



# ESCUELA NORMAL No.3 de NEZAHUALCÓYOTL



## TESIS

### UNA MIRADA AL AULA INCLUSIVA A TRAVÉS DE LOS APORTES DE REUVEN FEUERSTEIN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ Y LOS CONFLICTOS ESCOLARES

PRESENTA

LIC. JAZMÍN RAMÍREZ DÍAZ

ASESOR

DR. JOSÉ ANTONIO HERNÁNDEZ ESPINOSA

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México

Junio de 2023

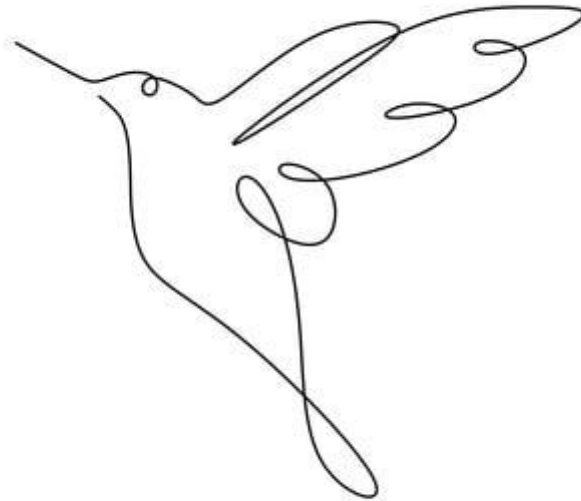


Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/arg/) .

Hoy la vida llueve penas  
gotas de desesperación  
mis lágrimas son ríos, venas  
desangrándome el corazón...

A veces avanzamos, no por las circunstancias, sino, pese a ellas. Hay personas a quienes agradecer, y que están a mi lado, sin embargo, sin el afán de ofender, solo quiero enviar un abrazo al cielo, y dedicar esta tesis a mis pequeños...

Hasta que la vida nos una.



# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	7
1.1 Marco institucional.....	8
1.2 Problemas políticos asociados a la inclusión .....	10
1.3 Contexto escolar .....	11
1.4 Pregunta de investigación. ....	13
1.5 Objetivos .....	15
1.6 Hipótesis. ....	16
1.7 Desarrollo.....	17
1.7.1 El espacio escolar .....	19
1.7.2 El espacio áulico .....	20
1.8 Interpretación y justificación de acuerdo al contexto .....	25
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO, HISTÓRICO Y CONCEPTUAL SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO.</b> .....	28
2.1 Reuven Feuerstein.....	29
2.1.1 Biografía de Reuven Feuerstein.....	30
2.1.2 Relación entre las necesidades inclusivas actuales y el contexto de la postguerra.....	33
2.1.3. Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.....	36
2.2 Aportes de Feuerstein en la noción actual de educación inclusiva. ....	44
2.2.1 Antecedentes de la Educación inclusiva en México .....	46
2.2.2 El DUA y la teoría de Feuerstein .....	53
2.2.3 Escenarios de aplicación de la TMEC.....	60
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b> .....	63
3.1 Enfoque metodológico: Metodología de corte mixto.....	63
3.1.1 Paradigma de la complejidad en el ámbito de la investigación. ....	66
3.1.2 Aspectos cuantitativos: Modelo cuantitativo no experimental .....	70
3.1.3 Modelo transeccional descriptivo. ....	71
3.2 Aspectos cualitativos: Una aproximación a la etnometodología.....	73
3.3. Instrumentos.....	74
3.3.1. <i>Instrumentos para el docente</i> .....	74
a) Lista de cotejo.....	75
b) Diario de campo.....	79

3.3.1.1 Análisis de información cuantitativa. ....	80
a) Frecuencias.....	80
b) Media aritmética.....	81
3.3.2 Instrumento para el estudiante. ....	82
3.3.2.1 <i>Composición</i> .....	82
3.3.2.2 <i>Construcción del instrumento</i> . ....	85
3.2.2.3 Técnicas y procedimientos para comparación de resultados por docente. .....	88
<b>CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO</b> .....	92
4.1 Sujeto 1. ....	92
4.1.1. <i>Actitudes percibidas con la lista de cotejo</i> . ....	95
4.1.2 <i>Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 1</i> .....	100
4.2 Sujeto 2. ....	102
4.2.1 Actitudes percibidas con la lista de cotejo. ....	104
4.2.2 Valoraciones del estudiante en relación al Sujeto 2. ....	109
4.3 Sujeto 3 .....	110
4.3.1. <i>Actitudes percibidas con la lista de cotejo</i> . ....	113
4.3.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 3.....	117
4.4 Sujeto 4. ....	118
4.4.1. <i>Actitudes percibidas con la lista de cotejo</i> . ....	120
4.4.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 4.....	125
4.5 Sujeto 5. ....	126
4.5.1. <i>Actitudes percibidas con la lista de cotejo</i> . ....	128
4.5.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 5.....	133
<b>CAPÍTULO V. RESULTADOS</b> .....	135
5.1 <i>Composición del instrumento para valorar la inclusión</i> . ....	135
5.2 Implicación de CDM en la dinámica escolar.....	138
5.2 Implementación del DUA en el aula. ....	141
<b>CONCLUSIONES</b> .....	145
<b>Referentes</b> .....	150

## INTRODUCCIÓN

Vivir en carne propia la segregación, y percatarme de que fue gracias a la escuela, pero, sobre todo, gracias a los profesores, que logré disminuir los efectos que pertenecer a una minoría, vivir en una zona rural marginal, ser víctima de diversos tipos de violencia -tanto en el núcleo familiar como el social-, y enfrentar trastorno mixto de depresión y ansiedad [TMDA], y trastorno de espectro autista [TEA] -diagnosticados hasta mi edad adulta-, propició mi interés por investigar sobre la inclusión.

Hace apenas algunos años que fui diagnosticada, soy una persona funcional, una alumna *regular*, tal vez *sobresaliente*, y debo decir, que el dominio y apropiación de contenidos de clase no figuraron como un impedimento para que pudiera disfrutar de mi derecho a la educación; antes de ser diagnosticada y luego de serlo, sigo siendo la misma, ahora hay un título en mis condiciones, sin embargo, estas no me determinan.

El TEA y el TMDA no fueron impedimentos tan graves, como las adversidades que enfrenté al criarme en un entorno marginal y violento, lo que me llevó a inferir que los retos de la inclusión educativa, van más allá de una “mala atención” a condiciones como TEA, dificultades severas para el aprendizaje, la conducta, la comunicación, o aptitudes sobresalientes.

Revisar los documentos de la reforma 2017, fue de gran ayuda para determinar mi objeto de estudio: *La inclusión educativa*; pues reconozco que, en la escuela, se viven condiciones de desigualdad enormes, muchas veces, relacionadas con el entorno, la violencia simbólica y cultural, las desventajas económicas, el carecer de una figura paterna o materna, el tener en casa una persona con discapacidad o que enfrenta alguna enfermedad grave.

Imaginé en mis estudiantes, todas estas posibles condiciones, e indagué en ellas, porque estoy segura, es en este tipo de condiciones, que inicia la *exclusión* en el ámbito educativo. Y es que, pese a ser diferentes contextos, lo que vive el estudiante dentro de su entorno social y familiar, afecta de manera directa lo que ocurre en la escuela (resultados académicos, violencia directa, deserción, etc.).

Al igual que yo, hay estudiantes no diagnosticados, dentro de nuestras aulas; el docente no siempre cuenta con la preparación para reconocer y nombrar muchas de las condiciones que niñas, niños y adolescentes [NNA] enfrentan, sin embargo, por la naturaleza de su labor, debe trabajar con ellos.

Ante la preocupación de atender a todas y todos los estudiantes, pero especialmente a aquellos que se encuentran en situación de desventaja social, o riesgo de estarlo, surgió la presente investigación. A lo largo del territorio mexicano, es posible notar diferentes escenarios en que la desigualdad, supone un impedimento para el disfrute de distintos derechos, y es que, los problemas relacionados con la inclusión educativa, van más allá de incorporar al sistema escolar, a estudiantes que originalmente eran atendidos por la Educación Especial.

El tipo de inclusión al que esta investigación refiere, se haya más relacionada, con los problemas derivados de la vulnerabilidad social, gracias a Busso (2001), podemos entenderla como un fenómeno multidisciplinario que afecta las diferentes esferas en que el sujeto se desenvuelve, incitando un estado de indefensión, fragilidad o inseguridad, que impiden a este, alcanzar un nivel mínimo de bienestar, y acceder a mejores condiciones de vida, que pueden verse reflejados en el ingreso, permanencia y egreso de un nuevo nivel educativo, o bien, el disfrute de sus derechos humanos.

Todos los seres humanos somos en mayor o menor medida vulnerables, sin embargo, hay condiciones que hacen más propensos a los estudiantes de la secundaria oficial 861 en encontrarse dentro de esta situación, entre ellas destacan,

su edad, contexto geográfico y social, movilidad, el acceso a espacios recreativos y culturales, nivel educativo y ocupación de los padres de familia y/o tutores, entre otros.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) considera que uno de los aspectos más determinantes de la pobreza es la condición de ser niño, niña y adolescente (NNA). Aun cuando NNA participen en actividades que les retribuyan económicamente, no disfrutan de los mismos derechos, sueldos ni condiciones que una persona adulta.

De acuerdo al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2020), en promedio, la incidencia de la pobreza extrema entre las personas menores de 15 años es aproximadamente el doble de la que se registra entre los mayores de edad. El rango de edad de los jóvenes de Secundaria, comprende de los 11 a los 15 años, lo que, aunado a otros factores de su contexto, los posiciona como personas en un mayor grado de indefensión, lo que se traduce a un mayor riesgo para acceder a mejores oportunidades tanto educativas, como sociales.

En esta investigación, se pretende estudiar cómo la presencia de prácticas pedagógicas, asociadas a los aportes de Reuven Feuerstein, influyen en la percepción de *inclusión*, en ambientes socialmente vulnerables. La educación inclusiva busca hacer frente al problema de *exclusión*, que en el plano educativo suele darse en el acceso, permanencia y resultados del proceso educativo. A su vez, recupera a todos los estudiantes, y no solamente a quienes presentan dificultades severas para la conducta, el aprendizaje, la comunicación, o aptitudes sobresalientes.

Ya desde la Reforma Integral a la Educación Básica en 2011, se empieza a concebir un carácter inclusivo de la educación a través del Principio pedagógico número ocho “Favorecer la inclusión para atender la diversidad”; la propuesta cobra peso en la reforma 2017, tanto en el principio pedagógico 13 “Apreciar la diversidad



como fuente de riqueza para el aprendizaje”, como en la Estrategia nacional de educación inclusiva y la estrategia nacional de equidad e inclusión, documentos que fueron base en esta propuesta.

A su vez, el paradigma actual -la Nueva Escuela Mexicana-, integra el criterio de *Inclusión*, como uno de los ejes articuladores que conectan a las disciplinas y campos formativos, sin embargo, aunque existe la intención, el desfase en el desarrollo de los programas políticos, la continuidad respecto a los planes sexenales en el ámbito educativo, y ambigüedad en cuanto a la manera en que la NEM favorecerá la inclusión en el aula, restan claridad a la propuesta.

Pese a lo anterior, y a sabiendas de que la escuela se constituye por diferentes dimensiones, la tradición pedagógica, suele delegar al profesor, los resultados educativos, responsabilizándolo directamente del éxito o fracaso del estudiante, esto, en gran medida por las interacciones que se establecen dentro del aula; en vista de ello, se ha decidido centrar la atención en las interacciones docente-alumno, que, a través de prácticas concretas, favorecen la educación inclusiva.

Son muchas las propuestas y acciones que se han incorporado en las últimas décadas, sin embargo, debido a los buenos resultados que se lograron a partir de los trabajos de Reuven Feuerstein, se optó por echar una mirada a su propuesta para indagar, si existe una relación entre el perfil de docente mediador que él sugiere, y la percepción de la inclusión en el aula.

El trabajo se desarrolla en cinco capítulos, independientemente del apartado de conclusiones y la presente introducción.

El Capítulo I, corresponde a la problematización, donde podemos hallar, además de las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis, un retrato del contexto escolar, social y condiciones que catalogan a los estudiantes de la Escuela Secundaria 0861, como sujetos en estado de vulnerabilidad.

El Capítulo II, compete al Marco teórico, histórico y conceptual sobre la inclusión y la experiencia de aprendizaje mediado, este, es un intento por triangular los aportes de Reuven Feuerstein, con la noción actual de educación inclusiva en México, específicamente, con una de las herramientas propuestas por la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa: el DUA.

El Capítulo III, refiere a la Metodología, no solamente explica, también justifica. el enfoque metodológico. Pese a las discrepancias en relación al enfoque, se considera que, al conjuntar la *narrativa* de clase, y el modelo *cuantitativo no experimental*, en su variante de *transeccional descriptivo*, corresponde al corte mixto, y no al cuantitativo.

En su fracción cuantitativa, la investigación recaba resultados numéricos de un instrumento para el estudiante y otro para el profesor, y en su parte cualitativa, se remonta a la narrativa de clase, y su interpretación, para justificar las interacciones y realidad áulica, para asegurar un mayor nivel de veracidad. En el apartado, también es posible encontrar no solo los instrumentos aplicados, sino también composición, y los datos numéricos que los validan, así como los procedimientos a utilizar.

El Capítulo IV se divide a su vez en cinco subtemas, cada uno referente a un sujeto de Estudio; cada apartado comienza con la narrativa e interpretación de la clase, en relación con la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Feuerstein, posteriormente se presentan los resultados numéricos que la justifican, a través de los resultados de cada dimensión; tales hazañas se localizan de acuerdo a las categorías que componen al guion de observación, a su vez, mostrando el resultado global en formato de porcentaje, de acuerdo al grado de implicación de la EAM, por cada sujeto, tomando como referente, los Criterios de Mediación.

Al ser uno de los uno de los objetivos específicos *Comparar numéricamente el grado en que el profesor de educación secundaria integra los criterios de mediación en su práctica, y las percepciones del estudiante, respecto al índice de inclusión en el aula*, cada apartado de los sujetos, cerró con la presentación de los resultados arrojados por el instrumento para el estudiante, una escala de Likert que se validó previamente, para utilizarse como instrumento de medición, de inclusión en el aula.

La información presentada en el capítulo IV es bastante completa, sin embargo, se remonta a los descriptivo, en conjunto, supone una aproximación a la comparativa de dinámicas escolares, tanto en la narrativa, como en el análisis numérico, sin embargo, muestra los resultados por separado.

Finalmente, el Capítulo V, recupera los resultados arrojados por los instrumentos, para hacer una comparativa global más clara, de la implicación de la teoría de Feuerstein en la dinámica escolar, y a su vez, observar cómo esta, se relaciona con la implementación de los principios del DUA.

En el apartado final, que no constituye un capítulo, sino la conclusión, permite echar una mirada a los alcances, dificultades y logros del proceso de investigación, desde una postura en primera persona, por ser la mejor manera de posicionarme como investigadora, pero también, como ser humano, que, a lo largo de su trayecto formativo y su historia personal, sufrió, debido a los problemas alusivos a la exclusión.

## CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

Los contextos adversos caracterizados por una generalizada desventaja económica y social son muy comunes en el territorio mexicano, dichas desventajas se han acentuado a partir de la contingencia derivada del SARS-CoV-2. Los ambientes socialmente vulnerables, suelen manifestar mayores índices de violencia, directa pero principalmente estructural, sin embargo, aún en estos contextos, la escuela funge como un espacio protegido, tanto por su papel como institución, como por las múltiples interacciones cotidianas que se dan dentro del aula, y por el papel que desempeña en la formación del estudiante, brindándole el acompañamiento y los recursos necesarios para enfrentarse de manera exitosa al mundo.

Los trabajos de Feuerstein, específicamente los Criterios de Mediación (CDM) y la Teoría de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM) resultaron ser una buena alternativa para acortar las brechas en el lenguaje y promover un abordaje especializado en particular en contextos de pobreza (Hines, 2017, citado por Figueroa-Céspedes, 2020). Por otro lado, la teoría de EAM ha demostrado prácticas educativas con resultados exitosos en niños y adolescentes que se desarrollan en contextos de desventaja social y educativa (Rand, Tannenbaum, y Feuerstein, 1979).

El presente trabajo surge del interés por estudiar cómo los CDM permiten al docente mediador aproximarse a consolidar un aula inclusiva, favoreciendo con ello oportunidades de aprendizaje que permitan mitigar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hayan o no sido diagnosticadas.

## 1.1 Marco institucional

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Oficial 0861 “Lic. Benito Juárez García”, turno Matutino, en la colonia Tepenepantla, Chimalhuacán Estado de México, que cuenta con seis grupos -dos de primero, dos de segundo y dos de tercero-. En el momento de realizar la investigación, cada uno se componía de aproximadamente 40 estudiantes.

Actualmente se tienen seis salones de loza utilizados para impartir clases, una biblioteca escolar que también funciona como sala de usos múltiples, laboratorio de cómputo -sin acceso a internet-, cuya cantidad de equipos permite a los estudiantes trabajar por parejas, cuatro sanitarios funcionales para mujeres y tres para varones, una tienda escolar, dirección, patios de cemento, gradas, y un par de bebederos -clausurados desde de la pandemia-.

Existen dos aulas que no han sido inauguradas, por lo que, no están equipadas para impartir clases, una de ellas se encuentra vandalizada y sin utilizar, y en la otra, suele trabajar personal de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER); además, durante el ciclo escolar 2022-2023 se inició la construcción de la segunda parte de la barda perimetral, se espera, quede lista antes de marzo del presente año, sin embargo, no hay fecha de inauguración.

El Programa Escolar de Mejora Continua (Ciclo escolar 2021-2022), ofreció diagnóstico general de las condiciones de la institución al inicio del ciclo, de donde se obtienen los siguientes datos:

La escuela está justo en la cima del cerro, algunas calles no se encuentran pavimentadas y no tienen servicio de alumbrado.

El 75% de los alumnos viven en condiciones de pobreza, habitan una casa rentada o viven en hacinamiento con una familia extensa, lo que genera una gran

movilidad en la matrícula escolar. El principal proveedor económico es el padre, los empleos más frecuentes son: albañil, comercio ambulante, repartidor de agua o recolector de basura.

El 45.6 % de las madres de familia trabajan fuera del hogar realizando actividades domésticas. El 95% de los padres de familia tienen una escolaridad menor a secundaria, un 3% son analfabetas, misma población cuya lengua materna es distinta al español, por lo que le cuesta entenderlo y hablarlo.

Durante el ciclo anterior inmediato, en que la forma de trabajo se vio abrumada por el confinamiento, sólo el 20% de los alumnos contó con una computadora en casa y de ellos sólo 10% tuvo acceso internet a través de un contrato, el resto, se comunicó a partir de planes telefónicos.

En cuanto a la matrícula escolar se atendió a un total de 245 alumnos, distribuidos en 6 grupos, que son atendidos por una plantilla de 11 docentes, 2 orientadoras y 2 directivos. La escuela no cuenta con personal administrativo, ni de limpieza o conserjería.

Los alumnos que ingresan a la secundaria tienen un bajo nivel académico, problemas graves en comprensión de lectura y resolución de problemas con operaciones básicas. Los índices de reprobación son bajos, sin embargo, el nivel académico también lo es, pues, de acuerdo al seguimiento de egresados, sólo seis alumnos obtuvieron un puntaje mayor a 90 aciertos en el examen de CENEVAL; la media se ubicó entre 40 y 70 aciertos de un total de 110. El mismo seguimiento de egresados, arrojó que el 30.5% no continuó estudiando.

Lo anterior, ofrece datos que sitúan a los jóvenes, como sujetos en riesgo, tanto por el peligro de no alcanzar los aprendizajes esperados, y, por tanto, desertar del sistema educativo, como de no lograr acceder a otros derechos humanos, por ser

la escuela, un espacio protector, a través del cual los estudiantes adquieren conciencia y conocimiento sobre el disfrute de otros derechos.

## 1.2 Problemas políticos asociados a la inclusión

La escuela se fundó en el año 2000, se consolidó como escuela de nueva creación, abriendo sus puertas por primera vez en una casa, donde se impartieron clases por dos años. Posterior a ellos, y gracias a la gestión de padres de familia y director escolar, se construyeron tres aulas en el domicilio donde actualmente se ubica la institución.

La tradición social y educativa del municipio ha brindado por años un apoyo económico y estructural muy fuerte hacia el movimiento conocido como *Antorcha Campesina*, dejando de lado a instituciones que no pertenecían a tal organización. Tal fue el caso de la Secundaria Lic. Benito Juárez...

Profesores que han prestado sus servicios en la escuela desde que está se consolidó en el domicilio actual, expresan como uno de los mayores problemas, la falta de apoyo municipal, esto, al negarse a formar parte del movimiento Antorchista, luego de ver los estragos y pérdidas humanas derivados de la masacre del 18 de agosto del año 2000. Las autoridades escolares se mantuvieron en la firme postura de no integrarse, lo que les valió, no recibir por años, apoyo económico para la construcción, mejoramiento y equipamiento de la escuela, aunado, a cierta presión por parte de Antorcha, para que cedieran.

La situación descrita en el párrafo anterior no es aislada a la de otras instituciones de nueva creación; generalmente en municipios donde el peso de movimientos político-sociales como *Antorcha Campesina* es tan fuerte, se dejan de lado las necesidades sociales, económicas, pero, sobre todo, educativas, de quienes no son simpatizantes, promoviendo con ello cierta exclusión social, a través de la privación de recursos para el mantenimiento, equipamiento y construcción de espacios

escolares, necesarios para atender a todos los sectores de la población, no solamente a quienes pertenecen al gremio. Lo anterior se pudo ver tanto en esta, como en otras instituciones del municipio donde se ha impartido clase.

Ante la necesidad de transitar hacia una escuela más inclusiva, se contemplan tres dimensiones: prácticas, culturas y políticas inclusivas.

Las dos primeras, atañen en mayor medida, a los docentes y las escuelas, sin embargo, la última, refiere más al papel del gobierno.

Prácticas gubernamentales, en las que solo simpatizantes de la administración en turno pueden acceder a recursos económicos, sociales, culturales y materiales, da cuenta de una incapacidad o renuencia, para dar respuesta, a las necesidades de la comunidad, lo que se traduce, en una política inclusiva deficiente. Si bien, estar inscrito en una escuela que no cuenta con recursos o personal suficiente para atender a las necesidades de la población, no determina el futuro del joven, si implica una forma de deprivación cultural, que coloca en desventaja al estudiante, con respecto a otros, cuyas experiencias de aprendizaje no han sido coartadas, por políticas municipales deficientes.

### 1.3 Contexto escolar

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, y hasta el mes de marzo de 2022, la escuela brindó servicio educativo de forma presencial alternada; debido a las restricciones derivadas del COVID-19, se dividió a los grupos en dos partes, la primera semana el *grupo uno* asistía lunes, miércoles y viernes, y a la siguiente, en martes y jueves; mientras que el *grupo dos*, asistió martes y jueves la primer semana, y lunes, miércoles y viernes la segunda. Los estudiantes con situaciones graves de rezago o inasistencia fueron convocados los días que no correspondía a su grupo, para ponerse al corriente.



Durante ese ciclo escolar, la plantilla docente estuvo compuesta por la directora escolar, subdirectora interina -cuya función de base es impartir las asignaturas de inglés en todos los grados y educación física en tercero A-, dos orientadoras, y once profesores -de los cuales, por su carga horaria, cuatro tienen su plaza principal en otra institución. Además, las horas interinas que originalmente cubría la subdirectora escolar fueron cubiertas por tres profesores distintos, quedando sin maestro la mayor parte del ciclo escolar.

En este ciclo, se incorporó a la escuela personal USAER; de manera permanente se encuentran una profesora y una trabajadora social, y por cronograma, una psicóloga y una especialista en lenguaje.

Gracias al apoyo del personal de USAER, fue posible diagnosticar a estudiantes de los tres grados, con situaciones como hipoacusia, trastorno de espectro autista, trastorno por déficit de atención, dificultades severas para el aprendizaje, dificultades severas para la comunicación, discapacidad temporal, y depresión.

Las intervenciones del personal de USAER en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), ofrecieron un panorama general de lo que ocurría dentro de la escuela, y despertaron en una servidora la inquietud por comprender cómo desde la práctica cotidiana, el docente de educación secundaria favorece la inclusión, aun cuando no conoce situaciones de los estudiantes como las descritas párrafos antes, o bien, cuando estas no existen o no han sido diagnosticadas. La respuesta a este cuestionamiento fue muy ambigua, la misma pregunta sugiere una enorme cantidad de dimensiones y caminos para atender y entender el problema.

La inclusión educativa, se volvió un eje central de la investigación, pero no por estudiar la manera en que los estudiantes diagnosticados son incluidos o atendidos, sino porque, de acuerdo a la Estrategia Nacional de Inclusión y Equidad [ENIE] (2018) la educación inclusiva se preocupa por atender a todos los estudiantes, con el fin de que puedan avanzar en su trayecto formativo, preocupándose por el

ingreso, permanencia y egreso, procurando entonces, una educación de calidad, o de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana [NEM], de excelencia.

Si bien, el diagnóstico realizado por USAER permitió identificar a los estudiantes que en ese momento requerían mayor apoyo, la práctica cotidiana, la experiencia docente, y la historia de vida tanto académica como personal, permitieron tomar consciencia, de que aún los estudiantes que no enfrentan los problemas diagnosticados, también pueden enfrentar situaciones adversas, que los configuran como personas en estado de vulnerabilidad.

Si bien, todas las personas somos en mayor o menor medida vulnerables, hay condiciones sociales, familiares, personales y contextuales que acrecientan tal situación. La misma ENIE, expone el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y Participación* [BAP] siendo estas, impedimentos que pueden limitar el avance de los alumnos, o a veces excluirlos totalmente (Niembro, Gutiérrez, Jiménez & Tapia, 2021); las BAP pueden dividirse en actitudinales, organizativas y metodológicas, y podemos estudiarlas desde tres dimensiones: escuela, aula y familia.

Con el fin de identificar las condiciones generales que pudieran implicar una BAP, se elaboró y aplicó un formulario en físico a todos los grupos; tal instrumento, permitió triangular aspectos de la configuración familiar (ocupación del padre, madre o tutor; analfabetismo; tipo de familia, número de hermanos, etc.), servicios con los que se cuenta en casa, y condiciones y prácticas concretas influyen en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, en la educación básica. Tales datos, serán detallados en el apartado correspondiente, mientras tanto, se presentan la *pregunta de investigación, objetivos e hipótesis*.

#### 1.4 Pregunta de investigación.

El cuerpo de esta investigación, implica un análisis multidisciplinar y conceptual. Desde el inicio, pretende estudiar la conformación de aulas inclusivas, esto,

tomando como referentes de medición las pautas DUA; a su vez, y pese a los diversos enfoques de la inclusión, recupera las prácticas pedagógicas, pero centradas en los aportes de Reuven Feuerstein: La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva [TMEC], y en ella, específicamente, a los estímulos y experiencias ajenos al entorno inmediato del niño, pero que el docente favorece para asegurar su protagonismo en experiencias de aprendizaje, a tales acciones, se les denomina Criterios de Mediación [CDM]; lo anterior, es necesario para comprender las implicaciones del siguiente cuestionamiento, como referente de la investigación:

***¿Cómo se relaciona la presencia de criterios de mediación, con la consolidación de aulas inclusivas?***

Para dar respuesta al cuestionamiento anterior, tomando como base los CDM, se han planteado estudiar cómo se relacionan la incidencia de CDM propiciados por el docente, con la percepción que la comunidad escolar, tiene respecto a la labor pedagógica, esto a su vez nos obliga a estudiar la relación entre la percepción de la comunidad escolar y el docente, sobre los procesos inclusivos dentro del aula, y la presencia de CDM.

Un aspecto fundamental, no solo para abordar el contexto, sino también para dirigir la investigación, es indagar cuáles son los problemas y necesidades asociadas a la inclusión, que se perciben en el plantel donde se ha de realizar la investigación.

## 1.5 Objetivos

Toda labor pedagógica implica acciones en las que el docente, de manera deliberada, implica a los estudiantes, para favorecer sus procesos de aprendizaje; dicha labor, dependiendo del docente, supone -con o sin consciencia de ello-, la implementación de CDM, condiciones cuya presencia se pretende estudiar, para determinar su influencia en la noción de aula inclusiva.

Al haber identificado el problema de estudio y concretado las cuestiones que han de dirigir la investigación, es importante detallar qué se pretende lograr, en este sentido surge el siguiente **objetivo general**:

- ✓ Valorar cómo los criterios de mediación incorporados por el docente de educación secundaria, favorecen la inclusión educativa de jóvenes en estado de Vulnerabilidad.

Y los **objetivos específicos**:

- ✓ Categorizar las prácticas percibidas en los docentes de educación secundaria -a través de guiones de observación y diario de campo-, de acuerdo a los criterios de mediación con que se relacionan.
- ✓ Indagar en la postura del estudiante de educación secundaria, respecto al índice de inclusión que percibe en el aula, a través del diseño, validación y aplicación de un instrumento.
- ✓ Comparar numéricamente el grado en que el profesor de educación secundaria integra los criterios de mediación en su práctica, y las percepciones del estudiante, respecto al índice de inclusión en el aula.

## 1.6 Hipótesis.

Hablar de inclusión, implica incorporar a todos los estudiantes a la dinámica de clase, considerando sus potencialidades. La inclusión en el aula no debiera remontarse únicamente a trabajar con *personas con discapacidad*, con *trastorno de espectro autista*, o con *aptitudes sobresalientes*, en primer lugar, porque *la ausencia de estudiantes en cualquiera de estas tres condiciones, no implica trabajar en un entorno homogéneo*. El segundo lugar, cada estudiante presenta condiciones específicas, razón por la que *reconocer y trabajar atendiendo la diferencia es indispensable*.

La intención del trabajo, sigue siendo indagar cómo la presencia de Criterios de Mediación, influye en la percepción de un aula más o menos inclusiva, por lo que, se desarrolló la hipótesis:

***Si el docente de educación secundaria incorpora una mayor cantidad de Criterios de Mediación en su práctica cotidiana, entonces la percepción de la comunidad escolar, respecto a la inclusión en el aula, también será mayor***, esta, a su vez, podrá valorarse a través de indicadores numéricos que estimen imparcialmente el grado de inclusión que se manifiesta en el salón de clases.

- ❖ **Variable independiente:** Criterios de Mediación incorporados por el docente en su práctica cotidiana.
- ❖ **Variable dependiente:** Inclusión educativa.

## 1.7 Desarrollo.

En contextos de generalizada desventaja económica y social se conciben situaciones que dificultan al estudiante, desarrollar de manera armónica todas sus facultades de acuerdo a su edad. Generalmente los estudiantes que convergen en un contexto socialmente vulnerable también ven afectado el disfrute de sus derechos humanos.

La educación, es, por sí sola, un elemento multidisciplinar necesario para hacer frente a la exclusión social, caracterizada por desigualdades económicas, políticas, culturales, sociales, etc., pues, mientras más se acentúan las desventajas sociales, también se restan oportunidades al individuo.

Cuando, además, al término *educación*, se agrega la acepción *inclusiva*, hay un doble énfasis, en la búsqueda de justicia social, desde el momento que pretende, que todas y todos, gocen de las mismas oportunidades para acceder a una educación de calidad, con la que puedan hacer frente a las desigualdades, para el disfrute de este, y otros derechos. La educación inclusiva, tiene como principio y finalidad, garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o capacidades, tengan acceso a una educación de calidad, razón por la que, las prácticas pedagógicas, deben orientarse a favorecer esas oportunidades, lo que implica, que las prácticas docentes dentro del aula deben evitar tender hacia lo genérico, enfocarse a solo ciertos estudiantes, o favorecer la segregación entre ellos.

Cada grupo es distinto y esa heterogeneidad implica, trabajar con diferentes alumnos, que, en mayor o menor medida, enfrentan BAP, condiciones que, es posible relacionar directamente, con el grado de vulnerabilidad. A fin de conocer la situación general de los estudiantes identificando rasgos que podrían influir en el estado de vulnerabilidad, se diseñó y aplicó un formulario en físico, dividida en tres partes.

Con el fin de retratar con un mayor grado de verosimilitud las condiciones en que se desarrolla el estudiante, y con ello comprender mejor su contexto, se diseñó un formulario en formato físico, aplicado gracias a la gestión y apoyo de la plantilla docente, pero sin la autorización de la directora escolar, quien, se ausentó algunos meses por incapacidad.

La primera parte del formulario recupera datos generales del estudiante (grupo, edad, sexo, número de hermanos), servicios con los que cuenta en su domicilio, y tipo de propiedad (si habitan en casa propia, si esta es rentada, de un familiar, etc.). Esto, con el fin de reconocer aquellos elementos de su entorno, que podrían figurar como BAP.

La segunda parte indaga sobre la figura materna y paterna del estudiante, su rango de edad, ocupación, escolaridad y si saben leer o escribir, esto, para reconocer las condiciones familiares, que influyen en el estudiante, y que a su vez, implican parte de su contexto familiar.

La tercera parte, ahonda en la situación del estudiante, inquiriendo si él, ella o alguien de su familia presenta alguna discapacidad; si tiene problemas para asistir de manera regular a clases; si él, ella o alguien de su familia padece alguna enfermedad crónica; si le cuesta trabajo empezar charlas con sus compañeros, mantener la atención en clase; si le ha costado trabajo adquirir los materiales o uniformes; si realizan alguna actividad económica para obtener ingresos; y finalmente, la distancia de su casa a la escuela.

Los resultados de este formulario, se registraron a partir de tres dimensiones: escolar, áulica y familiar.

## 1.7.1 El espacio escolar

En el momento de la investigación, la escuela contaba con 246 estudiantes, siendo el 55.28% mujeres (136), y 44.71% varones (110). La organización escolar consistió en seis grupos: Primero A con 41 alumnos; primero B con 40; segundo A y segundo B con 43 estudiantes cada uno; Tercero A con 38 jóvenes; y Tercero B con 41. La institución, proporcionó un organizador gráfico, que contiene una aproximación del diagnóstico escolar, realizado a partir de la información recabada por los docentes, orientadoras y personal de USAER.

**Figura 1**

### *Diagnóstico del contexto externo e interno*

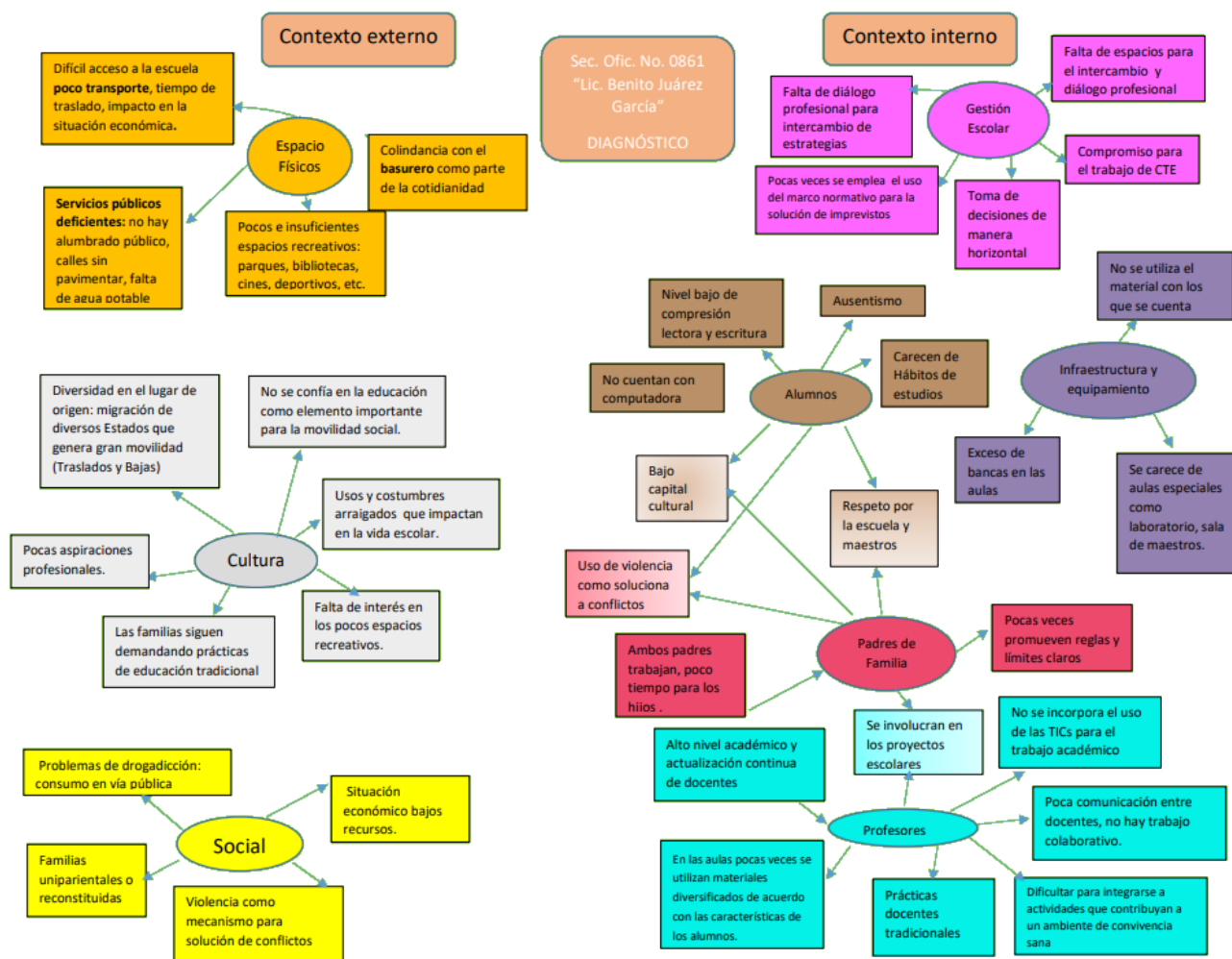


Figura 1. Diagnóstico del contexto externo e interno del plantel, realizado y proporcionado por la institución.



La observación directa y el horario escolar, permitieron centrar la atención en los grupos de Tercer grado, al identificar en ellos situaciones de apatía, aunados al hecho de haber vivido la mayor parte de su educación secundaria en confinamiento.

### 1.7.2 El espacio áulico

La edad misma de los estudiantes, la ubicación del municipio, la pobreza generalizada del Estado, situaciones de violencia -tanto directa como indirecta-, ya coloca a los estudiantes dentro de un grupo vulnerable, con el fin de justificar y problematizar la necesidad de atender a estos grupos, a partir del enfoque inclusivo de la educación, se ahondó en aspectos sociodemográficos, recuperados a partir del formulario en físico que se expuso párrafos antes.

#### **Grupo 1.**

Tercer grado, grupo A, turno matutino. Durante el ciclo escolar 2021-2022, estuvo conformado por 39 estudiantes, sin embargo, a raíz de las inasistencias del grupo solo fue posible indagar sobre la situación y características de 35.

El grupo investigado estuvo conformado por 19 mujeres y 16 varones, de entre 14 y 15 años de edad.

Al cuestionar sobre la propiedad en que habitaban, 28 estudiantes argumentaron vivir en casa propia; seis, en casa de algún familiar; y uno, en espacio de renta.

Todos los estudiantes cuentan en casa con agua potable y electricidad, aunque uno de los jóvenes compartió no contar con servicio de drenaje.

De los 35 alumnos cuestionados, 33 cuentan con un smartphone propio o de algún familiar para acceder a internet.

De acuerdo a la estructura familiar, 24 de los 35 viven con ambos padres; hay seis casos de familias monoparentales conformadas por la madre y el hijo, y una, compuesta por el padre de familia y el joven; una de las familias está conformada por el padre de familia, abuela y estudiante; existe una familia reconstruida en que las figuras son la madre y el padrastro; por último, hay dos casos de familias separadas en los que, aunque el o la joven viven con su madre y padrastro, se mantienen en contacto con su padre, quien ha ejercido una paternidad en la medida de lo posible, responsable -de acuerdo a los comentarios de los jóvenes-.

De acuerdo al rango de edad de la figura materna se tienen: ocho estudiantes cuya madre o figura tiene entre 31 y 35 años; otras ocho cuyo rango se encuentra entre 36 y 40; diez, con edades comprendidas entre los 41 y 45 años; tres, que tienen entre 46 y 50; y cuatro casos mayores a 50 años de edad.

Todas, salvo una -mayor de 50 años-, saben leer y escribir, ella misma no pudo estudiar; 11 tuvieron como máximo grado de estudios la educación primaria; 16, educación secundaria; cuatro pudieron concluir estudios de bachillerato; una obtuvo certificación como técnico superior universitario, otra tiene licenciatura, y una más, cuenta con posgrado.

Por otro lado, se tiene a quienes fungen como figura paterna. Según la edad, se tienen: seis padres de entre 31 y 35 años; 11 cuyo rango abarca de los 36 a los 40; cuatro, con edades comprendidas entre los 41 y 45; tres, de entre 46 y 50 años; y cinco mayores de cincuenta años. Todos los varones saben leer.

De acuerdo a la escolaridad, siete concluyeron la primaria; nueve terminaron educación secundaria; diez finalizaron el nivel medio superior; y tres, estudiaron una licenciatura.

En la última sección se inquirió sobre situaciones específicas del estudiante, obteniendo que:

- ✓ Un o una estudiante presenta algún tipo de discapacidad.
- ✓ Cuatro tuvieron problemas para asistir de manera regular a clases durante el ciclo.
- ✓ Dos estudiantes tienen a una persona de su núcleo familiar con alguna discapacidad.
- ✓ Diez estudiantes tienen en su familia nuclear una persona que enfrenta alguna enfermedad crónica.
- ✓ A nueve estudiantes les cuesta trabajo iniciar una charla con sus compañeros.
- ✓ 11 estudiantes tienen problemas para mantener la atención durante la mayoría de las clases.
- ✓ Una persona tuvo problemas para adquirir los materiales solicitados por los profesores.
- ✓ Dos personas enfrentaron dificultades económicas para adquirir los uniformes escolares.
- ✓ Cuatro estudiantes hacen más de veinte minutos para llegar a la escuela, y
- ✓ Ocho jóvenes realizan alguna actividad económica para obtener ingresos.

## **Grupo 2.**

El otro grupo contemplado en la investigación, fue el Tercer grado, grupo B, turno matutino. Estuvo conformado por 41 estudiantes, y el instrumento fue aplicado a todos.

El grupo estuvo formado por 25 mujeres y 16 varones, 38 de los jóvenes se encontró en el rango regular de edad -entre 14 y 15 años-, tres estudiantes restantes, sobrepasaban ese rango de edad teniendo 16 años al culminar su educación

secundaria. De acuerdo a número de hijos, se identificaron cinco casos con cinco, hasta ocho.

Según la propiedad de la casa en que habitan: 34 estudiantes viven en casa propia; cinco, en casa de algún familiar; y dos familias habitan en casa arrendada.

Todos los estudiantes cuentan en su domicilio con servicio de electricidad y agua potable, sin embargo, en 11 domicilios no se cuenta con servicio de drenaje; 21 estudiantes tienen acceso a una computadora en su hogar, y 35 pueden acceder a un teléfono inteligente propio o de algún familiar.

De acuerdo a la estructura familiar, se tienen 29 estudiantes que cuentan y viven con ambos padres; cinco casos, cuyas figuras son la madre y el padrastro; un caso en que el o la joven vive con la madre y padrastro, pero mantiene relación con su padre, quien suele formar parte de su vida y educación; tres casos de familia monoparental cuyo jefe de familia es la madre; un caso en que es el padre, aunque la abuela paterna funge como figura materna; un caso en que son los abuelos quienes cumplen la función de padres; y un caso en que al no haber padres, abuelos o tíos, son los hermanos mayores quienes cumplen el rol.

Según los instrumentos aplicados, los rangos de edad de quienes fungen como figura materna son: 13 de las matriarcas cuentan con entre 31 y 35 años de edad; 11 tienen entre 36 y 40; nueve, entre 41 y 45 años; dos personas, tienen entre 46 y 50 años de edad; y finalmente hay cinco casos de mujeres con más de 50 años.

En el caso de los varones que cumplen el rol de jefe de familia se tienen: un padre de 28 años de edad; ocho, que tienen entre 30 y 35; 14 cuya edad se encuentra entre 36 y 40; cinco casos cuya edad se encuentra entre los 41 y 45; tres casos de entre 46 y 50 años; y finalmente cuatro varones mayores de cincuenta años.

Según el máximo grado de estudios obtenido por los jefes de familia, se tienen:

En el caso de las mujeres dos no pudieron estudiar; siete, concluyeron la primaria; 19 terminaron la escuela secundaria; 12 obtuvieron el grado de bachiller; y una, concluyó una licenciatura.

En el de los varones uno solo pudo estudiar hasta tercer grado de primaria, siete más la concluyeron; 23 tienen como máximo grado de estudios la escuela secundaria; 7 concluyeron el bachillerato. No hay casos de varones que obtuvieran un grado de técnico superior universitario ni licenciatura.

Al indagar en situaciones específicas del estudiante, a través del último apartado, se obtuvo la siguiente información.

- ✓ Un o una estudiante presenta algún tipo de discapacidad.
- ✓ Nueve tuvieron problemas para asistir de manera regular a clases durante el ciclo.
- ✓ Cuatro estudiantes tienen a una persona de su núcleo familiar con alguna discapacidad.
- ✓ 16 estudiantes tienen en su familia nuclear una persona que enfrenta alguna enfermedad crónica.
- ✓ A 14 estudiantes les cuesta trabajo iniciar una charla con sus compañeros.
- ✓ 11 estudiantes tienen problemas para mantener la atención durante la mayoría de las clases.
- ✓ Siete alumnos tuvieron problemas para adquirir los materiales solicitados por los profesores.
- ✓ Dos personas enfrentaron dificultades económicas para adquirir los uniformes escolares.
- ✓ Ocho estudiantes hacen más de veinte minutos para llegar a la escuela, y
- ✓ 11 jóvenes realizan alguna actividad económica para obtener ingresos.

## 1.8 Interpretación y justificación de acuerdo al contexto

De acuerdo a las cifras anteriores, es posible inferir un contexto en el que el embarazo adolescente es algo común; de acuerdo Rosenthal y Zimmerman (1978) la Imitación funge como un medio importante para la transmisión de comportamientos. Si bien, ser hijo de padres adolescentes no condena al joven a reproducir la conducta, si acrecienta su grado de vulnerabilidad, esto, por las posibles afecciones físicas (partos prematuros, afecciones neonatales, bajo peso al nacer) que pudiera haber sufrido, y que influyen en su salud general, o sociales (ruptura y abandono familiar, violencia intrafamiliar, abandono escolar, etc.), derivadas de un embarazo a temprana edad.

Por otra parte, Bourdieu (1999), aborda una noción de exclusión semejante a la que se presenta en esta investigación, los excluidos del mundo globalizado. La lógica del sistema es mantener la desigualdad, aunque ya no desde un sentido de división social de clases, pues la sociedad no se divide en burgueses y proletariados.

En el espacio social, convergen distintos tipos de capital que en conjunto supone el capital global y que se constituye por: Económico (formado por factores de producción, tierra, fábricas, trabajos y bienes), social (compuesto por el conjunto de relaciones sociales, contactos, amistades, parientes, conocidos, etc.), y cultural (el que permite acceder a ciertas clases de conocimiento socialmente válido y reconocimientos académicos).

Las clases sociales surgen de una red de relaciones que abarcan todos los aspectos de la vida del ser humano, para analizarlas, se aborda el concepto de *campo*, como las configuraciones de clase o relaciones sociales donde los grupos se unen y se relacionan de acuerdo a un capital común.

Las desigualdades derivadas de la violencia simbólica, física y económica, y que implican un bajo nivel de capital global, favorecen que las discrepancias se reproduzcan.

En el sentido de esta investigación, de las características y desventajas que derivan del contexto donde se desenvuelven los estudiantes, es imprescindible reconocer la existencia de tales desigualdades, y del peligro que suponen en el disfrute de sus derechos, y su acceso a otros campos.

La gran diversidad de contextos sociales y económicos, caracterizados por la pobreza y la marginación, inducen a una situación de vulnerabilidad social, definidos por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] como un “fenómeno social multidimensional extendida” (CEPAL, 2000: 49), además se rescata el hecho de que desde los años ochenta a la fecha, existió un aumento de personas, sobre todo, en zonas urbanas “sometidas a condiciones de riesgo, inseguridad e indefensión” (ídem.); los efectos de estas condiciones de riesgo usualmente se reflejan en el aula a través de comportamientos violentos o apáticos, y bajos resultados académicos, tanto por la falta de acceso a materiales y recursos, como por el impacto en el desarrollo fisiológico de los estudiantes, y en sus oportunidades de acceso a espacios recreativos, culturales y de esparcimiento. Es decir, la situación de vulnerabilidad afecta las oportunidades del joven para acceder a mejores oportunidades de vida.

Los criterios que orientan al artículo tercero constitucional, apuestan por una educación democrática, nacional, que contribuya a la mejora de la convivencia humana, equitativa, *inclusiva*, intercultural, integral, y sobre todo, de *excelencia*. Esa última idea es atrayente, pues apuesta por un mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizajes, no supone únicamente la integración del joven que enfrenta BAP, o que presenta dificultades severas para el aprendizaje, comunicación o conducta, sino asegurar que NNA con estas, o cualquier otra

condición, adquieran el máximo logro de aprendizajes, necesarios para asegurar el éxito de su trayecto formativo, o bien, para enfrentarse al mundo.

Las nociones sobre inclusión establecidas tanto en propuestas nacionales como internacionales, suponen tres dimensiones de la inclusión: prácticas inclusivas, políticas inclusivas, y culturas inclusivas. La primera dimensión compete de manera directa el trabajo docente, por lo que, como categoría de análisis, se ha decidido prestar especial atención a los criterios de mediación, siendo estos, interacciones deliberadas, a través de las cuales, el profesor, media entre los estudiantes y el aprendizaje (social, cognitivo, físico, etc.).



## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO, HISTÓRICO Y CONCEPTUAL SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO.**

Hacer valer el derecho a la educación es indispensable, no solo por el referente cultural que constituye; a la par de fungir como un medio para acceder a una mejor calidad de vida, propiciar el desarrollo competencias y la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y disminuir la brecha entre clases sociales, también utiliza criterios como la equidad, inclusión, la perspectiva de derechos humanos, interculturalidad, etc., como referentes.

En los nuevos criterios de la educación además de enunciarse la gratuidad, laicidad y obligatoriedad, se presta atención al carácter formativo y humanista, equidad, democracia, perspectiva de derechos humanos, excelencia, inclusión... para alcanzar tales objetivos no basta contemplarlos en los Planes y Programas de Estudio (PPE), el docente tiene un rol fundamental, siendo la figura que media entre el estudiante y los contenidos, en un contexto desfavorable, derivado tanto del periodo de confinamiento por COVID-19, como por situaciones específicas que repercuten en el estado de vulnerabilidad del estudiante.

A sabiendas de que la escuela se constituye por diferentes dimensiones, la tradición pedagógica, suele delegar al profesor, los resultados educativos, responsabilizándolo directamente del éxito o fracaso del estudiante, esto, en gran medida por las interacciones que se establecen dentro del aula; en vista de ello, se ha decidido centrar la atención en las interacciones docente-alumno, que, a través de prácticas concretas, favorecen la educación inclusiva.

Aunque existen una gran cantidad documentos y propuestas “novedosas” para favorecer la inclusión en el aula, se decidió centrar la atención en el DUA, y la Teoría

de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein. Habiendo tantas estrategias ¿Por qué optar por una teoría relativamente vieja?

La labor docente llevada a cabo en “Instituto Pedagógico Horacio Zúñiga”, permitió observar la Teoría Modificabilidad Estructural Cognitiva (TMEC), como parte del proyecto institucional, implicando a través de ellos, en el desarrollo de habilidades de pensamiento que, favorecieron un mejor dominio de contenidos y competencias por parte del estudiante.

Ante ello surgió el cuestionamiento ¿Si la TMEC es relativamente vieja, por qué mantiene vigencia en este contexto? ¿Existen otros entornos donde se haya aplicado, y que obtuvieran una mejora? ¿Si la TMEC se aplicara de manera deliberada en contextos con una marcada desventaja social, también favorecerían el éxito académico de los estudiantes? Para dar respuesta a tales interrogantes, se ha optado por dividir el capítulo en los siguientes apartados: 1) Aportes de Reuven Feuerstein; 2) Implicación de los aportes de Feuerstein a la noción actual de Educación inclusiva; 3) Correspondencia entre los CDM y el DUA; y 4) Escenarios de aplicación de la TMEC.

## 2.1 Reuven Feuerstein.

Aunque Reuven Feuerstein es reconocido principalmente por sus aportes en el campo de la psicología, al centrar su labor en el desarrollo de la inteligencia, he concebido, que, desde la preocupación actual sobre la educación inclusiva, sus teorías pudieran ser aplicadas al campo de la educación, esto, por el énfasis que tiene el profesor mediador, en las interacciones que posibilitan la comprensión del niño (mediado), sobre el mundo.

### 2.1.1 Biografía de Reuven Feuerstein

El 21 de agosto de 1921, en la ciudad rumana de Botoshany, nació un niño judío, su padre fue un Rabino; su abuelo paterno, encuadernador de libros, músico y pintor; su abuelo materno, un escriba “escribió los sagrados pergaminos del Torá” (Orrú, 2003: 34).

Hermano de dos chicas y siete varones, criado a partir de una doctrina religiosa que predicaba el respeto hacia todos los miembros de la familia -padres, abuelos, esposos, hermanos, hijos-, y el reconocimiento a los derechos de estos últimos, en los años cuarenta, se convirtió en un hito, cuyo papel en la historia de la psicología cambiaría para siempre, las nociones y prejuicios sobre la inteligencia y educación.

Tal vez fue la manera en que vivió de niño, se sabe que desde los tres años de edad comenzó a aprender los textos sagrados de la Biblia Hebrea, y tuvo la inquietud de compartirlos -cuántos de los que soñamos desde pequeños con ser docentes no tuvimos también el deseo de compartir “nuestro conocimiento” con los demás-.

Orrú menciona en sus antecedentes sobre la vida de Feuerstein, la importancia del hogar y la familia para la comunidad judía, siendo este primero, fundamental para la educación, pues es en él, donde se da la primera enseñanza, tanto religiosa, como social. En el hogar, cada miembro de la familia -madre, padre, hijos-, cumplen una función, siendo en esencia, la religión judía, una religión familiar.

La manera en que Feuerstein, a través de su familia participó de la religión judía, lo incitó a unirse alrededor de los 10 años de edad al movimiento Sionista para jóvenes, conocido como *hijos de Bene Akiva*. Los sionistas, fueron un movimiento judaico de origen político y religioso, que buscaba el restablecimiento del Estado judío en Palestina.

De 1940 a 1941 estudió en la facultad de profesorado de Bucarest, algo así, como un grado cuya formación multidisciplinar está encaminada a crear profesores. También en Bucarest, pero ya en la facultad de Onesco, estudió de 1942 a 1944 psicología y pedagogía. Mientras se encontraba en esa ciudad, luego de escapar de la persecución nazi, en 1944 se dedicó a trabajar con niños que enfrentaban dificultades de aprendizaje, chicos que habían quedado huérfanos o separados de sus padres a partir del Holocausto.

Entre los años 1945 y 1948, fungió como profesor de Educación Especial y Consejero en las “Villas de la Infancia”, espacios donde se dio cobertura a niños procedentes de los campos de concentración. Se mudó a Israel, donde ejerció como profesor en las colonias y las pequeñas comunidades agrícolas conocidas como Kibutz.

En 1949 viajó a Suiza para participar de una serie de conferencias dirigidas por Karl Jaspers -psiquiatra y filósofo alemán y suizo, y por Leopold Szondi -psiquiatra y psicoanalista suizo-, por cuyo trabajo tenía gran interés; sin embargo, en 1950 partió a Suiza para retomar sus estudios en la Universidad de Ginebra, donde fue estudiante de Jean Piaget y Barbel Inhelder. En 1953 obtuvo su diploma como Psicólogo General, y en 1954 el grado de Licenciado en Psicología Clínica.

En 1959 inició formalmente con sus trabajos, cuyo principio se basó en la dignificación del otro, y en cuyos aportes, se centra esta investigación. Finalmente, en 1979 obtuvo el grado de Doctor en Psicología del Desarrollo y Psicología clínica, por la universidad de la Sorbona de París.

De 1970 a 1995, ocupó un cargo como profesor de psicología educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de Ilan, en Israel. Aunque a partir de 1978 que fue asignado como profesor adjunto en el Colegio Peabody de Educación de la Universidad de Vanderbilt en los Estados Unidos de América.

Falleció en Jerusalén, el 24 de abril de 2014.

La literatura actual pretende abrir las posibilidades respecto a la inteligencia, diferenciando entre lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2019), y, es que dividir a la inteligencia en tipos, es algo relativamente nuevo. Durante el signo XX, el paradigma respecto a la inteligencia implicó considerar su valor, a partir de un coeficiente intelectual (CI), además, se concibió que, si una persona presentaba un determinado CI, este se mantendría constante a lo largo de su vida.

Me atrevería a afirmar, que es gracias a los trabajos de Reuven Feuerstein, sobre todo, lo referente a la Teoría de la Modificabilidad Cognitivo Estructural, y la Experiencia de Aprendizaje Mediado, fue posible ampliar los estudios sobre la Inteligencia respecto a diferentes áreas.

Para Feuerstein la inteligencia es una, y a la vez múltiple: una, porque se constituye como un sistema jerarquizado de procesos y estrategias cognoscitivos, abstractos y relacionantes; y múltiple, porque se constituye de una gran variedad de componentes y estructuras y dimensiones internas y externas del sujeto, relacionadas entre sí. A su vez, también es el instrumento fundamental que, como seres humanos, nos permite, aprender, resolver problemas de nuestra vida, pero también, modificar nuestras estructuras cognitivas, modificarnos...

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE), y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) figuran como el legado de Reuven Feuerstein, quien, luego de la Segunda Guerra Mundial, fue el encargado de trabajar con jóvenes que, habiendo sufrido los estragos del enfrentamiento bélico, menguaban en habilidades tanto emocionales, como sociales y cognitivas. La TMCE rompe con el estigma de que si una persona presenta deficiencias –sobre todo cognitivas-, estará permanentemente sujeto a las afecciones de esta condición.

## 2.1.2 Relación entre las necesidades inclusivas actuales y el contexto de la postguerra.

De acuerdo a Goffman (1974), y desde la perspectiva interaccional, puede equipararse con un esquema interpretativo, que se activa en la interacción, mediante este, los individuos interpretan las situaciones en las que participan en un momento dado. Si bien, los individuos no siempre son conscientes de su contexto, el investigador, si debe ser capaz de tomar consciencia de los factores humanos, sociales, naturales, estructurales y superestructurales que convergen en el entorno que se pretende estudiar.

Reuven Feuerstein fue consciente de las carencias enfrentadas por los niños judíos, al término de la segunda guerra mundial; nosotros lo somos, de los bajos niveles de rendimiento académico, en zonas urbano marginales.

Feuerstein se enfrentó a un Estado, que no lo era como tal, un lugar geográfico en el que confluyeron cientos de personas, sobrevivientes de una guerra, excluidos y perseguidos, personas pobres, sobrevivientes...

El contexto general de América Latina, es el resultado histórico, primero, de una conquista forzada, en la que potencias del viejo continente saquearon los recursos del nuevo, pasando por encima de la cosmovisión de los pueblos, imponiendo su cultura, negando las existentes.

Tras los siglos de conquista, la situación no fue mejor para los países de América Latina y el Caribe [ALC], aún tras su independencia, se enfrentaron a una situación generalizada de pobreza. Nuestro país en específico, atravesó a partir de 1821, dos imperios, dos intervenciones francesas y otras norteamericanas, diversas reformas en los cambios de gobierno, dos dictaduras y una guerra civil, que aún tras haber concluido hace ya 116 años, no ha atendido las demandas sociales del pueblo mexicano.

Aunque en momentos distintos, y espacios geográficos diversos, se pueden identificar problemas sociales que comparten ALC, y la Rumania de los años 40, época en que Feuerstein inició sus trabajos con niños y adolescentes sobrevivientes de los campos de concentración. Entre las problemáticas que se comparten en ambos contextos, se tienen la marcada desventaja social de ciertos estratos poblacionales, especialmente, de niños y jóvenes, la pobreza, la violación a los derechos humanos, la privación cultural...

Reuven Feuerstein atañe ese concepto para referirse los factores que repercuten de manera directa, en que no pueda llevarse a cabo la plasticidad neuronal, esto puede entenderse, como las circunstancias que obstaculizan el desarrollo cognitivo, físico, emocional o social de las personas (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía, 2008), generalmente enfrentado por personas que se desarrollan en ambientes de pobreza cultural o material. En el contexto donde se ha realizado la investigación, es posible identificar elementos que reflejan cierto grado de privación cultural, no solo a partir del grado de estudios, nivel académico u ocupación de las figuras maternas y paternas, e insumos con los que cuentan en casa, espacios de recreación, *cultura* y esparcimiento, sino también, a través de los estragos que el confinamiento provocó, privándolos incluso, del acceso físico a la escuela, espacio en donde se llevan a cabo la mayoría de las interacciones necesarias para aproximar al estudiante, a la apropiación de múltiples contenidos, habilidades, valores, actitudes y concepciones del mundo.

Aunque el contexto de la postguerra es distinto a nuestra realidad, la situación de los estudiantes puede considerarse análoga; si bien las condiciones que llevaron a los niños y jóvenes con quienes trabajó Feuerstein, al deterioro de sus habilidades cognitivas y sociales, racionales y emocionales, son diferentes a las que nuestros estudiantes enfrentan en su día a día, hay algo que comparten: ambos convergen en ambientes de pobreza, de caracterizada desventaja social, misma que en ambos casos, ha influido en su desarrollo social y cognitivo.

A partir de sus estudios, Reuven Feuerstein logró demostrar cómo dirigiendo su práctica a través de los CDM, trabajando con empatía y sentido ético-humanista, a partir de la EAM, era posible orientar al joven (mediación del aprendizaje), para que fuese capaz enfrentar y solucionar mejor, los problemas del mundo, a través del desarrollo de sus capacidades humanas -cognitivas y afectivas-; por lo anterior, los trabajos de Feuerstein, consideran como el elemento más importante de su teoría, el factor docente.

Son varios los aportes que Feuerstein puede dar a la educación, especialmente, entre ellos se encuentran la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Plasticidad neuronal, y tanto en ellas, como en la aplicación de los Criterios de Mediación, y en el Programa de Enriquecimiento Instrumental [PEI] se considera el papel del docente, como “el elemento más importante del método”, al ser “el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño”, para asegurar su “acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social” (Consoli, 2008: 207).

La tradición pedagógica aunada a los usos y costumbres, colocan al docente como el responsable directo de los resultados educativos, dejando de lado elementos tanto contextuales como biológicos, psicológicos, físicos o emocionales que también intervienen en la manera que el estudiante se apropia del mundo. Si bien, el profesor no puede controlar los aspectos externos que afectan al mediado, si se han dado casos de experiencias docentes exitosas, aún en contextos socialmente vulnerables.

A partir de lo anterior, es posible caer en cuenta, que, existen interacciones entre el mediador y el mediado, que propician el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento -necesarias para transitar al desarrollo de las habilidades complejas-, y un aprendizaje significativo en todas y todos los alumnos, interacciones que, de acuerdo a la filosofía del modelo de Feuerstein, se desarrollan dentro de un ambiente democrático, colaborativo y participativo en el que se recupera y respeta



la dignidad del estudiante, esas relaciones, hacen referencia a los Criterios de Mediación.

Los CDM implican condiciones en que el *docente mediador* colabora para favorecer el aprendizaje del alumno (Feuerstein, 2006), estos han resultado ser eficientes para acortar las brechas en el lenguaje y promover un abordaje especializado en particular en contextos de pobreza (Hines, 2017, citado por Figueroa-Céspedes, 2020). Por otro lado, la teoría de EAM ha demostrado prácticas educativas con resultados exitosos en niños y adolescentes que se desarrollan en contextos de desventaja social y educativa (Rand, Tannenbaum, y Feuerstein, 1979).

### 2.1.3. Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Así como el docente es la figura sobre quien recae la mayor responsabilidad en el ámbito educativo, también para Reuven Feuerstein, el papel docente es fundamental, sin embargo, el papel de este, en ambos contextos, tiene diversas connotaciones y exigencias.

Feuerstein esboza que los seres humanos tenemos la capacidad de modificar la estructura funcional de nuestro cerebro, a través de la vivencia de EAM (V., 2002), esto permite entender las bases de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (TMEC), esta adquiere su nombre por los términos que le atañen:

- *Modificabilidad*: Porque considera que el ser humano -tanto mediador como mediado-, son modificables, es decir, se encuentran a lo largo de su vida, en un proceso permanente de transformación, no solo de aprendizaje.
- *Estructural*: Porque análogo al paradigma de estructuralista, se entiende el cerebro como un sistema completo, interconectado, con fuertes conexiones entre el todo y sus partes.

- *Cognitivo*: Porque considerando el punto anterior, las estructuras cerebrales, no solo se convierten en una sola a través de interconexiones biológicas, sino también, a partir de procesos cognitivos, necesarios para transitar de habilidades básicas de pensamiento a otras más complejas.

La TMEC supone una serie de componentes que atañen a la labor docente, en el contexto de esta investigación, hay dos específicamente: el papel del docente mediador, y las interacciones a través de las cuales, este, incita de manera deliberada, las estructuras cognitivas de NNA -mediados-, esas interacciones son lo que conocemos como Criterios de Mediación.

A grandes rasgos, la TMEC defiende la idea de que a través de la mediación del aprendizaje, es posible potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La preocupación inicial se dio en favor de infantes con necesidades especiales, sobrevivientes de una guerra cuya deprivación cultural habían limitado su desarrollo intelectual y capacidad de adaptación (Jackson y Feuerstein, 2011: 57).

¿Cuál es la diferencia entre ser un docente, y un docente mediador? ¿Qué se requiere para transitar de la primera condición a la segunda? Se ha dicho que educar es un acto de amor, y como uno de los más grandes ejemplos, tenemos la labor de los docentes mediadores.

Apoyándose en la teoría sociocultural, la TEAM presenta, tanto a la familia como la escuela, como los principales agentes de transmisión cultural y educativa (Prieto, 1989). Una de las preocupaciones de la NEM, es fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, en primera instancia la comunidad está formada por las familias, Savater (1997) expone, que, desde antes de ingresar por primera vez a la escuela, los niños ya han adquirido experiencias tanto por su familia como por su entorno social, al momento que el niño toma parte de la vida en sociedad establece una *socialización primaria*. Dentro de la escuela, el niño se apropia de conocimientos y habilidades más especializados, hecho al que se denomina

*socialización secundaria*. En ambos tipos de socialización, la figura de un agente que medie entre el niño y lo que debe aprender, es necesaria.

Si bien, la manera en que se aprende dentro de la familia y de la escuela son distintas, el que se haya dado una buena socialización primaria, posibilitará una mejor apropiación de la socialización secundaria. Sin embargo, al integrarse a un espacio educativo, el niño debe asumir un rol, congruente con las demandas del perfil de egreso de la educación básica.

Generalmente, un ambiente de pobreza, puede involucrar menos interacciones familiares, al, ambos progenitores, realizar una actividad económica. A través de estas interacciones el niño forma su consciencia social, perspectiva moral y autovaloración, de manera que, el ambiente mismo de pobreza no supone únicamente menores oportunidades para acceder al disfrute de los derechos humanos, sino que, acrecienta la desventaja social.

Dejando de lado lo anterior, al no existir una socialización primaria apropiada, el docente enfrenta un mayor reto para lograr que la secundaria si sea pertinente, para ello, debe establecer relaciones (maestro-alumno; alumno-alumno; de ser posible maestro-maestro) de aprendizaje mutuo, colaboración, respeto, y aprendizaje significativo. Recordemos que el propósito esencial del acto de mediar, es lograr que el NNA, alcance un nivel de aprendizaje (social, cognitivo, artístico) mayor que el que tendrían, por sí solos.

La noción de un docente mediador está fuertemente influenciada por los trabajos de Vygotski, quien sostiene que es gracias al papel de un individuo, que funciona como mediador (usualmente la madre, padre o profesor), es posible transitar de un *Nivel evolutivo real*, a un *nivel evolutivo potencial*, siendo el primero, aquel medido por los test de inteligencia, es decir, el nivel cognitivo presentado por el niño dada su condición biológico-natural; y el segundo, el nivel de maduración que este puede

alcanzar, con ayuda de las intervenciones sistemáticas y planificadas, de un mediador humano.

Para referirse recuperar las diferencias, y a su vez, las relaciones entre uno y otro, el mismo autor, atañe en término el *potencial de aprendizaje*, mismo que Vygotski (1979: 90), define como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o un par en colaboración”.

Esta noción sobre la importancia de una figura que medie entre el niño y el contenido de aprendizaje se convierte en uno de los principales aportes de la teoría de Feuerstein, de manera que surgen de manera formal, la figura de *Docente mediador*.

En Méndez Hernández (1997: 46), encontramos la definición de Feuerstein sobre el mediador, este lo define como:

“Un ser humano intencional que se interpone entre los estímulos del medio ambiente y el organismo humano a fin de que este pueda percibirlos, procesarlos y responder a ellos con mayor amplitud, complejidad y abstracción a fin de que pueda beneficiarse de estos y transferir dichos beneficios a otras áreas de su experiencia”.

El docente como mediador, no elimina las BAP, o al menos, no todas, pues, muchas de ellas son ajenas a la práctica del mismo, sin embargo, a través de acciones deliberadas, sistematizadas y organizadas, dirigidas a través de un enfoque humanista y con apego a la dignidad, si posibilita el paso de un estado inicial -nivel evolutivo natural-, a otro -nivel evolutivo potencial-. La noción de *Docente mediador* es vieja, sin embargo, implican una práctica organizada y deliberada, orientada a mejorar los procesos de aprendizaje y por tanto, los resultados educativos, no varía mucho, de una secuencia didáctica sólida. Al analizar, en Vergara-Carrillo (2004)

las funciones generales del Ser humano mediador, dentro de la TEAM, podemos observar:

1. Establecer las condiciones necesarias para promover la EAM.
2. Establecer las condiciones óptimas para la realización de la EAM.
3. Elegir, programar y sistematizar los estímulos.
4. Proveer al mediado, de estímulos o experiencias de aprendizaje.
5. Relacionar los estímulos, con otros previos, o con aquellos que puedan aparecer en el futuro; convertir al estímulo en un detonante, a partir de sus experiencias previas, e intereses hacia el porvenir.
6. Favorecer el establecimiento de relaciones entre los estímulos percibidos.
7. Orientar las respuestas del mediado, al estímulo al cual está siendo expuesto.
8. Anticipar las posibles respuestas, a fin de orientarlas.
9. Validar y manifestar significado (afectivo, social, cultural) a las respuestas del mediado para motivar su interés y curiosidad intelectuales.

Prieto (1989) habla de la EAM, como la interacción marcada por una serie de necesidades culturales entre el niño y su medio ambiente, es por ello que, las prácticas docentes deben orientarse a partir de las características enmarcadas por el contexto social y familiar en que NNA se desenvuelven.

Por otra parte, aunque en el mismo sentido, la práctica profesional del docente mediador, debe orientarse conforme a una serie de estímulos y experiencias que favorecen el aprendizaje del niño, y que no pertenecen a su entorno inmediato, a estos estímulos se les denomina Criterios de Mediación (CDM); a fin de implementar la mediación pedagógica, el docente mediador comienza por “concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido” (Malagón, 2009: 177). Es por ello, que las acciones implementadas por el profesor mediador, pretenden dar al estudiante, el protagonismo de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo al autor, en la mediación pedagógica se reconocen el papel del docente, su pasión, acciones y actitudes, en el proceso de enseñanza, a través del cual, se aproxima al estudiante, a apropiarse, construir y descubrir el mundo. En este contexto, el profesor se convierte en docente mediador, a través de la implementación de los CDM.

Los CDM han sido ya definidos por diversos autores, sin embargo, al considerar que en el acto pedagógico no solamente se establecen relaciones cognoscitivas, sino también aspectos afectivos, he optado por definirlos desde ambas dimensiones, sintetizando aspectos clave de Feuerstein (2010), Figueroa-Céspedes (2020), Hines (2017), y Villalta-Paucar, Assae-Budnik y Baeza-Reyes (2018), retomando el orden que este último autor establece; y adaptar cada definición de acuerdo a procesos afectivos y socioemocionales que propician en el aula, un ambiente democrático, participativo y, por tanto, inclusivo, quedando de la siguiente categorización.

**Tabla 1**

*Categorización de Criterios de Mediación, desde las dimensiones cognitiva y afectiva.*

<b>CDM</b>	<b>Aspecto cognitivo</b>	<b>Aspecto afectivo</b>
1. Intencionalidad y reciprocidad	El docente identifica y establece el propósito de aprendizaje, y es consciente de él durante toda la sesión, proyecto o secuencia; comunica el propósito al estudiante asegurándose de que sea comprensible y claro. A través de la secuencia, diseña y permite la gestión de situaciones que motivan diferentes formas de aprender, por parte de los estudiantes.	De manera deliberada el profesor implica al estudiante en las actividades, antes, durante y después de la clase, a través del establecimiento conjunto de acuerdos, dinámicas afectivas y respetuosas, y la reflexión y valoración personal del estudiante sobre sus procesos, y sobre las interacciones dentro y fuera del aula.
2. Significado.	El docente mediador, propicia que el alumno otorgue una carga afectiva, cultural, social o cognitiva a una experiencia, facilitando condiciones para que la movilice. Uno de los beneficios, es que además de favorecer experiencias significativas, también propicia la motivación y una buena actitud hacia el aprendizaje,	Las acciones del docente promueven que el alumno interiorice la importancia e implicación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se propician en el aula, a través del diálogo, el compartir vivencias y experiencias, y al tomar en cuenta

	pues las presenta de manera atractiva y relevante, asociándolas con vivencias e inquietudes del estudiante.	inquietudes personales, afectivas y emocionales del estudiante.
3. Trascendencia.	El docente promueve acciones que van más allá de resolver una necesidad inmediata, ampliando el alcance que tiene el aprendizaje, contenido o tema, en la vida escolar y extraescolar del mediado. Se logra no solo a partir de la transversalidad, sino también de la reflexión.	Las acciones del profesor favorecen el establecimiento de relaciones inter y transdisciplinarias con las que el mediado puede enfrentarse a lo largo de su vida escolar y extraescolar.
4. Búsqueda del desafío, novedad y complejidad.	El docente mediador diseña consignas, situaciones y preguntas desafiantes y novedosas, considerando el nivel de competencia de cada estudiante, favoreciendo a la vez, su curiosidad y el uso de la creatividad en la resolución de las actividades propuestas.	El docente planifica y propone actividades que constituyen un reto en el sentir, pensar y/o actuar del estudiante, previendo las posibles reacciones del alumno y orientándolo en la solución asertiva de cada problemática propuesta o análoga.
5. Sentimiento de capacidad y competencia.	El docente mediador genera consciencia sobre la capacidad que el mediado tiene para realizar las actividades propuestas; a través de la retroalimentación, el docente favorece que el estudiante reconozca sus logros y avances.	La dinámica de clase propicia un ambiente favorable para la retroalimentación entre pares, donde el estudiante fortalece su autoestima a partir del reconocimiento de sus logros y avances, en el dominio y práctica de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
6. Conducta compartida.	Se favorece la interacción entre estudiantes y la necesidad de colaborar juntos para la construcción de aprendizajes, atendiendo a la participación de todas y todos, aunque no siempre asumiendo los mismos roles.	Durante la clase se observan de forma permanente, interacciones guiadas por la empatía, el reconocimiento del alumno como parte de un grupo que se apoya mutuamente en la concreción, dominio y práctica de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, favoreciendo el respeto mutuo.
7. Individualización y diferenciación psicológica.	Se promueve que el estudiante tome consciencia sobre su identidad, y a su vez, sobre la diversidad cultural y social, reconociendo las características, potencialidades y áreas de oportunidad que lo definen, sin figurar esta última como un impedimento para su mejora.	El profesor es consciente de las situaciones y necesidades cognitivas, afectivas, sociales y físicas de cada estudiante, y las atiende a partir de formas específicas; respeta y propicia el respeto a las diferencias y a la valoración de la diversidad.
8. Pertenencia a una cultura.	El docente fomenta en sus estudiantes, el reconocimiento de pertenecer a un grupo (institucional, regional, comunitaria, familiar, lingüística, deportiva, etc.), siempre valorando su propia identidad, y favoreciendo el diálogo intercultural.	El docente favorece la cohesión grupal y que el estudiante se sienta parte de un grupo, propiciando no sólo la identidad, sino también el respeto de acuerdos como comunidad y acciones orientadas a un fin común.
9. Regulación y control de la conducta.	El docente utiliza un lenguaje claro, preciso y afectivo para despertar en sus alumnos la habilidad de regular	El docente planifica y orienta estrategias que promuevan la autorregulación no por temor al

	sus comportamientos, ayudándoles a autoevaluarse y a reflexionar sobre los aspectos cognitivos y actitudinales a mejorar.	castigo, sino a partir de la toma de consciencia sobre los efectos de la impulsividad y la pasividad en nuestra vida y la forma de relacionarnos con el otro.
10. Búsqueda de alternativas optimistas.	El docente acompaña al estudiante a través de observaciones y retroalimentaciones en positivo, para hacerle sentir que puede alcanzar las metas de aprendizaje que se han propuesto	El docente, propicia que los estudiantes enfrenten los problemas académicos e interaccionales a partir de soluciones novedosas donde se tomen en cuenta las diferentes posturas y se explore la resolución pacífica y la postura positiva de los conflictos.
11. Búsqueda y logro de objetivos.	Fomenta que el estudiante se plantee objetivos y estrategias para conseguirlos; lo acompaña y orienta en el logro de las metas que se ha planteado.	El profesor acompaña al estudiante en la concreción de los objetivos procedimentales, actitudinales y cognitivos planteados en la planificación, y orienta las acciones necesarias para ello, propiciando a su vez que el alumno participe en la elaboración de estrategias para alcanzar los resultados esperados.
12. Ser humano como entidad cambiante.	Íntimamente ligado a la teoría de la Modificabilidad cognitiva estructural, el docente confía en las potencialidades de aprendizaje de cada estudiante, a su vez, comprende que este se encuentra en permanente cambio, que implica ante todo, sus habilidades cognitivas y sociales.	El docente aprecia y valora a cada estudiante como un ente dinámico capaz de mejorar a lo largo de su trayecto formativo; adopta la visión de la MCE para reconocer que el mediado modifica sus interacciones y formas de acceder al conocimiento en relación de las EAM propuestas y orientadas por el profesor

Tabla de elaboración propia: Definición de los Criterios de Mediación (CDM), desde aspectos cognitivos y actitudinales, sintetizado a partir de los aportes de Feuerstein (2010), Figueroa-Céspedes (2020), Hines (2017), y Villalta-Paucar, Assae-Budnik y Baeza-Reyes (2018).

Como puede observarse, hay una línea muy delgada entre la *caracterización* de ambos aspectos, de forma, que incluso convergen en la dinámica de clase, al considerar el proceso de aprendizaje desde la teoría sociocultural que reconoce la importancia de que un adulto o compañero más avanzado (mediador), apoye, organice y dirija el aprendizaje del mediado, para que este sea capaz de interiorizar, los aspectos cognitivos y conductuales necesarios tanto para enfrentarse a un nuevo nivel escolar, como para desenvolverse de manera eficiente, en diferentes aspectos de su vida.

Por otra parte, al incorporar la dimensión afectiva, se recupera también el impacto que tanto los contenidos como la dinámica de clase tienen para el estudiante, mismo que, cuando se desarrolla en un ambiente social desfavorable, cuenta con la



escuela, para disminuir la injusticia social, las brechas económicas y de exclusión. Ser consciente de los aspectos afectivos que atañen a la enseñanza, implica un primer elemento, necesario para transformar nuestra práctica, y de esa manera, disminuir algunas de las BAP.

## 2.2 Aportes de Feuerstein en la noción actual de educación inclusiva.

Los contextos socialmente vulnerables, donde puede observarse una mayor desventaja social, también se asocian a la presencia de BAP, no porque haya una relación directa entre su existencia y la vulnerabilidad social, sino, por el tratamiento que se les da, tanto en el contexto familiar como en el escolar.

En el Glosario de Términos sobre Discapacidad (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos humanos, 2018: 15), se define a la educación inclusiva, como el “...proceso que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo”, en este sentido, podemos reconocer, que no está enfocada únicamente a trabajar con personas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, sino más bien, se plantea ofrecer las mismas oportunidades a todas y todos los estudiantes.

Para consolidar el aula inclusiva, es necesario impulsar dentro de cada salón de clases, un espacio que reconozca y aprecie el valor de la diferencia como una potencialidad y característica inherente a las comunidades, en este sentido, el trabajo docente, debe partir del reconocimiento de la diversidad promoviendo que esta no funja como un impedimento para alcanzar los objetivos de la educación, sino más bien, trabajar a partir de ella para involucrar a cada NNA, incluso si en primera instancia no se percibe o se encuentra diagnosticada una BAP, o si no se trata de una persona con discapacidad, con trastorno de espectro autista, o con aptitudes sobresalientes.

Indagar dentro de la dinámica familiar y ahondar en las situaciones específicas de cada hogar, es bastante complejo y requeriría una investigación de temporalidad más amplia, sin embargo, estudiar cómo el quehacer cotidiano del docente funge como factor clave en el alcance de los objetivos de la NEM, si es posible.

Pese a que la NEM tiene múltiples objetivos y propósitos, la siguiente investigación solo aborda la inclusión, no solo enfocada a atender estudiantes que enfrentan BAP, o que poseen aptitudes sobresalientes. La inclusión educativa implica ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo a todos los estudiantes, sin embargo, los medios y estrategias para alcanzarlos varían de acuerdo a cada uno. La incorporación de CDM permite al docente orientar su práctica contribuyendo al desarrollo de procesos -tanto como cognitivos, como actitudinales, interaccionales y procedimentales-.

En la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019: 14) se define la exclusión social como una condición que implica “una privación de derechos fundamentales. El concepto remite a un fenómeno multidimensional y multifactorial, producto de un cúmulo de circunstancias desfavorables, por lo general interrelacionadas y enraizadas en la manera cómo funciona la sociedad”, son muchos los factores que interfieren para que esta se dé, y aunque muchos son referentes al sistema educativo -factores internos-, hay muchos más relacionados con situaciones ajenas al sistema -factores externos-; lo cierto es que independientemente al espacio donde se gestan, es importante atenderlos, pues, tanto de manera individual como en conjuntos, suponen una problemática para que el estudiante pueda acceder a sus derechos.

Si bien, ni los factores externos -violencia, pobreza, marginación, desempleo, edad de los padres, contexto geográfico-, no son causa o consecuencia directa del sistema educativo, si suponen un punto de partida importante al momento de realizar nuestra práctica, pues, aún con las desigualdades enmarcadas por un

contexto socialmente vulnerable, debemos integrar a todas y todos los estudiantes, en un marco de excelencia en el ámbito educativo, esto supone, potenciar las habilidades sociales, físicas, artísticas, emocionales, cognitivas y comunicativas de todas y todos.

### 2.2.1 Antecedentes de la Educación inclusiva en México

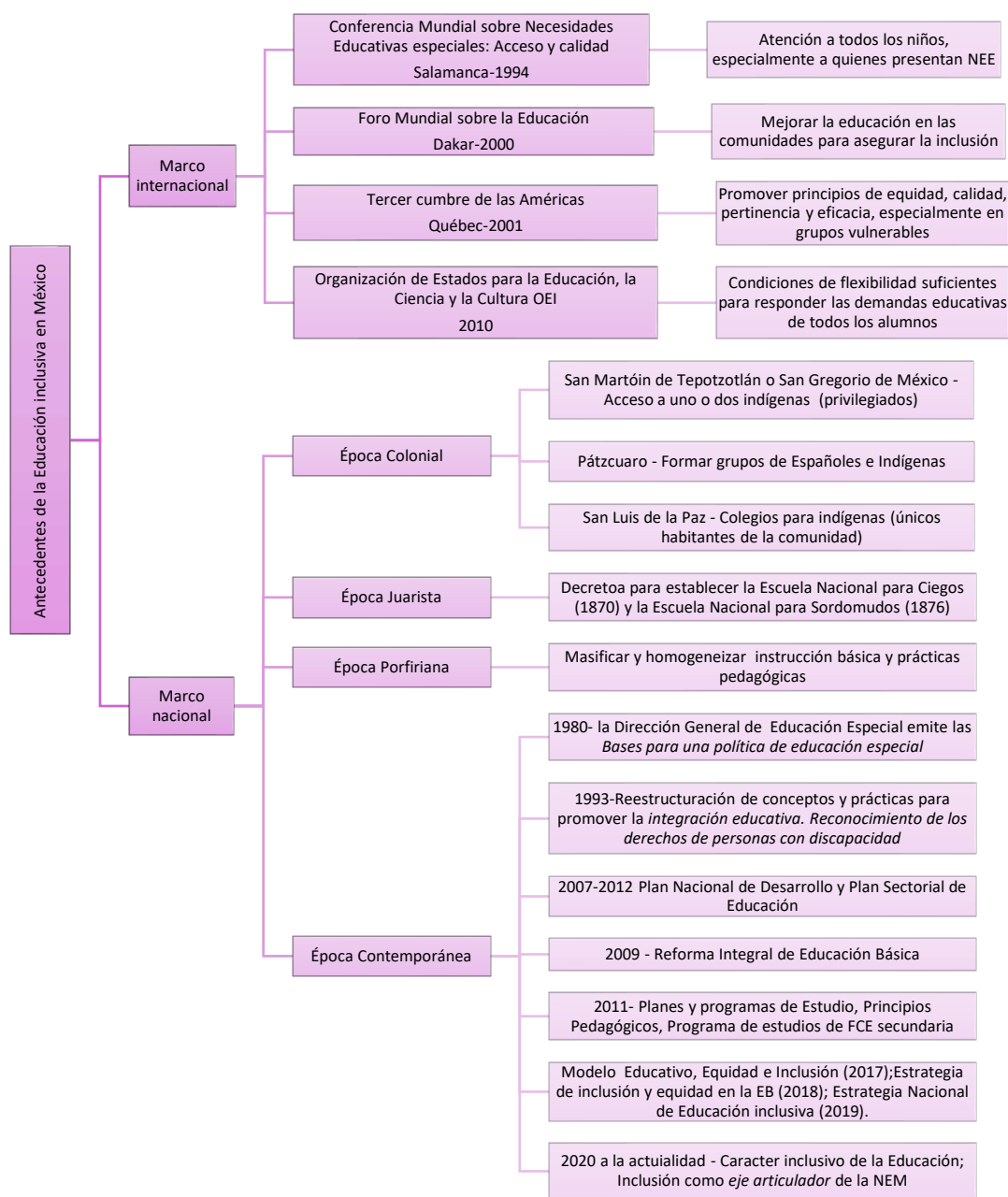
Para Flores-Barrera, García-Cedillo y Romero-Contreras (2017: 40), (Flores-Barreraa Vasthi Jocabed, 2017) la educación inclusiva (EI) “es un proceso que reestructura las políticas, culturas y prácticas, busca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, así como el involucramiento de toda la comunidad para mejorar la escuela en beneficio de docentes y estudiantes”. En este sentido, para recuperar las acciones, que, en materia de prácticas, culturas y políticas, se han incorporado en el territorio mexicano, se ha decidido recuperar las acciones más relevantes en los planos nacional e internacional, respecto al problema de la inclusión.

Las políticas inclusivas, refieren especialmente al Estado, a su vez, las prácticas y culturas inclusivas, implican tanto a la escuela y la sociedad, aunque en este apartado, las analizaremos solamente desde el entorno educativo, en lo que concierne a los documentos oficiales en que se ha incorporado el término *inclusión*, o bien, que suponen una aproximación al uso o definición del concepto.

A su vez, empezaremos por presentar algunos antecedentes -tanto nacionales como internacionales-, que influyen en la noción actual de Educación Inclusiva que se tiene México, recuperando el trabajo de Barrios-Navarro (2012), e incorporando la información recuperada a través de la indagación, respecto a los documentos que en las últimas reformas (2011, 2017 y 2020), refieren a la *inclusión*. En ese sentido, se establecieron dos marcos, uno internacional y otro nacional, y cada uno se desarrolló a través de una síntesis histórica.

**Figura 2.**

*Antecedentes de la Educación Inclusiva en México*



Organizador de Elaboración Propia, a partir del artículo *Un acercamiento histórico de la Educación Inclusiva en México* (Barrios-Navarro, 2021), y la indagación personal sobre los avances en materia de inclusión de las últimas reformas educativas.

Integrar a los NNA que enfrentan una discapacidad fue el principal objetivo de las primeras reformas educativas de la época contemporánea, esto ya supone un avance en sí mismo. En el sentido de que la investigación no implica el recorrido

histórico en materia de políticas educativas, sino de prácticas pedagógicas, explicaremos las tres principales: El plan de estudios 2011, la reforma de 2017 y la NEM.

El plan de estudios 2011 ya establece de forma explícita en los principios pedagógicos, estos figuran como “condiciones necesarias para implementación del currículo, la transformación de la práctica docente”, Aquel en el que se establece de forma clara el atender a la inclusión, es el número ocho: *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*, aludiendo a una educación pertinente -porque valora, protege y desarrolla culturas, visiones y conocimientos del mundo-, e inclusiva -en sentido que pretende reducir la desigualdad de acceso a las oportunidades, y evita la discriminación. De acuerdo a este principio, el docente promueve el reconocimiento de la diversidad y pluralidad (social, lingüística y cultural); en cuanto a los estudiantes con discapacidad, la preocupación se centra en identificar las barreras que enfrentan, para, de esa manera establecer estrategias diferenciadas para su atención. En general, este principio, busca crear espacios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana.

Si bien, la reforma educativa de 2017 se enfocó a aspectos laborales (iniciados desde 2014), si retomó de forma manifiesta entre sus objetivos concretos, lograr una educación inclusiva que esté al alcance de todos. Para ello, se consideran en este trabajo dos puntos esenciales:

- 1) El principio pedagógico número 13, *Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza*. Pretende incorporar en la escuela, la autorregulación cognitiva y moral, propiciando un ambiente de aprendizaje seguro, colaborativo, ameno, acogedor y estimulante. Al hacer una triangulación con las características de la TMEC y la EAM, se tiene que tanto en este principio, como las cualidades del docente mediador propuestas por Feuerstein, suponen una relación basada en el respeto, solidaridad, justicia y apego a los derechos

humanos, preocupándose por desarrollar aspectos tanto cognitivos como afectivos del estudiante, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes, la reflexión individual, la comunicación y el diálogo, con el fin de favorecer el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

- 2) Los documentos base, que ayudaron a conceptualizar el problema, y avanzar hacia una escuela más inclusiva, estos son *el Modelo Educativo, Equidad e Inclusión* (2017); la *Estrategia de inclusión y equidad en la Educación Básica* (2018); y la *Estrategia Nacional de Educación inclusiva* (2019).

En ellos se, explican los fundamentos teóricos jurídicos y teóricos de la inclusión, los cambios en la terminología empleada para referirse a personas con discapacidad o aptitudes sobresalientes, conceptualiza el término Necesidades educativas especiales diferenciándola de la situación de discapacidad, busca ir más allá de la integración, establece como uno propósito “abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar, en la medida de las posibilidades de cada escuela, estrategias de intervención que impulsen la transición a la inclusión” (SEP, 2017: 18).

De entre los documentos relativamente actuales, se eligieron estos, pues si bien, no son los más novedosos, si son los más claros, amplios y menos ambiguos, además de que todavía se encuentran en vigencia, pues, la NEM contempla como eje articulador la *inclusión*, pero no ofrece literatura que ayude a clarificar el concepto o a orientar la manera en que ha de implementarse la inclusión en la escuela. En el texto *Modelo educativo: Equidad e inclusión*, (ídem) ya se incluyen, los principios clave de las educación inclusiva, así como, las características de las escuelas inclusivas, siendo estas:

1. Promueven la valoración de la diversidad buscando que todo estudiante participe, aprenda y aporte algo valioso.
2. Reconocen la heterogeneidad.

3. Se adaptan a las necesidades de los alumnos en lugar de intentar adaptar al alumno, a las características de la escuela.
4. Garantizan una participación equitativa e igualitaria de la comunidad.
5. Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje.
6. Minimizan, eliminan o previenen las BAP que afectan a los alumnos.
7. Aseguran un trabajo colaborativo mediante la corresponsabilidad, coplaneación, coenseñanza y coevaluación.
8. Desarrollan un lenguaje común entre el profesorado.
9. Propician el diseño de clases que atiendan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
10. Seleccionan, diseñan y adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado.
11. Planifican y evalúan el aprendizaje de acuerdo al contexto, capacidades, intereses y habilidades de los NNA.
12. Aseguran que todos los alumnos experimenten sus logros.

En las particularidades anteriores sigue existiendo cierta relación con el papel activo del estudiante, dentro de la teoría sociocultural, y la TMEC, al asegurar acciones en las que el docente (docente mediador) gestione situaciones didácticas en que a través de estímulos, promueva un aprendizaje activo de cada estudiante, centrándose especialmente en potenciar las habilidades de aquellos que se encuentran en una situación de desventaja, ya sea por el contexto en que viven, pertenencia a una minoría, sexo, edad, nivel económico, o alguna discapacidad, disminuyendo, previniendo o, en el mejor de los casos, eliminando BAP, sin embargo, todavía no tocamos el tercer punto esencial de este trabajo, y uno de los hallazgos más importantes: El Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA], catalogado como una de las prácticas inclusivas presentes en los documentos que se incorpora de manera explícita a partir de la reforma 2017.

La *educación inclusiva* surge como un modelo para atender a la diversidad. Está estrechamente relacionado con la atención educativa acorde a las necesidades, intereses, características, ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno, y para lograrla, es necesario modificar las prácticas tradicionales, convirtiéndolas en otras más inclusivas.

Las Prácticas Inclusivas [PI] suponen uno de los apartados más importantes del documento *Equidad e inclusión* (SEP, 2017), al menos, en lo que refiere a esta investigación, estas implican todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013). En el texto, se establecen cuatro PI que la escuela debe adoptar:

- a. *Eliminación de las BAP*, esto implica cambiar el enfoque de identificar a los estudiantes “con necesidades educativas especiales” a la idea de que las dificultades educativas surgen de la interacción con las personas, los recursos educativos, el currículo, las condiciones físicas del espacio, entre otros, por lo tanto, los alumnos no tienen barreras. Las BAP pueden ser: Actitudinales (aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, segregación, exclusión o sobreprotección de los actores que interactúan con el alumno), pedagógicas (La concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado), u organizativas (se refieren al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, políticas y decisiones del plantel, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y el mobiliario).
- b. El *Uso de apoyos*. Los apoyos son Acciones que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado y que reducen las BAP. Es importante tener presente que: 1) Su intensidad y duración son variables; 2) Al elegirlos deben abarcar todas las áreas de vida de los alumnos; 3) Deben fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados; 4) La mejora de los



procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de apoyo; 5) Implican a todo el personal, los estudiantes y sus familias; 6) También se habla de apoyo cuando los profesores planifican y evalúan teniendo en cuenta a todos los estudiantes a esto se le denomina aplicación del DUA.

- c. El *DUA*. El *Diseño universal para el aprendizaje* implica el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por el alumnado, independientemente de sus capacidades. Se aplica en la elaboración del currículo para que sea flexible y también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos hacia todos. Tiene tres principios: 1) múltiples medios de representación (ofrecer alternativas que permitan aprender de diversas maneras, facilitando el acceso y la comprensión de todos), 2) múltiples medios de acción y expresión (utilizar diferentes modalidades y herramientas de apoyo que permitan la expresión y la fluidez de la comunicación del alumno,) y 3) múltiples medios de compromiso (utilizar distintas formas para captar su atención, mantener el esfuerzo y la persistencia, y generar habilidades propias que les ayuden a autorregular sus emociones y motivaciones), y
- d. los *Ajustes Razonables*. Estos son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades. Cuando aún incorporando una planificación basada en el DUA no es posible atender a ciertos alumnos, es forzoso realizar modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, cuidado que no impongan una carga desproporcionada o indebida al docente, estos serán importantes para garantizar a las personas el goce o ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones. Los ajustes pueden ser: En la realización de las actividades, en los materiales, en los espacios, en la comunicación, o bien adaptaciones curriculares.

Realizar prácticas inclusivas considerando las BAP, los apoyos, el DUA y los ajustes razonables permiten una educación que se ocupa de las necesidades de todos los alumnos. No se trata de ofrecer lo mismo a todos, sino, proporcionarles lo que necesitan, de una manera diferenciada para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje.

### 2.2.2 El DUA y la teoría de Feuerstein

El DUA es una de las cuatro PI que contempla el plan de estudios 2018, implica una herramienta fundamental, para la implementación de prácticas inclusivas, en su gestión involucra tres redes, que interrelacionadas, favorecen un mejor aprendizaje: redes de conocimiento, especializadas en percibir la información y asignarle significados; redes estratégicas, especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales; y redes afectivas, especializadas en asignar significados emocionales a las tareas, por lo que se relacionan con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje (idDOCENTE, 2020; Pastor, C., Sánchez Serrano J. M., y Zubillaga del Río, A, 2011).

Mace nació el 3 de agosto de 1942, nació en la ciudad de Jersey (Nueva Jersey, Estados Unidos), de su infancia no se sabe mucho, solo que, en 1950, contando con apenas nueve años, contrajo polio, situación por la que lamentablemente, usó silla de ruedas el resto de su vida.

Hay quienes consideran, que es en el dolor donde surgen ciertos ideales, el no querer que otros vivan aquello por lo que nosotros hemos pasado, poder sentir el dolor de otros, nos hace querer mitigarlo. He aquí un ejemplo, pues, cuatro años después de graduarse como arquitecto en 1966, se implicó en el diseño de edificios con una mayor accesibilidad para todos, jugando un papel trascendental en la lucha contra la discriminación, y el reconocimiento de los derechos de personas con discapacidad, hecho que, inicia en la unión americana, con el primer código de

construcción para la accesibilidad en los Estados Unidos, en 1973 se convirtió en ley de Carolina del Norte y fue retomado para otros estados.

Aunque tiene sus orígenes en la arquitectura, el DUA ha adquirido una relevancia enorme en el campo de la educación, favoreciendo la EI, al reconocer la diversidad dentro y fuera de la escuela, y a través de ello, ofrecer alternativas, para que cada estudiante, independientemente de sus situaciones particulares, pueda aprender.

De acuerdo a la Corporación Ciudad Accesible (2022), son siete los principios en que se basa el DUA:

1) *Igualdad de uso*: De manera en que toda persona, independientemente de su condición, habilidades o capacidades, sea capaz de usarlo. Lo cual implica, tanto la capacidad física de usarlo, como la cultura detrás de ello, evitando prejuicios, estereotipos e ideas erróneas.

2) *Flexibilidad*: porque puede adaptarse de acuerdo a las preferencias y habilidades individuales (ser diestro o zurdo, alto o bajo, etc.).

3) *Uso simple y funcional*: Debe ser fácil de utilizar y comprender, independientemente del idioma, experiencia o nivel educativo del usuario. Como ejemplo, se encuentran las señalizaciones.

4) *Información comprensible*: Muestra al usuario la información que debe conocer, para ello puede emplear pictogramas, señalizaciones, instrucciones en sistema Braille, relieves, etc., de manera, que toda persona, independientemente de su condición o discapacidad, puedan conocerla y comprenderla.

5) *Seguro*: Evita, reduce y minimiza los posibles riesgos, accidentes o lesiones involuntarios por parte del usuario. Lo alejan del peligro.

6) *Bajo esfuerzo físico*: El usuario se mantiene en una posición neutral mientras utiliza un elemento, no implica una carga física excesiva; se trata de evitar la fatiga o el uso de la fuerza en acciones repetitivas o sinsentido.

7) *Espacio y tamaño para el Acercamiento y uso*: Emplea u ofrece espacios adecuados para el uso, manipulación, alcance y disfrute del

usuario, en algunos casos, se implica a terceras personas para que brinden su apoyo, por ejemplo, acomodadores en salas de cine, ascensores, o escaleras eléctricas.

A su vez, los siete principios se enmarcan hacia ocho objetivos, los primeros cinco, se encuentran inmersos en ellos, mientras que los tres restantes, refieren más aspectos de cultura e inclusión social.

**Tabla 2**

*Objetivos del Diseño Universal para el Aprendizaje*

<b>Objetivo 1:</b> Cuerpo en forma. Adaptado a las diferentes magnitudes corporales, tamaños y capacidades
<b>Objetivo 2:</b> Comodidad. Considera los límites deseables en la comodidad y percepción del cuerpo.
<b>Objetivo 3:</b> Consciencia, asegura que la información se perciba fácilmente.
<b>Objetivo 4:</b> Comprensión, propicia que los procedimientos y formas de uso sean claros e intuitivos, minimizando los posibles errores.
<b>Objetivo 5:</b> Bienestar. Contribuye a la buena salud, evita accidentes, enfermedades y lesiones.
<b>Objetivo 6:</b> Inclusión social. Tratar a cada usuario y grupo con dignidad y respeto.
<b>Objetivo 7:</b> Personalización. Abrir opciones para la personalidad, situaciones y decisiones del usuario, independientemente que se trate de un grupo pequeño.
<b>Objetivo 8:</b> Propiedad cultural. Practicar, respetar y reforzar los valores y principios de la cultura, sociedad y contexto donde se aplica.

Tabla de elaboración propia, a partir de los objetivos del DUA presentados por *corporación Ciudad accesible, Camino hacia la autonomía* (2022), disponible en <https://www.ciudadaccesible.cl/que-es-el-diseno-universal/>

Una planificación didáctica en torno al DUA, puede ofrecer una alternativa para incluir a todas y todos los estudiantes, involucrándolos de forma activa en las actividades de clase, favoreciendo un aprendizaje de calidad, sin embargo, lo anterior no es el único paso para atender a la diferencia; cuando las situaciones particulares del estudiante -como problemas de movilidad, ceguera, hipoacusia, etc.-, no pueden ser resueltas aplicando el DUA en el ámbito educativo, conviene recurrir también a los ajustes razonables, ya sea en organización, gestión de infraestructura y equipamiento, u otras adecuaciones, que favorezcan la integración del joven, lamentablemente, esto depende del presupuesto asignado a cada institución, y de los trámites burocráticos antes, durante y después. Al mantenerse estática esperando una respuesta, la escuela estaría coartando el derecho del

alumno con discapacidad a una educación de calidad, o, como lo menciona la NEM, a una educación de excelencia.

En el ámbito educativo, el DUA se implementa en mayor medida, a través de las prácticas pedagógicas, de forma que, generalmente, una mejor incorporación de este, estará relacionada con un mayor grado de inclusión en el aula, situación por la que, se optó por utilizar esta estrategia, como punto de partida para evaluar el grado de inclusión, a través de un formulario en físico, que dé cuenta, de las percepciones de los jóvenes, respecto a las actitudes docentes, relacionadas con las pautas y principios del DUA.

Interpretando a CAST (2011), es posible entender los principios del DUA, como:

- ✓ *Principio I: Proveer múltiples medios de representación -el qué del aprendizaje-*. Tenemos una comunidad heterogénea de estudiantes, cada uno posee sus propios estilos y ritmos de aprendizaje, intereses particulares, formas específicas de percibir y comprender el mundo, por lo que no existe un único medio para presentar la información a todas y todos, razón por la cual, la manera de presentar el contenido a los estudiantes, especialmente a quienes enfrentan una discapacidad sensorial, trastorno de aprendizaje o comunicación, o deprivación cultural derivada de su contexto, debe ser significativa, por lo que debemos alternar los medios -visuales, auditivos, escritos-, para atenderlos a todos.
- ✓ *Principio II: Proveer múltiples medios de acción y expresión -el cómo del aprendizaje-*. Así como en el aula hay estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, también los hay con diversos intereses y capacidades, o con habilidades mejor desarrolladas que otras, sean estas, organizativas, estratégicas, intrapersonales etc.; este principio aboga por la permeabilidad de opciones para la acción (hacer) y la expresión (decir) los estudiantes.

- ✓ *Principio III: Proveer múltiples formas de implicación -el porqué del aprendizaje-*. Hay una fuerte relación entre la motivación y la implicación, un estudiante motivado a aprender, también se implicará mejor en su proceso, sin embargo, la motivación también dependerá de las características y necesidades del joven, no solamente de la respuesta inmediata, el reconocimiento o la consecuencia por sus actos; el establecimiento de expectativas, el seguimiento y autoevaluación de su proceso, la resolución de problemas de su comunidad o entorno, también suponen una forma de implicación. Entonces, de acuerdo al objetivo de la práctica pedagógica, será conveniente variar estas formas de implicación, no solo alternando entre ellas, sino, utilizando las que se considere pertinentes, de acuerdo al estudiante.

A su vez, son nueve las pautas que se rigen a través de los tres principios, estos se exponen en la siguiente tabla, y se recuperarán en el capítulo III, para el diseño, aplicación y validación de un instrumento que permita medir el nivel de inclusión en el aula:

**Tabla 3**

*Principios, pautas y puntos de verificación del DUA*

Principio	Pauta	Puntos de verificación
PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN. <i>EL QUÉ DEL APRENDIZAJE.</i>	1. Propiciar diferentes opciones para la percepción.	1.1 Ofrecer opciones que permitan al estudiante decidir la manera de presentar la información. 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva. 1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.
	2. Propiciar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.	2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos. 2.1 Clarificar la sintaxis y la estructura. 2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. 2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas. 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios.
	3. Propiciar opciones para la comprensión.	3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos. 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. 3.4 Maximizar la transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos (transversalidad) y la generalización.

Principio	Pauta	Puntos de verificación
PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN. <i>EL CÓMO DEL APRENDIZAJE</i>	4. Proporcionar opciones para la interacción física.	4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación. 4.2 Optimizar el acceso a las herramientas, productos y tecnologías de apoyo.
	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	5.1 Usar múltiples medios de comunicación. 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. 5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.
	6. Propiciar opciones para las funciones ejecutivas.	6.1 Guiar el establecimiento adecuado de metas. 6.2 Apoyar la planificación y desarrollo de estrategias. 6.3 Facilitar la gestión de información y los recursos. 6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de avances.
PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN <i>EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE</i>	7. Proporcionar opciones para captar el interés.	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía. 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos. 8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos. 8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad. 8.4 Utilizar la retroalimentación orientando al alumno hacia el dominio de una tarea.
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación.	9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. 9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.

Tabla de elaboración propia. Principios, pautas e indicadores del DUA, a partir de CAST (2011).

Los principios, pautas e indicadores del DUA figuran como una herramienta que, desde su práctica diaria, puede emplear el docente para incorporar a todos los estudiantes, propiciando un aprendizaje de calidad, significativo, orientado a la transformación del ser humano, a la vez que mejora sus habilidades cognitivas y emocionales, para ayudarlo a enfrentar el mundo, pero no en un sentido peyorativo, sino, en el sentido de que no impliquen un mayor esfuerzo para el mismo estudiante que enfrenta una BAP, sino, que lo ayuden a avanzar en su trayecto formativo

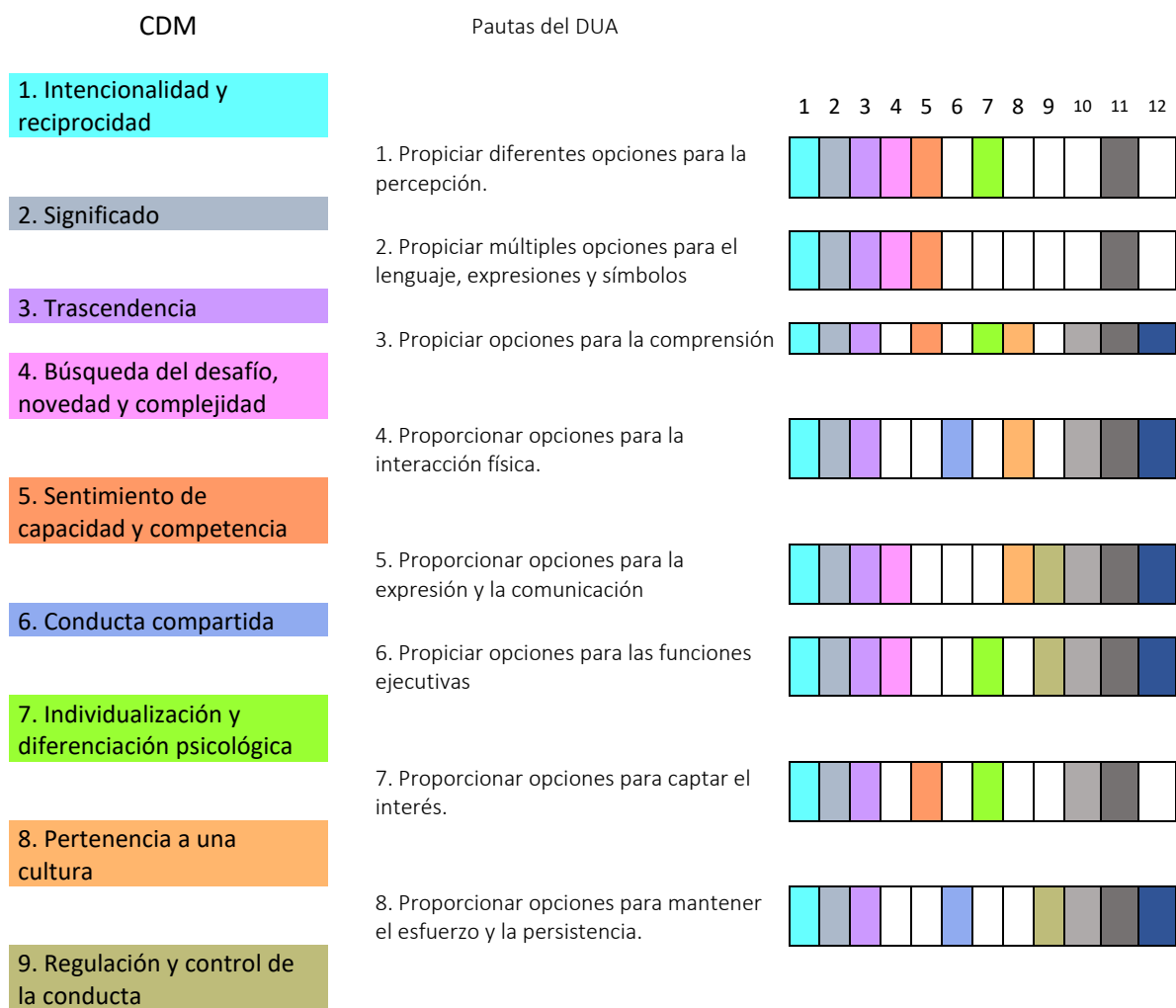
Al contemplar que dentro del aula es el docente quien implementa el DUA, y también, desde la TMEC, el agente que media entre el niño y el objeto de conocimiento, se procedió a comparar los CDM y los principios del DUA, a través

de la caracterización de cada uno, de acuerdo a ello, se logró establecer relaciones entre uno y otro, mismas que explicaremos a través del siguiente esquema, en el que a cada CDM ha sido asignado un color.

Se enlistaron a su vez, las nueve pautas del DUA, y, se colocaron 12 recuadros a cada una, estos, por ser 12 los CDM, cada uno fue numerado de acuerdo al orden de empleado en la Tabla 1. De esta manera, los recuadros (CDM) fueron coloreados, en la medida que guardaran una relación con las pautas.

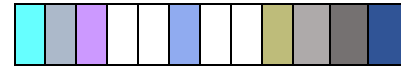
**Figura 3**

*Relación de CDM y pautas del DUA*





9. Proporcionar opciones para la autorregulación.



10. Búsqueda de alternativas optimistas

11. Búsqueda y logro de objetivos

12. Ser humano como entidad cambiante

Esquema de elaboración propia a través del análisis y triangulación de los CDM y las pautas y principios del DUA.

De lo anterior se puede corroborar la universalidad de los tres principios, pero, además, que hay muchos otros, que, por su naturaleza, convergen con el DUA, entre ellos, la búsqueda de alternativas optimistas, búsqueda y logro de objetivos, y ser humano como entidad cambiante.

Hay pautas del DUA que implican más CDM que otras, pues, tanto en las prácticas pedagógicas como en las pautas y principios del DUA, los CDM no se dan de manera aislada, sino que convergen, por lo que es bastante difícil encontrar una acción, que implique a uno solo de los criterios.

### 2.2.3 Escenarios de aplicación de la TMEC.

Aunque esta investigación no pretende ser un recorrido histórico o estudio de casos sobre las instituciones que han beneficiado su nivel de inclusión a partir de la teoría de Feuerstein, si conviene fundamentar algunos de los alcances que se desglosan de aplicar su teoría, y a su vez, exponer los efectos adversos que puede tener, el no aplicarla, cuando se pretende trabajar con NNA en situación de vulnerabilidad.

En el sentido de que la TMEC supone una didáctica, que permita al niño modificar sus procesos cognitivos, para de esa manera desarrollar de manera más amplia sus habilidades cognitivas, emocionales, intra e interpersonales, etc., la ausencia de

una figura mediadora, verá coartado su potencial de aprendizaje. Si bien, el niño puede estar ya incorporado dentro del sistema educativo, el hecho de que el profesor no involucre este tipo de procesos tiene efectos negativos sobre las personas, quienes adquieren rigidez en sus procesos mentales (Parada-Trujillo A. y Avendaño C. W., 2013).

La intención de ayudar al estudiante, a alcanzar su máximo potencial de aprendizaje, es una tarea que atañe al docente mediador, cuando las desventajas del estudiante son sobre todo causadas por su contexto, o por situaciones que no requieren la remisión del estudiante a una institución especializada, trabajar conforme a los criterios de la TMEC y la EAM, resultan convenientes; con la excepción de que el NNA se enfrente a graves daños orgánico genéticos, Feuerstein y Rand (1974) consideran que ningún estado resultará irreversible por lo que puede ser modificado, sin embargo, la *mejora* en los resultados de esa modificación, dependerán de la gestión, grado y constancia de aplicación de los estímulos, es decir, de la ejecución de CDM introducidos por el docente mediador.

En este sentido, los estímulos no suponen una carga externa para el profesor, lo mismo que ocurre con la implementación del DUA en el aula, sino más bien, funcionan como parte de las prácticas pedagógicas, mismas que se sustentan en tres CDM: Intencionalidad y reciprocidad, significado, y trascendencia. Al revisar la correspondencia entre los CDM y el DUA, se descubrió que, en lo referente a la inclusión, hay otro criterio que acompaña a todas las pautas, *búsqueda y logro de objetivos*; y uno más que aparece en casi todas, la concepción del *ser humano como entidad cambiante*. Esto es, las pautas del DUA están encaminadas a lograr que el NNA participen de su proceso de aprendizaje, alcanzando los mejores resultados posibles, independientemente de su condición inicial, situación que se comparte con la teoría de Feuerstein.

Por lo anterior, se puede entender la importancia de que el profesor sea capaz de proporcionar al niño, estrategias flexibles que permitan al niño, enfrentarse al

mundo, término que Feuerstein denomina como *Autoplasticidad*; por lo anterior, se puede inferir una fuerte relación entre el término, y los principios del DUA (múltiples medios de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación), ambos incorporan a través de estrategias diversificadas, intencionadas, significativas, trascendentales, encaminadas al logro de objetivos de aprendizaje para favorecer la transformación del niño.

En el desarrollo de esta investigación, se logró identificar diversos artículos que demuestran cómo la implementación de la TMEC ha resultado convincente para mejorar los resultados de aprendizaje. A su vez, se encontraron fundaciones como la Asociación Civil *NI 1 MENOS*, que brinda servicios de apoyo a la inclusión educativa, atendiendo a niños y adolescentes con discapacidad, que necesitan favorecer sus aprendizajes e inclusión social, esta fundación mantiene como principio y eje de trabajo, las teorías y aportes de Feuerstein.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo, se presentan los aspectos metodológicos que refieren al proceso de investigación,

Pese a que el énfasis principal de la siguiente investigación, es encontrar, con datos cuantitativos, relaciones entre las prácticas del profesorado, la implementación de los CDM, y las percepciones del alumno respecto a la inclusión -conforme a las pautas del DUA-, toda investigación orientada al estudio de prácticas educativas, lleva consigo una carga subjetiva, que no permite dejar de lado aspectos cualitativos, orientados a retratar la realidad desde sus diferentes aristas. Con la finalidad de retratar de una manera más exacta la realidad, se contempló a metodología mixta, tratada a través del modelo cuantitativo no experimental, de corte transeccional descriptivo, y una aproximación a la etnometodología.

Para exponer a detalle los paradigmas, método y técnicas a abordar en la investigación, se desarrollan los siguientes apartados:

### 3.1 Enfoque metodológico: Metodología de corte mixto.

De acuerdo a Cook y Reichard (2000: 27), tanto el método cuantitativo, como el cualitativo se encuentran ligados a una perspectiva paradigmática distinta y única, lo que provoca que ambas representaciones se encuentren en conflicto. Por mucho tiempo, se ha sugerido abordar solamente una perspectiva metodológica, sin embargo, la influencia de Morin (1990), me ha permitido tomar consciencia, de que, retomar elementos de ambos métodos, podría dar como resultado, un retrato más certero y complejo, por lo que, se ha planteado esta investigación, como de carácter mixto.

La metodología mixta resulta ser integradora, pues triangula resultados derivados de procesos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos (Caro-Gonzalez et al, 2014: 831), y permite estudiarlos desde la multidisciplinariedad.

El empleo de una metodología mixta debe orientarse conforme a tres puntos que considero indispensables:

- 1) Tener en cuenta, que, aún al optar por una metodología mixta, no existe una receta o modelo universal, para lograr el propósito de la investigación.
- 2) Para decidir de qué forma incorporar la metodología mixta, una actividad previa indispensable, es conocer y definir, las características, cualidades y limitantes, tanto de la metodología cuantitativa, como de la cualitativa.
- 3) En el mismo sentido, es necesario determinar los aspectos, técnicas, instrumentos, etc., de cada método, que mejor satisfacen el propósito de la investigación.

De manera formal, Chávez-Montero (2017: 65), define a la metodología mixta como la “utilización de los métodos cuantitativos y cualitativos en una investigación social”, del mismo autor, se recuperan las siguientes características de dicho método:

- ❖ Pluralismo metodológico, es decir, abordar una postura ecléctica, que brinda al investigador la libertad de retomar ideas, técnicas o elementos, de varios autores y métodos, parafraseando a Tonet (2017), siempre cuidando la compatibilidad y la articulación entre ellos.
- ❖ Es un método incluyente y plural, cuyo fin no es reemplazar a la metodología cualitativa ni cuantitativa, sino, combinar las fortalezas de ambos métodos, intentando mermar sus potenciales áreas de oportunidad.
- ❖ Rechazo al dualismo, la exclusión y exclusividad de uno u otro método, superando la concepción dialéctico-materialista, que expresa la “contradicción y unidad indisoluble entre lo cuantitativo y lo cualitativo”, procurando que a través del método dialéctico se integre a los otros en una

“lógica del movimiento de la realidad” (Guelmes Valdés & Nieto Almeida, 2015: 28).

- ❖ Integración sistemática de los métodos cualitativo y cuantitativo, orientados a construir una visión más completa de la realidad, o del fenómeno a estudiar. Esto implica, un proceso ordenado de elección de técnicas, conceptos, herramientas, etc., en función del protocolo de investigación que se ha planteado.

Además de las características anteriores, se consideran ocho pasos para modelar los métodos de investigación mixta (Ibídem, 24):

1. Determinar la pregunta –y objetivos- de la investigación
2. Establecer el diseño mixto que apropiado, o congruente con los mismos.
3. Seleccionar el método o modelo mixto de diseño de la investigación.
4. Recoger la información o datos de entrada.
5. Análisis de datos.
6. Interpretación de datos.
7. Legitimar los datos o información de entrada.
8. Establecer conclusiones y redacción del informe final.

Los autores, establecen a su vez cinco designios primordiales para llevar a cabo métodos de investigación mixtos.

## Figura 4

*Características de la metodología mixta.*



**Figura .** Imagen de elaboración propia: Propósitos de la investigación mixta en Guelmes-Valdés E. L., y Nieto-Almeida, L. E. (2015: 25).

### 3.1.1 Paradigma de la complejidad en el ámbito de la investigación.

Elorriaga, Lugo y Montero (2012: 418) definen la complejidad como “un conjunto de elementos inseparables que conforman un todo (...) en que se entrelazan diferentes componentes haciéndose interdependientes e interactivos, interrelacionando el objeto de conocimiento y el contexto”. La presente investigación contempla dos perspectivas metodológicas que, en conjunto, permiten estudiar la realidad de una manera más certera, y a su vez, contempla un contexto dinámico en que dos

diferentes sujetos educativos, se relacionan, en torno a diversas prácticas, e interacciones, de las que se ha decidido abordar, aquellas asociadas a la EAM.

Morín explica y contrapone las características del paradigma de la simplicidad y el de la complejidad, siendo este primero una aproximación cerrada que trata de encontrar una ley que permita hallar la simplicidad de una totalidad de fenómenos. En cuanto a la relación de esto con la metodología elegida, se encuentra el hecho de que, abordar únicamente la metodología cuantitativa, dejaría de lado, elementos relevantes, del planteamiento del problema, como son, las relaciones entre estudiantes, los ejemplos de prácticas docentes alusivas a la inclusión, las acciones concretas que se observan, la contextualización, etc. Mientras que, optar por un enfoque cualitativo, supone un nivel de subjetividad, incongruente con el propósito de la investigación.

Optar únicamente por uno de los dos enfoques, no propicia la dicotomía ni la convergencia, en lugar de permitir un estudio más completo del objeto de estudio al tratar de analizarlo desde diferentes posturas, el análisis resulta incompleto, pues deja de lado, elementos tanto de la objetividad como de la subjetividad.

La idea del orden y el desorden aparece en el texto, a partir del argumento de que el mundo se organiza y avanza desintegrándose; en este sentido, será necesario unir ambas nociones, como un proceso dialéctico de reconstrucción de significados del objeto/sujeto de estudio, desde la multiplicidad y transdisciplinariedad, desde la observación directa y exacta, la interpretación y la comprensión (Tobón, 2010), de manera, que, se pueda entender la relación entre las prácticas y actitudes docentes asociadas a la EAM, en torno a la percepción de aulas inclusivas, estableciendo relaciones y categorías, pero aceptando y admitiendo discrepancias y contrastes.

Hablar de complejidad implica hablar del orden y el desorden, pues los fenómenos tanto del mundo social como del natural, y ante todo, de la realidad escolar, se encuentran en una continua dinamización en la que convergen estableciendo



relaciones complejas, pues a la vez que en la idea de la complejidad se acepta la contradicción, sin dejar de lado la armonía entre que las prácticas y actitudes docentes establecen con las nociones sobre inclusión, y la desarmonía o conflicto, que implica estudiar cómo estas interacciones rompen con el esquema cotidiano del aula.

Una de las oportunidades que ofrece el pensamiento complejo, es que no niega la importancia del materialismo, ni tampoco del espiritualismo, más bien propicia que se complementen mutuamente, sin la necesidad o necesidad de llegar a la generalización, de manera que, en esta investigación, expone la relación entre elementos del mundo objetivo y subjetivo, en un espacio (grupos de tercer grado de secundaria), en un tiempo (presente) y momento (sesiones de clase), determinados.

Lo complejo recupera el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de concebir un orden absoluto, pero a partir de relaciones lógicas que eviten contradicciones. Sin embargo, la complejidad no implica estudiar de forma completa la totalidad, más bien pretende aproximarse al análisis multidimensional de la realidad.

La complejidad y la simplicidad se contraponen desde su consciencia multidimensional o unidimensional, pues si bien esta segunda propicia el establecimiento de categorías, no propicia el análisis de las relaciones de las mismas, por lo que recae en una visión pobre.

Abordar una metodología mixta, permite recuperar cuando menos los principios del pensamiento complejo:

- ❖ Principio *dialogico*, al asociar dos modelos complementarios y antagonistas (cuantitativo y cualitativo), de manera simultánea dentro de una sola unidad.
- ❖ Principio de *recursividad organizacional*, en que la sustancia (prácticas y actitudes docentes incorporadas a la EAM) y efectos (perspectivas asociadas

a la Inclusión), son al mismo tiempo causas y consecuencias, pues, los resultados son necesarios para que se siga dando el proceso.

- ❖ Principio *hologramático*, que de acuerdo a Morín (2006) expresa que las partes (prácticas y actitudes docentes incorporadas a la EAM; perspectivas asociadas a la Inclusión), constituyen un todo (investigación), mismo que se encuentra potencialmente en cada una de las partes, que a su vez, podrían regenerar el todo, especialmente, si se logra demostrar la hipótesis y con base en ello, el docente es capaz de orientar sus prácticas de forma deliberada, en torno a los CDM que surgen a partir de la EAM.

Ser consciente del papel que cada uno de los principios juega en torno a esta investigación, evita que esta se desarrolle de forma reduccionista.

Una de las primeras acciones que aproximan el aula tradicional al aula inclusiva, es la integración de estudiantes que usualmente son segregados.

Al tratarse de una investigación del ámbito educativo, es preciso centrar la atención en problemas reales que afecten de manera directa a los actores (Alzina, 2009: 25), siendo uno de los más importantes, el de la inclusión.

Partir de la interpretación compleja de la realidad, estudiándola desde diversas aristas, permitirá producir conocimientos objetivos sobre la realidad (Dieterich, 2000: 19), entendido este como aquel que explica los hechos tal y como existen y suceden en el mundo social y natural, siendo posible cuando el investigador: a) está dispuesto a utilizar el método y la ética científica, b) cuenta con una preparación metodológica para su buen empleo, y c) cuenta con los recursos necesarios para llevar a término su investigación; en este sentido, conviene delimitar el problema de estudio, centrándonos en algo posible en términos de temporalidad, habilidades, disponibilidad y disposición de recursos, y conocimientos.

### 3.1.2 Aspectos cuantitativos: Modelo cuantitativo no experimental

Se decidió abordar el problema de estudio, utilizando el modelo no experimental transeccional descriptivo, valiéndose de los instrumentos previamente diseñados, sin influir, manejar o controlar las variables.

A la investigación no experimental también se le conoce como *investigación ex post facto*, término que en el ámbito educativo y social hace referencia a aquello que se realiza *después del hecho*.

De acuerdo a Vega (2015: 4), esta forma de indagación, constituye una metodología cuantitativa empírico analítica, en que el investigador no tiene control sobre las variables independientes, pues, en vista de que se trata de un proceso retrospectivo, los acontecimientos ya ocurrieron, de tal manera, que no se pueden manipular.

Si la finalidad del modelo no experimental es observar los fenómenos tal y como ocurren en un contexto real no controlado, para luego analizarlos (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010: 149), conviene recurrir a un diseño no experimental, en este tipo de investigación, se parte de una situación o fenómeno existente, en que el investigador no tiene control directo de las variables.

La propuesta llevada a cabo se justifica como diseño no experimental, en el sentido que las condiciones generales de la clase no se modifican, más bien se valoró una serie de acciones con base en criterios orientados a medir actitudes docentes relacionadas con la implementación del DUA, documento base al estudiar las prácticas inclusivas en México.

Como sujeto de estudio, tenemos al docente mediador; sin embargo, para estudiar cómo sus prácticas pedagógicas influyen en la consolidación del aula inclusiva, también se elaboró una contextualización de las condiciones en que, el estudiante de tercer grado de secundaria se desarrolla. En ambos casos, la dinámica a través

de la cual se llevó a cabo la investigación, corresponde con el modelo no experimental.

En el caso de los docentes, forman parte de la plantilla de la Escuela Secundaria Oficial 0861 “Lic. Benito Juárez García”, en Chimalhuacán, Estado de México; aunque imparten clase en los diferentes grados, la observación y valoración, se llevaron a cabo en tercero A y tercero B, turno matutino.

En el grupo de docentes, las condiciones a indagar, son las prácticas y actitudes asociados a la EAM, mientras que en el de los alumnos, son las percepciones respecto al índice de inclusión en el aula, en relación a las pautas del DUA; en ambos casos, las variables son atributivas, no activas (Ávila, 2006: 76), pues corresponden a situaciones ya existentes (prácticas cotidianas del docente), o que el investigador no puede ni tiene la intención de manipular (percepciones del estudiante).

En ambos casos, las variables independientes o atributivas se observan en un contexto natural, esto es, el alumno, evalúa conforme a indicadores en escala de Likert, las prácticas y actitudes de los que fue partícipe durante las diferentes secuencias, sesiones o proyectos llevados a cabo por el sujeto de estudio -el docente mediador-, y recuperados a través del diario de campo y la guía de observación, por parte de la investigadora.

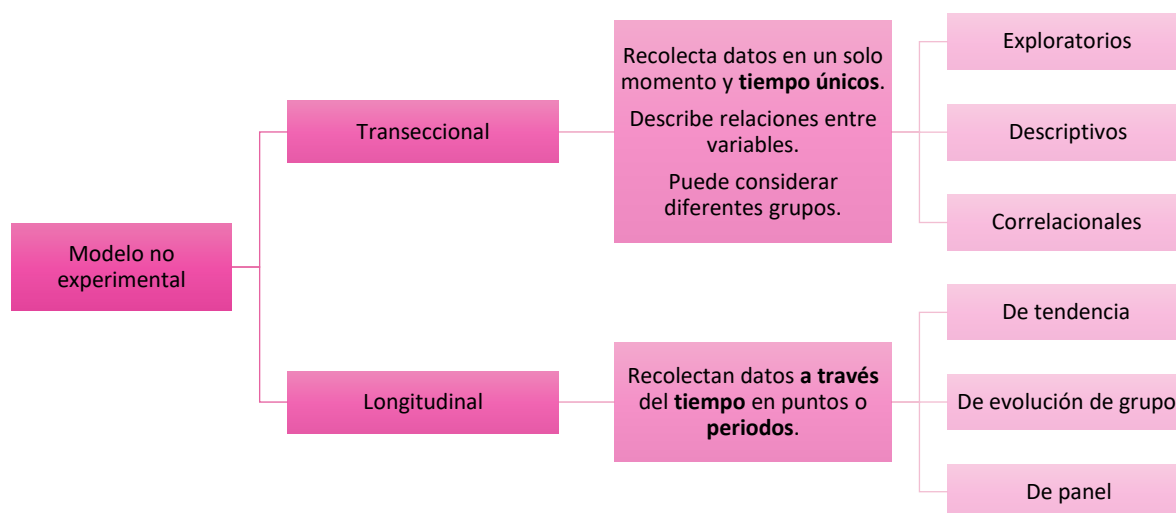
### 3.1.3 Modelo transeccional descriptivo.

Ha quedado claro que las investigaciones no experimentales suelen tratarse de “observaciones en contextos o condiciones naturales con fines descriptivos, donde los sujetos participan de sus grupos de forma previa” (Salinas & Cárdenas, 2000: 94), pues ni las prácticas del docente, ni las percepciones del estudiante se han visto influidas por la intervención de la investigadora; sin embargo, no existe un único modelo de investigación *Ex Post Facto*.

De acuerdo a la temporalidad, el modelo no experimental puede dividirse en transversal (o transeccional), y longitudinal. Mientras que las investigaciones transversales recuperan información proveniente de un momento determinado, los longitudinales intentan describir el comportamiento de las variables en un periodo prolongado.

**Figura 5.**

*Clasificación del Modelo no experimental.*



Tipos de investigación no experimental; elaboración propia a partir de las aportaciones de Salinas & Cárdenas (2000: 94-95), y Sampieri, Fernández y Baptista (2010: 151-161).

La investigación se sitúa como transversal descriptivo, pues su objetivo es indagar y valorar la incidencia de una de las variables independientes, con respecto a la otra, resultando en la descripción –de un momento y grupo únicos, o comparativa entre varios-, que ayuda a responder una hipótesis, también descriptiva.

Para llegar a este punto, se establecen las categorías, conceptos y variables, que se pueden estudiar a partir de las escalas y procedimientos estadísticos que se consideraron convenientes.

### 3.2 Aspectos cualitativos: Una aproximación a la etnometodología.

Entre los aspectos cualitativos que refieren al trabajo de campo, se puede recuperar la etnometodología, o cuando menos, una aproximación formal a su uso, como herramienta para retratar la realidad del contexto, haciendo un bosquejo lo más cercano posible, a lo que sucede dentro de la escuela. El hacer uso de este modelo supone una oportunidad no solo para retratar, sino también para argumentar y justificar, el conjunto de interacciones que se desarrollan dentro del aula, en los diferentes módulos de clase.

El interés inmediato de la etnometodología, se centra en estudiar las interacciones entre los individuos, para lograrlo, el investigador centra su atención, en la comunicación lingüística (Firth, 2010, en Esquivel, 2016: 4). Para lograrlo, conviene prestar atención no sólo al diálogo oral, puesto que, las palabras no tienen valor por sí mismas, sino que adquieren su significado por la persona, contexto, peso, o momento en que se llevan a cabo, y que permiten un posterior análisis interaccional y conversacional.

En el sentido antes descrito, se trata de establecer una relación entre las interpretaciones del investigador y el diálogo u observación del objeto/sujeto investigado.

Con el fin de indagar y registrar lo que ocurre dentro del aula, a través de las actitudes y prácticas cotidianas que ahí convergen, se decidió recuperar por escrito, a través del diario de campo, una narrativa de las acciones e interacciones asociadas a las categorías generales de la investigación: Inclusión y Experiencia de aprendizaje mediado.

El diario de campo, es "...el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque esté va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla"

(Martínez, 2007: 77), esto implica, que, pese al tipo de observación, el registro no puede quedarse en el mero relato, sino, que debe propiciar la reflexión e interpretación de los fenómenos relatados.

### 3.3. Instrumentos.

Con la intención de observar la incidencia de las acciones del docente, en la percepción que tienen los estudiantes respecto a la inclusión, se utilizaron dos instrumentos, uno para el profesor, y otro para el alumno. Para ello, se realizaron las siguientes acciones:

- 1) La definición de cada criterio de mediación, de acuerdo al aspecto formativo, en comparativa con la literatura actual, que define cada criterio, solo en medida de aspectos cognitivos.

- 2) Diseño de un guion de observación para el docente, a partir del establecimiento de cuatro dimensiones que permitan organizar las acciones a observar, en áreas específicas.

- 3) Diseño de un instrumento para el estudiante, donde, a través de diversos ítems en relación al DUA, se establece una percepción cuantitativa del grado de inclusión en el aula; mismos que se exponen a continuación.

#### *3.3.1. Instrumentos para el docente*

Previo a determinar los ítems a valorar en el docente, se realizó una primera categorización. En medida de que la intención del trabajo ha sido estudiar la relación entre las prácticas docentes asociadas a la EAM, y las percepciones del estudiante respecto al grado de inclusión en el aula, un primer paso fue puntualizar, con respecto a la literatura vigente y la construcción empírico-teórica, las características de cada CDM, desde aspectos cognitivos, y afectivos.

Tal y como ocurre en los diferentes artículos donde se abordan los CDM, se decidió colocar a los tres criterios universales (*intencionalidad y reciprocidad, significado, y trascendencia*) en los primeros lugares de la lista, y poco a poco describir a los otros nueve. Como puede observarse en el capítulo II (págs. 41 y 42), se elaboró una definición propia de cada criterio desde el plano interaccional, comparándola con la definición que otros autores dan de cada uno (aspectos cognitivos), por considerarse que la inclusión en el aula se encuentra en estrecha relación con las actitudes (aspectos socioemocionales), y con el éxito en el logro de los aprendizajes (aspectos cognitivos) para todas y todos. Abordar ambas situaciones, podría contribuir al logro de una mejor formación integral.

Ya se ha expuesto, que al ser este un estudio de corte mixto, parte del análisis que se llevó a cabo, requirió el llenado de los instrumentos diseñados, así como la redacción del diario de campo, a través del cual, se puede atribuir la presencia de tal o cual criterio de mediación, contextualizando el momento, espacio y acción concreta en que este se observa; llenar únicamente la lista de cotejo, podría restar veracidad a las observaciones, o en dado caso, proporcionar una idea simplista de las prácticas y actitudes docentes, que fueron observadas.

A continuación, se presentan los instrumentos específicos que se utilizaron para recopilar la información.

#### a) Lista de cotejo.

El instrumento para el profesor es una lista de cotejo, que funciona como guion de observación, dividida en cuatro dimensiones: 1) Interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje (18 ítems), 2) Desarrollo de habilidades básicas de pensamiento (16 ítems), 3) Diseño de clases (12 ítems), y 4) Evidencias de evaluación (14 ítems).



Para analizar tal instrumento, se revisó ítem por ítem, con qué o cuáles CDM existía relación; para ello se sistematizó en una tabla, y se utilizó un sistema binario, otorgando 1 a los criterios con los que se relacionaba, y 0 a los que no eran congruentes.

La información de las cuatro dimensiones se realizó en un mismo documento, utilizando la hoja de cálculo de Excel. Posteriormente se obtuvo la sumatoria de cada ítem, para obtener el referente que figuraría como total, esto para obtener, una aproximación porcentual del grado de dominio o presencia, de cada criterio en la dinámica de clase.

**Tabla 4**

*Sistematización de valores para el análisis cuantitativo de la Lista de Cotejo*

Ítem	Indicador	1. Intencionalidad y reciprocidad	2. Significado	3. Trascendencia	4. Desafío	5. Sentimiento de capacidad	6. Conducta compartida	7. Individualización y diferenciación	8. Pertenencia a una cultura	9. Regulación y control de la	10. Búsqueda de alternativas	11. Búsqueda y logro de objetivos	12. Ser humano como entidad
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0

ítem	Indicador	1. Intencionalidad y reciprocidad	2. Significado	3. Trascendencia	4. Desafío	5. Sentimiento de capacidad	6. Conducta compartida	7. Individualización y diferenciación	8. Pertenencia a una cultura	9. Regulación y control de la	10. Búsqueda de alternativas	11. Búsqueda y logro de objetivos	12. Ser humano como entidad
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1

Ítem	Indicador	1. Intencionalidad y reciprocidad	2. Significado	3. Trascendencia	4. Desafío	5. Sentimiento de capacidad	6. Conducta compartida	7. Individualización y diferenciación	8. Pertenencia a una cultura	9. Regulación y control de la	10. Búsqueda de alternativas	11. Búsqueda y logro de objetivos	12. Ser humano como entidad
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
7	La forma de evaluación es clara.	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1

ítem	Indicador	1. Intencionalidad y reciprocidad	2. Significado	3. Trascendencia	4. Desafío	5. Sentimiento de capacidad	6. Conducta compartida	7. Individualización y diferenciación	8. Pertenencia a una cultura	9. Regulación y control de la	10. Búsqueda de alternativas	11. Búsqueda y logro de objetivos	12. Ser humano como entidad
	Ítems de referencia: Total	51	46	40	28	29	15	41	22	32	28	50	32

Tabla de elaboración propia: Sistematización de valores para analizar el instrumento (lista de cotejo), para el profesor, dividido en cuatro dimensiones.

Al asignar 1 en todos los criterios que se asocian a cada ítem presente, y 0 en los ausentes, se logró establecer el total de referencia para cada CDM, situación necesaria, para obtener el porcentaje, del grado de implementación de cada CDM, por parte del docente.

Gracias al manejo de elementos cuantitativos, es posible analizar la información arrojada a través de las medidas de dispersión.

#### b) Diario de campo.

Con la finalidad de contextualizar, retratar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, y contar con elementos para el un análisis futuro de la dinámica de clase, en caso de que fuese necesario, se llevó a cabo la redacción de un diario de campo, donde se registraron las interacciones percibidas durante cada una de las clases observadas.

La narrativa del diario de campo, permitió volver a relacionar cada ítem de la lista de cotejo, para verificar la relación entre las prácticas pedagógicas percibidas, y los ítems.

En un análisis posterior, se establecieron relaciones cualitativas, entre acciones concretas, y la definición establecida para cada CDM, justificando la presencia de alguno de ellos. Esto podrá observarse en el capítulo de resultados, sugiere una herramienta para contextualizar las prácticas pedagógicas mediadoras,

ejemplificándolas, para atribuir propiedades más congruentes con la metodología mixta.

### 3.3.1.1 Análisis de información cuantitativa.

Para la demostración y análisis concreto de las categorías que dirigen esta investigación, se decidió el manejo de datos numéricos, los cuales fueron realizados a través de los siguientes procedimientos y técnicas.

#### a) Frecuencias

De Anderson, Sweeney y Williams (2008: 29) se recupera la acepción de frecuencia relativa como “la parte o proporción de los elementos que pertenecen a esta clase”, en un conjunto de datos en el que hay  $n$  observaciones, la frecuencia relativa de cada clase se determina de la siguiente manera:

$$\text{Frecuencia relativa de una clase} = \frac{\text{Frecuencia de la clase}}{n}$$

Donde:

Frecuencia de la clase = el número de veces que cada CDM fue identificado, de acuerdo al instrumento.

$n$  = Total de ítems que se relacionan con cada CDM.

Conocer la frecuencia relativa de cada clase nos permitirá obtener la frecuencia porcentual, esto es:

$$\text{Frecuencia porcentual} = (\text{Frecuencia relativa}) * (100)$$

Para el análisis de acciones del docente, asociadas a la EAM, la frecuencia de clase se representa como el número de veces en que se repite cada CDM, de

acuerdo a la observación realizada, mientras que  $n$ , supone el total de ítems en que se hacía presente cada CDM.

En cada fórmula, la frecuencia relativa de se constituye por el total de ítems que comparten tal criterio y que fueron observados en la interacción, el máximo total de ítems (frecuencia acumulada) por categoría, esto permitió establecer el total de ítems asociados a cada CDM, para, posteriormente, encontrar el grado de implicación de cada uno, en la dinámica del profesor.

**Tabla 5**

*Total de ítems asociados a cada CDM, de acuerdo a la lista de cotejo.*

<b>Criterio de Mediación</b>	<b><math>n</math> (total de ítems)</b>
1. Intencionalidad y reciprocidad	51
2. Significado	46
3. Trascendencia	40
4. Desafío	28
5. Sentimiento de capacidad	29
6. Conducta compartida	15
7. Individualización y diferenciación	41
8. Pertenencia a una cultura	22
9. Regulación y control de la conducta	32
10. Búsqueda de alternativas optimistas	28
11. Búsqueda y logro de objetivos	50
12. Ser humano como entidad cambiante	32

Tabla de elaboración propia: Sumatoria del total de ítems que se asocian a cada CDM.

#### b) Media aritmética.

Tener una noción objetiva del grado de dominio general de los CDM por profesor, nos permitirá establecer una comparativa visual más sencilla. Para lograrlo se obtuvo la ponderación de todos los valores, para luego indagar el valor promedio que cada docente tiene respecto al dominio de los CDM.

Se partió de la fórmula:

$$Media (X) = \frac{\sum_j X_j * n_j}{N}$$

Donde:

$X_j$  = las observaciones distintas.

$n_j$  = frecuencias absolutas y

$N$  = número total de datos.

En relación a los datos utilizados, puede interpretarse como:

$X_j$  = Criterio de mediación

$n_j$  = Número de ítems en que se presenta el CDM, en relación a la observación realizada.

$N$  = Total de ítems que refieren al CDM, de acuerdo al análisis teórico, y el diseño previo.

### 3.3.2 Instrumento para el estudiante.

Se desarrollaron dos instrumentos, el primero, para identificar las características sociodemográficas del grupo, y que sirvieron de apoyo para determinar el contexto socioeconómico de la escuela y el grupo, así como la problematización; este primero, se estableció como un formulario en físico, que se aplicó durante el mes de abril de 2022. El contenido de dicho formato permitió además inferir posibles BAP, ligadas el contexto general del estudiante.

#### 3.3.2.1 Composición.

A partir de la revisión teórica, en que se consultaron diversos documentos, se retomó la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas para el aprendizaje, conducta o comunicación* (Secretaría de Educación Pública, 2018), que permitió recuperar la definición de Barreras para el aprendizaje y la participación, a su vez, ayudó a concretar uno de los puntos centrales de esta investigación: atender a todos los estudiantes, regulares y no regulares, enfrenten más o menos BAP, pertenezcan o no a una minoría, enfrenten o no dificultades severas para el aprendizaje, conducta o comunicación

Como segundo texto, se consideró el *DUA* (CAST, 2011), para, a partir de su contenido, diseñar un instrumento que permitiera evaluar las percepciones del estudiante, respecto a la inclusión en el aula, no desde un punto de vista teórico, sino desde aspectos de los que fue partícipe en su día a día.

Si en el día a día, somos testigos de la diversidad, sería utópico creer que en el ámbito educativo no existe la diferencia. A través de sus tres principios, divididos en nueve pautas, el DUA plantea alternativas para hacer frente a los currículos rígidos e inflexibles, que dejan de lado, a estudiantes en mayor situación de vulnerabilidad.

Con la finalidad de esquematizar las diferentes acciones y condiciones que se favorecen gracias al DUA, se sistematizó el contenido de este (CAST, 2011), y, a través de la reflexión, se agregó una columna con sugerencias simples, que funcionan como ejemplos de las diversas pautas, a la vez que resumen los puntos de verificación desglosados de ellas.

## **Tabla 6**

*Síntesis de principios, pautas, puntos de verificación, y sugerencias para implementación del DUA.*



Principio	Pauta	Puntos de verificación	Sugerencias
PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN. <i>EL QUÉ DEL APRENDIZAJE.</i>	1. Propiciar diferentes opciones para la percepción.	1.1 Ofrecer opciones que permitan al estudiante decidir la manera de presentar la información. 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva. 1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.	Variar la manera de presentar la información, evitar enfocarse en un solo canal de percepción.
	2. Propiciar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.	2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos. 2.1 Clarificar la sintaxis y la estructura. 2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. 2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas. 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios.	Emplear mapas, códigos de colores, utilizar organizadores gráficos, cuidando, explicar al estudiante, el significado de los elementos, conceptos, categorías y relaciones.
	3. Propiciar opciones para la comprensión.	3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos. 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. 3.4 Maximizar la transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos (transversalidad) y la generalización.	Utilizar preguntas de diferente nivel (exploratorias, literales, de proceso, metacognitivas), a fin de que el estudiante, refuerce y clarifique sus aprendizajes.
PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN. <i>EL CÓMO DEL APRENDIZAJE</i>	4. Proporcionar opciones para la interacción física.	4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación. 4.2 Optimizar el acceso a las herramientas, productos y tecnologías de apoyo.	Gestionar materiales con los que todos los estudiantes puedan interactuar, especialmente aquellos que enfrentan impedimentos físicos para trabajar con el libro de texto.
	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	5.1 Usar múltiples medios de comunicación. 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. 5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.	Propiciar, promover y negociar con el estudiante, diferentes modalidades para la expresión y presentación formal de sus tareas y productos, de acuerdo a sus necesidades, características e intereses.
	6. Propiciar opciones para las	6.1 Guiar el establecimiento adecuado de metas.	Apoyar el desarrollo de HBP para que a

Principio	Pauta	Puntos de verificación	Sugerencias
	funciones ejecutivas.	6.2 Apoyar la planificación y desarrollo de estrategias. 6.3 Facilitar la gestión de información y los recursos. 6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de avances.	través de la mediación de aprendizajes, puedan convertirse en HCP.
PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN EL POR QUÉ DEL APRINDIZAJE	7. Proporcionar opciones para captar el interés.	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía. 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.	Implicar al estudiante, propiciando que establezca sus metas y rutas, haciéndolo sentir importante y valioso en el proceso.
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos. 8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos. 8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad. 8.4 Utilizar la retroalimentación orientando al alumno hacia el dominio de una tarea.	Proporcionar opciones para que el estudiante establezca, trabaje y evalúe el alcance de las metas y objetivos de aprendizaje que se ha propuesto, tanto en el ámbito cognitivo como el formativo.
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación.	9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. 9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.	Propiciar que el estudiante valore las implicaciones de sus acciones (académicas o formativas), fomentar actividades de auto-reflexión.

Por la manera en que las pautas, principios e indicadores del DUA favorecen la inclusión en el aula, es importante valorar, desde la realidad escolar, las acciones que los docentes llevan a cabo, para atender a la diversidad. El presente trabajo, contempló valorar las acciones docentes, a partir de las percepciones del estudiante, quien, a pesar de no dominar teóricamente los conceptos referentes a *Educación inclusiva*, si dan cuenta, a través de sus observaciones, de lo que ocurre en su día a día dentro del salón de clases.

### 3.3.2.2 Construcción del instrumento.

Uno de los retos más fuertes del proceso de investigación, fue contar con un instrumento que cumpliera con el propósito de la misma. Aunque se indagó en diversos medios, ninguno de los revisados contó con las condiciones que aseguraran tal congruencia, por lo que se optó por diseñar, construir y validar uno propio.

La intención, siempre fue indagar, sobre las prácticas inclusivas que ocurren dentro del aula, haciendo una estimación porcentual, de cómo, en la dinámica de cada uno de los profesores, estas se llevan a cabo. Ahora, entre los elementos que atañen a la inclusión, se consideró como punto de partida al DUA, por lo que, el reto se hizo más fuerte.

Al no encontrar un instrumento ya validado, que cumpliera con las condiciones deseables para la investigación, se optó por preparar un cuestionario propio, para lo cual, fue necesario revisar a profundidad, los principios, pautas, puntos de verificación y sugerencias del documento, en este sentido, la sistematización (Tabla 4), resultó bastante útil.

En un primer momento se pensó, en escribir un ítem para cada punto de verificación del DUA, sin embargo, esto hubiera resultado en un instrumento mucho más amplio. El redactar un solo enunciado por pauta tampoco era la mejor opción, pues, a la vez que solo hubieran resultado nueve condiciones, se consideró que debían clarificarse, si de algunas, se desglosaban algunos ejemplos. Por otro lado, se cayó en cuenta, de que tal y como ocurre con los CDM y los principios pedagógicos, muchos de los puntos de verificación, no se dan de manera aislada, por lo que es más sencillo pensar en condiciones donde estos puedan converger, y sistematizarlos como ítem, pues siguen formando parte de la misma categoría -la pauta y principio del DUA, al que refieren-.

A lo largo de la investigación se desarrollaron varios instrumentos, que, a través de modificaciones, tanto en formato, redacción, número de ítems, etc., arrojaron una

escala de Likert compuesta por 25 elementos, mismos que se dividieron en tres categorías de acuerdo a los principios del DUA.

**Tabla 7**

*Estructura final del instrumento para el alumno.*

Principio	Ítem
<p>PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN. <i>EL QUÉ DEL APRENDIZAJE.</i></p>	1. Utilizó diferentes formatos para presentar los contenidos (uso de videos, audios, mapas, organizadores gráficos), además del dictado y el libro de texto.
	2. Se favoreció el uso de otros códigos para trabajar los contenidos (abreviaturas, siglas, lenguaje algebraico, códigos de colores, elementos químicos, etc.)
	3. Se promovió que definiras los contenidos más relevantes
	4. Se ilustraron, modelaron o ejemplificaron los diferentes contenidos, en especial aquellos de difícil comprensión.
	5. Se destinó tiempo de la clase para recuperar conocimientos previos (a través de lluvia de ideas, cuestionarios, etc.).
	6. Fue posible recuperar información relevante, y relacionarla con otros temas y asignaturas.
	7. Te ha sido posible apropiarte de los contenidos más relevantes de la asignatura.
<p>PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN. <i>EL CÓMO DEL APRENDIZAJE</i></p>	8. La forma en que presentaste tus actividades y productos fue variada.
	9. Se promovió el uso de la tecnología para la elaboración y presentación de productos (audios, videos, trípticos, presentaciones, etc.).
	10. Favoreció que planificaras y desarrollaras tus propias estrategias.
	11. Facilitó el uso de medios alternativos para expresarte (bloques, fichas, dibujos, mapas, juegos de mesa, etc.).
	12. Propició que establecieras tus propias metas y ritmos de trabajo, orientadas al alcance de los aprendizajes esperados.
	13. Los aspectos a evaluar en las actividades y productos fueron pertinentes, democráticos y justos.
	14. Se utilizó más de una forma de recuperar la información (líneas de tiempo, síntesis, mapas, cuadros, dibujos, etc.).
	15. Se brindó una retroalimentación oral o escrita que te permitiera mejorar en tu trabajo y valorar tus áreas de mejora.
	16. Se valoró tu trabajo, en función de tus logros y avances
	17. Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para asignarte una evaluación.
<p>PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN <i>EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE</i></p>	18. Percibiste un clima de apoyo y aceptación durante la clase, disminuyendo la sensación de incertidumbre, inseguridad y distracciones.
	19. Favoreció el desarrollo de tu autonomía e implicación en tu proceso de aprendizaje.
	20. Se utilizaron cronogramas, recordatorios o agendas, clarificando los periodos y tiempos para cumplir las metas y productos.
	21. Se desarrollaron actividades y tareas con variado nivel de dificultad.
	22. Se propició el trabajo colaborativo entre estudiantes.

Principio	Ítem
	23. Recibiste orientación necesaria para alcanzar las metas y objetivos de aprendizaje.
	24. Se propició el apoyo entre estudiantes para alcanzar los aprendizajes.
	25. El clima de la clase te hizo sentir que todos son importantes y valiosos.

Tabla de elaboración propia. Relación de los ítems con los principios del DUA (CAST, 2011), de acuerdo al instrumento para medir las percepciones del estudiante de secundaria.

Para evaluar cada ítem se utilizó la escala 5= siempre, 4= casi siempre, 3= a veces, 2= casi nunca, 1= nunca; y fue contestado por estudiantes de tercer grado de secundaria (grupos A y B), al ser con tales grupos, con quienes se llevó a cabo la observación.

Los estudiantes registraron en el instrumento, sus percepciones respecto al trabajo de los profesores que dieron clase a los grupos de manera regular durante el ciclo escolar 2021-2022, por lo que, los profesores de inglés, artes, orientación y personal de USAER, no fueron evaluados.

Al conjuntar las valoraciones realizadas a los seis profesores de planta, se tuvo una base de datos con 312 casos o respuestas, mismos que se evaluaron utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, para medir la *fiabilidad* del instrumento, de donde se obtuvo una estadística de fiabilidad de 0.926. Lo ideal, es que, al calcular el coeficiente, se obtenga cuando menos 0.80, por lo que, el coeficiente obtenido resulta prometedor.

### 3.2.2.3 Técnicas y procedimientos para comparación de resultados por docente.

Las técnicas contempladas, son la estadística descriptiva, a través del análisis numérico resultante, de la aplicación de un cuestionario con formato de escala Likert, y diseñado a partir de las pautas del DUA. Este documento, supone una de las principales herramientas, para transitar hacia aulas más inclusivas, por lo que, la intención es indagar cómo influye la presencia de dichas pautas, en la percepción

que este tiene respecto al índice de inclusión en el aula, y triangular la información, con las acciones docentes que se relacionan con la EAM y los CDM.

Anteriormente, se explicó en este apartado, la forma de categorizar el instrumento de acuerdo a los tres principios del DUA, asignando a cada una, cierto número de ítems, que se relacionan con la pauta y principio en cuestión.

Se ha mencionado también, que cada ítem fue valorado por los estudiantes a través de una escala Likert donde 1 = Nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre y 5= siempre.

Lo anterior, permite convertir percepciones cualitativas, en variables cuantitativas, lo cual, amplía las posibilidades de análisis estadístico. A partir de esto, se contempló auxiliarse de la frecuencia absoluta para registrar el número de veces en que se repitió cada valoración, quedando:

$f_i$  = Frecuencia absoluta

$X_i$  = Variable estadística, valoración del estudiante en escala de Likert (1 – 5), de acuerdo al ítem evaluado.

$N$  = Total de valoraciones

Calcular la frecuencia absoluta, permitió elaborar la distribución de frecuencia para facilitar el proceso manual de obtención de media aritmética.

En los ítems 1 a 16, y 18 a 25, se obtuvo media aritmética, para posteriormente, utilizando el máximo valor posible de la escala (igual a  $[5 = \text{siempre}] * N$ ), obtener un cociente que diera cuenta del porcentaje de percepción de la actitud (ítem) o categoría (principio), por la clase.

Dividir las percepciones del estudiante en categorías, facilitó el manejo y análisis de información, permitiendo realizar una comparativa numérica a partir de los límites de clase.

La primera categoría estuvo compuesta por siete ítems, la segunda por diez -nueve con el mismo formato, y uno con estructura inversa-, y la tercera, por ocho; cada ítem, evaluado en escala 1 – 5, donde 1= nunca y 5= siempre.

El referente numérico para evaluar la categoría, se obtuvo, del producto de N [número de casos] por la máxima valoración posible [5], por el número de ítems que corresponden a cada categoría o principio:

$$(\text{número de casos}) (\text{máximo valor de la escala}) (\text{ítems de la categoría})$$

### Tabla 9

*Conformación y procedimientos para obtención de referentes numéricos por categoría.*

Principio I	Principio II	Principio III
(52) (5) (7)	(52) (5) (9)	(52) (5) (8)

Tabla de elaboración propia. Fórmulas para obtener el referente numérico que permita analizar los resultados obtenidos por el docente, en cada categoría, de acuerdo al instrumento para el estudiante.

En cada caso, se obtuvo el producto de cada elemento de la escala (1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre y 5= siempre), por su frecuencia absoluta, llevando a cabo posteriormente, la sumatoria de tales productos, con ello se prevé, que mientras más cercano sea el número resultante, al referente numérico de la categoría, mayor percepción de dominio de principios del DUA, y, por tanto, de inclusión en el aula, dominará el profesor.

El ítem 17 [*Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para asignarte una evaluación*], fue valorado utilizando el *mínimo*, este indica el menor valor de los datos que deberían evaluar al ítem, pues, este se redactó de forma inversa, de manera, que, un resultado más cercano a 52 (resultante del producto [1 = Nunca] \* N), implicaba una mejor valoración por parte del docente, pues sugiere una comparativa mínima entre los estudiantes. Por lo anterior, este ítem se evaluó por separado.

Los resultados de estas valoraciones, podrán encontrarse en la sección correspondiente al análisis estadístico del docente, en el capítulo IV.



## CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO

Este apartado pretende recuperar los hallazgos de la investigación, y presentarlos a partir de la descripción y relatoría del proceso. Para una mejor comprensión se decidió dividir el capítulo de acuerdo a los sujetos observados -profesores-, para mostrar, respecto a cada uno de ellos los resultados a los que se llegaron al utilizar los diferentes métodos.

### 4.1 Sujeto 1.

Profesor varón, que imparte clase en los tres grados; a través de conversaciones no formales ha externado la manera en que las autoridades han fungido como un impedimento para utilizar otros recursos didácticos y materiales escolares, por lo que, principalmente emplea el libro de texto. Durante el ciclo escolar 2021-2022, comenzó a utilizar otros espacios escolares, como la biblioteca -inmueble que también funge como anexo de usos múltiples-.

El inmueble cuenta con un proyector, una computadora con acceso a internet, un pizarrón blanco, sillas sin paleta para todos los estudiantes, y libros de diferentes temas y subgéneros. La observación se llevó a cabo con el grupo tercero A, durante una de las sesiones llevadas a cabo en la biblioteca.

Al momento de llevar a cabo la observación, los grupos aún se dividían en dos, para que la primera parte asistiera lunes, miércoles y viernes de la primera semana, y martes y jueves de la segunda, mientras que el grupo 2, lo hacía en los días complementarios. El grupo estuvo compuesto por 18 alumnos de los cuales siete fueron varones y once mujeres.

El profesor implementó la revisión de la guía de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), a través de una

serie de videos. La clase se llevó a cabo dentro de la biblioteca, que también funciona como sala audiovisual.

El proyecto se justificó por escrito dentro de la planeación, y se comentó durante la cuarta sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar (CTE) 2021-2022, como propuesta para favorecer el cálculo mental desde la asignatura. La actividad se lleva a cabo únicamente los miércoles, de manera que la clase se da de forma extraordinaria, independiente de las sesiones encaminadas a lograr los aprendizajes esperados.

El profesor va por el grupo al salón de clases, les solicita llevar su cuaderno y los dirige hacia la sala, ahí les pide tomar una silla, acomodarla en el espacio libre de la biblioteca viendo hacia el proyector, y sentarse. Los estudiantes siguen las indicaciones.

**Figura 6**

*Organización espacial durante la observación*

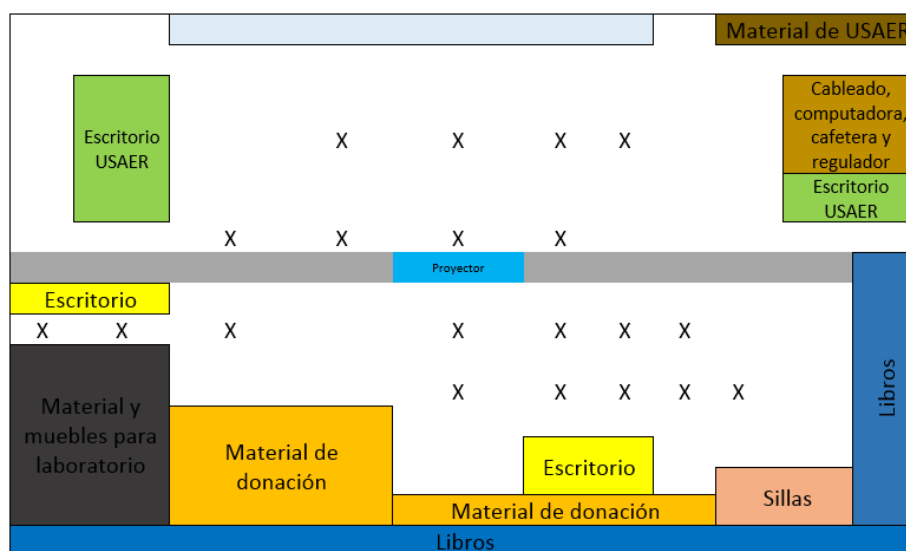


Imagen de elaboración propia: Organización espacial de la biblioteca, donde X representa las sillas utilizadas por los estudiantes.

El docente cuestiona al grupo sobre el ejercicio en que se quedaron la clase anterior (hace dos semanas), utiliza la computadora con que cuenta la biblioteca para proyectar el video, mientras este se proyecta, hace pausas para ratificar la importancia de la lectura de comprensión al resolver ejercicios de matemáticas y cálculo mental.

La sesión se desarrolla a partir de la escucha activa, y la resolución de ejercicios; cuando en el video se propone un ejercicio, se pone pausa y se solicita al estudiante que lo copie en su cuaderno y trate de resolverlo. Luego de unos minutos se pregunta a algunos estudiantes sobre los datos que anotaron, cómo resolvieron el problema, y a qué resultados llegaron. Generalmente las preguntas se dirigen a algunos estudiantes, y otros más participan de manera voluntaria, sin embargo, suelen ser las mismas personas quienes piden la participación.

La clase transcurre con esa metodología, al concluir la sesión no hay un cierre, pues queda abierta a retomar el video o ejercicio donde se quedó. El profesor lleva al grupo a su salón de clases solicitándole que deje las sillas como están para que el siguiente grupo pueda utilizarlas; el grupo deja sus materiales en el salón, y sale a receso.

Las situaciones descritas dan cuenta de la implementación intencional de los siguientes CDM -aun cuando el docente no es consciente de lo que son, o de la importancia de la propuesta-.

En primer lugar, se observa la “Intencionalidad y reciprocidad”, pues la actividad fue planificada, estableciendo un propósito de aprendizaje. Pese a que las sesiones se realicen solamente un día a la semana, forman parte de un proyecto. El profesor se encarga de implicar al estudiante en diferentes momentos: al utilizar la pregunta de la guía de COMIPEMS como actividad detonadora dentro del salón y al propiciar la búsqueda de soluciones y la socialización de estas, se puede ver además la

implementación de los criterios “Búsqueda de desafío, novedad y complejidad”, “Sentimiento de capacidad y competencia” y “Búsqueda de alternativas optimistas”.

Tanto la naturaleza y propósito de los ejercicios (contenido), como la importancia del proceso para ingresar a nivel medio superior, implican más allá de acciones y resultados inmediatos, hecho que atañe tanto a la sesión como al proyecto, el criterio de “Trascendencia”; a su vez, la carga emotiva y cognitiva que conlleva la sesión, y la forma de presentar y resolver los ejercicios, los dota de “Significado”.

Recuperar la narrativa a través del diario, permitió en su posterior análisis, reconocer las prácticas y actitudes docentes, que, de acuerdo a la teoría vigente, se relacionan con la EAM; como se ha manejado en otras ocasiones dentro de este texto, se ha vuelto a demostrar la presencia de los tres criterios universales, así como, defender que los CDM no se dan de manera aislada.

#### *4.1.1. Actitudes percibidas con la lista de cotejo.*

Observar la sesión, dialogar con el profesor en diferentes momentos, y escuchar a los estudiantes sobre la forma en que se llevan a cabo las sesiones, permitió registrar información en el instrumento para el docente, mismo que en sus diferentes categorías arrojó los siguientes resultados.

Los indicadores de la dimensión 1, abordan en su contenido acciones docentes enfocadas tanto aspectos cognitivos como actitudinales, pues se defiende, que ambos son elementos necesarios para construir un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este apartado contó con 18 ítems, de los cuales 13 pudieron ser relacionados con la práctica cotidiana del profesor. Esta dimensión pretende arrojar información sobre la manera en que docente y alumnos conviven dentro de la clase, para fortalecer un

intercambio pedagógico que propicie en el estudiante un aprendizaje significativo y de excelencia, de acuerdo a las disposiciones que plantea la NEM (SEP, 2020).

**Tabla 10**

*Dimensión 1: Interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje; sujeto 1.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	Si	1
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	Si	1
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	Si	1
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	Si	1
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	Si	1
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	Si	1
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	No	0
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	Sí	1
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	Si	1
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	Si	1
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	No	0
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	Si	1
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	Si	1
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	Si	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	Si	1
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	Si	1
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	Si	1
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	Si	1

Por otro lado, tanto el artículo 3º, como la LGE, exhortan a una educación integral, que atienda a las diferentes esferas del ser humano, razón por la cual, separar los diversos aspectos, es además de innecesario, ilógico y contraproducente.

Para la segunda dimensión, de los 16 ítems propuestos, pudieron identificarse 9 en la práctica del profesor. Hemos de recordar que, al darse de manera simultánea, implican en diferente medida a los diferentes criterios.

**Tabla 11**

*Dimensión 2: Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento; sujeto 1.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	Si	1
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	Si	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	Si	1
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	Si	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	Si	1
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	Si	1
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	Si	1
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	No	0
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	Si	1
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	Si	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	Si	1
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	Si	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	Sí	1
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	Si	1
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	Si	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	No	0

Esta dimensión pretende valorar las acciones docentes que favorecen en el la observación, comparación, relación, clasificación y descripción, de forma contextualizada, reflexiva y deliberada, pues si bien son necesarias para que el estudiante se enfrente al mundo, requieren trabajarse transitar al desarrollo de habilidades analíticas de pensamiento (HAP).

La Dimensión 3, referente al *Diseño de clases*, constó de 12 ítems, valorados en relación a la manera en que el docente organiza y prepara sus secuencias didácticas. De los 12 aspectos a verificar, se pudieron identificar ocho.

**Tabla 12**

*Dimensión 3: Diseño de clases; sujeto 1.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	Si	1
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	Si	1
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	Si	1
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	Si	1
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	No	0
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	Si	1
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	Sí	1
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	Si	1
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	Si	1
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	Si	1
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	Sí	1
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	Si	1

La cuarta sección, *evidencias de evaluación*, contó con 14 ítems, de los que se identificaron solo cinco. Se infiere a que son la naturaleza de la asignatura, y la falta de disposición a la toma de acuerdos con el estudiante sobre la forma de evaluación, lo que atenuó estos resultados, sin embargo, esto no parece afectar al alumno,

quien ya ha interiorizado la forma de trabajo y evaluación del docente, luego de meses de tenerlo en modalidad presencial, y un año en modalidad virtual.

**Tabla 13**

*Dimensión 4: Evidencias de evaluación; sujeto 1.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	Si	1
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	Si	1
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	No	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	No	0
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	No	0
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	Si	1
7	La forma de evaluación es clara.	Si	1
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	Si	1
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	Si	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	No	0
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	No	0
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	No	0
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	No	0
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	Si	1

Al asignar 1 en todos los criterios que se asocian a cada ítem presente, y 0 en los ausentes, se pudo contar con elementos para obtener el porcentaje en que ese CDM es implementado por el profesor en su quehacer cotidiano. En el caso del profesor 1, se logró obtener el porcentaje de dominio de CDM del sujeto 1.



**Tabla 14**

*Porcentaje de implicación de CDM del Sujeto 1.*

<b>Criterio de Mediación</b>	<b>Porcentaje</b>
1. Intencionalidad y reciprocidad	82.35
2. Significado	80.43
3. Trascendencia	82.5
4. Desafío	75
5. Sentimiento de capacidad	65.52
6. Conducta compartida	86.67
7. Individualización y diferenciación	73.17
8. Pertenencia a una cultura	68.18
9. Regulación y control de la conducta	81.25
10. Búsqueda de alternativas optimistas	78.57
11. Búsqueda y logro de objetivos	80
12. Ser humano como entidad cambiante	65.63
<b>Nivel general de dominio</b>	<b>76.61</b>

Es importante recordar, que una de las líneas que dirige la investigación, es el paradigma de la complejidad, donde, a fin de dar mayor profundidad al objeto de estudio, se decidió retomar también la postura del estudiante, respecto a las prácticas inclusivas en el aula.

#### *4.1.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 1.*

La investigación no está completa sin las percepciones del estudiante, por lo que, también se tienen a continuación, las valoraciones por categoría, de acuerdo al procedimiento descrito en el capítulo III.

Las sumatorias, permitieron, obtener el valor porcentual de correspondencia entre las percepciones de los estudiantes, con respecto al máximo posible a obtener, es decir, el nivel deseado.

**Tabla 15***Valor porcentual de principios del DUA, del Sujeto 1.*

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN.	PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.	PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN
$\Sigma = 1413$ Sustituyendo: $\frac{(1413)(100)}{1820}$  =77.7884	$\Sigma = 1923$ Sustituyendo: $\frac{(1718)(100)}{2340}$  =82.1794	$\Sigma = 1733$ Sustituyendo: $\frac{(1733)(100)}{2080}$  =83.3173

Tabla. Valor porcentual de la correspondencia por categorías, entre las percepciones del estudiante, y el deseado.

El ítem 17, se valoró de manera inversa, pues, lo ideal es obtener una frecuencia absoluta mayor en las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. La medición se estableció a través de una diferencia entre el valor deseado y el obtenido, siendo este primero 52, y el segundo 114; la diferencia entre ambos valores, es de 62 puntos.

**Tabla 16***Valoración del ítem 17, sujeto 1.*

Ítem 17		
	Ni	(escala)*(Ni)
1= Nunca	24	24
2 = Casi nunca	12	24
3= A veces	5	15
4= Casi siempre	4	16
5= siempre	7	35
	52	114

## 4.2 Sujeto 2.

Docente que imparte las asignaturas de formación cívica y ética, y vida saludable, a ambos grupos de tercer grado.

Inicia la sesión saludando al grupo, toma su teléfono, les indica colocar la fecha y el margen. Puntualiza que comenzará a revisar que el este sea realizado con regla. Se detiene a observar un momento y señala al grupo en voz alta que faltaron bastantes alumnos, luego procede a dictar el tema y el aprendizaje esperado.

El tema a abordar es “Formas de hacer frente al conflicto”, y el aprendizaje esperado <<*Valore el conflicto como oportunidad para que personas, grupos o naciones transformen las relaciones negativas o injustas en relaciones que les permitan convivir en una cultura de paz*>>. Les indica sacar su libro de texto, identificar el tema en el índice para dirigirse posteriormente a las páginas donde se trabajará.

Recupera ideas previas sobre el conflicto a través de una lluvia de ideas, se organiza una lectura en voz alta donde estudiantes recuperan el contenido de su libro, mientras esto sucede, la profesora se mantiene entre el pizarrón y el escritorio, sin moverse o pasar entre las filas.

Pide a los estudiantes interpretar el significado de conflicto. Pasa entre las filas, pero se remonta a observar que hayan colocado el margen, luego dicta qué es el conflicto: “un conflicto es una situación en la que dos o más personas se confrontan debido a que los intereses de las partes involucradas, o de una al menos, se ven afectadas y no logran ponerse de acuerdo”.

La maestra explica conceptos clave asociados a las estrategias de solución de conflictos; diálogo, negociación, mediación. Se observa un buen dominio del tema, pero una contextualización y modelaje pobres, de los conceptos. Se percibe que intenta explicar, pero el grupo es apático, no le gusta hablar, y suele jugar un papel

receptor, tanto en esta, como otras asignaturas. Haciendo lo que puede, enfatiza en el uso de estrategias para llegar a un acuerdo.

La docente trata de incitar la participación, pero el grupo es callado, y suelen participar siempre las mismas personas.

Se solicita resolver una actividad del libro, que consiste en explicar por escrito, cómo dieron solución a un conflicto. Aunque se les asignan diez minutos para resolver la consigna, los estudiantes emplean de manera poco adecuada el tiempo, gastando minutos en releer, conversar o preguntar, al momento que esto sucede, la profesora se muestra abierta a responder las dudas de los estudiantes, sin embargo, se infiere que estas acciones propician que se descuide el trabajo individual, y que el estudiante no cumpla con las metas establecidas.

Para cerrar la sesión la profesora retoma las razones por las que es difícil resolver conflictos, y les indica buscar y explicar un conflicto de su comunidad, país o del mundo, y la estrategia de solución que emplearían.

Un elemento fundamental de la mediación del aprendizaje, es la interacción entre el docente y el estudiante. Si bien, durante la clase puede observarse control de grupo y dominio del tema por parte del titular, hacen falta elementos que permitan identificar CDM.

En la secuencia didáctica y las actividades de clase, puede percibirse el CDM *Intencionalidad y reciprocidad*, pues cada una está dirigida por un propósito –o en el caso, aprendizaje esperado-.

Si bien, el dominio del CDM requiere fortalecerse, hay elementos que dan cuenta de una aproximación a la *Búsqueda del desafío, novedad y complejidad*, pues las actividades propuestas, implican un reto para el sentir, pensar y actuar del joven, al proponer respuestas lógicas y congruentes que permiten la resolución de un

problema real -el conflicto-, en este sentido, se puede atribuir también el criterio de *Significado*, pues identificar, plantear y resolver conflictos reales, otorga una carga cognitiva y afectiva a la consigna.

La permeabilidad de la profesora hacia el hecho de que los estudiantes conversen o pregunten entre sí, da cuenta del CDM *Conducta compartida*, por la naturaleza del tema, además favorece la *Regulación y control de la conducta*, pues, facilita que el estudiante despierte la habilidad para regular sus acciones, y reflexionar sobre los diversos aspectos que favorecen el desarrollo de competencias básicas para la vida, en este caso, de forma específica *competencias para la convivencia*, y *competencias para la vida en sociedad*.

#### 4.2.1 Actitudes percibidas con la lista de cotejo.

De acuerdo al guion de observación empleado para evaluar la clase, se obtuvieron los siguientes resultados.

La dimensión 1 *-interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje-*, estuvo compuesta por 18 ítems, de los cuales, pudieron ser percibidos 13, esto, a través del llenado de la lista de cotejo durante la clase. Esta, y la tercer dimensión, es donde se percibe una mayor incorporación de los CDM en la práctica cotidiana.

**Tabla 17**

*Dimensión 1: Interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje; sujeto 2.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	No	0
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	Si	1
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	Si	1
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	Si	1
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	No	0
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	No	0
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	Si	1
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	Si	1
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	Si	1
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	Si	1
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	Si	1
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	Si	1
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	Si	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	Si	1
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	Si	1
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	No	0
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	No	0

De manera general, se pudieron percibir 12 de los 16 ítems que corresponden a la dimensión 2. La naturaleza de la asignatura y contenido abordado durante la observación, permitieron llegar a estas conclusiones, sin embargo, es importante rescatar que la sesión se dio de manera lineal, siguiendo en su totalidad las actividades indicadas en el libro de texto, sin que estas sufrieran modificaciones, y, con una contextualización pobre de los contenidos.

**Tabla 18**

*Dimensión 2: Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento; sujeto 2.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	No	0
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	Si	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	Si	1
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	Si	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	Si	1
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	No	0
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	Si	1
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	Si	1
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	Si	1
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	Si	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	No	0
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	Si	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	Si	1
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	Si	1
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	Si	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	No	0

La dimensión 3 (*diseño de clases*), originalmente compuesta por 12 ítems, fue evaluada a partir de la planeación. Pudieron observarse 8 de los enunciados, esta

dimensión, junto con la primera, es donde se encuentra una mayor proporción-relación positiva.

**Tabla 19**

*Dimensión 3: Diseño de clases; sujeto 2.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	Si	1
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	Si	1
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	Si	1
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	Si	1
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	No	0
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	No	0
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	Si	1
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	No	0
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	Si	1
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	Si	1
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	No	0
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	Si	1

Las evidencias de evaluación constituyen la última dimensión del instrumento, este fue llenado a partir de la observación del cuaderno y libro de los estudiantes, así como de la aplicación en diferentes momentos, del examen de la asignatura. De los 14 ítems que constituyen la dimensión solamente fue posible percibir cinco, situación preocupante por la estrecha relación entre la evaluación y la planificación, siendo la primera, una orientación para reflexionar y en su caso, reorientar la práctica.

**Tabla 20**

*Dimensión 4: Evidencias de evaluación; sujeto 2.*



Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	No	0
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	Si	1
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	No	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	No	0
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	No	0
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	No	0
7	La forma de evaluación es clara.	Si	1
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	Si	1
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	Si	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	Si	1
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	No	0
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	No	0
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	No	0
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	No	0

Tal y como en el primer caso, también en este se registró el porcentaje de cada CDM implementado por el docente.

**Tabla 21**

*Porcentaje de implicación de CDM del Sujeto 2.*

Criterio de Mediación	Porcentaje
1. Intencionalidad y reciprocidad	66.67
2. Significado	65.22
3. Trascendencia	65
4. Desafío	60.71
5. Sentimiento de capacidad	48.28
6. Conducta compartida	60
7. Individualización y diferenciación	56.1
8. Pertenencia a una cultura	72.73
9. Regulación y control de la conducta	46.88
10. Búsqueda de alternativas optimistas	64.29

Criterio de Mediación	Porcentaje
11. Búsqueda y logro de objetivos	56
12. Ser humano como entidad cambiante	56.25
<b>Nivel general de dominio</b>	<b>59.84</b>

#### 4.2.2 Valoraciones del estudiante en relación al Sujeto 2.

Es importante recordar, que una de las líneas que dirige la investigación, es la valoración del estudiante, respecto al grado de inclusión en el aula. Las siguientes tablas presentan el registro de la escala de Likert utilizada para medir las percepciones del estudiante, respecto a las prácticas pedagógicas del Sujeto 2.

El análisis de la escala permitió recuperar numéricamente las percepciones de los estudiantes, respecto a la implementación de los tres principios del DUA, mismos que permitieron establecer una aproximación porcentual de cada uno, quedando de la siguiente manera:

**Tabla 22**

*Valor porcentual de principios del DUA, del Sujeto 2.*

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN.	PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.	PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN
$\Sigma = 994$ Sustituyendo: $\frac{(994)(100)}{1820}$ $=54.6153$	$\Sigma = 1379$ Sustituyendo: $\frac{(1379)(100)}{2340}$ $=58.9316$	$\Sigma = 1266$ Sustituyendo: $\frac{(1266)(100)}{2080}$ $=60.8653$

Tabla. Valor porcentual de la correspondencia por categorías, entre las percepciones del estudiante, y el deseado.

El ítem 17, se valoró de manera inversa, pues, lo ideal es obtener una frecuencia absoluta mayor en las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. La medición se estableció a través de una diferencia entre el valor deseado y el obtenido, siendo este primero 52, y el segundo 160; hemos de recordar, que, una menor sea la diferencia entre el

valor deseado y el obtenido implica un mejor resultado. En este caso, la diferencia, fue de 108 puntos.

### Tabla 23

*Valoración del ítem 17, sujeto 2.*

Ítem 17		
	Ni	(escala)*(Ni)
1= Nunca	14	14
2 = Casi nunca	5	10
3= A veces	11	33
4= Casi siempre	7	28
5= siempre	15	75
	52	160

### 4.3 Sujeto 3

La sesión se lleva a cabo dentro del salón de clases, las bancas se encuentran dispuestas en filas. El profesor entra y saluda al grupo en inglés, este, contesta a coro, se observan animados.

Se da la introducción a la clase, recuperando la importancia del tema y presentándolo: “Ácidos y bases”.

Pregunta a un estudiante un número entre el uno y el 41, el alumno contesta: “doce”. A partir de su respuesta pregunta a otro “¿Derecha o izquierda?”, con ello cuenta a los jóvenes y solicita a la persona número 12 de derecha a izquierda, que pase al pizarrón y trate de explicar las bases y los ácidos.

La estudiante utiliza una recta numérica para explicar con sus propias palabras, sin embargo y pese a que hay errores, el profesor no se le corrige.

Se recupera la participación de la estudiante para explicar el tema y pregunta a otros estudiantes, con sus participaciones se complementa el tema, lo que posteriormente sirve para corregir la participación. Mientras se realiza esto, cuida el orden y silencio del grupo, situación que da cuenta del criterio *Regulación y control de la conducta*.

Se lanza al grupo la consigna: “Por una coca y una hamburguesa ¿Cuál de las siguientes opciones no representa una base?”. Hay algunos estudiantes con la mano levantada, pero el profesor recupera a uno que no lo hizo. Se percibe que trata de recuperar a estudiantes callados, en los que se ve poca respuesta. El grupo oscila entre la disyuntiva de los estudiantes callados, apáticos y reservados, y otros con bastante disposición, que, al no ser tomados en cuenta durante la sesión, comienzan a murmurar y moverse.

Trata de contextualizar mientras comenta *¿Qué pasará en nuestro estómago cuando comemos la kangreburger triple?* Los estudiantes comienzan a externar sus opiniones, hay más manos levantadas. Un estudiante contesta: “Pues hay más ácido”; comienza a recuperar los tipos de ácido dejando de tarea indagar ácido gástrico, ácido láctico y ácido acético. Desde el momento en que se facilita la contextualización del tema a través de consignas atractivas para el estudiante, se da cuenta del criterio *Significado*.

El docente trata de abordar los conceptos clave a partir de las participaciones de los estudiantes, tratando de ir de lo simple a lo complejo. Utiliza de manera amplia el pizarrón, abarcando la mayor cantidad de superficie posible, al momento que promueve en los estudiantes el uso del cuaderno y la ejercitación. Esta acción, en que se genera en el mediado, la conciencia sobre su capacidad de resolución de tareas y problemas, implica el desarrollo del *Sentimiento de capacidad*, a su vez relacionada con la *Búsqueda del desafío, novedad y complejidad*, pues, observarse que el docente diseña consignas y preguntas desafiantes para el estudiante, que además favorecen la creatividad en sus soluciones.

Pasa a un estudiante al pizarrón solicitándole que escriba la fórmula de un compuesto donde haya un ácido presente. El joven pasa, aunque la fórmula es correcta no emplea letras mayúsculas -elemento necesario al escribir fórmulas químicas-. En este punto comienza a indagar con el resto del grupo si la fórmula es correcta, y el tipo de ácido al que se hace referencia. Por fin considera a algunos estudiantes que desde el inicio de la clase tuvieron la mano levantada. Al propiciar que en conjunto se llegue a la construcción de aprendizajes, se propicia el CDM *Conducta compartida*.

Faltando seis minutos para que termine la clase, cuestiona al grupo sobre el nombre del ácido cuando los elementos involucrados utilizan otros subíndices; poco a poco algunos estudiantes contestan, cuando hay errores, no señala a los alumnos si han acertado o errado, solo vuelve a preguntarles. Propiciar la reflexión, es un elemento que dada la EAM, implica el desarrollo de HBP, pues, a la vez que se aborda la consciencia sobre el proceso de pensamiento y aprendizaje, también se propicia el desarrollo de habilidades más complejas -Habilidades analíticas de pensamiento-.

En los últimos minutos de clase el profesor recupera la tarea, aparentemente se trata de un cuestionario. A través de las respuestas, el docente pregunta *¿Qué pasaría ...?* Propiciando con ello que los estudiantes no solo contesten de manera empírica las preguntas, sino también, el desarrollo de inferencias y anticipaciones, así como, una explicación científica, retomando los temas de sesiones anteriores a partir de modelos gráficos.

La sesión termina sin que se dé un cierre completo, pues el timbre toca un minuto antes. El docente solo termina de explicar, se dirige en inglés al grupo para despedirse, toma sus cosas y se retira.

A lo largo de la sesión, al establecer cuestionamientos que motiven la reflexión y la movilización de saberes a partir de actividades deliberadas, es posible encontrar el criterio *Individualidad y reciprocidad*, y a su vez, la *Búsqueda y logro de objetivos*,

pues, a la vez que diseña y permite la gestión de situaciones que motivan el aprendizaje, también fomenta que el estudiante se plantee estrategias y objetivos de aprendizaje *Individualización y diferenciación psicológica*.

#### 4.3.1. Actitudes percibidas con la lista de cotejo.

Aunque la intención era llenar el guion durante la sesión, se optó por ampliar el registro a través del análisis y reflexión que permitieron las anotaciones del diario de campo. A su vez las prácticas observadas durante el ciclo escolar, productos presentados en CTE y los testimonios del docente en diferentes momentos. De manera general, se obtuvieron los siguientes resultados.

De los 18 ítems que competen a la categoría uno, pudieron ser identificados 14, los enunciados de los que no es posible dar cuenta, corresponden a reconocer abiertamente los logros de los estudiantes, el fomentar hábitos de formación integral, propiciar la generalización de conclusiones, y propiciar un aprendizaje colaborativo, apegado al principio de excelencia, pues, a pesar de que se retoman las participaciones de diversos estudiantes para construir los contenidos, todas las actividades que se proponen, se realizan de manera individual, sin propiciar el intercambio o retroalimentación entre pares más allá de la plenaria.

A continuación, se presenta el registro de acciones registradas en la lista de cotejo..

**Tabla 24**

*Dimensión 1: Interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje; sujeto 3.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	Si	1
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	Si	1
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	Si	1
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	Si	1
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	No	0
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	Si	1
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	No	0
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	Si	1
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	Si	1
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	Si	1
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	Si	1
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	No	0
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	Si	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	No	0
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	Si	1
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	Si	1
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	Si	1

De los 16 ítems que componen a la categoría, la lista de cotejo permitió identificar 13. Existe la intención de propiciar que los estudiantes identifiquen por sí mismos los aspectos clave del contenido, sin embargo, la heterogeneidad y poco interés del grupo lo hacen imposible. A su vez, aunque se establecen diferentes tipos de preguntas, estas no se dirigen a un estudiante en específico, y no se construyen de acuerdo a su nivel de dominio.

En la práctica fue posible observar la preocupación por desarrollar aspectos cognitivos y una clase amena, sin embargo, se dejan de lado aspectos formativos, como la autoevaluación de los procesos de estudio y de aprendizaje, especialmente de los estudiantes que requieren mayor apoyo.

## Tabla 25

*Dimensión 2: Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento; sujeto 3.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	Si	1
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	Si	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	No	0
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	Si	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	No	0
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	Si	1
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	Si	1
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	Si	1
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	Si	1
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	Si	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	Si	1
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	Si	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	Si	1
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	Si	1
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	Si	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	No	0

Si bien fue posible observar diez de los 12 ítems que componen a la dimensión, y en ellos se da cuenta de una planeación congruente con el contenido a abordar, donde se identifican el aprendizaje esperado y los contenidos más relevantes, la organización social de la clase requiere incorporar otras estrategias para el trabajo colaborativo, pues todas las actividades están programadas para realizarse en los individual.

Por otro lado, la planificación cumple su función orientadora, pero no se perciben acciones que prevean cómo enfrentar posibles problemas académicos o formativos que pudieran surgir.

**Tabla 26**



*Dimensión 3: Diseño de clases; sujeto 3.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	Si	1
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	Si	1
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	Si	1
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	Si	1
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	No	0
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	Si	1
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	Si	1
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	Si	1
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	Si	1
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	Si	1
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	No	0
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	Si	1

Gran parte de las evidencias de evaluación se percibieron a partir del cuaderno del estudiante, además de la aplicación y revisión de los exámenes de bloque. A través de estos recursos fue posible apreciar nueve de los 14 ítems que componen a la categoría, dando los siguientes resultados.

**Tabla 27**

*Dimensión 4: Evidencias de evaluación; sujeto 3.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	No	0
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	Si	1
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	No	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	No	0
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	No	0
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
7	La forma de evaluación es clara.	Si	1
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	Si	1
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	Si	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	Si	1
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	Si	1
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	Si	1
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	Si	1
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	Si	0

En el caso del Sujeto 3, se obtuvo lo siguiente.

**Tabla 28**

*Porcentaje de implicación de CDM del Sujeto 3.*

<b>Criterio de Mediación</b>	<b>Porcentaje</b>
1. Intencionalidad y reciprocidad	74.51
2. Significado	71.74
3. Trascendencia	72.5
4. Desafío	75
5. Sentimiento de capacidad	68.97
6. Conducta compartida	80
7. Individualización y diferenciación	70.73
8. Pertenencia a una cultura	81.82
9. Regulación y control de la conducta	62.5
10. Búsqueda de alternativas optimistas	64.29
11. Búsqueda y logro de objetivos	70
12. Ser humano como entidad cambiante	71.88
<b>Nivel general de dominio</b>	<b>72</b>

Tabla de elaboración propia. Porcentaje de dominio de CDM del Sujeto 3.

#### 4.3.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 3.

A su vez, también se aplicó, sistematizó y analizó a través de la estadística descriptiva, el instrumento para el estudiante, donde los jóvenes registraron las

percepciones de la clase, respecto a los principios del DUA; de acuerdo a ello, se obtuvo la siguiente información.

**Tabla 29**

*Valor porcentual de principios del DUA, del Sujeto 3.*

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN.	PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.	PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN
$\Sigma = 1311$ Sustituyendo: $\frac{(1311)(100)}{1820}$  =72.0329	$\Sigma = 1693$ Sustituyendo: $\frac{(1693)(100)}{2340}$  =68.7606	$\Sigma = 1587$ Sustituyendo: $\frac{(1587)(100)}{2080}$  =76.2980

El ítem 17, se valoró de manera inversa, pues, lo ideal es obtener una frecuencia absoluta mayor en las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. La medición se estableció a través de una diferencia entre el valor deseado y el obtenido, siendo este primero 52, y el segundo 139, obteniendo una diferencia de 87 puntos.

**Tabla 30**

*Valoración del ítem 17, sujeto 3.*

Ítem 17		
	Ni	(escala)*(Ni)
1= Nunca	19	19
2 = Casi nunca	9	18
3= A veces	6	18
4= Casi siempre	6	24
5= siempre	12	60
	52	139

**Tabla.** Valoración del ítem 17, para el sujeto 3

#### 4.4 Sujeto 4.

Aunque se trata de la clase de Educación física sesión no puede llevarse a cabo en el patio debido a una reunión de padres de familia, los estudiantes proponen a la

docente de la asignatura, hacer los ejercicios dentro del salón, a lo que ella negocia hacer estiramientos. Los jóvenes se niegan.

La profesora traza en el pizarrón un organizador gráfico para realizar la actividad de la sesión en el cuaderno. Da la espalda al grupo, por lo que varios jóvenes se cambian de lugar y conversan.

La profesora sigue escribiendo en el pizarrón, pronto las charlas se convierten en solo murmullos, y aunque los alumnos se siguen comunicando unos con otros, comienzan a trabajar.

La profesora hace observaciones de manera oral a quienes siguen platicando, favoreciendo con ello, la *Regulación y control de la conducta*. Cuando termina de trazar y escribir el apunte en el pizarrón pasa entre las filas para supervisar el trabajo de los estudiantes; hay un par de alumnos que no han dejado de hablar, el resto realiza la actividad en su cuaderno, se mantienen callados, copiando el organizador.

Cuando el grupo ya ha terminado, la profesora explica de manera oral el contenido del organizador, ejemplificando y contextualizando, recuperando características de la comunidad, y de la estructura física de la escuela. Poner el contenido al alcance del estudiante, empleando elementos que este mismo reconoce por su experiencia, es posible identificar el CDM *Significado*.

En los últimos minutos de la sesión modela y realiza con el grupo ejercicios de estiramiento, pues la junta con padres de familia continúa. Los estudiantes se perciben con menos renuencia al trabajo y a realizar las actividades.

La naturaleza de la materia suele formar en los estudiantes, padres de familia, y otros profesores, que Educación Física, se trata de salir al patio a jugar. Si bien no fue posible percibir un gran número de CDM en la sesión, no significa que no

existieran, pues esta, se llevó a cabo de manera extraordinaria, a su vez, la profesora imparte varias asignaturas al mismo grupo.

En otras ocasiones, al impartir tanto a este como otros grupos diversas asignaturas además de Educación física, se ha observado la búsqueda de alternativas y opciones, para promover que todos los estudiantes puedan realizar las actividades -como el trabajo por parejas, enviar materiales vía redes sociales, proporcionar a al joven frases e imágenes motivadoras para incitarlo a una buena actitud ante el estudio y ante la convivencia del grupo, y planificar secuencias y productos congruentes con los tiempos.

En las dos asignaturas que imparte al grupo, la profesora intenta retomar diferentes aspectos para la evaluación, cuidando que el peso no recaiga sobre una sola actividad o gradiente, hecho que supone un buen acercamiento a la evaluación formativa.

A través de la narrativa de clase no ha sido posible identificar un gran número de acciones concretas que permitan dar cuenta del dominio o uso deliberado de CDM, sin embargo, la naturaleza de la investigación si permitió, a partir dla lista de cotejo, identificar los ítems que dan cuenta del empleo de los mismos, a su vez, la valoración de los estudiantes, dan cuenta del empleo de estrategias asociadas a la EAM.

#### *4.4.1. Actitudes percibidas con la lista de cotejo.*

La redacción del diario de clase impidió registrar todos los CDM que la docente incluye en su práctica cotidiana, esto, debido a que la sesión se dio de manera extraordinaria, sin embargo, observar de manera aislada las acciones y actitudes respecto al aprendizaje de los estudiantes tanto en la clase de educación física como en como en las otras que imparte, fue posible llenar el guion.

La naturaleza de las asignaturas favorece poco que los estudiantes tomen consciencia sobre cómo sus acciones (conducta, hábitos de estudio, etc.), repercuten en el clima del aula, y amplían los alcances de un aprendizaje efectivo.

A través de la lista de cotejo pudieron identificarse nueve de los 18 ítems que componen la dimensión 1.

**Tabla 31**

*Dimensión 1: Interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje; sujeto 4..*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	Si	1
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	No	0
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	Si	1
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	No	0
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	No	0
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	No	0
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	No	0
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	si	1
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	Si	1
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	Si	1
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	No	0
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	Si	1
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	Si	1
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	Si	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	No	0
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	No	0
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	No	0
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	Si	1

La asignatura de educación física presta más atención a los procesos motrices que a los cognitivos, pese a ello, fue posible identificar diez de las 16 prácticas que asociadas a la dimensión 2.

**Tabla 32**

*Dimensión 2: Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento; sujeto 4.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	Si	1
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	Si	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	No	0
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	Si	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	No	0
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	No	0
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	Si	1
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	No	0
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	No	0
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	Si	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	Si	1
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	Si	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	Si	1
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	Si	1
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	Si	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	No	0

La dimensión *Diseño de clases*, se encuentra compuesta por doce ítems, de los cuales, pudieron observarse diez; en el trabajo docente del sujeto 4 es posible observar de manera clara el propósito de las actividades y los contenidos clave, a

su vez, las actividades se varían para presentarse en más de un canal de aprendizaje, mezclando lo kinestésico -al ejercitarse-, como, a través de la exposición oral o bien, la sistematización de diferentes contenidos, por escrito.

**Tabla 33**

*Dimensión 3: Diseño de clases; sujeto 4.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	Si	1
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	Si	1
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	Si	1
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	Si	1
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	No	0
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	Si	1
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	Si	1
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	Si	1
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	Si	1
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	Si	1
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	No	0
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	Si	1

A través de la lista de cotejo fue posible determinar la claridad tanto de los aspectos como de los resultados de la evaluación, la naturaleza de la asignatura permite trabajar con todos los estudiantes, haciendo pequeñas adecuaciones a quienes enfrentan BAP, o dificultades severas de conducta, comunicación o para el aprendizaje. Al final, de un total de 14 ítems, fue posible identificar nueve.



**Tabla 34***Dimensión 4: Evidencias de evaluación; sujeto 4.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	No	0
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	Si	1
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	No	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	No	0
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	No	0
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	No	0
7	La forma de evaluación es clara.	Si	1
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	Si	1
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	Si	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	Si	1
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	Si	1
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	Si	1
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	Si	1
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	Si	1

En el caso del Sujeto 4, se presentan los siguientes porcentajes.

**Tabla 35***Porcentaje de implicación de CDM del Sujeto 4.*

Criterio de Mediación	Porcentaje
1. Intencionalidad y reciprocidad	80.39
2. Significado	80.43
3. Trascendencia	80
4. Desafío	75
5. Sentimiento de capacidad	68.97
6. Conducta compartida	80
7. Individualización y diferenciación	78.05
8. Pertenencia a una cultura	77.27

Criterio de Mediación	Porcentaje
9. Regulación y control de la conducta	68.75
10. Búsqueda de alternativas optimistas	71.43
11. Búsqueda y logro de objetivos	80
12. Ser humano como entidad cambiante	65.63

#### 4.4.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 4.

Estimar el grado de implicación de CDM en la práctica pedagógica es el primer paso de la investigación, sin embargo, no se detiene ahí, lo siguiente es determinar si existe una relación entre este nivel, y las valoraciones que los estudiantes hicieron sobre la clase a través del segundo instrumento.

Los datos arrojados, permitieron medir las percepciones los estudiantes en valor porcentual de acuerdo al alcance de los tres principios del DUA en esta clase, resultando los siguientes valores, de acuerdo a las percepciones del estudiante.

**Tabla 36**

*Valor porcentual de principios del DUA, del Sujeto 4.*

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN.	PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.	PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN
$\Sigma = 1229$ Sustituyendo: $\frac{(1229)(100)}{1820}$  =67.5274	$\Sigma = 1913$ Sustituyendo: $\frac{(1913)(100)}{2340}$  =81.7521	$\Sigma = 1649$ Sustituyendo: $\frac{(1649)(100)}{2080}$  =79.2788

Tabla. Valor porcentual de la correspondencia por categorías, entre las percepciones del estudiante, y el deseado.

El ítem 17, se valoró de manera inversa, pues, lo ideal es obtener una frecuencia absoluta mayor en las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. La medición se estableció a

través de una diferencia entre el valor deseado y el obtenido, siendo este primero 52, y el segundo 139, tal y como ocurrió con el sujeto 3, también se obtuvo una diferencia de 87 puntos.

### Tabla 37

Valoración del ítem 17, sujeto 4.

Ítem 17		
	Ni	(escala)*(Ni)
1= Nunca	19	19
2 = Casi nunca	7	14
3= A veces	9	27
4= Casi siempre	6	24
5= siempre	11	55
	52	139

**Tabla.** Valoración del ítem 17, para el sujeto 4

#### 4.5 Sujeto 5.

El profesor llega al grupo, lo saluda de manera jovial y enérgica. Se dirige a algunos alumnos en voz fuerte, pero bromeando con ellos, incluso recupera estudiantes que usualmente no hablan.

Pasa entre las filas desde el inicio de la clase, hace observaciones como “¿Ese es tu lugar D...?”. Su edad y la manera de dirigirse a los jóvenes, provoca en ellos cierta empatía, compromiso y *regulación de la conducta*, pues despierta en los alumnos la habilidad de orientar sus comportamientos, ayudándolos a reflexionar sobre aspectos cognitivos y formativos, para mejorar sus procesos.

Lanza a los estudiantes la pregunta “¿Cuáles fueron los dos partidos políticos que existieron en México a partir de 1833?”; pocos estudiantes contestan, y aunque su respuesta no es totalmente certera, utiliza los aportes para contextualizar y llegar a la respuesta correcta.

Al retomar los aportes del grupo, ya sea que se den de manera voluntaria o dirigida, se perciben la preocupación e intención de que se construyan aprendizajes en colectivo, asumiendo con ello una *Conducta compartida*, es posible dar cuenta de ello, al observar una mayor participación del grupo en esta asignatura, con respecto a otras.

Por unos minutos, mientras el profesor redacta un organizador gráfico en el pizarrón, da la espalda al grupo, quien comienza a cuchichear, al momento, el docente se mete en la plática, indicando con ello que les está prestando atención.

El docente explica el tema señalando en el mapa, anotando en el pizarrón sin dar la espalda al grupo, y utilizando un lenguaje cercano a las características, edad y condiciones del estudiante, como “México estaba hecho un desmadre”, “esa no fue la gota que derramó el vaso”, “Si tuvieras que elegir a México o a Estados Unidos ¿A quién escogerías?”, “Estados Unidos estaba haciendo las cosas bien chido”, además se remonta a otros temas y fechas, estableciendo causas y consecuencias,

Lo anterior sugiere la implementación de los criterios *Significado*, y *Trascendencia*, pues, a la vez que el diálogo aproxima al joven al contenido a través de su realidad, también se promueven acciones que amplían el alcance de los aprendizajes y contenidos de la asignatura, evitando que se queden en los memorísticos. Esto se observa también cuando el docente utiliza el tema del fútbol y algunas expresiones en doble sentido para propiciar la comprensión del tema, sus causas, consecuencias e influencia en la época actual.

Las actividades realizadas, se enfocan, entre otras cosas, a buscar no solo que el estudiante recuerde fechas, sino que entienda y explique el porqué de los hechos.

Gran parte de los últimos minutos se destinan a que el profesor contextualice y lance preguntas, sin embargo, en esta ocasión los estudiantes ya no participan.

En general la clase se da de forma dinámica y los estudiantes participan -sin desviarse del tema-, más que en otras asignaturas. El docente se observa especialmente preocupado por motivar la participación oral y escrita del estudiante, y la comprensión de los contenidos.

#### 4.5.1. Actitudes percibidas con la lista de cotejo.

A continuación, se presentan los hallazgos percibidos al emplear de forma complementaria, la lista de cotejo, a fin de ampliar, de manera objetiva, las interacciones percibidas con el diario de campo.

Prestar atención a las acciones y diálogo dentro del salón de clases, permitió identificar los indicadores congruentes con la práctica pedagógica, en el caso del sujeto cinco, se determinó que coherencia con 16 de los 18 ítems correspondientes a las *interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje*, mismos que se muestran a continuación.

**Tabla 38**

*Dimensión 1: Interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; sujeto 5.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Busca estrategias para atrapar la atención de los alumnos.	Si	1
2	Clarifica el propósito de la sesión, secuencia o proyecto, haciéndolo explícito en diferentes situaciones durante su desarrollo.	No	0
3	Las acciones que guían la dinámica de clase están enfocadas a cumplir metas y objetivos establecidos previamente (al inicio del ciclo y/o durante la planificación)	Si	1
4	Lanza preguntas y consignas que favorecen en el alumno la consciencia sobre cómo sus acciones implican en el clima del aula.	Si	1
5	Retroalimenta y orienta al alumno propiciando la consciencia sobre su desempeño, interacciones y participación.	Si	1
6	Reconoce abiertamente los logros de sus estudiantes, de forma oral o escrita.	Si	1
7	Utiliza diversas frases motivadoras para fortalecer la motivación intrínseca del alumno.	Si	1
8	Fomenta hábitos de formación integral durante su clase y de ser preciso realiza las pausas para reflexionar sobre la necesidad de fortalecerlos.	No	0
9	Retoma la tarea del día anterior con el tema a abordar, interactuando con el estudiante a través de un diálogo que relacione situaciones de aprendizaje con otras anteriores o futuras, de la misma o diferente asignatura.	Si	1
10	Las instrucciones son claras y precisas; verifica que hayan sido comprendidas.	Si	1
11	Promueve el trabajo colaborativo, enfatizando en la cooperación y ayuda mutua.	Si	1
12	Favorece que el alumno reconozca la importancia compartir y construir sus saberes con el otro.	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
13	Lleva al estudiante a la generalización de aprendizajes mediante la creación de conclusiones.	Si	1
14	Los recursos utilizados son congruentes con la finalidad de la sesión, secuencia o proyecto.	Si	1
15	Favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo, respetuoso y con apego al principio de excelencia.	Si	1
16	Propicia que el estudiante proponga, comente y se implique en el establecimiento de normas que favorezcan un ambiente de aprendizaje armonioso.	Si	1
17	Varía las modalidades de acuerdo a las necesidades grupales o individuales.	Si	1
18	La organización social de la clase es dinámica y variada.	Si	1

Independientemente de la naturaleza de la asignatura, y pese que hay algunas que propician más el desarrollo de habilidades de pensamiento que otras, también se observaron grandes fortalezas en la forma que el profesor organiza las actividades; el profesor busca que los estudiantes se apropien de conceptos, que establezcan relaciones entre ellos, procura que no solo se queden en la memoria, sino que los jóvenes infieran y reconozcan las implicaciones de un acontecimiento histórico, en otros, y en la sociedad actual. La dimensión *Desarrollo de habilidades de pensamiento* cuenta con 16 ítems, de los cuales, 15 resultaron ser congruentes con la práctica.

### Tabla 39

*Dimensión 2: Desarrollo de habilidades básicas del pensamiento; sujeto 5.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Favorece el desarrollo de la memoria a largo plazo.	Si	1
2	Propicia que el estudiante utilice diferentes canales de aprendizaje para la apropiación de contenidos.	Si	1
3	Favorece que el estudiante identifique por sí mismo las características o conceptos clave del contenido.	Si	1
4	Promueve el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos y contenidos, de la asignatura u otras.	Si	1
5	Retoma las habilidades de los estudiantes al interactuar con preguntas de distintos niveles.	Si	1
6	Utiliza diversas estrategias dentro de clase, de acuerdo a los intereses de los estudiantes.	Si	1
7	Las estrategias que utiliza son congruentes con las capacidades de los estudiantes.	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
8	Retoma las características y necesidades educativas y sociales del alumno durante la sesión.	Si	1
9	Retoma las inquietudes del estudiante para favorecer la contextualización de los contenidos.	Si	1
10	Desarrolla la búsqueda de soluciones para que el estudiante de respuesta a problemáticas de clase.	Si	1
11	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, a través de problemas o situaciones donde haga uso de lo aprendido.	Si	1
12	Fomenta la abstracción del contenido incentivando y modelando diferentes formas de organizar la información.	Si	1
13	Enfatiza en la búsqueda de estrategias para el logro de objetivos.	Si	1
14	Favorece procesos de comprensión de textos que culminen en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente.	No	0
15	Desarrolla secuencias en las que se propicia el aprendizaje del estudiante yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.	Si	1
16	Propicia la autoevaluación y coevaluación cognitiva y formativa, utilizando parámetros congruentes al grupo y alumno.	Si	1

Como en la mayoría de las instituciones públicas, existe permeabilidad para que el docente utilice el formato que crea conveniente para desarrollar su planificación, aunque en las observadas se presentan los elementos mínimos necesarios, se cayó en cuenta de que casi ninguna contempla posibles situaciones o problemas pedagógicos o formativos a considerar. Si bien los profesores suelen resolverlos en el momento que ocurren, el hecho de contemplarlos en la planeación, implica el reconocimiento de que existen estudiantes con más dificultades que otros, y que, por tanto, deben ser considerados durante todo el proceso de evaluación y de enseñanza. En la dimensión *Diseño de clases* se lograron observar diez de los 12 ítems que corresponden a la categoría.

#### Tabla 40

*Dimensión 3: Diseño de clases; sujeto 5.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	En la planeación puede observarse con claridad el propósito de las sesiones.	Si	1
2	Se identifican los contenidos y conceptos básicos a trabajar y desarrollar con los estudiantes.	Si	1

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
3	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel socioeconómico del estudiante.	Si	1
4	La secuencia de las sesiones es congruente con el nivel cognitivo del estudiante.	Si	1
5	Prevé y se prepara para atender posibles problemas académicos y formativos.	No	0
6	Las actividades propuestas presentan la información en más de un canal de aprendizaje.	Si	1
7	Planifica actividades congruentes con el propósito de la sesión, secuencia o aprendizaje esperado.	Si	1
8	Cumple a tiempo con la entrega de planeaciones.	Si	1
9	La dinámica de clase es congruente con la planificación.	Si	1
10	La planificación considera y retoma el trabajo con todos los estudiantes.	Si	1
11	Organiza diferentes formas de organización social de la clase.	No	0
12	Programa diferentes modalidades de presentar la información al grupo.	Si	1

El proceso de evaluación no se realiza durante un solo momento, a su vez, no contempla solamente una forma de valorar los avances, logros o áreas de mejora de los estudiantes. El docente suele emplear diferentes parámetros para evaluar, y aunque no lo establece de forma explícita, suele valorar las actividades, de acuerdo a las características del estudiante, aunque no por ello cubre todos los indicadores que contempla la dimensión.

En la categoría *Evidencias de evaluación*, se identificaron nueve e los 14 ítems, entre los puntos a mejorar, se encuentra el diálogo con el estudiante, para que este sea capaz de participar en la toma de decisiones sobre lo que se ha de evaluar; por otro lado, tampoco se toma en cuenta la autoevaluación del joven, y la naturaleza de la asignatura, dificulta el uso práctico de los contenidos y temas vistos, al realizar un examen.

#### Tabla 41

*Dimensión 4: Evidencias de evaluación; sujeto 5.*

Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
1	Utiliza como referente de evaluación el logro de habilidades de pensamiento asociadas a los temas y contenidos abordados.	Si	1
2	Emplea diferentes parámetros de evaluación.	Si	1



Ítem	Indicador.	Se presenta	Valor asignado
3	Considera los argumentos del estudiante para establecer la forma de evaluación.	No	0
4	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos cognitivos.	No	0
5	Favorece la autoevaluación del estudiante respecto a sus procesos formativos.	No	0
6	Hay congruencia entre la calificación numérica y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes en la asignatura.	Si	1
7	La forma de evaluación es clara.	Si	1
8	Los resultados de la evaluación numérica son claros para cada estudiante.	Si	1
9	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan BAP.	Si	1
10	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para el aprendizaje.	Si	1
11	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que enfrentan dificultades severas para la comunicación.	Si	1
12	La forma de evaluar los productos, se adecúa para aquellos estudiantes que presentan dificultades severas de conducta.	Si	1
13	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este se compone de diferentes estilos de pregunta.	No	0
14	En caso de utilizar examen como parte de la evaluación, este contempla el uso práctico de los contenidos abordados en clase.	No	0

Pese a lo anterior, se identificó que el Sujeto 5, efectúa su práctica pedagógica con un mayor apego a la teoría de Feuerstein. Al analizar numéricamente los ítems, en relación a los CDM con los que se relaciona, se obtuvieron los siguientes resultados.

**Tabla 42**

*Porcentaje de implicación de CDM del Sujeto 5.*

Criterio de Mediación	Porcentaje
1. Intencionalidad y reciprocidad	84.31
2. Significado	86.96
3. Trascendencia	85
4. Desafío	82.14
5. Sentimiento de capacidad	82.76
6. Conducta compartida	86.67
7. Individualización y diferenciación	82.93
8. Pertenencia a una cultura	81.82
9. Regulación y control de la conducta	81.25
10. Búsqueda de alternativas optimistas	82.14

Criterio de Mediación	Porcentaje
11. Búsqueda y logro de objetivos	82
12. Ser humano como entidad cambiante	78
<b>Nivel general de dominio</b>	<b>83.01</b>

Tabla de elaboración propia. Porcentaje de dominio de CDM del Sujeto 5.

#### 4.5.2 Valoraciones del estudiante en relación al sujeto 5.

Así como en los casos anteriores, se procedió a analizar los datos arrojados por el instrumento para el estudiante, esperando encontrar una relación entre el grado de implicación de los CDM incorporados por el sujeto 5, y la escala de Likert. Tal y como ocurrió con los resultados del primer instrumento -lista de cotejo- al analizar el segundo -escala de Likert-, los resultados más altos, se presentaron en el sujeto 5. Que en escala porcentual, fueron los siguientes.

**Tabla 43**

*Valor porcentual de principios del DUA, del Sujeto 5.*

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN.	PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.	PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN
$\Sigma = 1440$ Sustituyendo: $\frac{(1440) (100)}{1820}$  79.1208	$\Sigma = 1994$ Sustituyendo: $\frac{(1994) (100)}{2340}$  =85.2136	$\Sigma = 1751$ Sustituyendo: $\frac{(1751) (100)}{2080}$  =84.1826

Tabla. Valor porcentual de la correspondencia por categorías, entre las percepciones del estudiante, y el deseado.

El ítem 17, se valoró de manera inversa, pues, lo ideal es obtener una frecuencia absoluta mayor en las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. La medición se estableció a través de una diferencia entre el valor deseado y el obtenido, siendo este primero 52, y el segundo 127; en este caso, la diferencia obtenida, fue de 75 puntos.

**Tabla 44**

*Valoración del ítem 17, sujeto 2.*

<b>Ítem 17</b>		
	Ni	(escala)*(Ni)
1= Nunca	18	18
2 = Casi nunca	13	26
3= A veces	8	24
4= Casi siempre	6	24
5= siempre	7	35
	52	127

**Tabla.** Valoración del ítem 17, para sujeto 5.

## CAPÍTULO V. RESULTADOS.

En el capítulo anterior se pudieron observar por separado, la narrativa de clase, el grado de implicación de cada CDM por parte de los docentes, y a su vez, la valoración numérica de las percepciones del estudiante, respecto a los principios del DUA, sin embargo, todavía es posible revisar en conjunto las diferencias y relaciones por categorías y por sujetos.

Hemos de recordar que, el propósito de la investigación, no radica en hacer una mera descripción de la dinámica de clase, y la presentación de percepciones de los estudiantes, sino, *valorar cómo los criterios de mediación incorporados por el docente de educación secundaria, favorecen la inclusión educativa de jóvenes en estado de Vulnerabilidad.*

Para lograr lo anterior, se estableció como objetivo particular *Comparar numéricamente el grado en que el profesor de educación secundaria integra los criterios de mediación en su práctica, y las percepciones del estudiante, respecto al índice de inclusión en el aula;* con la finalidad de desarrollar esta comparativa, se decidió establecer ciertas categorías de análisis, mismas que se presentan en los siguientes apartados.

### *5.1 Composición del instrumento para valorar la inclusión.*

Los resultados y alcances de la investigación, inician desde mucho antes del proceso de observación misma. Es cierto que tal proceso, permitió contar con referentes para valorar la hipótesis, sin embargo, la conformación del instrumento, ya puede entrar en el apartado de resultados.

Como primer resultado, se presenta entonces, la tabla donde se registraron la Media y Desviación estándar, de cada uno de los ítems de la batería para el estudiante.

**Tabla 45**

*Media y Desviación Estándar de cada elemento (ítem), del instrumento aplicado alumno (escala de Likert).*

	Media	Desviación estándar	N
1. Utilizó diferentes formatos para presentar los contenidos (uso de videos, audios, mapas, organizadores gráficos), además del dictado y el libro de texto.	3.3782	1.49099	312
2. Se favoreció el uso de otros códigos para trabajar los contenidos (abreviaturas, siglas, lenguaje algebraico, códigos de colores, elementos químicos, etc.)	3.5545	1.39022	312
3. Se promovió que definieras los contenidos más relevantes	3.8173	1.30370	312
4. Se ilustraron, modelaron o ejemplificaron los diferentes contenidos, en especial aquellos de difícil comprensión.	3.8397	1.25263	312
5. Se destinó tiempo de la clase para recuperar conocimientos previos (a través de lluvia de ideas, cuestionarios, etc.).	3.6603	1.27047	312
6. Fue posible recuperar información relevante, y relacionarla con otros temas y asignaturas.	3.6538	1.26366	312
7. Te ha sido posible apropiarte de los contenidos más relevantes de la asignatura.	3.8173	1.15459	312
8. La forma en que presentaste tus actividades y productos fue variada.	3.9615	1.17522	312
9. Se promovió el uso de la tecnología para la elaboración y presentación de productos (audios, videos, trípticos, presentaciones, etc.).	3.1314	1.51478	312
10. Favoreció que planificaras y desarrollaras tus propias estrategias.	3.8494	1.16751	312
11. Facilitó el uso de medios alternativos para expresarte (bloques, fichas, dibujos, mapas, juegos de mesa, etc.).	3.6538	1.35216	312
12. Propició que establecieras tus propias metas y ritmos de trabajo, orientadas al alcance de los aprendizajes esperados.	4.0096	1.08626	312
13. Los aspectos a evaluar en las actividades y productos fueron pertinentes, democráticos y justos.	4.4744	1.01721	312
14. Se utilizó más de una forma de recuperar la información (líneas de tiempo, síntesis, mapas, cuadros, dibujos, etc.).	3.9038	1.29197	312
15. Se brindó una retroalimentación oral o escrita que te permitiera mejorar en tu trabajo y valorar tus áreas de mejora.	3.9712	1.14922	312
16. Se valoró tu trabajo, en función de tus logros y avances	4.2821	1.14423	312

	Media	Desviación estándar	N
17. Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para asignarte una evaluación.	2.6218	1.56054	312
18. Percibiste un clima de apoyo y aceptación durante la clase, disminuyendo la sensación de incertidumbre, inseguridad y distracciones.	4.0321	1.23674	312
19. Favoreció el desarrollo de tu autonomía e implicación en tu proceso de aprendizaje.	4.1410	1.03600	312
20. Se utilizaron cronogramas, recordatorios o agendas, clarificando los periodos y tiempos para cumplir las metas y productos.	3.7115	1.34193	312
21. Se desarrollaron actividades y tareas con variado nivel de dificultad.	3.6827	1.27502	312
22. Se propició el trabajo colaborativo entre estudiantes.	3.4904	1.34663	312
23. Recibiste orientación necesaria para alcanzar las metas y objetivos de aprendizaje.	4.1699	1.09661	312
24. Se propició el apoyo entre estudiantes para alcanzar los aprendizajes.	3.8974	1.25100	312
25. El clima de la clase te hizo sentir que todos son importantes y valiosos.	4.2821	1.09248	312

Tabla: Estadísticas de elemento (media, y desviación estándar).

Ambas, fueron obtenidas a partir del análisis numérico de una escala de Likert, en la que para evaluar cada ítem se emplearon las relaciones 5= siempre, 4= casi siempre, 3= a veces, 2= casi nunca, 1= nunca; de ahí se obtuvieron las medidas de dispersión anteriores.

El ítem que se llevó una valoración numérica más amplia, a nivel escuela, fue el número 13, que enuncia *Los aspectos a evaluar en las actividades y productos fueron pertinentes, democráticos y justos*, por lo que, independientemente de lo que ocurre de forma particular, con cada uno de los sujetos de estudio, es posible inferir una dinámica de diálogo entre los profesores y los estudiantes, en la que, ya sea que se dé, de manera formal y directa, o no, los docentes reconocen las características del estudiante, y las consideran, para diseñar actividades de evaluación pertinentes y congruentes.

A su vez, el ítem en el que se percibió una valoración numérica menor, fue el 17: *Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para*

*asignarte una evaluación.* Esto era algo que ya se esperaba, pues supone una idea inversa y por lo tanto, un reactivo que se evaluó con otros procedimientos, en los que, una valoración numérica menor, implica una mejor percepción del *Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, al evaluar a NNA por sus logros y avances, y no tomando siempre como referentes, los de compañeros más avanzados.

## 5.2 Implicación de CDM en la dinámica escolar.

Cada uno de los profesores observados tiene peculiaridades, la intención no es determinar juzgar que tan *buenas* son las prácticas pedagógicas asociadas a CDM, tampoco establecer un juicio sobre los aspectos de su práctica que podrían modificar o mejorar, sino, demostrar que, emplean CDM para el diseño y desarrollo de sus clases, y que, aunque el grado en que cada uno los incorpora, depende de su personalidad, características e incluso, en ocasiones, de la naturaleza de la asignatura, influye en el discernimiento de inclusión en el aula.

La siguiente gráfica, muestra por docente, el grado en que implementa los CDM en la clase, de acuerdo a los resultados arrojados por la lista de cotejo.

**Figura 6**

*Porcentaje de implementación de CDM de cada docente.*

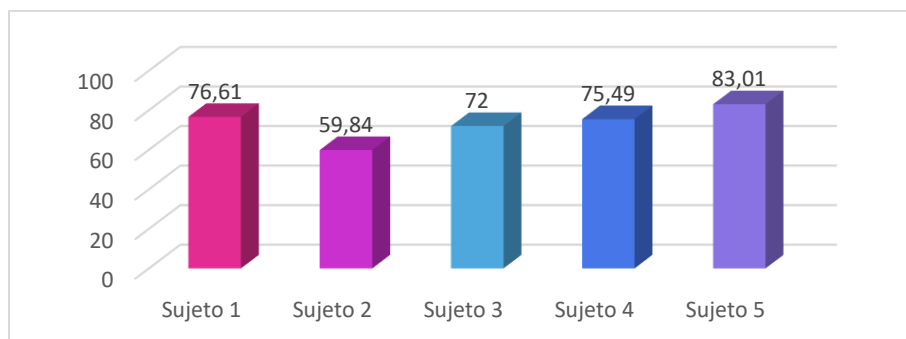


Gráfico de elaboración propia. Comparativa del nivel general de implicación de los CDM en el aula, de acuerdo al análisis numérico de la lista de cotejo.

Cada sujeto incorpora en diferente grado los CDM, para medirlos se obtuvo el porcentaje, a partir de la frecuencia de cada CDM, en relación al total de ítems totales de la escala. Se obtuvo entonces que el docente con una menor implicación de los CDM es el sujeto 2, con 59.84%, y quien más los implica, es el sujeto 5, con 83.01%.

Con el fin de observar mejor los resultados por sujeto, de acuerdo al grado de implicación de los CDM, estos se registraron en una tabla, en la que por docente se señalaron los CDM que más incorpora en clase, y los que menos contempla.

**Tabla 46**

*Grado de implicación de CDM por sujeto.*

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
1. Intencionalidad y reciprocidad	82.35	66.67	74.51	80.39	84.31
2. Significado	80.43	65.22	71.74	<b>80.43</b>	<b>86.96</b>
3. Trascendencia	82.5	65	72.5	80	85
4. Desafío	75	60.71	75	75	82.14
5. Sentimiento de capacidad	65.52	48.28	68.97	68.97	82.76
6. Conducta compartida	<b>86.67</b>	60	80	80	86.67
7. Individualización y diferenciación	73.17	56.1	70.73	78.05	82.93
8. Pertenencia a una cultura	68.18	<b>72.73</b>	<b>81.82</b>	77.27	81.82
9. Regulación y control de la conducta	81.25	46.88	62.5	68.75	81.25
10. Búsqueda de alternativas optimistas	78.57	64.29	64.29	71.43	82.14
11. Búsqueda y logro de objetivos	80	56	70	80	82
12. Ser humano como entidad cambiante	65.63	56.25	71.88	65.63	78
	<b>76.61</b>	<b>59.84</b>	<b>72</b>	<b>75.49</b>	<b>83.01</b>

Tabla de elaboración propia. Grado de implicación de los CDM por sujeto, señalando el CDM que se incorpora en mayor y menor medida.

De lo anterior se obtuvo, que los CDM que más se incorporan en el aula son *Significado*, y *Pertenencia a una cultura*. El primero se percibe en el momento que el docente contextualiza, agregando una carga afectiva cultural, social o cognitiva



al contenido que se ha de abordar, o bien, a la clase, procurando que esta tenga relevancia para el joven. Hemos de recordar que uno de los tres CDM universales es este, por lo que todas las actividades de clase, deberían orientarse conforme a él.

En el caso de la *Pertenencia a una cultura*, sugiere la intención de que los jóvenes se reconozcan como parte de la institución y del grupo, favoreciendo la cohesión, el diálogo intercultural y el respeto, participando en acciones que tengan un fin común

A su vez, los CDM que menos se consideran, son la *Regulación y control de la conducta*, y la consideración del *Ser humano como entidad cambiante*. En la narrativa y observación de las sesiones no se observan problemas graves de indisciplina, sin embargo, esta no es el único referente para hablar de la regulación de conducta. Los docentes que requieren abordar más este CDM, deben trabajar en el uso de un lenguaje claro, preciso y de ser posible, afectuoso, para motivar en el estudiante, la habilidad de regular todo tipo de comportamientos, por ejemplo, cumplir con tareas, materiales y actividades; respetar el tiempo de clase, la infraestructura y personas de la institución; reflexionar sobre los aspectos cognitivos y actitudinales en que pueden mejorar; ser consciente sobre los efectos de la impulsividad y pasividad en su vida personal y académica, etc.

El criterio anterior, guarda relación con el otro, pues, es a través del reconocimiento de nuestras aptitudes y áreas de mejora, que podemos modificarnos. Ofrecer alternativas para que los jóvenes regulen las conductas con que se dirigen, es un punto clave, para modificar tanto sus estructuras cognitivas, como sus comportamientos, y habilidades -intelectuales, sociales, interpersonales, etc.-.

## 5.2 Implementación del DUA en el aula.

Los jóvenes evaluaron una serie de condiciones sencillas a través de una escala de Likert, diseñada con base a los principios del DUA, y cuya validez fue determinada con ayuda del programa estadístico SPSS, de ahí se compararon las valoraciones de los estudiantes, respecto a cada sujeto, en un primer momento, esto también se estableció en formato de porcentaje.

### Figura 7

*Comparativa general de percepciones del estudiante.*

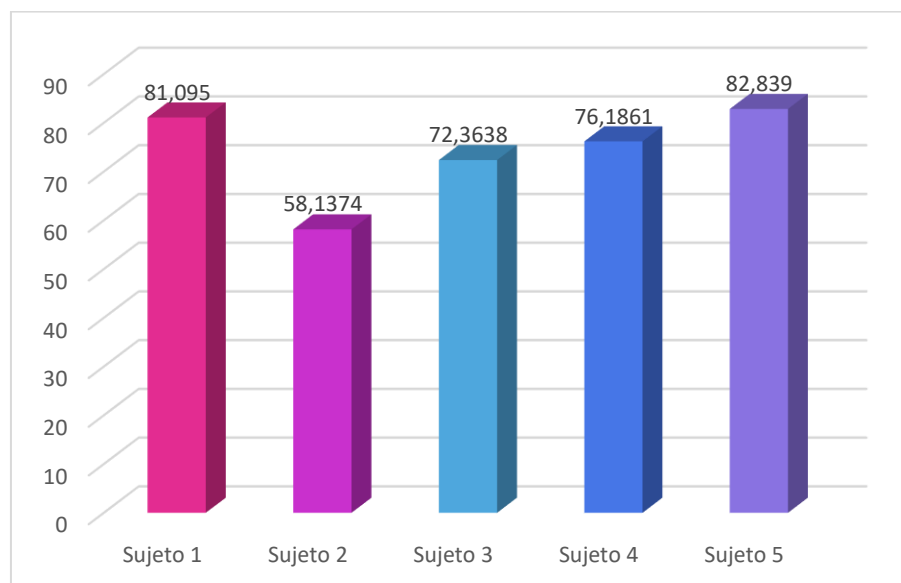


Gráfico de elaboración propia. Comparativa porcentual de las valoraciones del estudiante, respecto al grado de implementación del DUA en el aula, de acuerdo al análisis numérico del instrumento para el alumno.

Tal y como ocurrió con el primer instrumento, la persona de quien se percibió una mejor incorporación del DUA, es el sujeto 5, mientras que aquella en la que se observa mayor dificultad para implementarlo, es el sujeto 2.

Con el fin de observar mejor las relaciones entre los resultados arrojados por uno y otro instrumento, se elaboró una gráfica, con la comparativa del porcentaje de CDM e implementación del DUA, por docente.

**Figura 8**

*Comparativa porcentual de CDM e implementación del DUA*

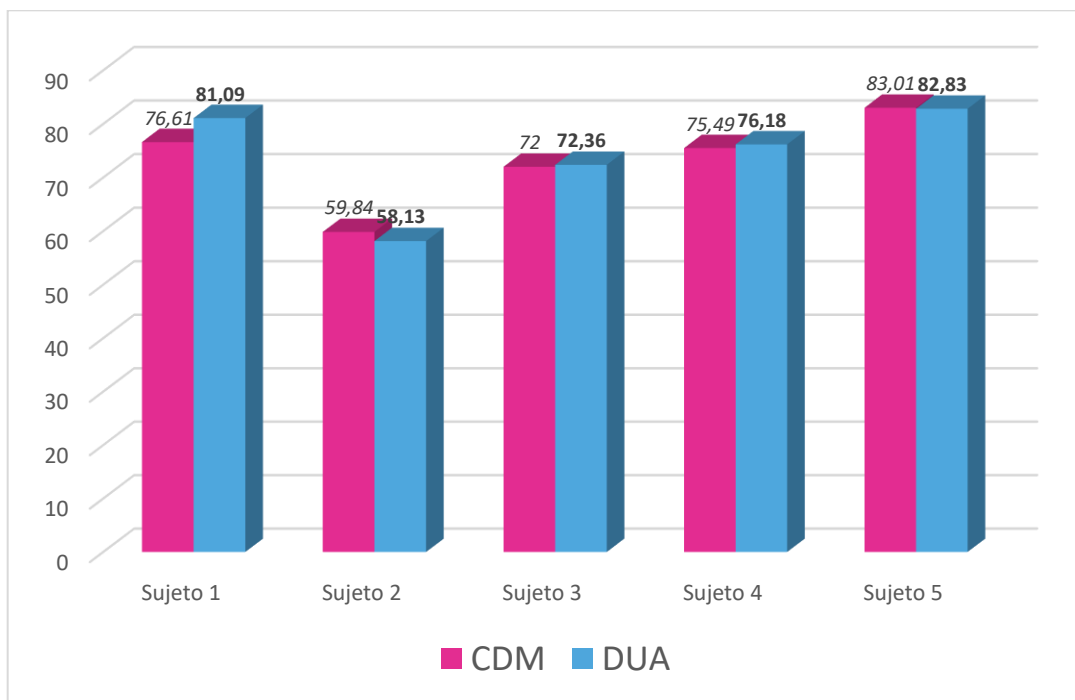


Grafico de elaboración propia. Comparativa de las valoraciones de los instrumentos aplicados, por sujeto.

Tal y como ocurrió al graficar y comparar los resultados del primer instrumento, al relacionarse con el segundo, se halló el mismo orden, el hallazgo en este caso, es entonces que, *a una mayor incorporación de CDM empleados por el docente, también habrá una mayor percepción de los principios del DUA en el aula.* Aunque no forma parte de los objetivos de la investigación, lo anterior, deja abierta la oportunidad de elaborar un análisis correlacional entre ambos factores -CDM e implementación del DUA-.

Con el fin de mostrar los principios del DUA en que existe una mayor fortaleza por parte de los docentes, se sistematizaron los resultantes de cada valoración, en la siguiente tabla, pueden identificarse, las percepciones del estudiante respecto a las prácticas percibidas por parte de los profesores, en formato de porcentaje.

**Tabla 47**

*Porcentaje global de implementación de los principios del DUA.*

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Media aritmética
Principio I. Múltiples medios de representación.	77.78	54.61	72.03	67.52	79.12	70.212
Principio II. Múltiples formas de acción y expresión.	82.17	58.93	68.76	<b>81.75</b>	<b>85.21</b>	75.364
Principio III. Múltiples formas de implicación.	<b>83.31</b>	<b>60.86</b>	<b>76.29</b>	79.27	84.18	76.782

Tabla de elaboración propia. Registro de valoraciones globales por sujeto (docente) respecto al grado de incorporación de los principios del DUA en el aula.

En tres de los cinco Sujetos, es posible reconocer una mayor fortaleza en el principio III -Proporcionar múltiples formas de implicación- y en segundo lugar, el principio II -Proporcionar múltiples formas de acción y expresión-, aun en los sujetos que obtuvieron resultados más bajos al ser evaluados por los estudiantes.

**Figura 9**

*Porcentaje general de implementación de los principios del DUA*

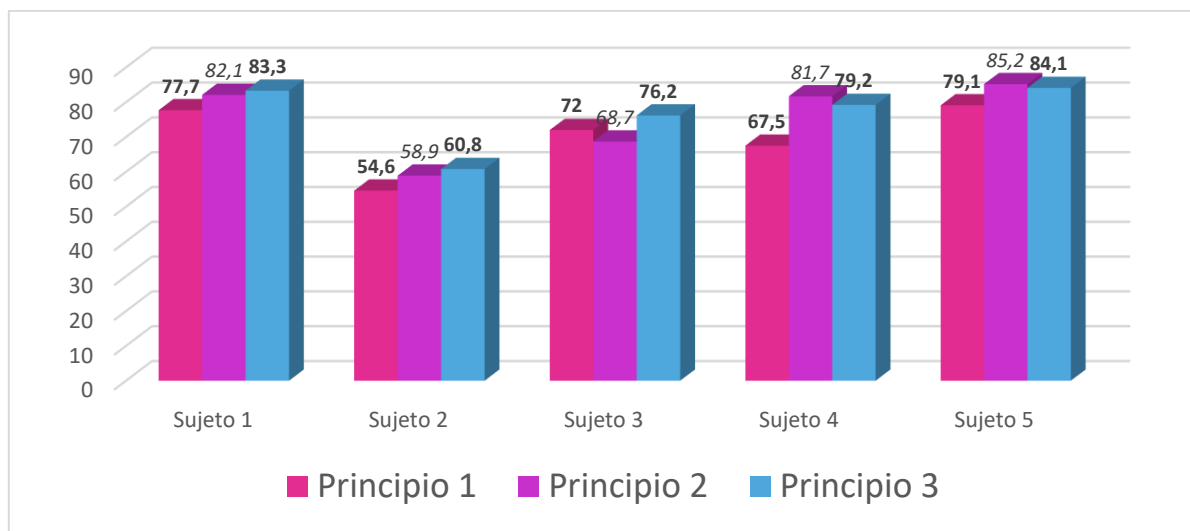


Gráfico de elaboración propia. Nivel general de dominio de cada principio del DUA por sujeto (docente) evaluado.

El ítem 17 “Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para asignarte una evaluación.” formó parte de la base de datos general, validada a partir del programa SPSS, sin embargo, la forma de evaluarlo de acuerdo a los intereses de la investigación, se decidió dividir en cuartiles, es decir, conjuntos de datos de cuatro partes iguales.

Al ser redactado de manera inversa, las valoraciones más cercanas a 52 (resultante del producto de la frecuencia 1 “Nunca”, por el total de casos), suponen una mejor implicación del Principio II, del DUA, y un número más cercano a 260 (producto de la frecuencia 5 “siempre”, por el total de casos), supone una mayor área de oportunidad.

**Tabla 48**

*Evaluación del ítem 17.*

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
Excelente (52-103)					
Bueno (104-149)	114		139	139	127
Regular (150-207)		160			
Deficiente (208-260)					

Tabla de elaboración propia. Evaluación del ítem 17 “Usualmente sentiste que el profesor comparaba tu trabajo con el de otros para asignarte una evaluación” por sujeto.

Aunque en este caso es el sujeto 1 es quien presenta una mejor valoración, y los sujetos 3 y 4, muestran resultados numéricos similares, el ítem solo es una de las tantas condiciones percibidas en las que indaga el segundo instrumento, por lo que aún el analizarlo por separado no es una determinante para asegurar un mejor dominio del *Principio II* del DUA, pues es solamente una de las posibles condiciones a valorar.

## CONCLUSIONES

Escribir no es fácil, implica un proceso de introspección en el que nos redescubrimos; en este contexto, es aún más complicado... ¿Cómo iniciar para poner en palabras los alcances de este proceso de descubrimiento, y del descubrimiento en sí mismo? Por sí mismo, el proceso de investigación ya implica un alcance, y por obvias razones, un reto.

Reconozco que, en la docencia, igual que en otras profesiones, igual que nuestros salones de clase, existe la heterogeneidad, y no es mi intención decir que un profesor es mejor o peor que otro, pero si quiero dejar ver, que hay profesores que afrontan mejor las brechas de desigualdad en el aula.

Conocer sobre la labor Feuerstein, sobre su alcance en la nivelación de habilidades -cognitivas, sociales, comunicativas, emocionales, etc.-, me llevó a pensar, que, si en un contexto tan adverso como el de la postguerra fue posible incorporar a niños y jóvenes sobrevivientes, a la sociedad, entonces también es posible ofrecer a nuestros estudiantes, alternativas para disminuir las brechas de la desigualdad, propósito fundamental de la educación inclusiva.

Lo anterior supuso el primer reto de la investigación, compaginar dos categorías clave: La inclusión educativa, y los aportes de Reuven Feuerstein. Del autor, se recuperaron la idea del docente como *mediador*, y las condiciones en que el este colabora para favorecer el aprendizaje del alumno: los Criterios de Mediación (Feuerstein, 2006). Conocerlos y categorizarlos, fue de gran ayuda para relacionar estos las dos categorías.

Se procedió entonces a indagar por diferentes medios, sobre lo que ocurre en el aula, surgieron algunas inquietudes, que por su nivel de complejidad decidí no incluir como preguntas guía, pero que si me ayudaron a orientar mi trabajo ¿Los docentes

incorporan CDM aún sin saberlo? ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo repercuten los CDM en la noción de los estudiantes, sobre el grado de inclusión en el aula?

Los docentes emplean los DCM, en mayor o menor medida, muchos, sin haber sido orientados formalmente respecto a ellos, pues los aportes de Feuerstein, se han delegado al campo de la psicología, dejando de lado, el de la pedagogía y la educación. Realizar esta investigación, me ha ayudado a concebir, la necesidad de incorporarlos, y proponer que sus aportes sean tomados en cuenta, al momento de realizar nuestra labor docente, pues las prácticas pedagógicas llevan consigo una carga afectiva y cognitiva muy fuertes, estas pueden influir en el nivel de significado que el contenido o actividad de aprendizaje tenga para el estudiante, y por tanto, influir en su éxito.

La metodología implicó otro reto; gran parte del peso de este trabajo, es dado por los resultados numéricos, obtenidos al aplicar tanto la lista de cotejo, como el cuestionario para el alumno, sin embargo, se consideró que la explicación e interpretación de tales cantidades, no da cuenta de todo lo que ocurre en el aula; para ampliar, aunque fuera en una pequeña medida la visión de lo que ocurre dentro del salón de clases, se consideró necesario integrar una narrativa, y algunos comentarios, interpretaciones e inferencias, de la dinámica del aula, esto permitió contextualizar las interacciones; la metodología que en un inicio se había contemplado como cuantitativa, resultó en una de corte mixto, y pese al trabajo que implicó, me siento conforme, pues considero, que me ayudó a retratar de manera más compleja la realidad.

A la vez, el trabajar a partir de narrativas, abre la posibilidad de que en un futuro, con otros ojos, se pueda volver a revisar lo que ocurre en el aula, volver a recordar de viva voz; utilizar únicamente un guion de observación, sin algo que lo sustente o que justifique las acciones marcadas, puede restar credibilidad a la propuesta, además, es fácil olvidar, y el proceso de investigación, no se realiza en un único momento, requiere ir y venir, estudiar dos o tres o diez veces, o las que sean

necesarias lo que ya se revisó, especialmente si la intención es observar las relaciones entre categorías y sujetos.

Usualmente, en nuestra tradición adultocéntrica, pasamos por alto lo que el joven quiere decir, hecho que no ocurre en esta investigación. Incorporar un segundo instrumento, especialmente para el alumno, permite tomar en cuenta las percepciones del joven: tomarlo en cuenta. Hay veces en que la egolatría de una preparación profesional nos hace ver perfección cuando esta no existe. La práctica cotidiana debe ser evaluada, reflexionada...

En cada docente, debe existir el compromiso de orientar su práctica, en función los propósitos de la enseñanza, del tema, los resultados y necesidades de los estudiantes, pero, sobre todo, por convicción. La lista de cotejo diseñado sirve como un referente para orientar nuestra práctica de acuerdo a las cuatro dimensiones establecidas: 1) Interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje (18 ítems), 2) Desarrollo de habilidades básicas de pensamiento (16 ítems), 3) Diseño de clases (12 ítems), y 4) Evidencias de evaluación (14 ítems). Entonces, un alcance de este trabajo, es contar con un referente para autoevaluarnos y reflexionar sobre nuestra práctica. En el caso de los docentes en servicio, solo podrá lograrse mediante el compromiso de cada uno; con respecto a los docentes en formación, puede ser incorporado por los profesores encargados de revisar y retroalimentar sus prácticas.

El segundo instrumento implicó más retos aún, desde el momento de diseñarse y validarse. Se buscaron instrumentos para el estudiante, que ayudaran a medir el nivel de inclusión percibido en el aula, sin embargo, ninguno resultó congruente con lo que se quería lograr; entonces, se procedió a revisar la literatura que se creyó pertinente, hubo que dejar de lado referentes que podrían haber ampliado la noción de totalidad, pero que finalmente eran incongruentes con el objetivo de la investigación.



Validar el instrumento diseñado, es uno de los más grandes logros, pues implica, también contar con un nuevo referente -sujeto a sufrir modificaciones-, para evaluar las prácticas inclusivas, derivadas de los principios DUA, pero no desde una visión adultocéntrica o determinada por la postura de la autoridad escolar, sino, por las percepciones de quienes viven el día a día, los sujetos centrales del proceso educativo, quienes se incorporan o se excluyen: los estudiantes.

Respecto a la hipótesis, al graficar y comparar los resultados del primer y segundo instrumentos, se hallaron resultados cercanos, y en orden de ascendente o descendente fueron los mismos, de esta manera es posible establecer, al menos en este caso, que *a una mayor incorporación de CDM empleados por el docente, también habrá una mayor percepción de los principios del DUA en el aula.*

Establecer la relación numérica, ecuación o fórmula para determinar esta relación en futuros estudios no formó parte de los objetivos de esta investigación, además sugeriría un estudio de temporalidad mayor, y de una mayor formación en el campo de las matemáticas. Lo que si es posible, es retomar estos resultados e instrumentos, para aplicarlos en otros contextos, a fin de conocer qué ocurre en otros espacios, y tal vez desde otro enfoque, ofrecer alternativas y sugerencias, para incorporar mejor los CDM, y de esa manera, aumentar el grado de implicación de todas y todos los estudiantes, potenciando sus procesos cognitivos, pues, existe una gran relación entre estos y los resultados de aprendizaje, mismos que son determinantes al medir los alcances de la inclusión educativa.

Finalmente, este trabajo implica grandes logros personales y descubrimientos profesionales, y pese a lo sencillo, ofrece posibilidades futuras, ya sea para redefinirse o para fungir como punto de partida en nuevas investigaciones relacionadas tanto con la inclusión educativa, como con la reflexión sobre la práctica, desde una mirada poco contemplada en la educación, pero cuyo valor está ahí, cuyos aportes han resultado útiles para disminuir las brechas de desigualdad y lograr mejores resultados educativos: Los aportes de Reuven Feuerstein, pues, no

basta con integrar a los estudiantes al salón de clases, no basta con asignarles una actividad o mantenerlos ocupados, no basta con otorgarles una calificación aprobatoria, para lograr el éxito educativo, es necesario ayudarlos, a modificarse a sí mismos, a transformar sus estructuras mentales para que transiten de habilidades básicas de pensamiento a otras más complejas y con ello, sean capaces de comprender y enfrentar el mundo.

## Referentes

- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. DUALETIC, 1-45 pp.
- Alzina, R. (2009) *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Baray, L. (2006) *Introducción a la metodología de investigación*. Edición electrónica. Eumed.
- Bourdieu, P. (2007) *La miseria del mundo, 1ª edición, 3ª reimpresión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 549 p.
- Caro-González, F., García-Gordillo, M., y Bezunartea-Valencia, O. (2014) *La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita*. Palabra Clave, Universidad de La Sabana, 828-853pp. Disponible en <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/3825>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). Disponible en [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v2.0-full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx)
- Castro, S. (2000) *Métodos de investigación social*. Quito, Ecuador: "Quipus" CIESPAL.
- Chavez-Montero, A. (2018) *La utilización de una metodología mixta en la investigación social*. Machala : Universidad Técnica de Machala. Disponible en <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14221>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) *Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Principales condicionantes para las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Congreso Constituyente (2020) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, 5-9 pp.
- Cook, D. y Reichard, S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.

- Corporación Ciudad Accesible (2017) *Accesibilidad y Diseño Universal*, Chile. 1-5 pp.  
Disponible en <https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2017/04/Ficha-1-Accesibilidad-y-dise%C3%B1o-universal.pdf>
- Corporación Ciudad Accesible, C. H. (2022) *¿Qué es el Diseño Universal? 7 principios, 8 objetivos*. Disponible en <https://www.ciudadaccesible.cl/que-es-el-diseno-universal/>
- Dietrich, H. (2000) *Nueva gupia para la investigación científica*. México: Ariel.
- Elorriaga, K., Lugo A., y Montero, E. (2012) *Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo*. TELOS, 415-429. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99324907002>
- Feuerstein, R. y Rand, Y. (1974) Mediated Learning Experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. *International Understanding* No. 74, 7-36.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. (1979) *The Dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore, University Park Press
- Fernández, M. (2013) Competencias docentes y educación inclusiva REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, 2013, pp. 82-99 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México
- .Figuroa-Céspedes I. (2017) La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvolaria: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 107 -131, consultado el 14 de enero de 2023. Disponible en <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Flores-Barrera, V. J., García-Cedilo, I. y Romero-Contreras, S. (2017) Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *liber*. [online]. 2017, vol.23, n.1, 39-56. ISSN 1729-4827. Disponible en <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. España: PAIDÓS Educación.
- Goffman, E. (2006) *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de investigación sociológica, 1-42; 581-597.
- Gómez, S. P. (2013) *Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feuerstein: La importancia del maestro como principal mediador del aprendizaje*. México: UPN.

- Guelmes-Valdés E., y Nieto-Almeida, L. (2015) *Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano*. Revista científica de la Universidad Cienfuegos, 23-29.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1993) *La mediación pedagógica*. Guatemala. Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo, 191.
- Hernández, O. (1997). *Los aportes teórico-metodológicos de Reuven Feuerstein y sus posibles efectos en la educación básica en México*. México: UPN
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación, Quinta edición*. Mc. Graw Hill.
- Hines, J. (2017). An Overview of Head Start Program Studies. *Journal of Instructional Pedagogies*, 18.
- idDOCENTE (2020) *El diseño universal para el aprendizaje (DUA)*, en Innovación y desarrollo docente. Disponible en <https://iddocente.com/disenio-universal-aprendizaje-dua/>
- Jackson, Y. y Feuerstein, R. (2011). *The pedagogy of confidence*. New York: Teachers College Press. 194.
- Ledesma, R.; Molina-Ibañez, G.; y Valero-Mora, P. (2002) *Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos*. Psico-USF, 143-152.
- Malagón T., F. (2009) *Mediaciones sociales*. Dialnet. 181-186.
- Martínez R., L. A. (2007) *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Perfiles libertadores-Institución Universitaria de los Libertadores.,73-80.
- Morín, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J., y Tapia, E. (2021) *La inclusión educativa en México*. Revista Iberoamericana de Ciencias. 42 a 51 pp.
- Noguez, S (2002) *El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. Revista electrónica de investigación educativa 4, consultado el 20 de marzo de 2023. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mc/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Orrú-Silva, E. (2003) *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. Revista educación, 33-54.

- Parada-Trujillo A. E. y Avenendaño C. W. (2013) *Ámbitos de aplicación de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein*. AGO.USB Medellín-Colombia, 443-458.
- Rosenthal, T. L. y Zimmerman B. J. (1978) "Cognición, cambio de conducta y Aprendizaje social", en Pérez Gómez Almaraz (eds) *lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid España: Zero S. A.
- Ruffinelli, V. A. (2002) *Modificabilidad cognitiva en el aula reformada*. Revista electrónica Diálogos Educativos, 58-77.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona. Ariel, 102.
- SEP (2017) *Modelo Educativo Equidad e Inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vega, C. (2015). *Working Paper, Epistemological aspects of statistical estimation*
- Villalta-Paucar, M., Assae-Budnik, C., y Baeza-Reyes, A. (2018) *Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales*. Perfiles educativos vol.40 no.160 Ciudad de México
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo, 226.
- Terrón, F. J. (2009). *La mediación pedagógica*. Mediaciones sociales, 175-180.
- Tonet, I. (2017). *Pluralismo metodológico: un falso cambio*. Revista de Trabajo Social -FCH- UNCPBA, 27

"2023. Año del Septuagésimo Aniversario del Reconocimiento del Derecho al Voto de las Mujeres en México"

**ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL  
DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR**

Oficio No. 0880/22-23  
Asunto: Se autoriza impresión de  
documento de grado.

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México a 02 de junio de 2023.

**C. JAZMIN RAMIREZ DIAZ  
PRESENTE.**

La Dirección de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, se permite comunicar a usted que ha sido autorizado su documento para la obtención de grado en la modalidad: **TESIS:** que presentó con el tema: **UNA MIRADA AL AULA INCLUSIVA A TRAVÉS DE LOS APORTES DE REUVEN FEUERSTEIN.**

Por lo que procede la impresión y reproducción de dicho documento para la sustentación de su Examen Profesional de Grado.

Sin más por el momento, le deseo éxito en la culminación de su proceso.

ATENTAMENTE



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
DIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
**DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL**  
C.C.T. 16ENL0022R

**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL