nueva Delhi), donde Kumar instaló una escuela entre dos pilares del metro. En la escuela de Kumar existen 200 niños de

los barrios aledaños. La escuela no tiene paredes enteras, ni techo completo, mucho menos sillas. La escuela es solo un espacio urbano de Nueva Delhi, ubicado en el corazón de una India próspera pero superpoblada. La ciudad, aunque facilita hace nueve años la escolarización gratuita a cientos de niños pobres, comenta Farsis, periodista francés en Nueva Delhi, UNESCO (2023), existen niños que no están matriculados.

Los alumnos acuden de todas partes en cuanto ven al maestro que cuenta con 49 años. La misión del maestro es combatir el ciclo reproductivo de la pobreza, mejorando la educación de los más desfavorecidos. También lo toma como una revancha personal porque él proviene de una familia pobre de nueve hijos de la zona rural.

El maestro siempre quiso estudiar, pero no pudo terminar la universidad por falta de recursos. Así que se dedicó a trabajar en las construcciones; ahí se percató de que los hijos de los obreros no asistían a la escuela. Los niños deambulaban por los escombros de la obra. Primero les ofreció dulces, ropa y luego bajo un árbol empezó a repasar lecciones con dos niños en el año de 2006. De los niños que atendió, uno de esos niños acaba de ingresar a la universidad para estudiar ingeniería.

En el 2010, el docente se instaló en la escuela abajo del metro donde recibe alumnos de primer grado de primaria hasta tercer curso de secundaria. Para las clases, los alumnos se dividen en dos grupos: niños por la mañana y niñas por las tardes, cada grupo recibe dos horas de clase. La mayoría de los alumnos están escolarizados, pero acuden a recibir apoyo docente porque en sus escuelas son 63 alumnos por grupo y no entienden todo el contenido que se les proporciona en la escuela escolarizada.

Otros alumnos asisten porque no están escolarizados; sus padres son migrantes o son trabajadores que carecen de documentación. El maestro da las clases de forma gratuita y en ocasiones tiene algunos donativos que utiliza para alimentar a los estudiantes, pero dejó de recibir donativos económicos y solo acepta como donación ropa, libros y comida. En este segundo caso descrito, los factores de exclusión tienen que ver con la pobreza y la migración. Las barreras son la

formación del docente, el nivel de inversión per cápita en educación y la falta del derecho a la educación de calidad.

En el tercer caso, es un ejemplo donde se pueden eliminar barreras y ser inclusivos con los estudiantes con discapacidad. El caso ocurrió en Reino Unido. Una estudiante con discapacidad visual se dirigió ante el Comité Especial encargado de preparar la convención internacional e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Dijo, y que cita la UNICEF (2014): “Obtuve los resultados más altos del examen que todos los estudiantes del mismo año escolar, yo que estaba en una escuela especial, y no porque soy más inteligente, sino por las oportunidades que he tenido y que me han dado” (p. 22).

En los casos expuestos no se puede generalizar que ocurra lo mismo en otros territorios del país, pues cada espacio y estado son totalmente diferentes. Lo que sí es evidente es que la diferencia entre pobres y ricos no es solo de dinero como sostiene el Bando Mundial (BM) sino de desigualdad (2016). La desigualdad en el acceso a agua potable, electricidad, saneamiento, educación, salud y otros servicios básicos influye en el ámbito educativo.

El Banco Mundial (BM) sostiene, apoyándose en la CEPAL, que la expansión de la economía a comienzos de este siglo (XXI) ayudó a millones de personas a salir de la pobreza extrema; también registró las tasas más altas de crecimiento, como es el caso de América Latina; sin embargo, la región sigue siendo la más desigual del mundo. Por lo tanto, afirma el BM que la clave para poner fin a la pobreza no solo está en el crecimiento de la economía, sino también en reducir las desigualdades entre los que tienen más y los que tienen menos.

Hasta aquí se ha dado una visión general sobre el contexto de la educación y los factores por los cuales resulta complejo tener una educación de calidad en el mundo. Aun así, se sigue trabajando en una educación de calidad e inclusiva. Ejemplo de ello es el compromiso de Cali, que reafirma la agenda internacional de los derechos humanos con el objetivo de Desarrollo Sostenible y en el marco de Acción Educación hasta 2030. En la reunión de Cali se reconocen las necesidades

y urgencias de prever una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos los educandos desde los primeros años de vida hasta la escolarización obligatoria.

Para que la educación sea de calidad e inclusiva, son varios factores que influyen para ello. Una de ellas es mirar a los docentes qué hacen en sus aulas. Para esto, la UNICEF (2014) deja claro que la formación de los docentes no cubre la educación inclusiva y la presenta como una barrera. Este punto es de interés porque se liga con la problemática del docente de la escuela primaria Héroes de El Carrizal de la ciudad de México, que es la falta de atención a la diversidad.

El docente de la escuela primaria Héroes de El Carrizal no es el único que tiene dicho problema. Atención a la diversidad de alumnos en el aula, pues en varios contextos del mundo ocurre y no solo de inclusión sino de falta de docentes como ocurre en Sudáfrica:

Sudáfrica tienen dificultad con las matemáticas, que, aunque cuentan “(...) con universidades de prestigio mundial, se explican sobre todo por la escasez de profesores competentes y por los efectos nocivos de las antiguas políticas de discriminación”, como lo explica la UNESCO (2023)

Otro de los problemas que tiene Sudáfrica se debe a la falta de formación continua. Al terminar su formación, a los docentes se les deja que se las arreglen como puedan, sostiene la UNESCO (2023) apoyándose en el Doctor Verster, como consecuencia del problema:

(...) el nivel general de los profesores de matemáticas es por lo general insuficiente. Ngweyya es responsable de la normativa en el Instituto Sudafricano de Expertos en Contabilidad, no tiene reparo en señalar las deficiencias: los docentes de esta disciplina no están bien preparados. Enseñan reglas matemáticas que ellos mismos son incapaces de demostrar (UNESCO,2023, P.1)

Por lo tanto, la formación de docentes debe ser prioritaria, así como el cambio de las actitudes, los métodos y el profesionalismo de los docentes. A fin de

garantizar que los docentes estén a la altura del desafío, sostiene la UNESCO (2020) que se apoya en el punto de vista de Florian y Spratt (2013) cuando dice:

(...) se necesita tanto capacitación como apoyo, condiciones apropiadas de trabajo y autonomía en el aula para centrarse en el éxito de cada alumno. Los métodos de enseñanza inclusivos exigen a los docentes responsabilizarse de todos los alumnos, con un abanico de opciones disponibles para cada alumno en vez de un conjunto de opciones diferenciadas para solo algunos de ellos (...) a su vez, el profesionalismo les exhorta reflexionar sobre cómo pueden ser inclusivos con todos los docentes y a rechazar prejuicios y estereotipos sociales (Pp. 1-2)

También determina la UNESCO (2020), apoyándose en Pinnocky Nicholls (2012) que en el seguimiento de la educación en el mundo de 2020 se reveló:

(...) que, de 168 países, un 61% dice ofrecer capacitación docente en materia de inclusión, y los que tienen una mayor probabilidad de ofrecer dicha capacitación son los países de América Latina y el Caribe, seguidos por los de Europa y América del Norte. Estas conclusiones coinciden, en líneas generales, con una encuesta a escala mundial realizada a profesionales y centrada principalmente en educación inclusiva para personas con discapacidad, en la que uno de cada tres encuestados afirmaron que no se había tratado la educación inclusiva en sus cursos de capacitación docente previos al empleo ni durante el empleo (p. 2)

La capacitación de los docentes varía según el ingreso que tiene cada país. Por ejemplo, en países con bajos recursos es más complicada la capacitación del docente, y en otros muchos docentes ni siquiera reciben una educación inclusiva acorde a las normas nacionales según la Educación Internacional (2018). Asimismo, sostiene la UNESCO (2020), retomando a Wodon (2018), que de los diez países de ingreso bajo de la región de África Subsahariana que participaron en la encuesta sobre logros de aprendizaje del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN, tan solo un 8% de los docentes de segundo y

sexto grado habían recibido capacitación en el empleo en materia de educación inclusiva; este porcentaje es el más bajo entre todos los temas de capacitación incluidos en la encuesta.

Para terminar el apartado, es importante observar que la educación es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. El acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a bastecer a la población con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo.

Pero para tener una enseñanza inclusiva, sostiene la UNESCO (2020) que es necesario que: (...) los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad (p.1). Esta cita a simple vista se lee sencilla, pero tiene un gran desafío para los docentes. Pero reconsiderando la formación de los docentes en materia de inclusión se meditan cuatro valores: “Apoyar a todos los alumnos, trabajar con otros, valorar la diversidad de los alumnos y comprometerse con el desarrollo profesional” (UNESCO, 2020, p.2).

2.2. Contexto nacional

En América Latina se dio un cierre completo en la educación primaria y secundaria de 2020 a marzo de 2022 sostiene la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). La interrupción de las escuelas se debió a la pandemia de COVID-19. A sido la suspensión más prolongada que ha ocurrido en América Latina, específicamente de 63 semanas de acuerdo con la CEPAL (2022). En México fue el 62% de menores de 18 años sin conexión a internet, esto debido al bajo ingreso familiar que llegó a presentarse como una barrera a la educación:

Las barreras que se presentaron durante la pandemia Covid-19 fueron los tipos de dispositivos; no es lo mismo un celular que una computadora, insuficiencia de equipos y habilidades digitales. La pandemia Covi-19 tuvo impacto en la infancia, adolescencia y juventud, no solo en el área educativa sino también en la mortalidad infantil, salud mental, nutrición, violencia y pobreza (CEPAL, 2022). En el ámbito

educativo no solo se disminuyó el aprendizaje y discontinuidad curricular, sino se agudizó más el riesgo de abandono escolar.

La UNICEF (2018) que cita a la SEP (2017) sostienen que en México más de 4 millones de niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, mientras que 600 mil más están en riesgo de dejarla por diversos factores como la falta de recursos, la lejanía de las escuelas y la violencia. Además, las niñas y los niños que sí asisten a las escuelas tienen un aprovechamiento bajo de los contenidos impartidos en la educación básica obligatoria. También, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) sostiene que la población en edad escolar en el 2022 es:

(...) alrededor de 37 millones de personas de 0 a 17 años en México; con respecto a la población total, veintinueve de cada cien personas tenían la edad típica en la que se cursan los diversos tipos y niveles que integran la educación obligatoria. Alrededor de treinta de cada cien personas de 0 a 17 años residían en zonas rurales, es decir, en localidades con menos de 2 500 habitantes. Cerca de nueve de cada veinte personas en dicha edad formaban parte de hogares donde el ingreso fue insuficiente para adquirir los medios de subsistencia para cada integrante y, además, tenían al menos una carencia en sus derechos sociales. De la población en ese rango de edad, 2.1% tenía una condición de discapacidad, porcentaje equivalente a 771 672 personas (p.7).

En mayo de 2023 se publicó el decreto mediante el cual México puso fin a la emergencia sanitaria por COVID-19. Si bien el fenómeno dejó de ser un problema de salud pública, al inicio del ciclo escolar 2022-2023, el sistema educativo no había logrado recuperar las tasas de cobertura en la educación que fue la más afectado por la contingencia: educación preescolar y media superior, sostiene la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023):

En educación preescolar, la tasa de cobertura neta pasó de 69.8% en el ciclo escolar 2019-2020 a 62.1% en el 2021-2022, esto significa una reducción de

7.7 puntos entre estos dos ciclos. En el ciclo 2022-2023 fue de 62.0%, la cual se mantuvo prácticamente igual respecto al ciclo previo. En EMS, incluso cuando la tasa neta de cobertura aumentó de 60.7% en el ciclo escolar 2021-2022 a 62.5% en el 2022-2023, es inferior con respecto a la que se había logrado en los ciclos escolares previos a la pandemia, con valores de 63.6% en 2018 y 63.2% en 2019 (p.12).

En la educación primaria y secundaria, la reducción de la cobertura de inasistencia fue menos evidente. Pues la primaria desde el ciclo escolar 2010-2011 había disminuido gradualmente, lo que no necesariamente se le debe de atribuir a la contingencia, comenta la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Después de la pandemia surgen nuevas necesidades en educación, tras las existentes como sostiene la CEPAL (2022) como son: el bienestar socioemocional de la comunidad educativa, revincular a los estudiantes que abandonaron, evaluar y recuperar aprendizajes, fortalecer las áreas de oportunidades, aprender de las innovaciones educativas y maximizar el aprovechamiento digital en la educación.

Por lo tanto, los organismos como la UNICEF México y la SEP desarrollaron estrategias para la infancia y la adolescencia para el año 2024. Para erradicar las formas de malnutrición, desarrollan una política de salud pública integral que coordine las acciones y programas que se implementan con el objetivo de reducir la desnutrición y mejorar la alimentación de niñas y niños y fortalecer e implementar políticas que promuevan entornos escolares saludables y libres de publicidad engañosa dirigida a niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, es mucho lo que se tiene que trabajar, porque según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024) levantó un diseño estadístico el 18 de julio al 9 de septiembre de 2022 para identificar el grado de discriminación existente en el país. La encuesta se aplicó en diferentes tipos de edades de población. Específicamente, en niños y niñas de 9 a 11 años, existe una prevalencia de la discriminación contra niñas y niños:

En 2022, 19.4 % de la población de niñas y niños de 9 a 11 años manifestó haber sido discriminada por parte de sus compañeras o compañeros de la escuela en los últimos 12 meses. De este porcentaje, 43.8 % refirió que el motivo fue su peso o estatura, mientras que 32.1 % señaló que fue por su forma de vestir (INEGI, 2024, p. 26).

En la percepción que tienen los niños y niñas de 9 a 11 años respecto a los derechos: “El 14.2 % opinó que, en el país, no se respetan los derechos de su grupo de población” y “que 28.5 % percibió que las personas adultas nunca valoran su opinión en su colonia” (INEGI, 2024, p. 27). El grado de discriminación de acuerdo con el diseño estadístico diseñado por el INEGI (2020) es relevante porque, aunque se trabajen con los alumnos en las escuelas temas de derecho, injusticia, respeto, discriminación y acoso escolar, aún sigue prevaleciendo la discriminación. La problemática de inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino es una cuestión de respeto de los derechos humanos.

Por lo tanto, es indisociable la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira al vivir juntos. Organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) sostienen este vínculo indisoluble:

(...) la justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país (p. 6).

La UNICEF México, junto con la SEP (2017), para garantizar que los estudiantes asistan a la escuela y aprendan, está considerando cuatro puntos. El primero es fortalecer los mecanismos de evaluación formativa de niñas, niños y adolescentes y de docente, pertinentes a su contexto y entornos. Segundo, diseñar modelos de inclusión escolar que permitan a niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela reinstalarse con éxito en el sistema educativo. Tercero, diseñar e

implementar mecanismos que fortalezcan las capacidades de los docentes en formación y en servicio, en especial en zonas del país con mayores rezagos socioeconómicos, y como cuarto, dotar de presupuesto suficiente a las escuelas indígenas y comunitarias (UNICEF México, 2018).

Los cuatro puntos son importantes y de relevancia; sin embargo, el punto tres que se relaciona con la implementación de mecanismos que fortalezcan las capacidades de los docentes en formación y en servicio, es un punto relevante debido a que el docente debe tener un proceso de mejora continua y todos los actores que interactúan en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

2.3 Contexto local

La INEGI (2024) sostiene que la Ciudad de México, capital de los Estados Unidos Mexicanos, tiene una extensión de 0.1% del territorio nacional y una población de 9 209,944 habitantes, el 7.3% del total del país. La distribución de la población es de 99% urbana y el 1% rural; a nivel nacional el dato es de 79 y 21 de acuerdo con la INEGI (2024).

La educación primaria en México se cursa en seis grados y su conclusión es requisito para el ingreso a la secundaria. Este nivel educativo es obligatorio y gratuito de acuerdo con la Constitución Mexicana y el artículo tercero. El servicio educativo se otorga a niños y niñas, y jóvenes de seis a 11 años de edad, aproximadamente en educación primaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP) sostiene que:

A la educación primaria asistieron más de 13.3 millones de niños y jóvenes, equivalente al 55.6% de la educación básica y 40.3% de todo el sistema educativo, ubicándose como el nivel educativo de mayor dimensión y cobertura entre la población demandante, ya que al sistema escolarizado para el ciclo escolar 2022-2023 asistió el 101.1% de la población en edad de cursar este nivel (SEP. 2023. P. 75).

Asimismo, sostiene la SEP (2023) que la educación primaria se imparte en tres modalidades:

La primaria general abarca el 93.3% de la matrícula; la primaria indígena o bilingüe y bicultural alcanza el 5.9%; y la educación comunitaria, denominada también “Cursos comunitarios”, que opera en localidades rurales con menos de 100 habitantes, cubre el 0.8%. En cuanto a sostenimiento, el 84.8% de los alumnos asistió a escuelas administradas por los gobiernos estatales; la administración federal atendió al 5.3%, que se ubica principalmente en los cursos comunitarios y los servicios de la Ciudad de México. La educación impartida por particulares alcanzó el 9.9%. (P. 75)

Batres (2024), señaló, “(...) que el gobierno de la Ciudad de México durante los últimos cinco años, se ha realizado una inversión anual al bienestar educativo, al pasar de 588 millones de peso (mdp) en 2018” (Gobierno de la Ciudad de México, 2024, P.1), continuó afirmando que esta cantidad es para garantizar el derecho a la educación de más de un millón 250 mil alumnos de escuelas públicas de nivel básico. Este presupuesto se ve reflejado en los programas sociales educativos, como son:

- Bienestar para niñas Mi beca para empezar, es una beca que inició en 2019 con el objetivo de disminuir la desigualdad infantil y fortalecer el ingreso de las familias. Esta beca en el 2022 se convirtió en un derecho constitucional. El apoyo económico que reciben los estudiantes mensualmente es de 330 a 650 pesos.
- Uniformes y útiles escolares, para recibir esta beca los padres de familia se tienen que registrar a la página de la Ciudad de México. El monto que se otorga a los estudiantes de las primarias pública de la Ciudad de México es de 1,110 pesos para el apoyo en útiles y uniforme de los alumnos.
- La escuela es nuestra, Mejor escuela. Este programa busca mejorar las condiciones de las escuelas. Los recursos se distribuyen de acuerdo con el número

de estudiantes inscritos en el plantel, por lo tanto, varía el monto que se le otorga a las primarias de la Ciudad de México.

- Y Va seguro. Este beneficio lo reciben todos los estudiantes y docentes de los planteles educativos que sufren de un accidente en la escuela y durante el trayecto a la escuela y viceversa.

La escuela primaria Héroes de El Carrizal otorga el “Va seguro” a los estudiantes y docentes del plantel cuando tienen algún accidente, también, es beneficiada con el programa de “La escuela es nuestra, Mejor escuela” que cada año recibe, por ejemplo, en el año de 2024 el presupuesto se utilizó para pintar la escuela. En el caso de los estudiantes de quinto año todos se benefician con “Mi beca para empezar” y del programa “Uniformes y útiles escolares”.

Para 2024 se están destinando “8 mil 848 millones” para esos programas sociales educativos en la Ciudad de México. Así mismo, el titular de la autoridad educativa federal en la ciudad de México, Luis Humberto Fernández Fuentes, comentó que los programas del gobierno permiten cubrir las necesidades de las familias de manera integral y, en consecuencia, contribuyen a que niñas y niños puedan asistir a clases (SECTEI, 2024).

2.4. Contexto comunitario

La Ciudad de México está dividida en 16 alcaldías territoriales. De acuerdo a la página web del gobierno de la alcaldía Benito Juárez (2024). Esta se encuentra en la región central de la ciudad y ocupa 26,63 km² a 2.232 msnm. La alcaldía colinda al norte, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc, al poniente Álvaro Obregón, al sur Coyoacán y Álvaro Obregón, al oriente Iztacalco. La posición céntrica de la alcaldía Benito Juárez la convierte en cruce de caminos entre diversas zonas de la ciudad; por lo mismo cuenta con abundantes vías de comunicación. La población contribuye a la intensa actividad económica de la alcaldía, estimada aproximadamente (2005) en 3.350 millones de dólares.

En el ámbito educativo, la alcaldía Benito Juárez tiene un promedio de escolaridad más alta con 14.5 años, seguida de Miguel Hidalgo y Coyoacán. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el periodo de 2021, se tuvo el registro de 573 escuelas con 97 mil 390 estudiantes en la alcaldía. En el contexto de pandemia, dijo, la matrícula de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior se redujo en 10.8 % entre 2018–2019 y 2020–2021, reafirma la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México.

En este contexto se localiza la escuela primaria Héroes de El Carrizal, que específicamente se ubica en la alcaldía Benito Juárez de la Ciudad de México. El domicilio de la institución educativa es la avenida de las Américas 155 en la colonia La Moderna. El gobierno de la Ciudad de México (2024) sostiene que la colonia moderna tiene acceso de transporte a la estación del metro Xola, Villa de Cortés y Viaducto son los más cercanos; estas tres estaciones pertenecen a la línea 2 (Taxqueña-Cuatro caminos). Esta línea conecta con la línea 12 (Mixcoac-Tláhuac), línea 9 (Tacubaya-Pantitlán), línea 8 (Garibaldi-Lagunilla-Constitución 1917), línea 1 (Pantitlán-Observatorio), línea 3 (Indios Verdes-Universidad) y línea 7 (El Rosario-Barranca del Muerto).

En la colonia Moderna se contabilizan 1,863 habitantes por km², con una edad promedio de 35 años y una escolaridad promedio de 13 años cursados, sostiene el Gobierno de la Ciudad de México (2024). Así mismo, en el rubro de la economía de la Moderna el 86% de los inmuebles son departamentos y el 14% son casas. 74% de los departamentos son nuevos o tienen entre cuatro años, 10 19 años, 9% más de 30 años, 4% entre cinco y nueve años y 3% entre 20 y 29 años, sostiene el gobierno de la ciudad de México (2024).

2.5. Contexto áulico

Antes del inicio de ciclo escolar, el colegiado de profesores se reúne para planear las actividades que se desarrollarán en la institución educativa. La planeación entendida como “(...) una actividad deliberada consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un

conjunto de metas” (Pórtela. 203. p. 208). Se verifica con qué matrícula se está iniciando el ciclo escolar, los grados que tendrá cada docente, se determinan las aulas que ocuparán cada grado, tomando en cuenta las características de los estudiantes y cada docente organiza su propia aula.

Esa es la forma como la escuela primaria Héroes de El Carrizal se organiza al inicio del ciclo escolar. Este ciclo lo inició con una matrícula de 192 alumnos, de los cuales 102 son hombres y 90 mujeres. También cuenta con 15 docentes, un hombre y 14 mujeres. Tiene un total de 17 aulas existentes, y están en uso 13. Las docentes tienen libertad de organizar su aula de acuerdo a las necesidades de los alumnos o de la forma como están los muebles en ocasiones. Se entiende como aula, retomando a Naranjo (2011) y Kress (2005) como:

Las aulas son lugares donde la comunicación se extiende más allá de los modos lingüísticos: son sitios multimodales donde los significados son producidos a través de muchos diferentes medios y donde los recursos tales como los gestos, las posturas y el despliegue visual de objetos son crucialmente importantes para la producción de significados (2011, p. 2).

Así como también, la mirada que se tiene del diseño del aula, es importante tener claro los elementos del aula como es:

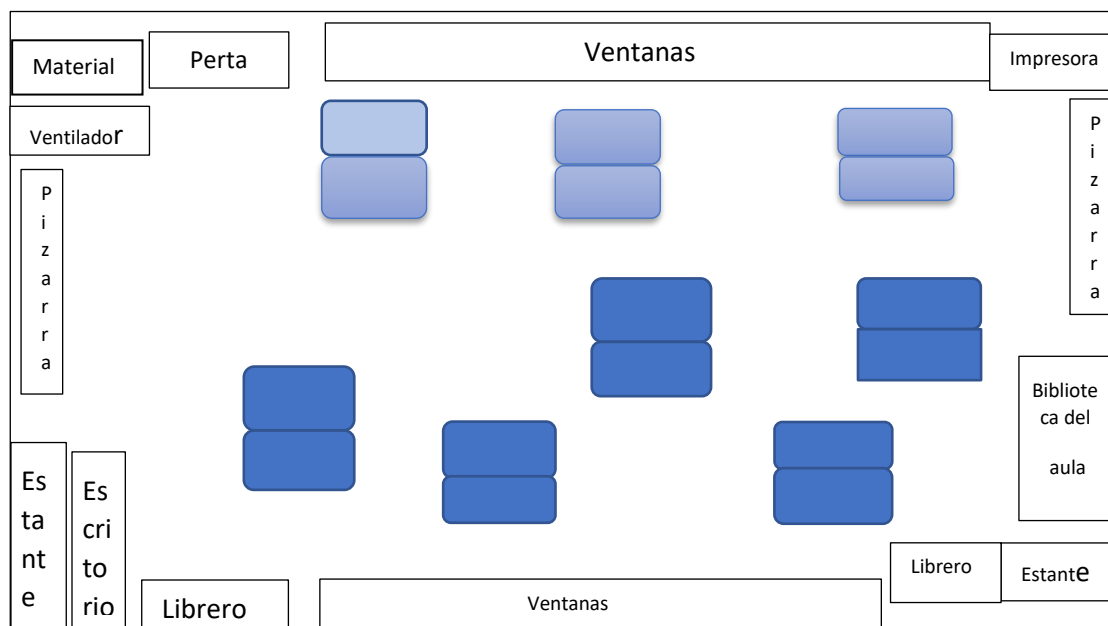
(...) El espacio, la iluminación natural y artificial, el mobiliario adecuado para el espacio, los aspectos y la función, la circulación, la distribución, el color y las texturas, sabiendo que estos ayudan a mejorar el estado de ánimo, aparte de crear sensaciones, ayuda a crear formas. (Delgado. 2019, p. 34).

Sostiene Delgado (2019) que Mármol (2017) realizó una investigación sobre espacios educativos donde afirma “(...) que un 25% de los alumnos mejoran el rendimiento académico en las escuelas con influencia de una buena organización y recursos del espacio interior como iluminación, mobiliario, colores, ventilación, etc.” (Delgado, 2019, pp. 34-35). Por ello es importante considerar la organización del aula.

El aula de quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal cuenta con dos estantes, dos libreros, un pizarrón blanco de 2 metro x 1.5 metro, dos pizarrones de corcho de un metro por lado, un escritorio con su silla, 17 mesas, 28 sillas individuales y un ventilador. Como se muestra en la siguiente figura.

Figura 18.

Organización del aula de 5° “A” de la escuela primaria Héroes de El Carrizal



Fuente: elaboración propia.

Para la construcción del ambiente de aprendizaje, es decir, el espacio del aula, se deben de tomar en cuenta las siguientes cuatro dimensiones, de acuerdo con Delgado (2019):

1. Dimensión física: la cual está compuesta por materiales y elementos que componen el espacio.
2. Dimensión funcional: comprende la distribución de cada uno de los rincones o espacios que va a utilizar el estudiante.

3. Dimensión temporal: se determina por el tiempo en que se realizan las actividades y así poder generar espacios subjetivos.

4. Dimensión relacional: según el tipo de actividad, ya sea individual o grupal (p. 36).

Tomando en cuenta estas dimensiones y observando la figura 3, se puede inferir que el aula de quinto año tiene la luz adecuada tanto de la natural como la artificial porque las dos lámparas que están en el aula funcionan. El aula cuenta con los materiales necesarios para la atención a los estudiantes. La biblioteca de aula tiene 20 libros. A esa parte le hacen falta libros de lectura. Las mesas y las sillas que ocupan los estudiantes se mueven de acuerdo a la actividad que se realice, aunque siempre se debe de compartir entre pares la mesa. El espacio del aula es reducido para los 28 estudiantes.

CAPÍTULO 3. REFERENTES Y METODOLOGÍA

En este apartado, se hizo un recorrido sobre algunos trabajos de investigaciones que han tratado el tema de las estrategias para la atención a la diversidad. Asimismo, se identificó que un pensador puede ampliar los conocimientos sobre enseñanza, la diversidad y de qué forma se puede atender a la diversidad en la educación primaria. Posteriormente se habla de la metodología de la investigación-acción como la herramienta primordial para abordar la problemática y hacer mejora en la práctica educativa.

3.1. Estado de la cuestión

El contenido de este apartado tiene como propósito contrastar las diferentes investigaciones que fueron recopiladas en diferentes bases de datos, sobre todo de las estrategias que se han utilizado para la atención a la diversidad en el aula. También, es importante aclarar que no fue posible localizar gran número de documentos recientes, es decir, a partir de 2019.

Londoño (2016) define el estado del arte de la siguiente forma: “(...) resume, organiza y compendia la construcción teórica de una investigación, enfocándose en el problema, los objetivos, la metodología y los resultados de una manera novedosa que agrega claridad al trabajo en un campo o área de conocimiento específico” (p.53). Así mismo, busca alcanzar un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene de un fenómeno o problemática.

De acuerdo con el concepto determinado anteriormente, para mayor facilidad de comprensión de este apartado se elaboró una tabla donde se tomó en cuenta el nombre del trabajo, autor o autores, lugar y año, objetivo, sujetos de estudio y la metodología. Los datos de la tabla se irán describiendo y citando de acuerdo con cada trabajo de investigación. Al final de la descripción de los siete investigadores se expondrán las estrategias que se han utilizado en la atención en la diversidad. Al final del apartado, se relacionará con el tema que trata la investigación.

Tabla 6.

Concentrado de trabajos de investigación.

Título	Autor (es)	Lugar /año	Objetivo de la investigación	Sujetos de estudio	Metodología
Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica	Jacqueline Pincay Reyes Lina Cedeño Tuárez	Manta, Ecuador. 2023	Analizar cómo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) incide en la atención a la diversidad	32 docentes que dieran clase en educación básica y 4 expertos en la temática de educación inclusiva.	Se basó en un enfoque mixto porque se usaron técnicas cualitativas y cuantitativo, con una investigación de tipo descriptiva y exploratoria, los métodos empleados fueron de análisis y síntesis para profundizar en el objeto de estudio utilizando como técnicas la encuesta y entrevista.
Las inteligencias múltiples y la atención a la diversidad en educación primaria	María Valdivia Galindo	Segovia-España. 2021	Conocer a nivel teórico el desarrollo y las aplicaciones educativas de las Inteligencias Múltiples en un aula. Integrar las Inteligencias Múltiples dentro de un aula mediante metodologías innovadoras. Impulsar la educación en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mediante las	20 alumnos de entre 9 y 10 años.	Metodología activa y participativa, el trabajo cooperativo y la metodología constructivista.

			Inteligencias Múltiples. Plantear y desarrollar una propuesta didáctica de innovación e intervención en el aula, basada en las Inteligencias Múltiples y centrada en el rol activo del docente, teniendo en cuenta la diversidad de alumnado.		
Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad.	Azucena Amaya Cartagena	Bucaramanga, Colombia. 2021	Analizar las concepciones, prácticas y estrategias inclusivas de un grupo de docentes de primaria.	19 docentes de primaria. ¹⁶ aceptaron ser entrevistadas.	Muestreo fue intencional. Se aplicó cuestionario sociodemográfico y entrevistas de forma virtual. La entrevista analizada mediante el programa Atlas. Ti 6.2 y la descripción.
Enseñar en tiempos de confinamiento: algunas acciones para atención a la diversidad en educación primaria	Daniela Mata Castro	Estado de San Luis Potosí. México. 2021	Explorar las acciones de enseñanza y aprendizaje que los/as docentes de educación primaria realizan para atender la diversidad del alumnado en tiempo de confinamiento.	19 profesores encargados de grupo, tomando en consideración a profesores de clases extracurriculares, tales como educación física y computación.	Estudio exploratorio con el estudio de caso. Corte cualitativo. técnicas: la encuesta y la entrevista, semiestructurada
Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: propuestas de mejora en la educación primaria del estado de Sonora	Reyna de los Ángeles Campa Álvarez	Sonora, México. 2020	Identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los	Unidad de análisis: profesores, estudiantes y padres de familia. En Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures, Sonora.	Enfoque mixto, es decir cuantitativo (estadística) y cualitativo (explicativo). Diseño no experimental.

			efectos que tiene en el alumnado.		Técnica cuestionario-escala. Método de caso, observación
Aplicación del DUA y SAAC para favorecer el proceso de inclusión educativa	Claudia Verónica Torres Valenzuela Martha Elena Nava Lara Alejandra Estefanía Ambríz Quintero	Michoacán, México. 2019.	objetivo analizar la relación entre los supuestos teóricos de inclusión educativa con la aplicación puntual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a través de un dispositivo tecnológico que cuenta con un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) que, además de favorecer y potencializar la comunicación, tendrá un impacto en su proceso de inclusión educativa y social.	Una persona. Docente titular y especialista. Madre de familia.	Investigación de caso con el uso de pictogramas. Manual titulado en español Sistema de comunicación por intercambio de imágenes
La mediación pedagógica como estrategia para atender a la diversidad en el aula	Stefanny Landeros Saucedo	Zacatecas, México. 2019	Conocer cuáles eran las estrategias con las cuáles un docente puede coadyuvar en el desarrollo del proceso de lecto escritura, y así mismo, contribuir a la cultura de la atención a la diversidad en el aula	Se trabajó en diferentes grupos de alumnos, identificando aquellos que presentaron dificultad en el habla, escritura y conducta.	No determina el tipo de investigación, solo se menciona que se llevó a cabo la observación.

Fuente: elaboración propia.

La primera investigación que aparece en la tabla fue realizada por Pincay y Cedeño en Manta, Ecuador en el año de 2023. El trabajo tiene por título “Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica”. El objetivo de esta investigación consiste en “Analizar cómo el Diseño

Universal de Aprendizaje (DUA) incide en la atención a la diversidad”. La metodología con que trabajó la investigación fue:

(...) El enfoque mixto, ya que se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron integrar información sobre la temática y problemática de la investigación para responder a los objetivos y comprender mejor el fenómeno estudiado, teniendo en cuenta las propiedades y características. El tipo de investigación es descriptiva exploratoria, ya que se realizó mediante la recolección de datos de fuentes primarias y secundarias que permitieron conocer las circunstancias, prácticas y actitudes predominantes respecto al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la atención a la diversidad, variables que integran este trabajo (...) (p. 136).

Para el estudio se tomó como criterio la existencia de cuatro escuelas del universo, de las cuales se consideraron 32 docentes y 4 expertos en la temática de educación inclusiva. Se usó el método de análisis y síntesis que sirvieron para profundizar en el estudio teórico e interpretación de resultados. En el estudio se seleccionaron como técnicas la entrevista y la encuesta, los cuales en conjunto permitieron la recolección de la información durante la etapa de diagnóstico. La encuesta estuvo dirigida a los docentes del subnivel de básica media; constó de diez preguntas basadas en las percepciones DUA. También se diseñó una guía de entrevista para expertos, la cual constó de siete preguntas abiertas, las mismas que aportaron información precisa respecto del contexto y realidad educativa sobre la atención a la diversidad y la aplicación del DUA.

Finalmente, los resultados que obtuvieron Pincay y Cedeño (2023) fue que:

(...) para responder a la diversidad estudiantil los docentes emplean los tres principios del DUA de representación, motivación, acción y expresión presentando una estructura clara en los contenidos, los conectan con los conocimientos previos, aplican métodos que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, destacan que el apoyo es fundamental, sobre todo el del docente en la construcción de las estrategias y logro de objetivos,

proporcionan ejemplos reales y relevantes para la vida; creando mediante la motivación sentido de responsabilidad y autonomía, para lograr aprendizajes significativos y transformar la educación de manera creativa, pero existe la necesidad de formación en apoyos específicos en sistemas de comunicación como braille y lengua de señas, así como el acceso a materiales informáticos y electrónicos con sus respectivos software de apoyo para la atención a la diversidad (p.143).

Los expertos en el ámbito de la diversidad comentan que es imprescindible la formación permanente y constante del profesorado, pero esta debe ir más allá de la teoría: debe posibilitar estrategias creativas con herramientas prácticas que permitan obtener alternativas flexibles que impliquen la complejidad del aprendizaje en contextos de la diversidad, dejando de un lado las prácticas tradicionalistas.

El segundo trabajo de investigación es de Valdivia, que tiene por título: “Las inteligencias múltiples y la atención a la diversidad en educación primaria”, elaborado en Segovia, España en el 2021. El trabajo tiene varios objetivos:

Conocer a nivel teórico el desarrollo y las aplicaciones educativas de las Inteligencias Múltiples en un aula.

Integrar las Inteligencias Múltiples dentro de un aula mediante metodologías innovadoras.

Impulsar la educación en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mediante las Inteligencias Múltiples (p. 2).

Plantear y desarrollar una propuesta didáctica de innovación e intervención en el aula, basada en las Inteligencias Múltiples y centrada en el rol activo del docente, teniendo en cuenta la diversidad de alumnado.

Utilizó la metodología activa y participativa, el trabajo cooperativo y la metodología constructivista. El trabajo se aplicó en 20 alumnos de entre 9 y 10 años. El resultado obtenido:

(...) basada en las Inteligencias Múltiples y centrada en el rol activo del docente y teniendo en cuenta el alumnado con diversidad se han alcanzado los objetivos, ya que se ha planteado y desarrollado una propuesta didáctica relacionado con los romanos, partiendo del nivel inicial de todos los alumnos, aumentando gradualmente la dificultad, pero adaptando en todo momento aquellas actividades que eran más complejas, o de mayor dificultad para determinados alumnos del aula, utilizando metodologías innovadoras, activas y participativas, mediante las que se promueve el aprendizaje significativo de todo el alumnado (Valdivia, 2021, p. 48).

Así mismo, Valdivia reafirma: “(...) considero de gran importancia la dedicación e integración en las aulas de las Inteligencias Múltiples, ya que debemos fomentarlas en nuestros alumnos, para evitar frustraciones en un aula” (p. 48).

El tercer trabajo elaborado por Amaya que tiene por título “Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad” de Bucaramanga, Colombia de 2021. El objetivo del trabajo fue analizar las concepciones, prácticas y estrategias inclusivas de un grupo de docentes de primaria. La investigación, según la autora, es de corte cualitativo de carácter descriptivo bajo un enfoque hermenéutico. Para la elaboración del trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada en los docentes.

En el muestreo intencional se aplicaron cuestionarios sociodemográficos y entrevistas de forma virtual. En la investigación participaron 19 docentes de primaria de forma voluntaria, de los cuales 16 aceptaron ser entrevistados. Los resultados de esta investigación en cuanto al concepto que tienen los docentes acerca de la diversidad en el aula es que hay que incluir las diferentes formas de pensar, de actuar y de socializar con los estudiantes. También que hay que tener en cuenta las diversas necesidades y potencialidades con las cuentan los niños y niñas que acuden al salón de clase.

Respecto a la metodología, estrategia y recursos inclusivos que utilizan los docentes, se obtuvo como resultado: “(...) valores de la efectividad y el buen trato

con los estudiantes como estrategias para que se sientan estimulados e interesados por los procesos de aprendizaje (Amaya, 2021, p. 53).

Aunque los docentes saben que es diversidad y saben actuar ante ella en la práctica, según afirma Amaya “(...) solo tienen en cuenta a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), quedando demostrada la gran necesidad de resignificar las prácticas educativas en torno a la diversidad” (p. 64). Otra forma de enfrentar a la diversidad, según Amaya (2021): “es teniendo actitudes pacientes, enseñándoles a controlar sus emociones, brindándoles mucho afecto y distribuirlos de forma estratégica en el aula” (p. 68).

El cuarto trabajo de investigación que tiene por título “Enseñar en tiempos de confinamiento: algunas acciones para atención a la diversidad en educación primaria”, escrita por Mata en 2021. La investigación se hizo en el estado de San Luis Potosí en México. El objetivo es: “Explorar las acciones de enseñanza y aprendizaje que los/as docentes de educación primaria realizan para atender la diversidad del alumnado en tiempo de confinamiento”. El estudio fue exploratorio con estudio de caso. Tiene un corte cualitativo y las técnicas que se utilizaron fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada.

En la investigación participaron 19 profesores encargados de grupo, tomando en consideración a profesores de clases extracurriculares, tales como educación física y computación. Los resultados que se obtuvieron de esta investigación son:

(...) fue posible llegar a la conclusión de que la mayoría de los docentes no se sienten preparados para abordar esta temática, no por el hecho de que desconozcan respecto al tema, sino que algunos de ellos consideran que deben de encontrarse emocionalmente estables para que ellos puedan lograr que la salud emocional de sus estudiantes se encuentre bien, aunque no se sienten con la capacidad de lograrlo debido a la situación del confinamiento, es por esto que no se sienten lo suficientemente preparados para abordarlo de manera personal (Mata, 2021, pp. 110-111).

En las estrategias para las clases se utilizaron las TICS y “Aprende en casa”, es decir, la televisión comenta Mata (2021). También se observaron los tres principios del DUA en el desarrollo de la educación remota. Uno de ellos es la motivación, la cual se vio reflejada al momento de animar a sus alumnos y alumnas durante las sesiones virtuales a que participaran.

Los temas que deja abierto la autora para trabajar a futuro son: “(...) la formación constante en tecnologías, la innovación de materiales y estrategias que apoyen el trabajo académico en cualquier tipo de modalidad (Mata, 2021, p. 113).

El quinto trabajo tiene como título “Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: propuestas de mejora en la educación primaria del estado de Sonora”, escrita por Campa en 2020. El trabajo es de Sonora-México. El objetivo de la investigación es identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnos e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado.

La unidad de análisis está enfocada en profesores, estudiantes y padres de familia. Es una investigación específicamente hecha en Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures, Sonora. El trabajo tiene un enfoque mixto, es decir, cuantitativo (estadísticas) y cualitativo (explicativo). Con un diseño no experimental donde se utilizó el método de caso, las técnicas del cuestionario-escala y la observación. Los resultados que se obtuvieron:

(...) que las condiciones educativas a lo que refiere a aspectos físicos no son las apropiadas, no se cuenta con los materiales didácticos ni mobiliario idóneos para las necesidades, ya sean visuales, motrices o intelectuales; las escuelas muestran barreras arquitectónicas, hay una carencia de infraestructura para la atención de los alumnos; siendo factores que inciden para implementar la inclusión educativa y esta sea de calidad. Dentro de los hallazgos se detectó que las condiciones de infraestructura física afectan las actitudes y la práctica del profesorado, siendo limitantes para poder realizar

actividades de inclusión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Campa, 2020, p. 11)

Las propuestas de mejora que hace Campa de acuerdo con los hallazgos encontrados en la investigación:

Principalmente se proponen cambios en el sistema educativo, siendo un aspecto político social en el cuál atañe a las autoridades y organismos correspondientes; ante esta situación y con los hallazgos encontrados en la investigación se sugiere lo siguiente:

Inversión económica en recursos materiales: instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales, equipo y mobiliario. Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora.

Recursos humanos: maestros de apoyo, especialistas, equipo multidisciplinario.

Organización y planificación: modificación de enfoques y contenidos, elaboración de programas para la atención de cada tipo de diversidad, disminución de alumnos en el aula (p. 15).

El sexto trabajo tiene por título “Aplicación del DUA y SAAC para favorecer el proceso de inclusión educativa”, escrita por Torres, Nava y Ambriz. El trabajo fue elaborado en Michoacán, México en 2019. El objetivo es analizar la relación entre los supuestos teóricos de inclusión educativa con la aplicación puntual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a través de un dispositivo tecnológico que cuenta con un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) que, además de favorecer y potencializar la comunicación, tendrá un impacto en su proceso de inclusión educativa y social.

La investigación fue un estudio de caso donde utilizó como estrategia el pictograma. Los participantes de la investigación fueron la docente titular,

especialista y madre de familia. Los resultados que se obtuvieron fueron que la aplicación del DUA ha favorecido el proceso de inclusión educativa de Lían, quien se percibe más entusiasta y activa durante las clases, lo cual se consiguió al poner en marcha los tres principios básicos con acciones concretas como lo fueron:

1. Ofrecer en el aula la información de maneras diversas para que todos los estudiantes tuvieran acceso al conocimiento.
2. Brindar múltiples medios de expresión para demostrar lo aprendido de acuerdo con su propio estilo, ritmo y preferencia.
3. Implementar el uso de las TIC motivó, de manera significativa, a la menor a comunicarse y a seguir aprendiendo. (Torres, et. al. 2019, pp. 164-165)

El séptimo trabajo escrito por Landeros que tiene por título “La mediación pedagógica como estrategia para atender a la diversidad en el aula”. El trabajo fue elaborado en el estado de Zacatecas, México en 2019. El objetivo de la investigación fue conocer cuáles eran las estrategias con las cuales un docente puede coadyuvar en el desarrollo del proceso de lecto-escritura y, así mismo, contribuir a la cultura de la atención a la diversidad en el aula.

En la investigación se trabajó en diferentes grupos de alumnos, identificando aquellos que presentaron dificultad en el habla, escritura y conducta. La investigadora no determina el tipo de investigación; solo se menciona que se llevó a cabo la observación. Los resultados que se obtuvieron fueron:

La mediación pedagógica que fue llevada a cabo, favoreció en la mayoría de los momentos a los que se entró al grupo, donde la disposición de los alumnos era buena, y entre ellos se apoyaban cuando algo se les dificultaba: Conforme se iban aplicando los ejercicios físicos, fueron notando ellos mismos que cada día llevaba algo nuevo y mostraban interés; cabe mencionar que en diversas ocasiones los alumnos sabían que tocaba hacer

yoga y ya tenían acomodado el salón para realizar los ejercicios, cosa que alegraba tanto a la maestra de grupo como a mí.

Conforme fue la experiencia se considera que la mediación pedagógica, es una herramienta muy buena para un grupo donde se manifiesten mala conducta e hiperactividad, ya que es algo nuevo para los alumnos, y cuando algo es nuevo, ellos toman más iniciativa y les llama la atención participar en actividades fuera de lo cotidiano. (Landeros, 2029, pp.123-124)

Sintetizando, se eligieron los siete trabajos de investigaciones, tres internacionales y cuatro nacionales, por la vinculación que tienen con el problema de la investigación que es la atención de la diversidad y las estrategias que se usaron.

La primera investigación, Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica, alcanzó su objetivo de analizar cómo el Diseño Universal de aprendizaje incide en la atención a la diversidad. El resultado que se obtuvo fue positivo porque se presenta una estructura clara en los contenidos, los conectan con los conocimientos previos, aplican métodos que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, permite al docente la construcción de las estrategias y logro de objetivos, proporcionan ejemplos reales y relevantes para la vida, creando mediante la motivación sentido de responsabilidad y autonomía, para lograr aprendizajes significativos y transformar la educación de manera creativa. Aunque su aplicación va a depender del conocimiento del docente que tenga sobre el Diseño Universal de aprendizaje, aun así, existe ya una forma de atender la diversidad.

El segundo trabajo de investigación, las inteligencias múltiples y la atención a la diversidad en educación primaria, desarrolla una estrategia didáctica de intervención basada en las inteligencias múltiples donde considera metodologías como: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Gamificación, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio y Simulación y Juego. La que aplicó específicamente en su intervención fue la de metodología activa y participativa, basada en aprendizajes significativos, de tal

forma que se potencien situaciones donde los niños y niñas desarrollen el trabajo cooperativo. Por lo tanto, a través de esta investigación nos deja claro que es posible atender a la diversidad utilizando el trabajo colaborativo.

El tercer trabajo de investigación Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad. Su aporte y relación con la atención tiene que ver con el buen trato a los estudiantes, como estrategias para que se sientan estimulados e interesados por los procesos de aprendizajes. Asimismo, teniendo actitudes pacientes, enseñándoles a controlar sus emociones, brindándoles mucho afecto, distribuirlos de forma estratégica en el aula.

El cuarto trabajo de investigación que tiene por título Enseñar en tiempos de confinamiento: algunas acciones para atención a la diversidad en educación primaria. Señala que la estrategia para atender a la diversidad son las tecnologías, aunque todavía existen cuestiones que deben de ser abordadas, como por ejemplo la formación constante en tecnologías, la innovación de materiales y estrategias que apoyen el trabajo académico en cualquier tipo de modalidad.

El sexto trabajo tiene por título Aplicación del DUA y SAAC para favorecer el proceso de inclusión educativa, menciona que el Diseño Universal junto con la Implementación del uso de las TIC motivó de manera significativa la comunicación y a seguir aprendiendo.

En el séptimo trabajo que tiene por título La mediación pedagógica como estrategia para atender a la diversidad en el aula, se puede rescatar que la mediación pedagógica es una herramienta muy buena para un grupo donde se manifiesten mala conducta e hiperactividad, ya que es algo nuevo para los alumnos, y cuando algo es nuevo, ellos toman más iniciativa y les llama la atención participar en actividades fuera de lo cotidiano. Así como el apoyo en estrategias de yoga, música y juegos, como se llevó a cabo en la investigación.

3.2. Referentes teóricos conceptuales

La enseñanza, sostiene Gimeno (2008), como actividad, despierta imágenes que están enraizadas en el lenguaje y la experiencia cotidiana. La enseñanza no solo está relacionada con personas especialistas del tema ni con los profesores. Sino que la enseñanza está relacionada con todas las personas que tienen una experiencia práctica sobre la enseñanza: los que conocen los ambientes escolares y sus características, los que han sido alumnos en una escuela y los que identifican lo que es y lo que hacen los profesores. También en el ambiente no escolar se identifica la actividad de enseñar porque las prácticas y las palabras reflejan una actividad que se proyecta en acciones y pensamientos.

Al recurrir a los conceptos de enseñanza, se encontró con Davini (2008), plantea que la enseñanza es: “una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de escuelas, tal como hoy lo conocemos, y aun hoy se desarrolla más allá de los límites”. (P.15), es decir, que la enseñanza en Davini (2008) es una constante en la historia del hombre desde que vive en sociedad.

Aunque la enseñanza se debe de entender (Davini, 2008) como la acción intencional de transmisión cultural de una persona o grupo de personas que ayudan a otros, por ejemplo, a leer, a escribir o a contar. Asimismo, la enseñanza implica favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y puntualizar una habilidad, guiar una práctica o transmitir un conocimiento o saber.

En la NEM, la enseñanza quiere ir más allá, donde el docente promueva el pensamiento crítico. Mientras que los estudiantes deben aprender a cuestionar, proponer soluciones a los problemas de su comunidad (SEP, 2019), es decir, el docente debe adoptar metodologías innovadoras, ejecutar proyectos educativos, es decir, convertirse en un profesional reflexivo y comprometido en su ámbito.

En cualquiera de los dos casos, la enseñanza siempre responderá a acciones intencionadas, es decir, acciones voluntarias y dirigidas para que alguien aprenda

algo que no puede aprender por sí mismo de manera espontánea. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en instituciones educativas y en diversos ámbitos sociales y culturales. Y para que tenga mayor impacto esta enseñanza, se adecúa el contexto donde se va a llevar a cabo este proceso de aprendizaje.

El medio por el cual se va a enseñar o comunicar es relevante por los resultados o por el valor que alcanza el estudiante; es decir, que los recursos que se utilicen para enseñar son importantes. Desde esta visión, sostiene Gimeno (2008) que se ha olvidado del contenido que se está dando, llamado contenido culturizado” de la educación: “La preocupación por los métodos y por los procesos de aprendizaje ha llevado, desafortunadamente, a que mucha de la investigación educativa disponible no haga relación al contenido de la enseñanza” (p.139). Cuando este contenido que se está dando es la cultura dominante en la sociedad, y debería de ser tema de interés.

Al cuestionar que en las instituciones educativas el contenido enseñado proviene de la sociedad predominante, emergen modelos de enseñanza que subrayan la relevancia de los contenidos. Además, empieza a destacar la importancia de las relaciones sociales apropiadas para el crecimiento de la personalidad. También, se destaca la relevancia de generar un ambiente donde el autodesarrollo sea factible, el énfasis en la experiencia del estudiante más que en la que pudiera inculcarle una cultura externa y sofisticada, a veces como resultado de clases sociales distantes de los intereses de la población.

Al mirar el contenido que darán las escuelas, el papel del profesor cambia: de comunicar de enseñar, se vuelve un “(...) mediador de la comunicación cultural, prestando mucho mayor importancia a sus condiciones pedagógicas que a su capacitación cultural para participar en la mediación entre alumnos y cultura externa” (Gimeno y Pérez, 2008, p. 139). Queda claro que el término de enseñanza se va modificando de acuerdo con los objetivos de la educación que están determinados por la clase dominante de una sociedad. El papel del docente se reduje básicamente a los aspectos: “(...) metodológicos—cómo enseñar—mientras

que las decisiones sobre los contenidos—el qué enseñar—serán vistas como algo que pertenece a otros: expertos, administradores, políticos, editoriales de libros de textos, etc. “(Gimeno y Pérez, 2008, p.140).

Por lo tanto, la enseñanza que sostiene Gimeno (2008) es aquella que:

(...) hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificado antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del *curriculum*, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno (p. 142).

El *curriculum* que refiere Gimeno (2008) es aquella perspectiva de configurador de la práctica educativa, es decir: “(...) el curriculum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas” (p. 142), con la que coincide Gimeno con Kemmis (1989). También, el término *curriculum* proviene de la palabra latina *carrera*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado, y en “la escolaridad es un recorrido para los alumnos y el curriculum es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad” (Gimeno y Pérez, 2008, p. 144).

Considerando que en la sociedad todas las personas son diferentes. Por ello, la educación debe tratar de responder y dar cabida a las necesidades y peculiaridades de los alumnos en la educación escolarizada. En las instituciones educativas se relacionan bastantes estudiantes que tienen su propia particularidad; a esa particularidad de cada persona y estando en un grupo para un fin común en este caso de aprendizaje es la que se llama tener un grupo diverso. Pero siempre ha existido ese pluralismo, solo que no se ha sido consciente de ello, sostiene Gimeno al respecto (1999) y reafirma:

La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad (p. 2).

La educación trata de dar respuesta a la diversidad de estudiantes, tratando de responder a las necesidades y peculiaridades de los alumnos. Pero la enseñanza obligatoria lo hace con un modelo de escuela y de un *curriculum* común. En este caso, considerar a alumnos variados durante un tiempo determinado y con los contenidos comunes se ve como incompatibles o por lo menos se observan dos aspiraciones no compactibles desde el punto de vista de Gimeno (2008). Continúa diciendo que el problema de la incorporación de diversos estudiantes en las escuelas se debió que reaparece nuevamente en la política educativa los ideales de igualdad en la educación afirma Gimeno (2008) se requería:

Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores (p.2).

También por motivos distintos que tienen los sujetos reabren el tema de la diversidad. Sin embargo, señala Gimeno (1999) que:

La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella (p. 2).

Aunque aparezca la diversidad como una manifestación normal no quiere decir que se debe aceptar. Sino que la educación debe guiarse reflexivamente por un proyecto, que conlleve a plantearse qué hacer ante la diversidad (Gimeno, 1999). Asimismo, afirma Gimeno que:

(...) los problemas concretos que tienen los profesores para vérselas con un panorama de alumnos muy distintos en capacidades en cuanto a culturas de referencia y capitales culturales recibidos fuera de la institución escolar en

sus intereses y en aspiraciones, no tienen que ser vistos como negativos, puesto que son consecuencia de la universalización de la educación, que es un bien social (p.3).

La homogeneización que impone la vida escolar y la rutina en los hábitos profesionales de los profesores se refleja en una metodología con actividades pocas variadas en las aulas que no permite la expresión de distintos estilos de aprender, condiciones y capacidades personales. El escaso número de tareas académicas representa un alto porcentaje del tiempo escolar, con pocas variaciones entre centros y profesores, de acuerdo con Gimeno y Pérez (2008).

Los métodos y los recursos metodológicos en la práctica educativa tienen gran relevancia para considerar a diversidad. Del método “depende el tipo de ambiente inmediato en el que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje” (Gimeno y Pérez, 2008, p.222). Mientras que los recursos metodológicos:

Sirven para responder a las diferencias psicológicas y culturales porque la variabilidad de rasgos personales, de género o de procedencias culturales da a lugar que cada actividad o tareas se acomode mejor un tipo de alumno que otro (Gimeno y Pérez, 2008, p. 222).

Por lo tanto, ante la diversidad de estudiantes en las aulas de las escuelas obligatorias es importante el método, los recursos metodológicos y las estrategias de la pedagogía de la complejidad, de acuerdo con Gimeno (1999), que retoma a Lotan (en Cohén y Lotan, 1997, p.15). Las características de la pedagogía de la complejidad cuentan con:

(...) una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde un punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. Sus puntos neurálgicos son: riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas

responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor (p. 17).

La teoría de la complejidad cuya finalidad es “comprender la complejidad de la vida” como son las escuelas, según Cárdenas y Rivera (2004) busca:

(...) dar razón del universo como un todo, más allá de la simple suma de sus partes, y de cómo sus componentes se unen para producir nuevas formas. Este esfuerzo por descubrir el orden en un cosmos caótico es lo que se conoce como la nueva ciencia de la complejidad o del caos (p. 133).

Asimismo, Gimeno (2008) retoma la diversificación pedagógica o la diversificación curricular para trabajar con la diversidad del alumnado y promover al mismo tiempo una educación igual para todos. La diversificación de la enseñanza constituye una oportunidad para que todos los estudiantes participen, desarrollen sus capacidades y aprendan y, a la vez, una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes y la comunidad escolar.

Sintetizando, la escuela como institución social ha estado influida por los cambios producidos en los avances científicos, como es la filosofía, psicología, por mencionar algunos, que rige la investigación científica en un momento determinado. El papel de la escuela como institución es el encargado de la socialización y formación de las generaciones. Ella transmite los conocimientos que una sociedad considera importantes para su desarrollo, tradiciones y culturas.

En el siglo XX la escuela fue vista como un espacio aislado de la realidad social que se vio reflejado en la organización del *currículum* Gimeno (2008). Pero, en los últimos años, intenta responder a las necesidades de comunicación entre las ciencias a través de las diversas reformas educativas que se han venido proponiendo en muchos países, por ejemplo, la Reforma Educativa de la Nueva

Escuela Mexicana que se implementó en el ciclo escolar 2021-2022 en algunas escuelas primarias de México.

Dicha Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones mutuas basadas en la relación de equidad y el diálogo y que esto lleve a una comprensión mutua. Esta Nueva Reforma Mexicana parte de que todas las personas son diferentes: “La Nueva Escuela Mexicana propone una educación humanista, que sea intercultural e inclusiva, abierta a la diversidad, que promueva los Derechos Humanos, así como el ejercicio de la autonomía” (SEP, 2022, p. 2).

Para que el docente lleve a cabo esta tarea, la SEP sugiere las siguientes metodologías didácticas: “Aprendizaje basado en proyectos comunitarios y Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS)” (2022, p. 2). Sin embargo, a estas metodologías propuestas le hacen falta acciones concretas, es decir, estrategias didácticas diversas o variadas para dar oportunidad a distintos intereses, ritmo de aprendizajes y formas de aprender a los alumnos social y personalmente heterogéneos, afirma Gimeno (2008):

Variedad que puede permitir la oportunidad de desarrollos diversos en objetivos y contenidos comunes a todos, acogiendo distintas peculiaridades. El *curriculum* común será menos coercitivo y más flexible si posibilita la expresión de las diferencias en métodos diversos y permite elegir actividades a los alumnos (p. 222).

3.3. Metodología

En la parte metodológica se define que es la investigación-acción y algunos de sus elementos: objetivos, supuestos hipotéticos e hipótesis de acción. Después de definirlos se planteó con las que se trabaja en la investigación-acción.

3.3.1. Fundamentos de la investigación acción

A lo largo de los años, se han generado grandes cambios en el escenario de la investigación científica en la forma de abordar el objeto de estudio. Por ello, la investigación se encuentra dividida en dos tipos de enfoques conocidos con el término cualitativo cuantitativo. La investigación cuantitativa en las ciencias sociales, sostiene Hernández (2006):

Se origina en la obra de Augusto Comte (1798-1857) y Emilio Durkheim (1858-1917). Ellos propusieron que el estudio sobre los fenómenos sociales requiere ser “científicos”, es decir, susceptibles a la aplicación del mismo método que se utilizaba con éxito en las ciencias naturales (p.4).

Mientras que la investigación cualitativa tiene su origen con Max Weber:

Max Weber (1864-1920), quien introduce el término “verstehen” o “entender”, con lo que reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben de considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.4).

De los dos tipos de enfoque, se puede determinar que la investigación-acción se puede localizar en el enfoque cualitativo porque se centra en el conocimiento de las ciencias sociales y humanas, donde se aplican cuestionamientos o críticas de las prácticas profesionales en ciertos sujetos en sus escenarios naturales. Sin embargo, es importante no caer en el reduccionismo en el trabajo de investigación encasillándolo solo en el enfoque cualitativo, pues dependiendo del objeto de estudio se puede recurrir a alguna característica propia del enfoque cuantitativo.

Investigar desde el punto de vista de Stenhouse (2007): “es una indagación sistemática y autocrítica” (p. 28). Desde esta definición, el docente debe comportarse autocrítico y plantearse preguntas sobre su quehacer educativo para mejorarla. El docente como investigador de su propia práctica, sostiene Latorre (2005):

(...) Los docentes deben de investigar su práctica profesional mediante la investigación-acción, teniendo como foco la práctica profesional del profesorado, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad. La investigación debe de realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional (p. 7-8).

Considerando los elementos que aparecen en la cita anterior, en la práctica difícilmente un docente se convierte en investigador en la acción debido a varios factores, como es la familia, lo económico o simplemente porque hace falta reflexionar sobre la práctica educativa. También se debe al desconocimiento metodológico de la investigación-acción y porque no se trabaja en comunidad (escuela) desde la experiencia personal. Sería interesante la propuesta que hace Latorre (2005) de que se institucionalizará la cultura investigativa en los profesores, sobre todo en educación básica.

En este trabajo se considera a la investigación-acción como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2005, p. 23). Asimismo, se retoma la definición de Elliott (1993), que cita Latorre lo que entiende por investigación-acción como:

(...) Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnostico) de los docentes de sus problemas prácticos (Latorre, 2005, p. 24).

Ambos conceptos se complementan para este trabajo de investigación. El docente desde su área laboral debe reflexionar sobre su práctica educativa, identificando el problema que existe en ella. Así mismo, también el docente debe de investigar la forma de solucionar ese problema, aplicar las acciones o las diversas estrategias que se necesitan para la mejora y sistematizarla, reflexionar cuáles

fueron sus resultados y continuar mejorando su quehacer educativo para la mejora de sus alumnos, para sí mismo y para el sistema educativo.

3.3.2. Objetivos y supuestos hipotéticos

Es necesario establecer que pretende una investigación, es decir, cuáles son los objetivos. Un objetivo, de acuerdo con Hernández (2006), que cita Rojas (2002): “son las guías del estudio y hay que tenerlos presente durante todo su desarrollo” (p. 47). La finalidad de los objetivos es: “señalar a lo que se aspira en la investigación” (Hernández, 2006, p.47). Por lo tanto, los objetivos que se presentan en este trabajo son los siguientes:

Objetivo general

Aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos con diversas estrategias didácticas inclusivas en el campo de lenguaje en 5º año de primaria para reforzar la atención de la diversidad en el aula.

Objetivos específicos.

- ✓ Revisar teóricamente que es diversidad y enseñanza.
- ✓ Identificar las características de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para su aplicación en el aula de quinto año.
- ✓ Revisar las diferentes estrategias didácticas para la diversidad de alumnos en el aula.

Otro elemento importante del trabajo de investigación es el supuesto hipotético, es decir, la hipótesis considerada: “como explicaciones tentativas del fenómeno investigado” (Hernández, 2006, p. 122). La hipótesis de esta investigación es:

El trabajo con Aprendizajes Basados en Proyectos con diversas estrategias didácticas inclusivas reforzará la atención de la diversidad en el aula del 5º año de primaria.

3.3.3. Preguntas de investigación e hipótesis de acción

Las preguntas de la investigación son aquellas interrogantes que funcionan como el hilo conductor del trabajo de investigación y que hay que dar respuesta apropiada. Por lo tanto, las preguntas de este trabajo son:

- ✓ ¿Cómo se podría mejorar la atención de la diversidad de los alumnos de quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal?
- ✓ ¿Funcionará como metodología los proyectos educativos y las diferentes estrategias didácticas para la atención de la diversidad en quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal?

Desde el punto de vista de Elliott (1993), que retoma Latorre, una hipótesis de acción: “es un enunciado que relaciona una idea con una acción” (Latorre, 2005, p. 46), es decir, que se relaciona el problema y cómo se puede solucionar. En el trabajo, las hipótesis de acción a llevar a cabo son las siguientes:

- ✓ Al hacer uso de la metodología de Aprendizajes Basado en Proyectos se logra atender a la diversidad en el aula de quinto año de primaria en la escuela héroes de El Carrizal.
- ✓ La utilización de diversas estrategias didácticas en los proyectos educativos se logra atender a la diversidad de estudiantes en el aula de quinto año de primaria de la escuela Héroes de El Carrizal.

CAPÍTULO 4. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se desglosa la justificación de la implementación del aprendizaje basado en proyectos para atender a la diversidad de alumnos en el aula. También se elabora el diseño de la implementación y su aplicación. Al término de la aplicación del proyecto se evaluarán los resultados obtenidos.

4.1. Justificación

Para la elaboración de este apartado se tomó en cuenta el problema que tiene el docente, que se vio reflejado en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, el cuestionario que se le aplicó a los estudiantes de quinto año y la reflexión que hizo apoyándose en la dimensión institucional y didáctica de Fierro, Fortoul y Rosas (2000).

Sintetizando lo que debe de trabajar en su práctica la docente para la atención de quinto años, fue el diagnóstico de los estilos de aprendizaje donde se obtuvo como resultado que existen 15 estudiantes que son kinésicos, 8 visuales y 4 auditivos. En el cuestionario que se les hizo a los estudiantes se vio reflejado que se deben de colocar todos los trabajos de los estudiantes para las exposiciones y averiguar que sean todos. Falta también que la docente escuche las ideas de todos los estudiantes, pues de los 27 solo escucha a 20.

Así mismo, falta que la docente se preocupe por los 27 estudiantes; solo lo hace por algunos. En las tareas hace falta reafirmar las indicaciones para que todos entiendan qué van a hacer. Preguntar a todos los estudiantes, no sólo algunos, por qué faltaron a clase. En la reflexión de la docente en su práctica, encontró que la planeación didáctica le hace falta tener un enfoque inclusivo y en la dimensión didáctica, a pesar de trabajar con la metodología de aprendizajes basados en proyectos, aun le hacen falta estrategias para la diversidad.

Para mitigar estos elementos que le hacen falta a la docente en la planeación, se trabajó con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y con la metodología de proyectos. Se tomó en cuenta a los dos porque ambos se complementan. El DUA,

porque “es un enfoque educativo que busca la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, persigue la erradicación de barreras de tipo didáctico para promover la participación de todo el alumno (...)” (p. 135), sostienen Pincay y Cedeño (2023) que retoman de Gagiulo y Metcalf (2022).

El DUA, sostiene Pincay y Cedeño (2023) apoyándose en Lagos (2019), se integra de tres principios y pautas que rompen con la dicotomía entre estudiante con discapacidad:

El primero se refiere a que el cuerpo docente debe proporcionar en su medición pedagógica múltiples formas de representación, el segundo se refiere a que el alumno logre expresar su aprendizaje, el cual va adquiriendo durante la mediación pedagógica y el tercero es el de la motivación e intereses (p. 135).

El proyecto de intervención se considera en esta investigación porque es la metodología que actualmente se está trabajando en las escuelas de la NEM en educación primaria y además porque trabajar por medio de proyectos de acuerdo con Díaz (2006): “El aprendizaje es eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de práctica situada y auténtica” (p. 30). Asimismo, continua Díaz sosteniendo que los estudiantes “(...) contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante” (p.33). Por ello es que se tomaron en cuenta DUA y el proyecto.

En el diagnóstico organizacional se hizo una lista de cotejo con 17 indicadores con los que debe de contar una escuela de acuerdo con la NEM (2019) para revisar la infraestructura con la que cuenta la escuela. El resultado del diagnóstico fue que a la institución le hacen falta elementos para la atención a la diversidad, básicamente las adaptaciones para las personas con discapacidad y la estructura y equipamiento diferenciados que compensen las desigualdades. Considerando este elemento para la intervención, se trató de condicionar el aula de quinto año de

acuerdo como lo plantean Delgado (2019), entre otras que surjan en la aplicación del proyecto:

(...) El espacio, la iluminación natural y artificial, el mobiliario adecuado para el espacio, los aspectos y la función, la circulación, la distribución, el color y las texturas, sabiendo que estos ayudan a mejorar el estado de ánimo, aparte de crear sensaciones, ayuda a crear formas (p.34).

Del contexto tanto internacional como nacional se considera el compromiso que debe de tener el docente de actualizarse constantemente para los retos educativos que se presentan. Esto para mitigar el rezago educativo y atender a la diversidad de los estudiantes que están en el aula y de esta forma contribuir a los problemas educativos desde el propio espacio en que se encuentra el docente.

De la teoría revisada se considera para el diseño de la intervención la propuesta de Gimeno (2004). Gimeno dice que, ante la diversidad de estudiantes en las aulas, se debe retomar una pedagogía de la complejidad, es decir, comprender la complejidad de la vida de los contextos de los estudiantes. Para ello, el docente debe diversificar su enseñanza con tareas atractivas y retadoras. El docente debe fomentar la interacción de pequeños grupos, delegar ciertas responsabilidades a los estudiantes y asignar tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas. En las estrategias diversas que utilice el docente, se debe de considerar el contexto de los estudiantes y comprenderlo.

Por lo tanto, a partir de la propuesta de la diversificación de estrategias para atender a la diversidad en el aula y retomando algunas estrategias de las investigadoras que se mencionaron en el estado del arte, para el diseño de la implementación se retomaron los principios del diseño universal del aprendizaje (para la planeación), las metodologías innovadoras (trabajo en proyectos, aprendizaje cooperativo, enseñanza personalizada y aprendizaje autónomo), como lo sostiene Valdelvira (2021). Para la mayor diversificación, también se retomó la estrategia de aula invertida.

4.2. Diseño

Para poder intervenir en el aula, se trabajó con la metodología de proyectos. La planeación que se presenta se diseñó con las estrategias básicas del DUA. El proyecto que se aplicó, Héroes y heroínas, ¿ficción o realidad?, se incluye como propuesta en el libro de la Secretaría de Educación Pública en el campo formativo de lenguaje (2019). El diseño para llevarlo a cabo se planteó en siete sesiones de dos horas cada una.

Tabla 7.

Planeación con el diseño universal de aprendizaje

Campo formativo: Lenguaje	Proyecto: Heroínas y héroes ¿Ficción o realidad?	Metodología de aula. Aprendizaje Basado en Proyectos.
Contenido: Combinación de la realidad y la ficción en elementos simbólicos de las manifestaciones culturales y artísticas, que identidad y sentido de pertenecía.	Ejes articuladores: - Pensamiento crítico. -Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. - Interculturalidad crítica. – Artes y experiencias estéticas. -Igualdad de género	Propósito: Indagar sobre personas destacadas importantes por la comunidad para crear una historia y conocer su valor.
Fase: 5 Grado: 5º A	Fecha de inicio: Lunes 1 de julio, 2024.	Fecha de terminación. Viernes 12 de julio, 2024.

Sesio- nes.	Actividades	Estrategias de aprendizaje DUA	Recursos	Procedimien- tos e indicadores evaluativos.
1.	INICIO: Preparación. -Antes de la revisión del libro se les envió videos sobre el tema. - Revisar las páginas del libro de proyecto de aula, páginas 94 - 105. - Acordar la forma de evaluar el proyecto: DESARROLLO: - Escribir en el pizarrón las lluvias de ideas sobre los elementos de	Antes de comentar el video: - Preguntar si todos vieron el video. Si no lo vieron todos. Escuchar en el aula el audio y después comentarlo. -Preguntar de qué tratará el proyecto que se desarrollará. - Que actividades del libro trabajar y si no se van a trabajar todos porque actividades podemos sustituirlas. -Platicar que actividades se va a evaluar y cuál será el producto final.	Video: Ficción o realidad. https://www.youtube.com/watch?v=1hIG7B4hybE Video: Fantasía o realidad. https://www.youtube.com/watch?v=JI70RNocicI&t=36s -Libro de proyectos de aula de 5to año SEP. -Cuaderno, bolígrafos, colores y lápices.	Participación.

	evaluación y acordar cuales son las que se van a evaluar. - Elaborar un esquema sobre lo que se entendió que es fantasía y realidad donde debe de tener: conceptos, ejemplos e imágenes o dibujos y que se entiende la letra. CIERRE: - Exponer su esquema. -Comentar sobre la actividad en comunidad.	-Organizarse en equipo de acuerdo a la cantidad de alumnos que asistieron a clase. -Indicarles que nadie puede quedarse sin equipo. -Cada integrante de los equipos expondrá sobre su esquema. - Los integrantes del salón harán sus preguntas.	Hojas de colores, imágenes, plumones, colores, lápices y diccionario.	-Evaluación del esquema con una lista de cotejo.
2.	INICIO: Identificamos. - Leer el libro de proyecto de aula página 94. -La docente les recuerda las reglas de lectura, el respeto hacia quien lee y quien quiera participar alzar la mano. DESARROLLO: -Empezar a leer individualmente. - Al terminar de leer compartir el conocimiento de lo que leyeron. -Contestar las preguntas que tiene el libro. - Socializar las respuestas de las preguntas. - Continuar con la actividad de la página 95, donde tienen que determinar las características o elementos de la ficción y del otro lado las características o elementos de la realidad. En medio determinarán lo que tienen de común. En esta actividad se sentarán por equipo. CIERRE: -Platicar sobre los elementos de los personajes de la realidad, de la ficción y lo común de los dos, poner ejemplos. Para terminar, leer las dos descripciones que hace el libro e identifique cual es real y cual ficción. TAREA: Consultar con los integrantes de sus familias, las preguntas que están en el libro página 96. Las preguntas que trae el libro son: 1. ¿Qué los hacía especiales y cuáles eran sus características principales de los héroes? 2. ¿Qué heroínas o héroes de la actualidad conocen?	Antes de la lectura -Observar las imágenes del libro y el título. -Compartir conocimientos sobre lo que tratará el texto y experiencias sobre el tema. -Inferir sobre el tipo de texto que se va a leer. -Empezar a leer de forma individual. -Preguntar que comprendieron del tema. -Platicar de las características de la realidad, la ficción y lo que tienen en común.	Libro de proyector de aula SEP de 5to año, lápices. Pizarrón	-Evaluación de las actividades del libro.

	3. ¿Hay heroínas o héroes en la vida real? Si los hay, ¿Quiénes son y cómo son?			
3.	INICIO: Recuperamos. -Comentar qué se había visto del proyecto. -Comentar las respuestas que tienen sobre su tarea. DESARROLLO: -Contestar la actividad 96 donde qué harían si fueran un héroe o heroína, en acciones, que se atrevería hacer, cuál sería su habilidad y que acciones de lo que hiciera sería importante para la comunidad. -Comentar sus respuestas. Planificación del proyecto: 1. De forma individual escribir de las personas cercanas que ayudan a mejorar su comunidad. 2. Crear una heroína o héroe que refleje su personalidad. 3. Escribir y contar sus hazañas (Producto que va a presentar). 4. Elaborar su primer borrador. 5. Exponer la idea a la al grupo y familia para que den sus opiniones. 6. Recopilar información y su material para elaborarse en el aula. CIERRE: -Platicar y revisar que producto va entregar cada estudiante y verificar su material que llevará al aula.	Antes de la clase. -Tratar de preguntar o escuchar la opinión de los que menos participan. -Los que no hicieron la tarea lo irán haciendo cuando se socialicen las preguntas de los que sí lo hicieron. -Al socializar la actividad del libro, tratar de que primero contesten los que participan poco. -Al revisar de forma individual al estudiante hacer hincapié y complementar lo que le hace falta. -Pasar a sus lugares revisando si entendieron las indicaciones y si no lo hicieron apoyarlos o sugerirles lo que pueden escribir.	Libro de proyectos de aula SEP. Cuaderno, colores, lápices, pluma, etc.	Usar la autoevaluación para la tarea. (los que cumplieron con la tarea se anotará el 10 y los que no lo hicieron pero que lo hacen en el aula se anotará revisado) Revisión del cuaderno que tenga los 6 puntos del proyecto.
4.	INICIO: Acción. -El docente junto con los estudiantes harán una lluvia de ideas de qué significa un héroe o heroína de la comunidad, que características debe de tener, sus acciones para que sea llamado a llamada así. DESARROLLO: -Cada Estudiante hará su producto del proyecto. CIERRE: -Presentarán su producto de su proyecto.	Antes del producto del proyecto -La docente hará un esquema en el pizarrón con las ideas de los estudiantes de las características de los héroes y heroínas. Al hacerlo preguntar a los que les cuesta trabajo participar. -Al estar elaborando sus títeres formaran equipos,	Pizarrón y plumones de diferentes colores. Diferentes materiales que los estudiantes haya seleccionado para su trabajo.	Participación. Lista de cotejo para autoevaluación.

	-Estudiantes que solicitaron permiso para traer su héroe o heroína al aula presentaran su trabajo la siguiente clase.	unos estarán afuera y otros en el salón, de acuerdo donde se acomoden mejor. -Apoyar a los estudiantes que les cuesta trabajo expresarse haciéndoles preguntas.		
5.	INICIO: Acción - Presentación de héroes y heroínas en el aula. -Comentar las dificultades o facilidad del producto entregado. DESARROLLO: -Platicar con los estudiantes sobre el libro de "Mujeres geniales". -Cada estudiante seleccionará una de las mujeres que se mencionan en el libro. -Elaboran un esquema sobre los elementos principales de la heroína que trabajan y dirán porque la seleccionaron. TAREA: Llevar a clase el material para la elaboración de su títere.	-Algunos estudiantes presentaron a su héroe o heroína de forma presencial con su producto. Antes de socializar el libro que leyeron en casa de forma individual. -Observar las imágenes del libro y el título. -Compartir conocimientos sobre lo que trato el texto y experiencias sobre el tema. -Inferir sobre el tipo de texto que leyeron. -Preguntar que comprendieron del tema. -Platicar de las características de las heroínas del libro.	Personajes disfrazados. Diferentes materiales que los estudiantes utilizaron. Libro: Schatz, K. (2022). Mujeres geniales. Santillana. México. Cuaderno y colores.	Actividad que elaboraron en el cuaderno.
6.	INICIO: Acción. -Comentar sobre su heroína seleccionada. DESARROLLO: -Cada estudiante elaborará su títere. - Al término de la elaboración cada uno expondrá sobre su heroína y por qué la seleccionó. CIERRE: -Los estudiantes que así lo quiere irá a otros grados a exponer sobre su títere heroína y promover el libro en otros grados.	Antes de la elaboración del títere. -Preguntar quién no lleva material, cómo lo resolverán. -Colocar en el escritorio hojas de colores para los que no llevan materiales. -Exposición en otros grupos quienes quieran.	Diferentes materiales para los títeres: hojas de colores, calcetines, ojitos plásticos, colores, plumones, ...	Lista de cotejo donde autoevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Sintetizando la planeación didáctica, se elaboró la siguiente tabla. En la tabla se visualizan de forma concreta las actividades que llevaron a cabo con los estudiantes.

Tabla 8.

Actividades elaboradas para el grupo de 5º año.

TIEMPO DÍAS	LUNES	MIÉRCOLES	VIERNES
Cada sesión tiene entre 2 horas a 2 horas con 20 m. de tiempo.	-Revisión de videos sobre ficción o realidad y fantasía o realidad. - Revisar libro de proyectos de aula SEP de la página 94-105. -Acordar la forma de evaluar el proyecto.	-Lectura del libro de proyectos SEP de la página 94 y contestar la actividad de la página 95. -Comentar la actividad de la entrevista que aplicaran a sus familias (Dudas sobre la tarea).	-Lluvia de ideas de lo que se ha visto en clase del proyecto. -Socializar las preguntas que le hicieron a sus familias (Tarea). - Contestar las preguntas de la página 96 del libro proyectos de aula SEP. -Planificar el proyecto identificando el problema y la secuencia que tendrá. -Comentar las actividades que se evaluarán para el concentrado de calificaciones y el producto o productos del proyecto.
Cada sesión tiene entre 2 horas a 2 horas con 20 m. de tiempo.	-Lluvia de ideas en el pizarrón de las acciones de un héroe o heroína. -De forma individual iniciar a elaborar se producto (mapa mental, álbum, línea del tiempo, mapa semántico, cartel, etc.) -Presentación de su producto.	-Se presentaron en el aula los héroes o heroínas de los estudiantes para poder presentar su esquema y decir por qué es su héroes o heroína. -Autoevaluar su producto con una lista de cotejo. -Iniciar a comentar el libro de Schatz (2022) Mujeres geniales. Iniciando con los datos externos y después internos.	-Empezar a elaborar su heroína (títere). -Exponer con la ayuda del títere por qué eligieron esa heroína y qué acciones han hecho el personaje elegido para la comunidad o sociedad. - Autoevaluarse en la presentación de su heroína con una lista de cotejo. -Organizarse en equipo para saber quién va a ir a promocionar el libro en

		- Hacer un esquema de la heroína con la que más se identificaron, por qué y cuáles son las acciones de la heroína. - Llevar al aula materia para la elaboración de su títere.	otros grupos (solo los que quieran).
--	--	--	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

4.3. Implementación

Para trabajar el proyecto Héroes y heroínas: ¿ficción o realidad?³ Los estudiantes tuvieron como tarea escuchar y ver dos videos: uno fue ficción o realidad y el otro fue de fantasía y realidad. Estos videos se enviaron a la vocal del grupo y ella se encargó de enviarlos a los tutores responsables de cada estudiante. En la clase del lunes 1 de julio de 2024 a las 9:00 am, se preguntó quién había visto y escuchado los videos; de los 27 alumnos, 18 lo hicieron. Ese día asistieron a clase 24 estudiantes. Como solo habían visto y escuchado 18 estudiantes los videos, se puso el audio de los dos videos para que lo escucharan los que no lo habían hecho y los otros estudiantes para que se acordaran de ello.

Cuando los estudiantes terminaron de escuchar los videos (únicamente se escuchó en el aula porque la escuela solo cuenta con un proyector y en ese momento lo estaba usando la directora, que tenía junta con asociación de padres de familia), se comentó que era realidad y ficción, sus diferencias y ejemplos. Se les preguntó a los estudiantes quién tenía duda y se hicieron aclaraciones por los propios alumnos y la docente dio una síntesis al final. Después les dio a los estudiantes la indicación de que hicieran un mapa de lo que habían entendido sobre la realidad y ficción y que se organizaran en equipos de 4 integrantes. Cuando los estudiantes terminaron de organizarse en equipos de cuatro alumnos, pasó un integrante al escritorio por sus hojas para hacer su actividad. También se les dijo

³ Más adelante se describirá el proyecto para tener una visión general de ello.

que el esquema tenía que estar argumentado si escribían conceptos por el diccionario o el video que vieron. La figura 19 muestra la terminación del esquema.

Figura 19.

Evidencia de esquemas terminados de los equipos.



Se puede observar en la figura 19 cinco esquemas terminados que elaboraron los equipos con el tema “Fantasía y realidad”. En los esquemas se puede prestar atención a las diversas formas de entender el contenido, pues algunos equipos para concebir el tema se basaron en imágenes explicando adecuadamente lo que entienden por realidad y ficción. Otros equipos no solo usaron imágenes para entender el contenido, sino que también escribieron lo que significaba realidad y ficción tomando como base el diccionario y el video. Mientras que otros dos equipos agregaron conceptos tomando como base el diccionario y los videos, anotaron los tipos de héroes y ejemplos de ellos.

La estructura, la forma de organizar el contenido y al exponerlo, se puede inferir que los estudiantes comprendieron el tema, aunque dos equipos solo se remitieron a presentar y exponer el concepto de realidad y fantasía. Los que hicieron la clasificación y pusieron ejemplos al momento de exponerlo, los otros estudiantes

vieron esos elementos que no aparecieron en su esquema; es decir que, al compartir conocimientos y perspectivas, los estudiantes comprenden mejor los temas y a retener la información de manera más efectiva. Por lo tanto, en la figura 19 se puede observar la diversidad de estilos de aprendizaje y las diferentes fortalezas de los estudiantes. Ellos, al trabajar colaborativamente, los llevan a practicar habilidades como la comunicación, la escucha, la negociación y el manejo de conflictos, primero en los equipos colaborativos y después en el aula. Esto conlleva incluir a todos los estudiantes a través del trabajo colaborativo para promover un aprendizaje más profundo, a desarrollar habilidades sociales y académicas que llevan a resolver problemas colaborativamente.

Después, el equipo que le correspondía entregó los libros de proyectos de aula. Cuando terminaron de repartir los libros, localizaron las páginas 102 a la 113 del libro de “Proyectos de aula de quinto año” de la Secretaría de Educación Pública (2023). El proyecto con el que se va a trabajar tiene por título “Heroínas y héroes, ¿ficción o realidad?”. El objetivo del proyecto es: “Indagar sobre personas destacadas o consideradas importantes por la comunidad, para crear una historieta y exponerla” (P. 102). El proyecto al inicio tiene una lectura reflexiva sobre la importancia de la valoración de las acciones de las personas de la comunidad para que puedan llegar a ser llamados héroes.

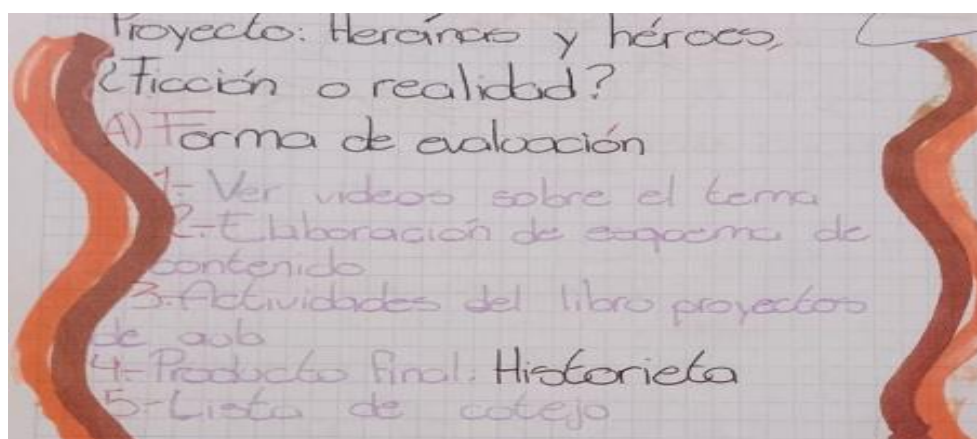
La lectura también habla de los tipos de héroes: los de ficción y los reales. Al final tiene tres preguntas a desarrollar. Luego hay un esquema donde debe de anotarse las características y elementos de la ficción y realidad. También se incluyen dos textos: uno habla de un héroe de ficción y el otro de un héroe real que tienen que identificar los estudiantes. Las siguientes páginas 104 y 105 son preguntas que se les deben de hacer a los padres de familia sobre las características de los héroes, cómo identifican a los héroes y si los padres conocen héroes. Después hay un esquema donde los estudiantes deben de recuperar todo lo que saben de los héroes y al final de la página 106 se explican las características y la forma de una historieta. En las últimas páginas del proyecto se expone la

planificación del proyecto, cómo llevarlo a cabo, su orientación, su difusión y su evaluación.

La indicación para revisar el libro fue que revisaran el proyecto: buscando el propósito, las actividades que se iban a trabajar y la sugerencia que hace el proyecto como producto final. Los estudiantes subrayaron los elementos que se les solicitó y después se socializó de qué iba a tratar el proyecto, cuál era su propósito y qué sugería de producto final. La docente preguntó qué proponían de evaluación, qué actividades se pueden considerar y otras sugerencias que tuvieran. En la Figura 20, se observa cómo los estudiantes de quinto año presentaron el primer acuerdo de evaluación al grupo con la intención de establecer acuerdos y elementos a considerar en la calificación.

Figura 20.

Forma de evaluar el proyecto.



Después, todos los estudiantes llegaron al acuerdo de que se pueden considerar otros elementos de evaluación: el esquema que habían elaborado considerando una lista de cotejo, elaboración de actividades del libro (con una lista de cotejo), presentación de sus superhéroes o heroínas y presentación de títeres con el libro que estaban a punto de terminar de leer de Schatz (2022) de mujeres geniales y exposiciones a otros grupos del contenido del libro. La actividad de exponer el libro a otros grupos se quedó como opcional.

En la clase del miércoles 3 de julio de 2024, se comentó que se estaba trabajando en el proyecto. Se entregaron los libros de proyecto de aula a los estudiantes. Lo hizo el equipo que le correspondía. Los estudiantes leyeron la página 102 de forma individual. Antes de empezar a leer, se comentó en que se tenían que fijar antes de leer: título, imágenes, letras que se destaca del texto. Al terminar de leer, se comentó de qué trató el texto y contestaron las preguntas del libro; después se socializó la respuesta de los estudiantes y se preguntó sobre todo a los estudiantes que les cuesta trabajo participar.

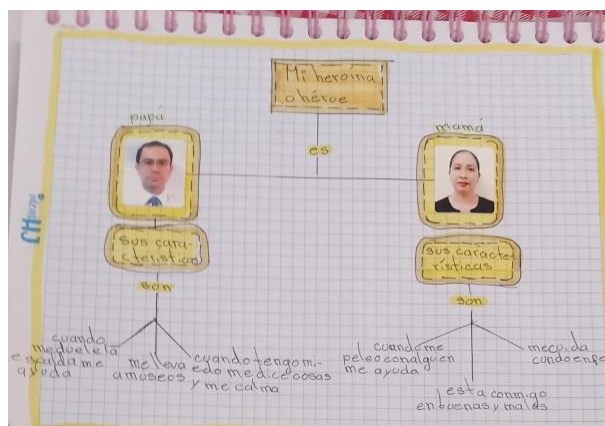
Los estudiantes continuaron con la página 103 donde tenían que determinar las características o elementos de la ficción, de la realidad y determinar lo que tienen de común. Esa actividad la hicieron en equipo. Al finalizar de hacer la actividad, se comentaron sus respuestas y en comunidad se leyeron dos descripciones que tiene el libro en la misma página. En la descripción se tenía que determinar cuál es realidad o ficción.

En la clase del viernes 5 de julio de 2024, se hizo una lluvia de ideas del avance del proyecto de héroes y heroínas; se comentó y se socializó la tarea de la página 104 donde entrevistaron a sus familiares. Al terminar la actividad, contestaron el esquema con el título ¿Qué harían si ellos fueran el héroe o heroína? Cuando terminaron de escribir, se comentó la respuesta. Algunas de las respuestas que dijeron los estudiantes es que ellos quieren ser bomberos, doctores, arquitectos, dentistas, doctores, científicas investigadoras, maestros, cirujanos, repartidores de pizzas, entre otros, con el objetivo de apoyar a las personas, no solo de sus comunidades, sino a la sociedad en general. Después se planificó uno de los productos del proyecto. Esta fue de forma individual.

Primero se detectó cuál era el problema, es decir, quiénes serían sus héroes, por qué lo serían, qué característica tenían que tener para ser héroes y de qué forma apoyaban a la comunidad. Los estudiantes comentaron su idea y pusieron mano a la obra, es decir, basándose en las preguntas hicieron su esquema. La siguiente figura muestra un ejemplo de esquema.

Figura 21.

Evidencias de las actividades del día 5 de julio.

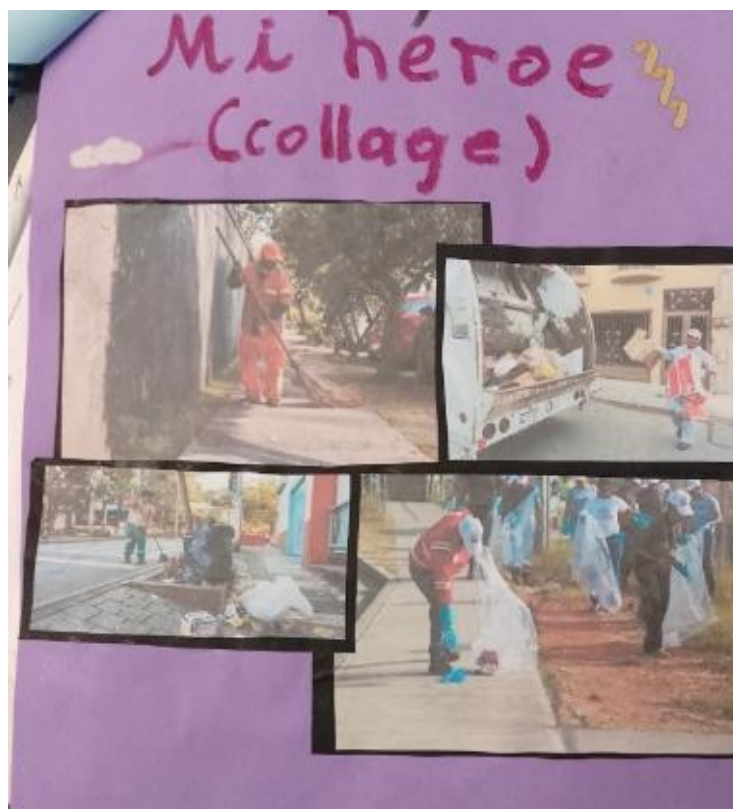


La figura 21 señala un esquema de una estudiante donde opina que su héroe y heroína son su madre y padre, porque ellos brindan apoyo a la comunidad mediante su actividad laboral (la señora es dentista y el papá quiropráctico). La estudiante también hizo hincapié en que sus padres no solo apoyaban a la comunidad, sino que también a ella y a su hermano, porque hacen juntos las tareas y les dan lo que necesitan. Como se pudo observar, la niña está relacionando las características de los héroes y heroínas reales en su contexto y es un elemento importante que busca la escuela, es decir, relacionar, comprender de forma asertiva, aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

Al finalizar la clase, cada estudiante comentó qué entregaría de producto y anotaron los materiales que iban a necesitar en su cuaderno de tareas para la siguiente sesión. El día lunes 8 de julio de 2024, cada estudiante empezó a sacar su material, buscó el lugar donde trabajaría (en el aula o patio) y se puso a elaborar su producto. Al terminar, cada estudiante expuso su producto (cartel, álbum, línea del tiempo o cómic). Tres estudiantes solicitaron presentar su trabajo en la siguiente clase porque llevarían a sus héroes a la escuela. En la siguiente figura se muestra uno de los trabajos de un estudiante.

Figura 22.

Evidencias del día 8 de julio 2024.



La figura 22 es un collage que una estudiante entregó y expuso identificando a su héroe de la comunidad. La estudiante explicó que su héroe es el señor que recolecta la basura y limpia su comunidad. No solo recoge residuos y barre las calles, sino que también evita enfermedades, ya que la basura genera moscas que se paran en los alimentos contaminándolos. En el collage se pueden apreciar imágenes en las que barren las calles, recogen y meten la basura al carro. Asimismo, se aprecia una fotografía de brigadas de limpieza.

El miércoles 10 de julio de 2024, los estudiantes que hacían falta de presentar su trabajo lo llevaron a cabo. Se hizo de esa forma porque ellos llevaron a su héroe y heroína, como se muestra en la figura 23. En la figura se muestra a una estudiante comentándole a su papá por qué es su héroe: porque siempre que ella lo necesita está ahí apoyándola incondicionalmente, porque le enseña a cuidar su comunidad, a no tirar basura, a recoger la basura que ven en la calle, a saludar a las personas

de su comunidad, a respetar a todos los seres vivos, y lo hace no diciéndoselo, sino que lo hace porque su papá así se comporta todos los días.

Figura 23.

Evidencia del día 10 de julio de 2024.



Nota: se obtuvo el permiso del padre de familia para que apareciera su rostro y la de la estudiante para el trabajo de investigación.

Al terminar los estudiantes sus presentaciones, se anotaron en el pizarrón los indicadores que se tomaron en cuenta para elaborar la lista de cotejo y cada estudiante se autoevaluó apoyándose en la lista de cotejo que se hizo en comunidad y que copiaron en su cuaderno. Después de que terminaron de autoevaluarse los estudiantes, se empezó a comentar el contenido del libro que tenían una semana de estar leyendo de Schatz (2022). Primero se habló de los datos externos y después del interno del libro. Se les preguntó a los estudiantes sobre la dificultad de la lectura, si les había gustado o no. La docente les comentó a los estudiantes que tenían que hacer un esquema donde sobresalieran las acciones de una superheroína con la que se identifican y por qué se identifican con ella. Al terminar de hacer sus actividades, los estudiantes anotaron en el cuaderno de tareas los materiales para la elaboración del último producto del proyecto.

El día viernes 12 de julio de 2024 fue el último día del proyecto. Cuando inició la clase, los estudiantes comentaron qué heroína habían seleccionado para la elaboración del títere. Los estudiantes se agruparon en equipo, aunque era un trabajo individual, argumentando que se iban a prestar algunos materiales. Al terminar de hacer los títeres, los estudiantes los expusieron. Los estudiantes, al exponer sus títeres, explicaron por qué eligieron el personaje y a qué país pertenecía. Son dos ejemplos de los estudiantes para comprender el contenido que consideraron de lo leído del libro de Schatz (2022).

La estudiante Katy, alumna de quinto año de primaria, seleccionó a Malala Yousafzai. Comentó la alumna que la seleccionó porque Malala fue la primera pakistaní al ganar el premio Nobel de la Paz a sus diecisiete años. En Malala se observan las ganas de luchar a los 14 años. Ella había recibido disparos por un grupo llamado los Talibanes que cree que las mujeres no deben tener derechos. La estudiante de quinto año continuó diciendo que ella admiraba a Malala y que es su superheroína porque, a pesar de que los doctores les dijeron a sus padres que si llegaba a recuperarse no volvería a caminar, leer o hablar. Ahora Malala dice discursos a favor de la paz y los escribe, sigue estudiando y luchando por la paz.

Diego, alumno de quinto año de primaria, seleccionó a Junko Tabei. Comentó que lo hizo porque se sorprendió que una mujer subiera al monte Everest, la montaña más alta del mundo. Junko fue una mujer de treinta y cinco años, comenta el estudiante, cuando logró subir el Everest el 16 de mayo de 1975. Ella nació en un pueblito de Japón. A sus diez años, en una visita escolar, escaló dos picos junto con sus compañeros y de ahí se enamoró del alpinismo. La familia de Junko era pobre y no podía apoyarla. También como que no estaban de acuerdo con que una niña hiciera ese tipo de actividades. Comenta el alumno que Junko es su superheroína porque, a pesar de tener varias situaciones en contra, ella luchó por lo que quería aun estando casada y siendo criticada porque, como mujer, tenía que estar cuidando a su hija y esposa y no estar subiendo cerros. La historia de Junko, comentó el estudiante de quinto año, lo animaba a seguir luchando por lo que quiere: jugar fútbol y ser arquitecto.

La exposición que hicieron los estudiantes con el apoyo de los títeres, después de leer el libro “Mujeres geniales” y que se muestra en los dos ejemplos anteriores, se puede sintetizar así: Los estudiantes de quinto año de primaria adquirieron habilidades de comprensión, retención de información, ampliaron su vocabulario y mejoraron su comunicación. Además, fortalecieron su capacidad de razonamiento al relacionar lo aprendido con su vida personal, sus deseos y el contexto en el que viven. Asimismo, al explorar las diferentes experiencias revisadas en el libro de “Mujeres geniales”, se amplía la visión del mundo y se fortalece la capacidad de valorar a los demás. En el libro de Schatz (2022) se presentaron cuarenta mujeres de todo el mundo que en algún momento de la historia cambiaron las reglas establecidas de la sociedad en las áreas de la ciencia, el deporte, las artes y la política.

Los estudiantes de forma individual autoevaluaron su participación y actividad. Después se agrupó un grupo de estudiantes, solicitándole a la docente que querían ir a los grupos para presentar su títere y promocionar el libro de Mujeres geniales. La docente solicitó permiso a las docentes de los grados de primero a sexto año para llevar la presentación de sus títeres y del libro a los otros grados.

Cuando los estudiantes regresaron al aula después de sus exposiciones en otros grupos, se llevó a cabo la socialización del proyecto. El tipo de preguntas para socializar el proyecto de Héroes y Heroínas fue: ¿Qué les gustó del proyecto? ¿Qué no les gustó? ¿Qué le quitarían si lo volvieran hacer? ¿Qué le pondrían al proyecto si lo volvieran hacer? ¿Si se entendió el propósito? ¿Si identifican lo real y ficción? Y ¿Si identifican qué en la comunidad hay también héroes y heroínas?

Las respuestas de los estudiantes de la evaluación del proyecto de acuerdo con la primera pregunta: ¿Qué les gustó del proyecto? La mayoría comentaron que les había gustado todo: escuchar y ver los videos de realidad o ficción de los héroes, hacer su esquema y lograr ponerse de acuerdo de quién buscaba los términos de realidad y ficción en el diccionario, mientras otros organizaban las imágenes. También les gustó seleccionar su superhéroe o heroína de su comunidad y

exponerlo. Asimismo, leer el libro de “Mujeres geniales” de Schatz (2022) y hacer el títere y exponerlo a sus compañeros y compañeras. Cinco niñas y siete niños comentaron que les gusta también la forma de trabajo que estuvo combinada: trabajo en equipo y el trabajo individual.

La segunda pregunta: ¿Qué no les gustó del proyecto? Dos niñas y 4 niños dijeron que a ellos les costó trabajo entender el video en el salón, pues no lo habían visto cuando se envió para verlo en casa porque sus mamás no les prestaron el celular para poder hacer la tarea. Asimismo, dos niñas y tres niños comentaron que a ellos no les gustaba la parte de exponer de forma individual porque se les olvida la información. Ellos preferían la exposición en equipo.

La tercera pregunta: ¿Qué le quitarían si lo volvieran a hacer? Entre risas algunos comentan que la exposición individual era “la máxima tortura” porque cuando exponen se ponen muy nerviosos y se les olvida la información. En la cuarta pregunta, ¿qué le pondrían al proyecto si lo volvieran a hacer? Comentan que se podría seleccionar a más heroínas y héroes de la comunidad porque no solo hay un héroe en la comunidad, hay “muchos”: el doctor, la dentista, la maestra, el señor o señora del mercado, las personas que atienden la tienda, las abuelitas y abuelitos.

La quinta pregunta: ¿Si se entendió el propósito? Los estudiantes comentaron que sí, porque identifican las características de una historieta, que tiene viñetas, globos de diálogos, imágenes y que tiene un inicio, desarrollo y un final. Aunque esos elementos lo habían visto con otro proyecto, por eso se dejó abierta la forma de presentar su héroe o heroína de la comunidad. La pregunta sexta: ¿Si identifican lo real y ficción? Dijeron que, de acuerdo con el diccionario, lo real es lo que ellos ven y pueden tocar y existe en su comunidad o en otro lado, mientras que ficción es lo que ellos ven, como las personas que vuelan o son super veloces en las caricaturas y las películas. Y la última pregunta, si identifican que en la comunidad hay también héroes y heroínas, comentan que hay muchos héroes en la comunidad y que, si se ayudaran adecuadamente, tendrían una mejor comunidad.

La figura 24 muestra algunos productos del libro “Mujeres geniales”. En ella se observa en el centro el libro de Schatz (2022) que los estudiantes leyeron para poder elaborar los títeres que presentaron, que también se observan en la mesa. Asimismo, se les comentó que podían hacer un separador para su libro que se puede ver en la mesa.

Figura 24.

Evidencia de títeres de la lectura del libro.



4.4. Análisis de resultados

Para la implementación del proyecto Héroes y heroínas: ¿ficción o realidad?, del libro de proyectos de aula de la SEP (2023) en el campo de lenguaje se utilizó la planeación didáctica con un enfoque de diseño universal de aprendizaje (DUA). Así como también se usaron diferentes estrategias educativas en las clases. El instrumento para recabar la información en el desarrollo de cada clase fue la observación participativa, que de acuerdo con Tamayo (2006) consiste en el que el investigador se adentra o es parte de la investigación.

Los instrumentos que se usaron para el diagnóstico y que se volvieron a aplicar para poder observar el avance que se tuvo después de la aplicación del proyecto fueron la reflexión del docente que se apoyó en la tabla de las dimensiones de Fierro (1999) y un cuestionario de indicadores de la práctica inclusiva de Booth

y Ainscow (2000). De la misma forma, los estudiantes contestaron un cuestionario donde califican el trabajo del docente a través de las actividades que hacen en la escuela. En la tabla 9 se muestra las preguntas en que se basó la docente para hacer su reflexión de su práctica.

Tabla 9.

Auto reflexión sistematizada de la práctica docente después de la aplicación del proyecto educativo.

Dimensión	Preguntas guías
1. Personal.	¿Qué tan satisfecha estoy como docente con las experiencias o vivencias en inclusión y diversidad en la institución educativa donde laboro, a partir de la intervención?
2. Social.	¿Cuál ha sido el impacto social de mi práctica docente en inclusión y respeto a los derechos de la niñez, considerando la implementación de las estrategias del docente?
3. Institucional.	¿Mi planeación didáctica tiene un enfoque inclusivo después de planificar el proyecto de implementación?
4. Didáctica.	¿La metodología de clase favorece los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes después de la implementación del proyecto de aprendizaje con diversas estrategias educativas?

Fuente: elaboración propia con base en Fierro (1999)

La tabla 9 comparada con la tabla 2 del diagnóstico muestra que la docente está satisfecha con las experiencias y vivencias en inclusión y diversidad en la institución educativa donde labora. A partir de la aplicación del proyecto educativo y de haber utilizado diversas estrategias inclusivas en la práctica educativa, como es el trabajo en equipo y colaborativo, la lectura individual y grupal fueron estrategias buenas para el trabajo del proyecto. También la vivencia que se tuvo al aplicar el proyecto fue al haber cambiado el ambiente de los estudiantes, dejando que ellos escogieran los espacios seleccionados para hacer sus actividades, animar a los equipos de trabajo sugiriéndoles o haciéndoles preguntas para que continúen haciendo las actividades, escuchar atentamente y con respeto sus dudas y aciertos en las realizaciones de las actividades, animarlos a que continúen cuando se equivocaban

o dudaban al exponer, independientemente de sus diferencias y su proceso de aprendizaje.

Respecto al impacto social de la práctica docente después de la implementación del proyecto, este tuvo un gran impacto y no solo en los estudiantes, sino también en los padres de familia y algunos compañeros docentes. En los padres de familia porque descubrieron que sus hijos e hijas los admiraban y son sus héroes y heroínas. En los docentes, porque observaban a los estudiantes tranquilos trabajando, aunque estuviera fuera del aula, y veían cómo se apoyaban y, finalmente, la iniciativa de ir a exponer sobre sus heroínas a los grupos de primero a sexto año.

Al aplicar esta nueva planeación didáctica con un enfoque de diseño universal para el aprendizaje (DUA), trate de ser más cuidadosa subsanando esos elementos que hacen falta en la planeación, que es la inclusión. Al planear el proyecto de Héroes y heroínas se tomaron en cuenta los tres principios del DUA (representación, acción y expresión e implicación), es decir, la forma como se va a presentar la información a los estudiantes, prever cómo van a responder y la forma como se involucrarán en el aprendizaje.

Para la aplicación del principio de representación del DUA, se seleccionaron dos videos e información impresa para el conocimiento del tema. En el segundo principio, acción y expresión, se seleccionaron diversas formas de expresar y demostrar el conocimiento, tales como el collage, la historieta, el esquema, los títeres y la exposición. El principio de implicación que está relacionado con el interés de los estudiantes en el aprendizaje fue evidente al detectar a los héroes y heroínas en su comunidad: a aquellas personas que son habituales, pero que brindan apoyo a la comunidad. Así como también, cuando expusieron a la heroína del libro de Schatz (2022), cuando comentan que conocer las historias de ellas los hace esforzarse por lo que ellos quieren ser. Es por ello que la planeación sí tiene un enfoque inclusivo. Sin embargo, para ser inclusivo en el aula, será un proceso lento de adquirir, porque cada ciclo escolar es un reto con la diversidad de los estudiantes.

El objetivo de la planeación es ser precavida en los desarrollos de los proyectos educativos, tomando en cuenta que tengan los tres principios del DUA.

Al implementar la intervención educativa y emplear el enfoque DUA con la metodología de aprendizaje basado en proyectos y diversas estrategias didácticas con el fin de favorecer y atender la diversidad, considero que ha contribuido significativamente a mi práctica educativa en el ciclo escolar 2023-2024. Esto ocurre porque durante la planificación se persiguen varias tácticas para que los alumnos obtengan conocimientos, y se lleva a cabo considerando todos y cada uno de los elementos. Además, la implementación de la planificación no se realiza de manera rigurosa. Por ejemplo, los estudiantes examinan el proyecto a realizar y si un estudiante propone que se considere algún otro elemento durante el proceso de proyecto, se realiza una práctica con el grupo y se vota si se incorpora. Antes era muy muy riguroso la aplicación de la planeación. Más aún, durante la maestría y la aplicación de esta investigación se fue concretizando la socialización y la retroalimentación de los trabajos y exámenes donde se fueron elaborando listas de cotejo y rúbricas para las evaluaciones con los estudiantes cuando no se hacía.

Los avances del segundo instrumento que use para reflexionar sobre mi práctica se localizan en la tabla 3 en el diagnóstico. En el diagnóstico contesté 5 indicadores donde digo que estoy completamente de acuerdo que realizo en la práctica educativa: que los estudiantes aprenden de forma cooperativa, la evaluación estimula los logros de los estudiantes, la disciplina del aula se basa en el respeto mutuo, los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de los alumnos y los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos o que sirve para reafirmar el conocimiento para todos.

Sin embargo, 7 de esos 12 indicadores tenían que mejorar en la intervención, como son; la planificación no responde a la diversidad de los alumnos del aula, las clases no son accesible para todos los estudiantes y no contribuye a una mayor comprensión de la diferencia. Así mismo, falta implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y falta tomar estrategias para la participación de los estudiantes tanto en el aula como en las extraescolares.

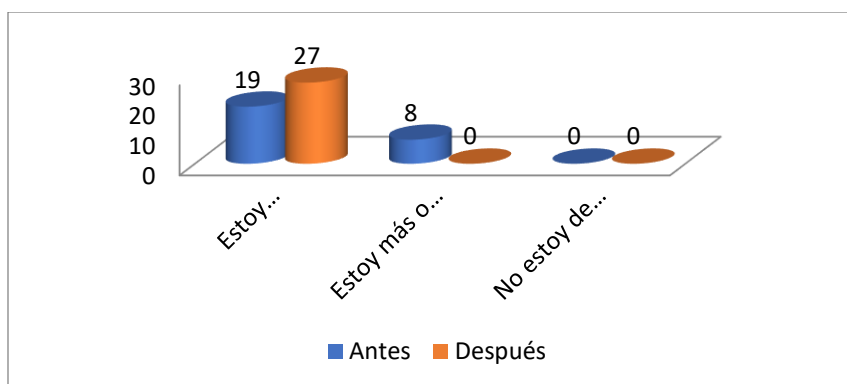
Después de la implementación del proyecto, héroes y heroínas: ¿ficción o realidad? volví a contestar el cuestionario de indicadores de la práctica inclusiva. El resultado que obtuve fue que, de los 12 indicadores, 10 de ellos contesté estar completamente de acuerdo con que se cumplieron como son: en la planificación y el desarrollo de las clases respondió a la diversidad de los estudiantes, las clases contribuyeron a una mayor comprensión de la diferencia, se implicó activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y los estudiantes aprendieron de forma cooperativa (fue notable en su nivel de participación). Así mismo, la docente planificó considerando a todos y todas, se revisó y enseñó en colaboración y los alumnos se comprometieron en el desarrollo del proyecto.

Además, se logró progreso (aunque es necesario seguir fortaleciendo) en hacer las clases accesibles para todos los alumnos. El proyecto llevado a cabo fue adecuado debido a la accesibilidad del contenido; no obstante, es necesario esforzarse en hacer relevantes aquellos contenidos que puedan ser complicados para los estudiantes. Además, es necesario seguir fomentando el respeto recíproco entre ellos. En otras palabras, a pesar de que se ha logrado un progreso en la práctica educativa, todavía queda por explorar más acerca de las tácticas para involucrar a los alumnos de forma más activa en el aula. De igual forma, adquirir un mayor entendimiento de los contenidos de los PDA (Proceso de Desarrollo de Aprendizaje) Asimismo, tener la habilidad de implementar eficazmente las estrategias de comunicación con los alumnos y los progenitores.

La última herramienta empleada fue el cuestionario con 15 indicadores, tal como se muestra en la tabla 4 del diagnóstico. Los desafíos más notables de los quince indicadores que los estudiantes respondieron en el diagnóstico fueron: que no se etiqueta su labor en la pared, no se les da atención por la profesora, no se les brinda apoyo en su labor, no se les cuestiona a todos cuando se sienten tristes o cuando no asisten a clase. Tras la acción educativa, los 27 alumnos de quinto año volvieron a responder al cuestionario. Las siguientes fueron las respuestas vinculadas a esos indicadores a mejorar:

Figura 25.

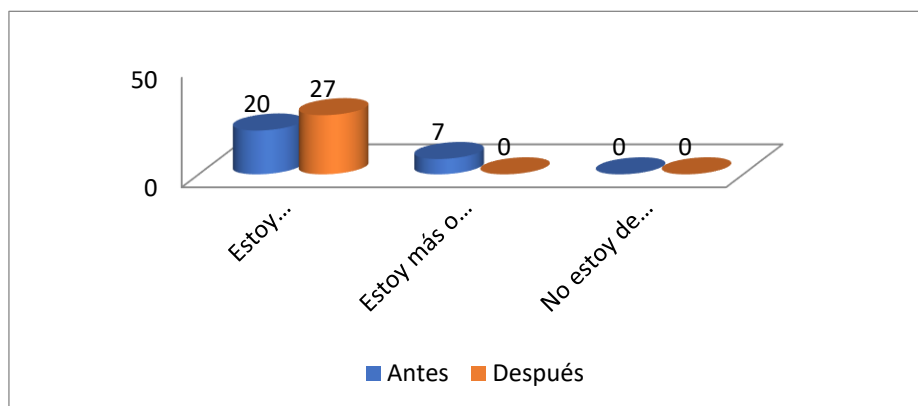
Indicador 5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.



En el indicador cinco, 19 estudiantes contestaron en el diagnóstico estar completamente de acuerdo; 8 dijeron estar más o menos de acuerdo. Después de la aplicación del proyecto 27 estudiantes dijeron estar completamente de acuerdo que la docente pone su trabajo en la pared.

Figura 26.

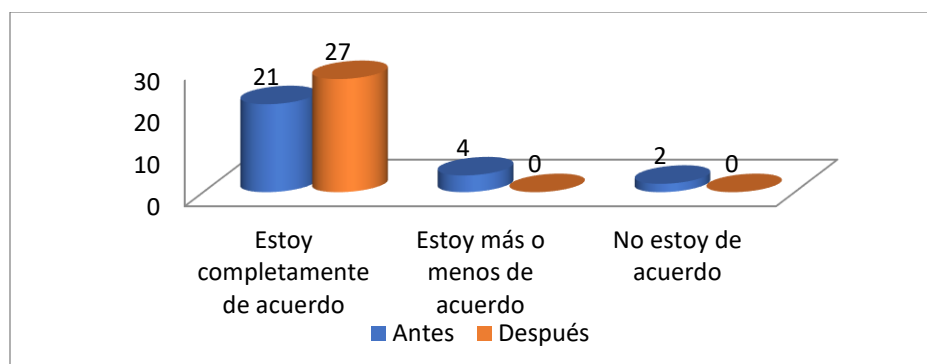
Indicador 6. A mi profesora le gusta escuchar mis ideas.



En el indicador seis, de 27 estudiantes en el diagnóstico 20 contestó estar completamente de acuerdo y 7 estudiantes dijeron estar más o menos de acuerdo. Después de la aplicación del proyecto, 27 estudiantes dijeron estar completamente de acuerdo con que la profesora escucha sus ideas.

Figura 27.

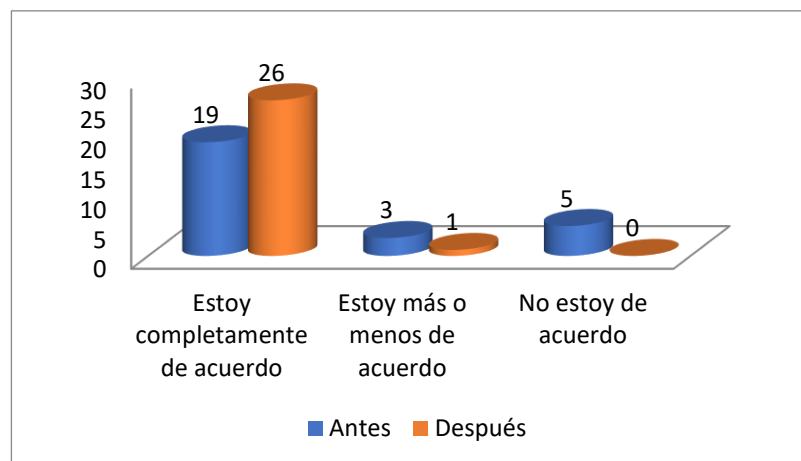
Indicador 7. A mi profesora le gusta ayudarme en mi trabajo.



En el indicador siete, 21 estudiantes comentan que a su profesora sí le gusta ayudarlos en sus trabajos; 4 dijeron que más o menos de acuerdo y 2 alumnos contestaron no estar de acuerdo. Después de la aplicación del proyecto, 27 estudiantes dijeron estar completamente de acuerdo en que a la profesora le gusta ayudarlos en el trabajo.

Figura 28.

Indicador 10. Cuando me siento triste en la escuela mi profesora se preocupa por mí.



En el indicador que se muestra 27 estudiantes del aula, 19 contestó que cuando se sienten tristes o que faltan a la escuela, la docente si les pregunta que

les pasa o porque no asistieron. 3 estudiantes dicen que a veces la docente les pregunta que les pasa y 5 de ellos comentan que no les pregunta nada la docente. Después de la implementación del proyecto, 26 estudiantes dicen estar de acuerdo a que la docente se preocupa por ellos cuando están tristes o cuando faltan, sin embargo, sigue existiendo un niño que no se preocupa la docente por él.

Para terminar este apartado después de la aplicación del proyecto Héroes y heroínas ¿ficción o realidad? del libro de proyectos de aula de la SEP (2023) en el campo de lenguaje y haber utilizado la planeación didáctica con un enfoque de diseño universal de aprendizaje (DUA). Así como también, utilizar las diferentes estrategias educativas en las clases se mejoraron, pues la docente tuvo el cuidado de hacerlo.

Lo que no se volvió aplicar fue la lista de cotejo de indicadores del servicio básico de la escuela. La mejora que se tenía que hacer en la escuela era: tener las instalaciones abiertas durante los siete días de la semana; hace falta laboratorio, no se cuenta con instalaciones adecuadas para las personas discapacitadas y no se cuenta con estructura y equipamiento diferenciados que compensan la desigualdad entre las escuelas. Sin embargo, a pesar de no contar con ellos, se hacen los ajustes pertinentes tanto en el patio como en el aula para el buen desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en la escuela y atender a la diversidad.

Otro de los instrumentos que tampoco se aplicó fue el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje, pues desde el inicio del trabajo de investigación se aplicó a los estudiantes, donde se observó que en el aula de quinto año los estudiantes aprendían de diferentes formas (kinestésicos, visuales y auditivos). Es evidente que en el aula los estudiantes son diversos y aprenden de diferentes formas, por lo tanto, se necesitan diversas estrategias educativas en el aula para el aprendizaje e inclusión de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Al concluir la aplicación de la intervención de la profesora, se retoma el objetivo principal, que fue implementar la metodología de aprendizaje basado en proyectos con diferentes estrategias pedagógicas inclusivas en el área del lenguaje en quinto año de primaria, con el fin de potenciar la atención a la diversidad. Se logró cumplir respaldándose en las acciones realizadas de forma específica, en las que se necesitaba un mayor enfoque en mi labor educativa, ya que es mi labor educativa la que necesita mejoras.

Los instrumentos se utilizaron tanto antes de realizar la intervención como posteriormente para verificar si se produjo la mejora. Al concluir la implementación de la intervención, se demuestra que es posible optimizar la práctica educativa. Este perfeccionamiento de la práctica educativa puede potenciarse mediante el entendimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, investigando las estrategias inclusivas y siendo precisos y flexibles en su implementación, valorando la diversidad de alumnos en el salón de clases y considerando a la diversidad de alumnos en el aula de clases como un desafío para el enriquecimiento de conocimientos y cultura, y no como un obstáculo.

En relación a los objetivos específicos, se propusieron tres. El primer objetivo específico es: examinar teóricamente la relación entre diversidad y enseñanza. Se basó en Gimeno (2008) para establecer el concepto de enseñanza, esta debe interpretarse como la acción transformadora de los elementos del currículo para materializar el verdadero significado que adquiere para el alumno mediante diferentes estrategias pedagógicas que deben estar en sintonía con los intereses y estilos de aprendizaje. Estos estilos de enseñanza son Kinestésicos, visuales y auditivos, siguiendo la categorización de La Parra (2004).

En relación a la diversidad, conforme a los estudios teóricos de la UNESCO y UNICEF, se refiere a la etnia, culturas, religión, diferencias geográficas o de género. Por esta razón, es crucial la función del profesor para diseñar e investigar las estrategias correctas que favorezcan el proceso de aprendizaje con el objetivo de incorporar a todos los alumnos. El enfoque del profesor en su aula debe tener en

cuenta a todos los alumnos con sus propias particularidades dentro del grupo variado.

El segundo objetivo específico es: reconocer las particularidades de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, así como las particularidades del aprendizaje basado en proyectos conforme a lo establecido. Díaz (2006) sostiene que se produce un aprendizaje experiencial, ya que se adquiere haciendo y reflexionando, permite la integración de la teoría y la práctica, donde se potencian las capacidades intelectuales, se impulsan los valores de responsabilidad y colaboración en equipo y se promueve la autocrítica durante su evaluación. Por lo tanto, lo hace factible para considerarlo en el salón de clases donde hay una diversidad de estudiantes.

El tercer objetivo específico es: evaluar las distintas tácticas pedagógicas para la diversidad de estudiantes en el salón de clases. Para alcanzar este propósito, se examinaron diversas investigaciones que abordan el asunto de las estrategias pedagógicas para la diversidad en la enseñanza primaria. A partir de estos estudios teóricos, se examinó la metodología, las estrategias y los resultados alcanzados. Al observar que las estrategias empleadas en el aula resultaron efectivas para otros profesores, algunas de ellas, como la planificación del DUA, entre otras, se tomaron en cuenta para la realización de este trabajo, el cual obtuvo resultados positivos.

Las estrategias que surgen de estos estudios teóricos y que resultan eficaces para abordar la diversidad de alumnos en el salón de clases son: las inteligencias múltiples, el diseño universal de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, la mediación pedagógica, la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la aplicación de tics. Otras estrategias más personales que merecen ser citadas debido a que los profesores de esos estudios las emplearon, incluyen la motivación diaria, la paciencia, el yoga, la música y el apoyo a los estudiantes para manejar sus emociones.

Las preguntas que se hicieron en esta investigación son: ¿Cómo se podría mejorar la atención de la diversidad de los alumnos de quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal? ¿Funcionarán como metodología los proyectos educativos y las diferentes estrategias didácticas para la atención de la diversidad en quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal?

En la primera pregunta, ¿cómo se podría mejorar la atención de la diversidad de los alumnos de quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal? Tomando en cuenta la intervención aplicada en el aula de los estudiantes de quinto año y del proceso de la investigación de este trabajo, lo primero que tiene que hacer un docente es aplicar desde el inicio del ciclo escolar el cuestionario de estilos de aprendizaje para determinar con qué metodología es más viable el trabajo e indagar las diferentes estrategias didácticas que más convengan al grupo, y de acuerdo con Gimeno (2008) aterrizar el contenido al contexto de los estudiantes y diversificar las estrategias didácticas.

¿En la segunda pregunta, funcionará la metodología de proyectos educativos y las diferentes estrategias didácticas para la atención de la diversidad de los alumnos de quinto año de la escuela primaria Héroes de El Carrizal? Se puede afirmar, después de la aplicación del proyecto de "Héroes y heroínas ¿Ficción o realidad?", que sí es factible su uso. Aunque es importante ser minucioso en la elaboración de la planeación didáctica, es decir, con anterioridad indagar las estrategias didácticas o los recursos que se van a utilizar en los proyectos. Asimismo, identificar los contextos en que se trabajará y adecuar el aula de acuerdo a las necesidades del estudiante, como afirma Delgado (2019).

La hipótesis de trabajo propuesta consistió en que al aplicar la metodología de aprendizajes basados en proyectos se consigue atender a la diversidad en el aula de quinto año de primaria de la escuela Héroes de El Carrizal y que el uso de diferentes estrategias pedagógicas en los proyectos educativos consigue atender a la diversidad de alumnos en el salón de clases. Basándonos en la intervención, podemos afirmar que la hipótesis se cumplió.

Para concluir, se lograron los objetivos propuestos, se respondieron adecuadamente a las interrogantes de investigación y a la hipótesis, y, principalmente, me quedo con un aprendizaje profundo sobre este proceso de investigación. Por ejemplo, al reconocer que la labor del profesor está vinculada a la investigación continua, ya que, en su papel de educador, es necesario dominar la planificación, estructuración de las clases, el uso de diferentes estrategias pedagógicas, los tipos y métodos de evaluación y la manera en que los alumnos aprenden en cada etapa educativa. Además, se comprendió que un profesor requiere de competencias comunicativas asertivas, ya que se encuentra en comunicación constante con los alumnos, los padres y sus colegas.

La intervención sugerida en este estudio contribuyó a robustecer la inclusión en quinto año de primaria gracias a la flexibilidad de la planificación enfocada en DUA, al crear un entorno de respeto y promover la tolerancia y la empatía recíproca. Además, al identificar los diferentes métodos de aprendizaje de los alumnos, ya que de esto dependerán las estrategias pedagógicas en las que los estudiantes pueden manifestar su creatividad. De igual manera, al fomentar la creatividad de los alumnos y al incentivar su compromiso con su educación, mediante la generación de retroalimentación individual y grupal, se ha facilitado el progreso del grupo de quinto año en la diversidad.

Por otro lado, este estudio podría profundizar más en la parte teórica de la evaluación; esto me viene a la mente al momento de redactar las conclusiones. A pesar de que, en la evaluación del proyecto realizado en el quinto año, se tomó en cuenta a Anijovich (2020) en una de sus conferencias que mencionó y cito: "Para que la diversidad sume, hay que hacer cosas". Estoy de acuerdo en que para incrementar la atención a la diversidad en el aula se deben implementar varias estrategias, pero también se deben evaluar de diversas maneras, como, por ejemplo, con collage, escritos, videos, portafolios, entre otros.

REFERENCIAS

Amaya, C.A. (2021). *Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad*. Colombia.

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9210/314_1%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

American Psychiatric Association (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. (5ª. edición). Panamericana.

<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Anijovich, R. (2018). *La diversidad suma*. 27º Jornadas Internacionales de Educación abril 2018 - Buenos Aires. [Video]

<https://www.youtube.com/watch?v=R6t-MdM1F24>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Campa, A. R. A. (2020). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora*. [Tesis de doctorado] Universidad de Sonora.

<https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Campa-A.-Tesis-Doctorado.pdf>

Cárdenas, M. L., y Rivera R., J. F. (2004). *La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (9), 131-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Panorama regional en educación*. CEPAL.

https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_d_trucco_cepal.pdf

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (24 de agosto de 2021). Coordinación General de Boletín de prensa e información. *Boletín de prensa* 155/2021.

https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/08/Bol_1552021.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. Gobierno de la Ciudad de México, MEJOREDU*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Davini_Metodos-de-ensenanza.pdf

Delgado, P. M.C. (2019). *Diseño interior para aulas educativas del siglo XXI. Caso: 8vo, 9no y 10mo de la Educación General Básica*. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9104/1/14748.pdf>

Díaz, B. F. (2006). *Capítulo 2. La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados*. McGraw-Hill. México.

Diccionario del Español de México (2024). *Enseñar*. CM.
<https://dem.colmex.mx/Ver/ense%C3%B1ar>

Diccionario de la Lengua española (2023). *Enseñar*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar?m=form>

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *Educación y aprendizaje*. UNICEF-México. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Legislación y políticas de la educación inclusiva*. Cuadernillo 3. UNICEF.

<https://www.unicef.org/lac/media/35136/file/Legislaci%C3%B3n.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Gallardo-Gutiérrez, A. L. (2018). Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria nacional.

En P. Ducoing - Watty (Ed.), *Educación preescolar, primaria y secundaria y reforma educativa* (pp. 322-323). México: IISUE-UNAM.

Gimeno, S. J. y Pérez, G.A.I. (2008). *La diversidad y el curriculum común. Respuestas políticas, organizativas y didácticas*. (Duodécima ed., pp.214-223). Colofón/Morata.

Gimeno, S. J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de innovación educativa*. págs. 67-72

https://altacapacidades.es/instiinternacional/PDF/la_construccion_del_discurso.pdf

Gimeno, J (1994). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* https://www.aecgit.org/downloads/paginas_p1/53/diversos-y-tambien-desiguales.-que-hacer-en-educacion.pdf

Gobierno de la ciudad de México (2024) *Historia de la alcaldía de Benito Juárez. Gobierno de la Ciudad de México.*
<https://alcaldiabenitojuarez.gob.mx/historia/>

Gobierno de la ciudad de México (2024) *Data México. Gobierno de la Ciudad de México.*
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/ciudad-de-mexico-cx>

González, M. T., Nieto, J. M. y Pórtela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson Educación.

Hermosa, D. (2026). *Las diferencias entre los ricos y pobres no son solo de dinero.* En Banco Mundial. Junio 20.
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2016/06/22/desigualdad-las-diferencias-entre-ricos-y-pobres-no-son-solo-de-dinero>

Hernández, R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación.* Cuarta edición. McGraw Hill. México

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). *Encuesta Nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022.* INEGI.
<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLxGSpzpVXcjVTDrpsbvkbQXJQCdmQB>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Encuesta Nacional sobre acceso y permanencia en la educación (ENAPE) 2021.* INEGI.
<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLvHcHvRcrPgizKHRWVzPQmWLLmXngq?projector=1&messagePartId=0.1>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>

Landeros, S. S. (2019). *La mediación pedagógica como estrategia para atender a la diversidad en el aula*. Prácticas inclusivas: Experiencias desde la formación docente. Zacatecas, México.

https://www.researchgate.net/publication/369907948_Practicas_Inclusivas_Experiencias_desde_la_formacion_docente

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª edición. Graó. España.

Londoño, P. O.L. et. al (2016) *Guía para construir estados del arte*. ICNK. Bogotá.

<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25566w/Guia%20estados%20del%20arte.pdf>

Mata, C. D. (2021). *Enseñar en tempos de confinamientos: algunas acciones para atención a la diversidad en education primaria*. [Tesis de licenciatura]. San Luis Potosí, México.

<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/733/1/Daniela%20Mata%20Castro.pdf>

Naranjo, F.G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa* 12 (enero-julio, 2011). Instituto de Investigación en Educación, Universidad Veracruzana.

<https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Documento de política 43. Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñanza a todos los alumnos*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/gem-report/es/node/81>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La inclusión en educación*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *La inclusión en educación*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know#:~:text=A%20escala%20mundial%2C%20un%20adolescente%2C%20un%20ni%C3%B1o,son%20algunos%20de%20los%20factores%20que%20siguen>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La complicada ecuación de la enseñanza de matemáticas en Sudáfrica*.

<https://courier.unesco.org/es/articles/la-complicada-ecuacion-de-la-ensenanza-de-matematicas-en-sudafrica>

Parra, P. E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. Grijalbo. México. Pp. 88-95.

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf>

Perrenoud, P. (2014) *¿Cuándo la escuela pretende preparar para la vida? ¿Desarrolla competencias o enseñar otros saberes?* Colofón, GRAÓ, México.

Pincay, R. J., Lina Cedeño, T. L. (2023). Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. [Tesis de maestría] Ecuador.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9203109>

Schatz, K. (2022). *Mujeres geniales*. México: Santillana.

Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, (61). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>

Secretaría de Educación Pública (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2023). Heroínas y héroes, ¿ficción o realidad? Proyecto de Aula: quinto año. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2023) Principales cifras 2022-2023. México.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023.pdf

Secretaria de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros (noviembre de 2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.*

http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaria de Educación Pública (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos Ciclo Escolar 2022-2023.*

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaria de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* [En línea] Fecha de consulta: 15 de abril

de2024]

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: Boletín No. 138*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-138-con-el-nuevo-ciclo-escolar-2019-20-inicia-la-construccion-de-la-nueva-escuela-mexicana-moctezuma-barragan#:~:text=M%C3%A1s%20de%2025.4%20millones%20de,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20en%20materia%20educativa>

Secretaria de Educación Pública (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016 – 2017*. INEGI.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2024). *Jamás en la Ciudad de México se ha invertido en bienestar educativo como en esta administración, presupuesto anual aumentó más de 1,400 por ciento en 5 años: Martí Batres*. En Notas. SECTEI.

<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/jamas-en-la-ciudad-de-mexico-se-ha-invertido-en-bienestar-educativo-como-en-esta-administracion-presupuesto-anual-aumento-mas-de-1400-por-ciento-en-5-anos-marti-batres>

Stenhouse, L (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Sexta edición. Morata.

Tamayo, T. M. (2006). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. 4ª edición, México. Limusa.

Torres, V. C. V; Nava, L. M.E; Ambriz, Q. A.E. (2019). *Aplicación del DUA y SAAN para favorecer el proceso de inclusión educativa*. Educación Inclusiva: experiencia desde un enfoque multidisciplinario. Centro de Formación Docente e Investigación Educativa/Cuerpo Académico Educación Inclusiva y Familia. México.

Valdelvira, G. M. (2021). *Las inteligencias múltiples y la atención a la diversidad en educación primaria*. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47302>