



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
*“Francisco García Salinas”*

**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

Lic. Ilse Alejandra Vázquez García

**Directora:**

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

**Codirectora:**

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

**Zacatecas, Zac. a 2 de octubre de 2022**

## RESUMEN

En la actualidad, el desafío más importante que enfrenta la política educativa mexicana es llevar a la práctica, la equidad y la inclusión en cada escuela y aula. A partir de los contenidos de la asignatura Lengua materna español, se diseñó, aplicó y evaluó, el proyecto de intervención “Nos adueñamos del lenguaje” en el grupo de segundo “C” de la secundaria Técnica “Vicente Escudero” de Valparaíso, Zacatecas. Esta asignatura considera que el lenguaje es una herramienta de orden superior que permite la comprensión y el dominio del conocimiento. El proyecto de intervención se sustentó en el modelo de planeación del Diseño Universal para el Aprendizaje, que valora la flexibilización y la participación efectiva del alumnado respetando su diversidad.

**Palabras clave:** Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación inclusiva, Lengua materna español

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
<b>EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO</b> .....	19
1.1 Equidad e inclusión educativa: principios de la política educativa.....	19
1.2 Características de la escuela inclusiva .....	28
1.3 Orientaciones para la implementación de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica .....	37
<b>CAPÍTULO II</b> .....	46
<b>EL DUA: UN ENFOQUE PARA LA PLANEACIÓN INCLUSIVA DE LA LENGUA MATERNA ESPAÑOL</b> .....	46
2.1 El DUA en el marco de la escuela Inclusiva.....	47
2.2 La Lengua materna español: propósitos formativos en educación básica .	57
2.3 Consideraciones para una intervención DUALME .....	68
<b>CAPÍTULO III</b> .....	79
<b>INTERVENCIÓN DUALME “NOS ADUEÑAMOS DEL LENGUAJE”. SEGUNDO GRADO, GRUPO C DE SECUNDARIA</b> .....	79
3.1 Contexto social e interno de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” .....	80
3.2 Intervención DUALME.....	91
3.2.1 Identificación de Barreras para el Aprendizaje y Participación .....	91
3.2.2 Diagnóstico inicial.....	96

3.2.3 Proyecto “Nos adueñamos del lenguaje” .....	102
3.3. Percepciones y resultados de la intervención.....	115
REFERENCIAS.....	126
ANEXOS .....	136

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Logro educativo del alumnado de secundaria en Lenguaje y comunicación en México, 2017 .....	21
Tabla 2. Logro educativo del alumnado de secundaria en matemáticas en México, 2017 .....	21
Tabla 3. Propuesta de clasificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación .....	41
Tabla 4. Relación entre las redes y los principios del DUA .....	51
Tabla 5. Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (Versión 2.2) .....	55
Tabla 6. Niveles y descriptores de logro en PLANEA .....	65
Tabla 7. Composición de los grupos de la secundaria "Vicente Escudero", 2021-2022 .....	84
Tabla 8. Distribución del profesorado por campo formativo y asignaturas escolares	85
Tabla 9. Distribución del alumnado de segundo "C" que enfrenta BAP .....	91
Tabla 10. Barreras culturales, políticas y prácticas que enfrenta alumnado de 2º "C" .....	93
Tabla 11. Sesiones del proyecto "Nos adueñamos del lenguaje" .....	103

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Barreras transversales y específicas.....	40
Figura 2. Rueda DUA 2020.....	74
Figura 3. Formato de planeación basada en DUA.....	76
Figura 4. Estructura de la intervención DUALME.....	95

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Acceso principal de Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero" .....	83
Imagen 2. Evidencias de la primera sesión.....	105
Imagen 3. Evidencias de la primera sesión, equipo AA 2 .....	106
Imagen 4. Evidencias de la segunda sesión .....	108
Imagen 5. Evidencias de la tercera sesión.....	110
Imagen 6. Evidencias de la cuarta sesión .....	112
Imagen 7. Evidencias de la quinta sesión .....	114

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Alumnado que enfrenta BAP .....	88
Gráfica 2. Motivo de atención del alumnado que enfrenta BAP en USAER .....	89
Gráfica 3. Cantidad de alumnas y alumnos en USAER por grupo .....	90
Gráfica 4. Barreras que enfrenta el alumnado de 2° "C" .....	92
Gráfica 5. Canal preferente de aprendizaje de las y los estudiantes de 2° "C" .....	96
Gráfica 6. Estilos de aprendizaje del estudiantado de 2° "C" .....	98
Gráfica 7. Ritmo de aprendizaje del estudiantado de 2° "C" .....	99
Gráfica 8. Resultados de evaluación diagnóstica de Lengua materna español .....	101
Gráfica 9. Nivel de satisfacción de la docente de español .....	115
Gráfica 10. Resultados del grado de satisfacción del estudiantado .....	117
Gráfica 11. Percepción sobre la enseñanza de Lengua materna español .....	118
Gráfica 12. Estilos y canal preferente del aprendizaje del alumnado participante...	118
Gráfica 13. Cambios recomendados a proyecto DUALME .....	119



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado .....	136
Anexo B. Cuestionario para el análisis del contexto basado en el Index for inclusion .....	139
Anexo C. Formato del Programa de Inclusión Escolar.....	140
Anexo D. Aprendizajes esperados de Lengua materna. Español en la educación básica .....	141
Anexo E. Resultados prueba PLANEA 2019. Secundaria Técnica No. 12 "Vicente Escudero" .....	143
Anexo F. Oficio para taller: "Implementación de la co-enseñanza y diseño universal para el aprendizaje DUA .....	146
Anexo G. Invitación a Tertulia sobre DUA, Zona escolar 19 de Educación especial de Zacatecas.....	147
Anexo H. Ejemplos para implementar las pautas del DUA 2.0 .....	148
Anexo I. Registro del alumnado atendido por USAER No. 115 "Howard Gardner, 2021-2022 .....	154
Anexo J. Instrumento para determinar canal preferente de aprendizaje .....	155
Anexo K. Instrumento para determinar estilo de aprendizaje .....	156
Anexo L. Instrumento para identificar el ritmo de aprendizaje.....	158
Anexo M. Instrumento de evaluación diagnóstica de competencia curricular de Lengua materna español.....	159
Anexo N. Evaluación de español ajustada para estudiante con NEE .....	163

Anexo Ñ. Planeación de sesiones de proyecto de intervención "Nos adueñamos del lenguaje" .....	165
Anexo O. Cuestionario de satisfacción de docentes de español sobre intervención DUALME .....	170
Anexo P. Cuestionario de satisfacción de estudiantes de 2o "C" participantes en intervención DUALME .....	171

## ACRÓNIMOS

APF	Asociación de Padres de Familia
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAST	Centro de Tecnología Especial Aplicada
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DIU	Diseño Instruccional Universal
DOF	Diario Oficial de la Federación
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DUE	Diseño Universal en Educación
DUI	Diseño Universal para la Instrucción
DUABE	Diseño Universal para el Aprendizaje de la Biología Evolutiva
DUALME	Diseño Universal para el Aprendizaje de la Lengua Materna Español
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
NEE	Necesidades Educativas especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PLANEA	Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social

SEP	Secretaría de Educación Pública
SEDUZAC	Secretaría de Educación Zacatecas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano inició en los albores del siglo XXI, un cambio relevante en la vida diaria de las y los estudiantes: introdujo los principios y fines de la inclusión y la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. Fines que surgieron en la declaración mundial, *Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* en Jomtien 1990 y se reformularon en Dakar, 2000.

Estos propósitos se retomaron en el cuarto objetivo del desarrollo sostenible de la Agenda 2030, Educación de calidad. El objetivo indica que la política educativa de cada país ha de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todas y todos. Por lo que, asegurar la inclusión dentro de las prácticas pedagógicas es imperativo en el sistema escolar.

Para hacer eco a estas declaratorias, en México, la reforma al artículo 3º constitucional en el 2019, señala que el Estado tiene la rectoría de la educación y que ésta será inclusiva. En este tenor, la *Ley General de Educación* del mismo año, en su artículo 7, apartado II, estableció que la educación que imparte el Estado deberá ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, además que atenderá las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los educandos, además eliminará las barreras para el aprendizaje y la participación; favorecerá la accesibilidad y ajustes razonables (*Ley General de Educación (LGE), 2019*).

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se entiende como un enfoque metodológico, que favorece al logro de cuatro fundamentos de la política educativa: el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos los educandos, y de manera transversal, promueve el respeto de la diversidad.

En este marco normativo, la implementación del DUA en la estrategia de equidad e inclusión en la Educación Básica para alumnas y alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, se vislumbra como la herramienta que favorece la elaboración del currículo flexible; pero al mismo tiempo, es un modelo útil para proporcionar un servicio educativo sin obstáculos para el aprendizaje.

En esta investigación se vincula el DUA con la enseñanza de *Lengua Materna. Español<sup>1</sup>* en secundaria, debido a que es la asignatura del Plan y Programas de estudios vigente de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, donde se aprende de una manera formal el lenguaje, el cual es considerado como una herramienta de orden superior que permite la comprensión y el dominio del conocimiento.<sup>2</sup>

Por otro lado, en el 2017, dentro del Plan y Programas de estudios de secundaria, se prioriza el aprendizaje de esta asignatura ya que se establece para esta materia, junto con matemáticas, un tiempo lectivo de cinco periodos

---

<sup>1</sup> Así aparece escrito el nombre de la asignatura dentro del Plan y Programas para la Educación 2017 Aprendizajes Claves, pero para fines prácticos se le nombrará Lengua materna español.

<sup>2</sup> No en vano se ha afirmado, que el lenguaje es un factor clave para la producción de significados en el mundo y para el buen vivir, que conduce al desarrollo de las facultades humanas, a la asimilación de la cultura y a la convivencia en sociedad; que su ejercicio interpretativo abre infinitas posibilidades para adquirir conceptos y producir nuevos significados (Carbajal, 2016).

semanales, lo que representa, 14.2% de una jornada regular y del ciclo escolar en este nivel escolar. El campo de formación académica de Lenguaje y comunicación para la educación básica estaba conformado por cinco asignaturas fundamentales que favorecen la adquisición y el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores que permiten, a las y los estudiantes, seguir aprendiendo a lo largo de la vida y afrontar los retos que implica una sociedad diversa y en continuo cambio.

Pese a estas expectativas, una problemática constante es que, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua materna español no es fácil por varias razones. Una de ellas es que la experiencia profesional de las y los docentes, al menos en México, indica que se carece de una orientación clara de cómo llevar a la práctica el enfoque metodológico del DUA. Otra es que el eje de inclusión y equidad expuesto en el Modelo educativo de 2017 requiere de políticas de gobierno que coadyuven la desigualdad social.

Se suma a lo anterior, el hecho de que los resultados de la Prueba de Programa para la Educación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), revelan que “el 45% de los alumnos en México tiene un nivel bajo de competencia en lectura (competencia que se desarrolla y fortalece en la asignatura Lengua materna español) cuando el promedio de los países de la OCDE es de 23%” (Martínez, 2019, p. 1).

De igual manera, el Plan para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)<sup>3</sup> aplica instrumentos a estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y del

---

<sup>3</sup>Las unidades de Lenguaje y comunicación que evalúa Planea son: Comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. Los contenidos de comprensión lectora son: extracción de información y comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis del contenido y estructura y, por último, evaluación crítica del texto. Mientras en reflexión sobre la lengua valora los contenidos de reflexión

último grado de Educación Media Superior con el objetivo de conocer, en qué medida, el alumnado logra el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales de las asignaturas de español y matemáticas, al término de los distintos niveles de educación obligatoria (INEE, 2015).

La problemática en torno a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua materna español se expone en los resultados en prueba PLANEA, los cuales no son del todo positivos. De acuerdo a la información que recabó el INEE en el 2017, a nivel nacional, el 41.8% de las y los alumnos que estudian la secundaria en la modalidad técnica, obtuvo un nivel II que es básico. Lo que quiere decir que este porcentaje de estudiantes saben identificar la estructura de los textos informativos y relacionar la información cuando esta se encuentra explícita, y que cuentan con un desarrollo interpretativo que apenas comienza a manifestarse. En Zacatecas, el 41% del estudiantado está en el nivel I que es insuficiente y el 39% en nivel II. Estos resultados están por debajo del promedio nacional (Instituto Nacional para la Educación Educativa (INEE), 2019).

Ante esta realidad, resulta sustancial incidir en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua materna español en la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, del municipio de Valparaíso en Zacatecas, por dos motivos. Primero, las y los alumnos no logran resultados satisfactorios, sobre todo aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Segunda, el rezago en el aprendizaje de esta materia, genera una doble exclusión: la disciplinar y la social.

---

semántica, reflexión sintáctica y morfosintáctica, convencionalidades lingüísticas y por último, el conocimiento de fuentes de información (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2015, p. 6).



Por lo tanto, una alternativa para eliminar los obstáculos de esta naturaleza es la implementación del DUA, para que las y los estudiantes adquieran y desarrollen los aprendizajes esperados que marca el Plan de estudios 2017.

La ausencia de investigaciones locales sobre este tema, permite sostener que esta investigación contribuye con la elaboración y aplicación del proyecto de intervención “Nos adueñamos del lenguaje” en la enseñanza de la Lengua materna español, que, con base en el DUA, consideró las capacidades, ritmos, canales y estilos de aprendizaje de las y los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje del grupo de 2° “C” de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”.

El nombre del proyecto es propio y su contenido se sustenta en un amplio trabajo de campo: varios diagnósticos (cualificación del nivel de inclusión en el plantel objeto de estudio, detección de estudiantado en riesgo e identificación de estilos de aprendizaje); el análisis de literatura especializada en los principios del sistema, escuela y aula inclusiva; y de los referentes teórico-metodológicos del DUA como estrategia pedagógica para la inclusión; descripción de la singularidad del contexto local y del plantel; pero sobre todo, la colaboración y participación del colectivo docente y del alumnado del grupo sujeto de estudio.

Para diseñar e implementar esta intervención se indagó y revisó diversas investigaciones y estudios en diferentes repositorios documentales que hacen referencias sobre el tema en cuestión en torno al concepto DUA, la mayoría de la literatura consultada fue en formato digital y data del 2009 al 2020. Las investigaciones localizadas corresponden Estados Unidos de América que es donde surge este concepto y a otros países que han realizado adaptaciones a esta

metodología con base a sus contextos, principalmente de España, pero también de países latinoamericanos como Chile y México. A nivel local se carece de indagaciones respecto al DUA y su aplicación en algún proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el plano internacional existe una gran cantidad de información sobre cómo implementar el DUA. Una parte proviene del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST por sus siglas en inglés) quien introduce el concepto de Diseño Universal al ámbito educativo. En el 2018, el Centro elaboró un documento titulado, *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*, que describe los pasos a seguir para su implementación y proporciona un marco de referencia que permite su aplicación a cualquier componente del currículo. Se afirma que cualquier momento y tarea puede plantearse desde esta perspectiva, tanto los objetivos, contenidos y materiales didácticos, así como la evaluación (Centro de Tecnología Espacial Aplicada, (CAST), 2018).

Los principios del DUA son tres y cada uno contiene tres pautas para su ejecución. El primer principio hace referencia a proporcionar múltiples formas de representación a través de tres pautas: Facilitar diferentes opciones para percibir información, proveer múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos, y aportar opciones para la comprensión. El principio dos alude a las formas de acción y expresión que requiere suministrar múltiples medios físicos de acción, proporcionar opciones para la expresión, hacer fluida la comunicación y llevar a cabo funciones ejecutivas. Por último, el principio tres indica que es necesario introducir en la planeación, pautas para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia y generar opciones para la autorregulación del estudiantado (CAST, 2018).

En este sentido, el estudio *Metodología de enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje de la biología evolutiva*, explica la utilización del DUA para el Aprendizaje de la Biología Evolutiva (DUABE) en Chile. En el 2019, esta metodología se aplicó en el programa de maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Playa Ancha, Departamento de Física en Santiago de Chile (Silva, Castro & López, 2019).

Los autores llegaron a la conclusión de que el rendimiento académico con DUABE influye de manera positiva en las y los estudiantes, puesto que se observa un incremento en sus calificaciones de pre test y post test. Enfatizan que con el DUABE se mejoraron los estándares de rendimiento académico y el aprendizaje del alumnado, especialmente hacia un aprendizaje significativo, asociado a la calidad de la educación (Silva *et al.*, 2019).

Estos autores sugieren en su investigación, que el aprendizaje colaborativo aumenta cuando se incluyen las directrices del DUA en la planificación. Este incremento influye de manera positiva en el aprendizaje de las y los alumnos. A partir del DUA, el profesorado que se desempeña en el sector público con grupos numerosos, que es dónde hay estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), logra realizar una planeación curricular más realista (Silva *et al.*, 2019).

Roselló (2009) expresa que planificar para la diversidad en la escuela, implica saber utilizar los libros, diseñar la clase y evaluar el aprendizaje. Introduce en su propuesta, la importancia de trabajar la capacidad de autoevaluación, y con ello, “enseñar al alumnado a valorar las tareas, actividades trabajadas en el aula y sus aportaciones en la construcción del conocimiento, porque de esta manera, se

capacita al estudiantado a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (p. 79).

Alba, Zubillaga & Sánchez (2015) analizan para el contexto universitario español, que DUA y Tecnología no son sinónimos de mejora en el desempeño académico de las y los estudiantes. Sin embargo, las experiencias de las y los docentes muestran que existe un vínculo indiscutible entre este modelo y la utilización de recursos tecnológicos para flexibilizar los contextos de aprendizaje universitario, responder a la complejidad del aprendizaje y a la diversidad; pero la mera utilización de estos recursos, no garantiza ni la aplicación de los principios del DUA, ni la atención a la diversidad. La relevancia de esta integración debe basarse en la toma de decisiones en el marco del diseño y del desarrollo del currículum.

Por otra parte, Márquez (2015) hace un recorrido desde la aparición del Diseño Universal, que es predecesor del DUA, hasta su implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, que ha traspasado fronteras. En España, de acuerdo a las primeras aproximaciones de este fenómeno en las realidades de las aulas, se encontró que se requiere de un proceso preliminar para llevar a cabo su implementación. Primero se debe formar al profesorado en la metodología y segundo, capacitarlo para que analice la realidad del centro e identifique en las aulas, las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

Castro & Rodríguez (2017) reconocen al DUA como una estrategia flexible y describen experiencias que fueron realizadas para acompañar a las escuelas y profesorado en un proceso reflexivo para ir transitando a una educación inclusiva. Enriquecen al DUA con otra estrategia que es la co-enseñanza y evidencian que la primera permite la identificación de barreras y apoyan el diseño de experiencias

diversificadas y universales, mientras que la segunda, representa un desafío para las y los profesionales de la educación puesto que implica compartir responsabilidad curricular y trabajo en equipo para atender a la diversidad. Los dos aspectos, pero, sobre todo, el segundo, llevó a las y los docentes a cuestionarse ¿De qué manera acogían las diferencias en el aula?

En el contexto nacional, García (2020) elaboró la tesis titulada, *Análisis de TIC, DUA y REA para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DAF) con Learning Apps, Quizlet y Kahoot*. En la indagación, el autor analiza las ventajas y desventajas del uso de estas herramientas tecnológicas. Afirma que estos recursos educativos abiertos ayudan al profesorado a desarrollar un tema con facilidad, también funcionan para poner actividades a las diferentes alumnas y alumnos, pero que esto depende de cómo se diseñen las clases; una sesión diseñada y utilizada adecuadamente con estas herramientas, hace de la enseñanza, un proceso de aprendizaje exitoso.

Mendoza (2018) plantea que el DUA ayuda a estar a la altura del reto de la atención a la diversidad. Hace énfasis en el último principio de esta metodología: la motivación y los intereses del alumnado. Si bien la metodología es clara, no sólo basta con conocerla, sino que resulta necesario partir del contexto que envuelve la realidad educativa. En consecuencia, es importante cuestionar “¿cuáles son las realidades de las escuelas? y ¿cómo se está aplicando la política educativa?, para estar en condiciones de afirmar que nuestras escuelas mexicanas son inclusivas” (Mendoza, 2018, p. 120).

Por último, Suarez (2017) menciona los siete principios de Diseño Universal: uso equiparable, flexibilidad en el uso, uso simple e intuitivo, información fácilmente

perceptible, tolerancia para el error o mal uso, poco esfuerzo físico y tamaño y espacio suficiente para el acercamiento; y manipulación. Resalta además que el principio del Diseño Universal (DU) se basa en una sola población compuesta por una diversidad de personas con distintas características y habilidades, es decir son todas y todos. Se señala la accesibilidad como un derecho, en especial para las personas con alguna discapacidad, por lo que enfatiza la importancia que tiene el desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de individuos.

En el caso local, no existen investigaciones que tengan como punto central o secundario, la planeación de contenidos escolares desde el modelo DUA. Quizás esto se debe a que, solamente, un sector del profesorado de educación especial ha incursionado en la capacitación de este modelo a través tertulias y cursos que impartió la SEP en octubre y noviembre del 2020, respectivamente.

Después de realizar una revisión sobre el tema de investigación es posible concluir que realizar una intervención desde el enfoque del DUA es asequible para la enseñanza de cualquier asignatura siempre y cuando se consideren: los principios de este enfoque, recursos tecnológicos, el contexto de las escuelas y las barreras que surgen en dicho contexto, sobre todo en las aulas. Ahora bien, aunque es muy posible que varios docentes en México estén aplicando este enfoque, al menos en educación básica no ha sido documentada una intervención realizada desde el enfoque del DUA para un campo formativo o asignatura del plan de estudios.

La problematización de esta intervención radica en que la educación en México recientemente ha adoptado políticas incluyentes, con las que se adaptan

medidas en favor de la accesibilidad y ajustes razonables orientados a la flexibilización curricular. Sin embargo, su implementación no ha sido fácil, pues comúnmente, las y los alumnos que enfrentan BAP se encuentran en una situación de exclusión de las metodologías y prácticas pedagógicas, no por las condiciones personales de las y los estudiantes, sino porque las prácticas pedagógicas, no se ajustan a sus características y necesidades personales.

En términos específicos, en la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, durante el Taller intensivo de capacitación docente que tuvo lugar en el mes de agosto de 2020, los días del 22 al 27, se realizó el diagnóstico de “La escuela inclusiva”, el cual estuvo a cargo del personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se evaluó, la situación que guarda el plantel en cada una de las tres dimensiones de la inclusión: políticas, culturas y prácticas. En los resultados se encontró un puntaje muy bajo en la dimensión de prácticas, concretamente en la categoría de la propuesta curricular.

El personal docente del plantel, reconoció que, a veces esta propuesta curricular es considerada como una herramienta flexible y que se aplican poco los principios del DUA. Se identificó que no se realizan los ajustes necesarios para que la población que presenta alguna discapacidad, aptitud sobresaliente, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación acceda a los aprendizajes esperados de la asignatura de Lengua materna español, y las y los docentes no cuentan con una planificación acorde a los principios del DUA para dicha materia.

Esta situación se convierte en un obstáculo institucional que impacta directamente a las y los estudiantes, porque impiden un aprendizaje óptimo de los contenidos y una participación plena, es decir, inclusiva. Transitar de la integración

de todas y todos los adolescentes a una verdadera inclusión en la escuela regular, es el reto de la educación.

Esta intervención educativa “Nos adueñamos del lenguaje” para la enseñanza de la Lengua materna español desde el DUA benefició directamente al alumnado de segundo grupo C, particularmente al sector de adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” del municipio de Valparaíso Zacatecas. También la docente de la asignatura resultó beneficiada directamente de esta propuesta, en la medida en que, desarrolló competencias en la planeación que respondieron a la diversidad. El personal directivo, las madres y los padres de familia se ubican como beneficiarios indirectos de este proyecto. El estudio abarcó los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

En este orden de ideas, la investigación está orientada por la siguiente pregunta general ¿Cómo favorece la implementación del DUA, en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua materna español del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación del grupo de 2º C de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” de Valparaíso, Zacatecas?

La hipótesis es que en México, con base en los resolutivos internacionales y las reformas al sistema de educación básica, planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la diversidad cobró fuerza en la estructura pedagógica de la educación y la escuela inclusiva, que demanda la eliminación de todo obstáculo que impide que a toda niña, niño o adolescente, acceder, permanecer, aprender y participar en el aula.



Flexibilizar el currículo escolar e introducir recursos didácticos, que contribuyan a la participación y aprendizaje de todo el estudiantado, reconocer las habilidades, destrezas y estilos de aprendizaje de cada individuo no es fácil para el profesorado. Sin embargo, el enfoque DUA sugiere un conjunto de principios y estrategias que se pueden adoptar para planificar de manera inclusiva los contenidos de la asignatura de la Lengua materna español.

El objetivo general de esta investigación fue realizar una intervención educativa para el alumnado de 2º C de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, a partir de los principios del enfoque del DUA para la asignatura de Lengua materna español, en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, que diera cuenta de una planeación flexible e inclusiva. Mientras que los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Contextualizar las estrategias para la equidad y la inclusión de la educación básica en México.
- Analizar los principios del DUA para la planificación inclusiva de la enseñanza de la Lengua materna español en segundo grado de secundaria.
- Aplicar una intervención en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua materna español para las y los estudiantes de 2º C desde el enfoque DUA.

En este sentido el marco conceptual revisado se integró por las categorías: DUA, educación inclusiva, escuela inclusiva, BAP, enseñanza de la Lengua materna español y planificación inclusiva.

El término Diseño Universal (DUA) nació en el campo de la arquitectura y se usó para exponer la idea de que un conjunto de principios arquitectónicos sólidos

beneficiaría a las personas con discapacidad, pero también tendrían un efecto directo en las personas sin discapacidad. Posteriormente, el CAST, comenzó a perfilar el DUA en el ámbito educativo y lo define como un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, es decir, talla-única-para-todos (CAST, 2018).

El DUA ofrece un enfoque concreto para atender las necesidades educativas de todas las niñas y niños; en este sentido, se remonta a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Las estrategias del DUA están dirigidas a crear aulas en las que el aprendizaje sea accesible para la diversidad de estudiantes, asegurando así “el derecho de los niños y niñas a una educación adecuada, inclusiva y empoderadora” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014, p. 9).

De esta manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), precisa la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia para alcanzar la Educación para Todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (Ainscow & Echeita, 2011, p. 28).

Se define a la alumna y alumno con NEE como “aquel que presenta una dificultad para aprender mayor que el resto de la mayoría de los niños de su edad, que requiere recursos especiales, adicionales o diferentes” (Steenlandt, 2011, p. 24). Sin embargo, en la actualidad se adopta el término de BAP.

De acuerdo a Ainscow (2001), el concepto de NEE ha estado vinculado al campo de la integración educativa, pero la preocupación de este campo parece

centrarse en aquellas y aquellos estudiantes con discapacidades y otros categorizados con NEE, y no se ha tenido éxito en eliminar el problema de segregación. De ahí que el término BAP corresponde más al campo de la inclusión porque abarca a todas las personas que enfrentan o pudieran enfrentar factores que surgen de la interacción de las y los estudiantes con sus contextos.

Con base en lo expuesto por Barton 1998, citado por Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné & Echeita (2002) la educación inclusiva:

No es algo que tenga que ver con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que previamente han sido excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos, tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Sandoval et al., 2002, p.230).

En este sentido, una escuela inclusiva es “aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008, p. 5).

Por lo tanto, el aula inclusiva se define como “la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos” (Yadarola, 2007, p. 1).

Por otro lado, se entiende por enseñanza de la Lengua materna español “al proceso sistemático y planificado que conduce a las y los alumnos a ejercitar el lenguaje que los conduce a integrarse a los roles de la sociedad en la que viven”

(Moreno, 1984, p. 177). A pesar de la bien fundamentada teoría de Noam Chomsky, sobre el carácter innato de la capacidad lingüística, esta enseñanza la asume la escuela porque su dominio, determina en gran medida, los demás aprendizajes (Moreno, 1984).

La planificación inclusiva hace referencia a “la actividad administrativa que tiene el objetivo principal de facilitar la toma de decisiones, proponer alternativas, ofrecer medios de realización y las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas” (Iglesias, 2009, p. 71). Este tipo de planificación supone, además, asumir procesos de cambio e innovación, para que un centro educativo, verdaderamente permita a todas y todos los involucrados, formar parte esa comunidad educativa (Iglesias, 2009).

En términos metodológicos esta investigación se sustenta en el método inductivo-dialéctico-crítico, el cual se ubica en la lógica del descubrimiento, la cual comprende dos momentos: indagar y explicar para transformar la realidad estudiada (Álvarez y Álvarez, 2014). El método inductivo contribuye a interpretar un hecho social como parte de la realidad y a encontrar el sentido y el significado que le otorgan los individuos de un grupo social a la cotidianidad. Para hacer acopio de la información, en el trabajo de campo se utiliza técnicas como la entrevista abierta, encuesta semiestructurada o abierta, testimonios, historias de vida, grupos focales y de discusión (Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013).

En términos generales, la investigación se realizó en dos etapas: La primera de ellas consistió en la revisión de las políticas y principios de las estrategias para la equidad y la inclusión en la educación básica en México, y el análisis de los principios del DUA, los fundamentos y problemática de la enseñanza de la Lengua

materna español de segundo grado. La segunda parte comprendió el diseño, aplicación y evaluación del proyecto *Nos adueñamos del lenguaje* dirigido al estudiantado que enfrenta BAP de 2° C, de la escuela Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” de Valparaíso, Zacatecas. Por tal motivo fue necesario realizar el consentimiento informado<sup>4</sup> para usar el nombre del plantel educativo.

Se hizo uso de la bitácora como instrumento de registro y la observación como técnica del método cualitativo para sustentar los resultados que se recabaron tras la puesta en marcha de la intervención DUALME. También se realizaron cuestionarios, uno dirigido a la maestra de la asignatura, y otro, a las y los alumnos que son sujetos de esta investigación, sobre todo, al estudiantado que enfrenta barreras, para conocer su experiencia y saber si efectivamente se sienten más incluidos en la asignatura.

La investigación, *El DUA en la enseñanza de la Lengua materna español, una estrategia para la inclusión. Caso: segundo grado, secundaria técnica de Zacatecas, 2020-2022*, está compuesta de tres capítulos.

En el primer capítulo se contextualizó la estrategia para la equidad y la inclusión de la educación básica en México, en donde se explicó que estos principios deben prevalecer como eje transversal en todo el sistema educativo para lograr una educación de calidad que responda a las necesidades de cualquier individuo, en especial, de aquellas y aquellos que por muchos años se han quedado al margen de la participación dentro de las escuelas. Se describió un conjunto de lineamientos para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva que garantice

---

<sup>4</sup> Revisar Anexo A

el aprendizaje y participación de cada miembro y las transformaciones que deben ocurrir en las funciones directivas, docentes, alumnado y padres de familia.

En el segundo capítulo se analizó la estructura del DUA, comenzando por el origen de este concepto y los elementos que se deben contemplar para su implementación. Asimismo, se ofreció una contextualización de cómo se encuentra estructurada la asignatura de Lengua materna español en el plan de estudios y los enfoques de aprendizaje que se sugieren para su enseñanza y que son compatibles con el DUA.

Por último, en el tercer capítulo se da a conocer el diseño y aplicación de la intervención DUALME que consistió en un primer momento en identificar a las y los alumnos que enfrenta BAP, realizar una evaluación inicial identificando canal, estilo y ritmo de aprendizaje, y posteriormente, se desarrolló un pequeño proyecto de intervención de 5 sesiones en el que se favoreció el aprendizaje y participación de todas y todos, titulado *Nos adueñamos del Lenguaje*.

En las conclusiones se expone como hallazgo central, que la educación y la escuela inclusiva son finalidades educativas que se pueden alcanzar gradualmente en un centro escolar; solamente se necesita tomar conciencia de que, dentro de la escuela, la propia institución es la que genera las barreras que enfrenta el alumnado. Un hallazgo secundario es que el número de estudiantes que enfrentan BAP no debe ser el termómetro que aliente la dimensión práctica de la inclusión, es decir, la didáctica. El cambio debe surgir de la convicción de que en el aula el alumnado es un grupo heterogéneo y la práctica docente basada en la homogenización es un mecanismo que excluye, margina e invisibiliza a educandas y educandos.

# CAPÍTULO I

## EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

En este capítulo se contextualizarán las estrategias para la equidad y la inclusión de la educación básica en México. En primer lugar, se abordan las características de la desigualdad educativa, sobre todo, la que padecen los grupos más vulnerables. Se explica que una situación de desigualdad repercute en la educación y el cumplimiento de la equidad e inclusión, y que ambos constituyen principios fundamentales para dar respuesta a la diversidad.

En segundo lugar, se describen los componentes de una escuela inclusiva, las condiciones que deben prevalecer y las cualidades de la función de las y los docentes, madres y padres de familia para llegar a esta transformación de forma colaborativa. Por último, se recuperan algunas propuestas para implementar la estrategia de equidad e inclusión en los contextos educativos próximos, que son las escuelas de educación básica, para concretar estos principios en las prácticas pedagógicas.

### **1.1 Equidad e inclusión educativa: principios de la política educativa**

Equidad e inclusión son dos principios que sustentan las políticas educativas actuales. El fin de los mismos es garantizar que todas las alumnas y alumnos accedan y sean partícipes de una educación de calidad. En México a pesar de las reformas legislativas en materia educativa, la calidad o excelencia en este ámbito

no se ha concretado debido a las desigualdades que son visibles y producto de las diferencias de poder al interior de la sociedad que repercuten en la marginación de los grupos que no pertenecen a la cultura dominante (Blanco & Cusato, 2004).

Las desigualdades se reproducen en el espacio educativo. Para ilustrar esto, Rossetti (2014) menciona que, en los servicios educativos de América Latina y el Caribe, las desigualdades son profundas y se ven reflejadas en cuestiones de: estructura, prestigio, tamaño de las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, de ahí que, con estas condiciones difícilmente se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios.

México es un país con desigualdades, ejemplo de esto es la pobreza, que como menciona Ducoing (2018), comúnmente se ve asociada a los grupos más vulnerables como lo son: pueblos originarios, mujeres, niños y niñas, o personas con alguna discapacidad. La mayoría de éstos experimentan situaciones de discriminación y vulnerabilidad, si bien, gracias a las reformas políticas educativas de las últimas décadas se han proporcionado oportunidades para acceder al sistema educativo, no se han obtenido buenos resultados en los aprendizajes.

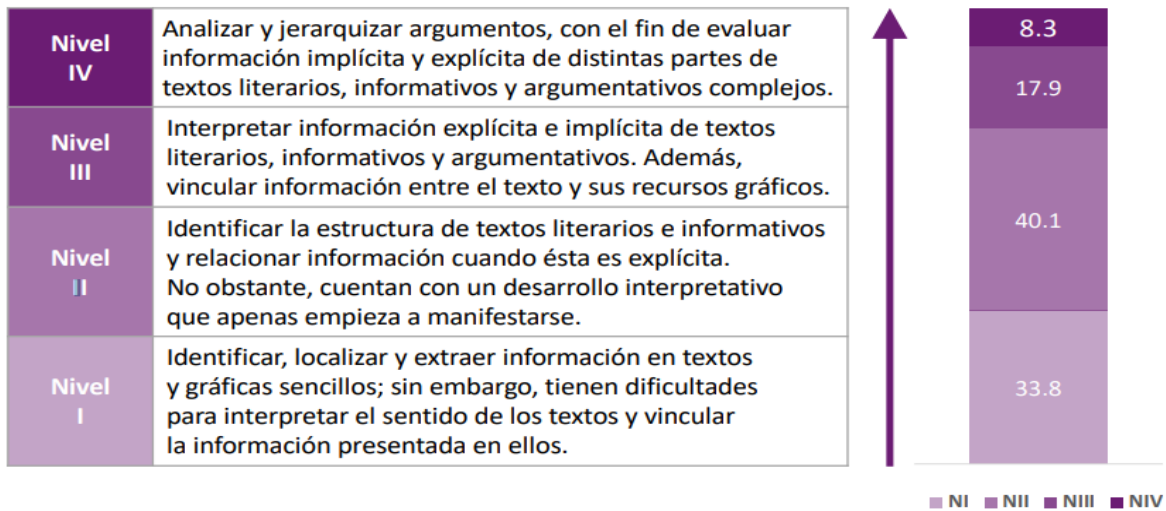
De manera muy específica, “el nivel secundaria no ha sido capaz de propiciar el desarrollo de competencias básicas ni de contribuir a erradicar la inequidad, a pesar de la cantidad de horas que se destina a la enseñanza del currículo” (Ducoing, 2018, p. 210). Gran cantidad de egresadas y egresados no logran adquirir los conocimientos que les permitan ingresar a la educación media superior o al mercado laboral.

Para ilustrar lo anterior, de acuerdo a los resultados nacionales de logro en la prueba PLANEA (2018), para el año 2017, se tiene que la mayoría del alumnado de



tercer grado de secundaria representada por el 40.1%, están en un nivel II y III de desempeño que muestra lo que las y los estudiantes son capaces de hacer en relación al campo formativo de Lenguaje y comunicación.

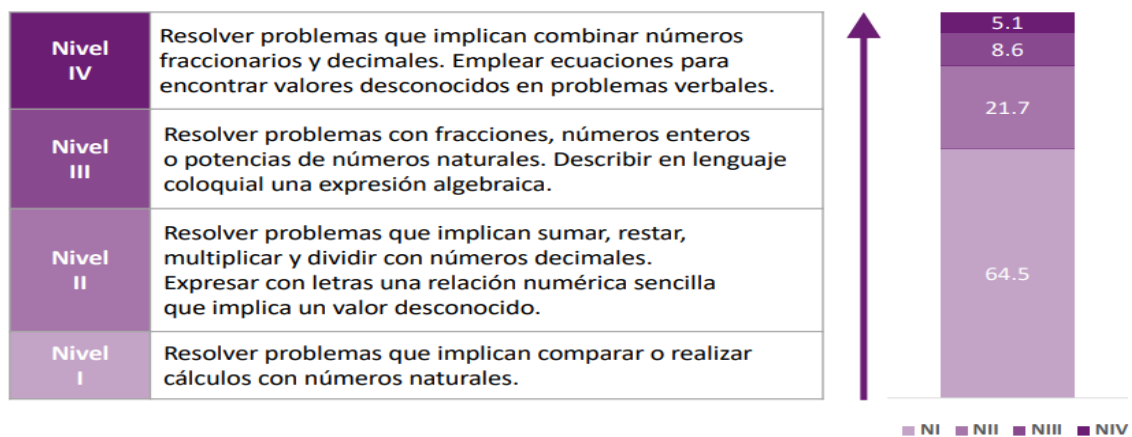
*Tabla 1. Logro educativo del alumnado de secundaria en Lenguaje y comunicación en México, 2017*



Fuente: INEE, 2018, p. 12.

Mientras que en el campo formativo de matemáticas, el 64.5% del estudiantado se encuentra entre los nivel I y II de desempeño.

*Tabla 2. Logro educativo del alumnado de secundaria en matemáticas en México, 2017*



Fuente: INEE, 2018, p. 13.

Además de lo ilustrado en las tablas 1 y 2, según el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en México, en el 2016, sólo el 87.5% de la población de 17 a 21 años habían concluido la educación secundaria; de este grupo, únicamente un 53.5% logró ingresar al nivel medio superior. Se advierte también que es más probable que en las zonas urbanas las y los jóvenes logren concluir la educación secundaria en contraste con quienes habitan en zonas semiurbanas y rurales o quienes pertenecen a sectores vulnerables (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019).

El Instituto sostiene que de la población indígena egresa un 73% de la educación secundaria, de ésta, sólo un 40%, logra ingresar al medio superior; por otra parte, el egreso de secundaria de quienes están en situación de pobreza es del 81%, de los cuales, el 39.40 %, ingresan a medio superior (INEE, 2019).

Estas desigualdades obedecen a causas externas e internas; entre las externas destacan: nivel socioeconómico, zona geográfica, capital cultural de las madres y los padres, expectativas de la familia, entre otras. Mientras que en los internos se encuentran: segregación escolar, formación del personal docente, recursos de apoyo para la enseñanza y disposición tecnológica (Blanco & Cusato, 2004). Ambos factores entorpecen la equidad educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos porque la mayoría de las veces, estas variables se reproducen generacionalmente y las políticas públicas son caprichos sexenales.

Por equidad educativa se entiende la igualdad de oportunidades en el acceso y la garantía de que las y los estudiantes de acuerdo a su independencia puedan alcanzar resultados semejantes. Implica que las circunstancias personales o

sociales no pueden ser obstáculos para desarrollar un potencial educativo (Ducoing, 2018).

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/ UNESCO), (2007), hablan de tres niveles de equidad: el acceso, la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje, los cuales se vinculan entre sí. El primer nivel se alcanza cuando las oportunidades de ingresar a los servicios educativos son las mismas para todas y todos.

El logro de los otros dos niveles exige un trato diferenciado sobre los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos. Se requiere entre muchas cosas, un currículo amplio y flexible para todas y todos los alumnos, recursos y apoyos adicionales para cada estudiante que necesitan con urgencia avanzar en su aprendizaje, la asignación de las y los docentes más competentes a las escuelas o al grupo de alumnas y alumnos con mayores necesidades y asegurar el derecho de aprender en la Lengua materna (OREALC/UNESCO, 2007).

El principio de la equidad en los resultados de aprendizaje, pretende que todas y todos los estudiantes, sea cual sea su origen, alcancen aprendizajes equiparables según sus posibilidades. Este último proceso es difícil de garantizar por todos los factores que intervienen (OREALC/UNESCO, 2007). En definitiva, la equidad debería ser el eje ordenador del sistema educativo para así garantizar que cualquier estudiante durante el ciclo escolar, sin importar su condición, cuente con las oportunidades compensatorias para permanecer y terminar con éxito cada grado educativo.

Pese a este propósito, es evidente que hay niños y niñas que enfrentan BAP ya sea porque quedan excluidos del sistema o bien, si logran acceder a la educación, ésta generalmente no es de calidad, ocasionando resultados de aprendizaje inferiores. Cabe señalar que:

El termino BAP se adopta en lugar de NEE para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018, p. 25).

La sugerencia de la SEP es dejar atrás el concepto de NEE para romper con la idea de que, la y el educando eran poseedores de las dificultades. Las BAP se hacen tangibles si los entornos educativos en los que están insertas las alumnas y los alumnos, no favorecen el aprendizaje y la participación. Instaurar la inclusión educativa se relaciona con el cómo, el dónde, por qué y con el qué se educa a todas y todos los individuos.

Crisol (2019) sostiene que cuando se habla de la inclusión, comúnmente se piensa en los individuos más vulnerables o en situación de riesgo, aquellos que son considerados diferentes, como es el caso del alumnado con alguna discapacidad, origen étnico o cultural; pero, en el siglo XXI, la inclusión es una característica de la propia educación.

Este enfoque inclusivo implica, que el proceso que cada institución educativa sigue para garantizar el acceso, aprendizaje y participación de todo el estudiantado, sea con el fin de reducir y eliminar las barreras que se generan desde la organización y práctica educativa. La inclusión ha de garantizar que las y los alumnos compartan los mismos espacios, experiencias de aprendizaje de calidad,

que sientan que las y los toman en cuenta y obtengan éxito en términos de resultados de aprendizaje (Crisol, 2019).

La equidad está íntimamente relacionada con la diversidad porque dentro de este marco normativo, esta última se considera como una riqueza, alentando la utilización de la diferencia propia de cada persona como una oportunidad para el aprendizaje de la comunidad escolar.

De acuerdo a Mendoza, Hernández & Calzadillo (2015), la educación es un asunto complejo porque, por un lado, debe garantizar una educación de calidad ajustada a la identidad de cada individuo, y por otro, debe hacerlo en un marco educativo común, comprensivo e inclusivo. Lo anterior se relaciona con el hecho de que, en la escuela, no sólo se deben fomentar los aprendizajes académicos sino también valores que ayuden a construir una mejor sociedad.

El proceso de inclusión gira alrededor de tres vectores que son acceso, aprendizaje y progreso, y sentimiento de participación en la vida escolar y valoración en la propia identidad (Mendoza *et al.*, 2015),. Estos conceptos aluden a:

Acceso que hace referencia a la presencia del alumnado en las escuelas regulares.<sup>5</sup>

Aprendizaje y progreso en el alumnado, este debe ser al máximo de sus capacidades y que las experiencias de cada alumno y alumna sean amplias, relevantes y significativas para su vida presente y para la preparación de su inserción en la vida productiva. La participación es un aspecto muy importante ya que determina la calidad en las experiencias del alumnado que valoren su bienestar personal y social.

Sentimiento de participación en la vida escolar y valoración en la propia identidad, sin comparaciones ni situaciones que puedan generar baja autoestima, marginación o en su peor connotación el maltrato (Mendoza *et al.*, 2015, p. 221).

---

<sup>5</sup> Modalidad que abarca los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior que está dirigida a los niños, niñas y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo a su evolución física, afectiva y cognitiva desde el momento de su nacimiento.

La inclusión como proceso y producto se ha institucionalizado en el sistema educativo. Sandoval *et al.* (2002) consideran al denominado: *Index for inclusion* (obra publicada en el Reino Unido por el centro de Estudios para la Educación Inclusiva) realizado por Tony Booth y Mel Ainscow a principios del siglo XXI, como una de las claves para cualificar este ámbito político, filosófico y pedagógico en el plantel escolar.

Este *Index* es una guía para que las instituciones escolares autoevalúen los aspectos del centro educativo con el fin de iniciar y sostener procesos de inclusión. En México, ya se introdujo el conjunto de cuestionarios de este *Index*, para autoevaluar al inicio del ciclo escolar la situación que guarda la institución en este rubro, pero, sobre todo, los resultados se utilizan para elaborar un Programa Escolar de Mejora Continua,<sup>6</sup> en cuestión de inclusión. La autoevaluación realizada queda en manos del personal de Educación Especial que es la USAER<sup>7</sup>, quien es el encargado de apoyar<sup>8</sup> a la escuela en el proceso de inclusión.

En este *Index*, Booth y Ainscow (2015) precisan que la mejora de un centro educativo con una orientación inclusiva se concreta en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Crear culturas inclusivas se refiere a abarcar dos acciones: la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes

---

<sup>6</sup> El Programa Escolar de Mejora Continua es “una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y completar las acciones dirigidos a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019, p. 5).

<sup>7</sup> La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular está integrada por un equipo multidisciplinar conformado por: directora o director, psicóloga o psicólogo, trabajadora o trabajador social, docente de comunicación y profesores de apoyo.

<sup>8</sup> Se puede entender como “apoyo” a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Un concepto más amplio de “apoyo” implica, además de lo anterior, reducir las BAP y movilizar los recursos disponibles para este fin. Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes (SEP, 2018, p. 28).

para todas y todos los involucrados, es decir, el alumnado, las y los docentes, madres y padres de familia, y directivas y directivos. Y por otra parte, pretende desarrollar y establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones, mismos que tendrán que ser adoptados por toda la comunidad escolar.

La dimensión de desarrollar políticas inclusivas hace alusión a las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro. Son las que aseguran que los valores compartidos hacia a diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, modificando las decisiones curriculares y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación del estudiantado (Booth & Ainscow, 2015).

Esta recentralización y valoración implica dos aspectos: desarrollar un centro para todas y todos y organizar el apoyo a la diversidad. Desarrollar prácticas inclusivas se debe realizar en dos sentidos, el primero en construir un currículo para todas y todos, y el segundo, en orquestar el aprendizaje. Estas acciones demandan que las prácticas dentro y fuera del aula sean planificadas considerando al alumnado, fomenten la participación de todas y todos, promuevan el aprendizaje colaborativo, evalúen los logros de cada estudiante y la disciplina. Todo este proceso debe basarse en el respeto mutuo (Booth & Ainscow, 2015).

Es importante mencionar que, la relación de estas dimensiones no es lineal ni que primero se debe cumplir una para pasar a la siguiente, sino que es circular y readaptable. Por tales motivos, cada centro puede escoger los indicadores o aspectos que consideren más importantes a trabajar (Sandoval *et al.*,2002). Para el

caso específico del estado de Zacatecas, la Secretaría de Educación del estado (SEDUZAC), propone un análisis del contexto escolar basado en el *Index*.<sup>9</sup>

Para Blanco (2006), algo es cierto, “No se puede hablar de una educación de calidad si no es equitativa e incluyente” (p. 10). En este sentido, para Pascual (2006), el “concepto de equidad debemos vincularlo necesariamente al de calidad puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta.” (p. 48). Entonces, es conveniente destacar que no se puede dialogar sobre educación de calidad sino es equitativa e inclusiva, es decir, si no toma en cuenta la diversidad del alumnado, no proporciona a cada estudiante lo que necesita y no ajusta la enseñanza a sus características personales.

En todo caso, es claro que la escuela no soluciona por sí sola el gran problema de desigualdad existente porque es multifactorial, pero lo que sí le corresponde a esta institución, una vez que ingresan las y los alumnos, es asegurarse del aprendizaje y participación de cada uno. A pesar de que no se cuenta con la infraestructura, recursos o tecnología adecuadas, éstos no deben entenderse más como obstáculos o barreras del plantel, debe imperar la actitud del cambio, para transformar las escuelas en escuelas inclusivas.

## **1.2 Características de la escuela inclusiva**

La escuela inclusiva es una escuela que incluye. Incluir es recibir y valorar a todas y todos por igual, no sólo es proporcionar una butaca o un pupitre a la o el estudiante

---

<sup>9</sup> Véase Anexo B.



con más dificultades, sino valorarlo y hacerlo partícipe de cada una de las actividades dentro de la escuela para aprender junto con sus pares y el profesorado.

Para Pujolás (2003), una escuela inclusiva es aquella capaz de organizar el currículo para que todo el alumnado participe de él, que, además, sustenta en el cómo y qué enseña valores que configuran una forma muy determinada de ser, vivir y convivir. Esta idea hace manifiesta la relación que guardan las tres dimensiones para una escuela inclusiva: la cultura, políticas y prácticas.

En este tenor Dolores & Sarto (2009), afirman que:

La escuela del siglo XXI debe ser una escuela inclusiva que acoja la diversidad de todos, que respete las diferencias, que potencie el desarrollo de cada uno de los miembros de su comunidad, que valore sus logros, que estimule la participación responsable y la cooperación de todos y que responda a las expectativas del contexto social en la que está inmersa a fin de colaborar en la transformación de la vida de las personas y de la sociedad. En definitiva que contribuya a la creación de una sociedad más justa y democrática (p. 115).

Por otra parte, se observa que la promoción del respeto a la diversidad es el basamento de la inclusión en la escuela. Ainscow (2001) sostiene que es un acto de reconocimiento, seguimiento y evaluación del progreso de cada estudiante identificando aquellos que encuentran dificultades para seguir el ritmo establecido. Detalla seis ingredientes para avanzar en este sentido: comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como oportunidad de aprendizaje, evaluación de las BAP, el uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, desarrollo de un lenguaje de práctica y crear condiciones que animen a correr riesgos.

En este mismo orden de ideas, Pujolás (2003) identifica cinco condiciones que hacen posible una escuela inclusiva: Resituar a la escuela como una comunidad

de aprendizaje, plantear una base curricular común, programas para que todos y todas puedan aprender, fomentar la autonomía del alumnado y organizar el trabajo dentro del aula de tal manera que unos aprendan de todas y todos.

Para Fernández (2003), la escuela inclusiva no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección, todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no hay ningún tipo de discriminación. Esto es porque concibe las diferencias como algo normal, ya que lo normal es que existan diferencias entre las personas y dichas diferencias reclaman equidad. Por consiguiente, debiera estar vinculada con las metas de la educación intercultural.

De acuerdo a Fernández (2011), algunas investigaciones aluden la importancia de preparar el currículo considerando la diversidad cultural para conseguir prácticas inclusivas. Con lo que resulta bastante útil para el autor apostar por una educación intercultural como “un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad como un todo” (Fernández, 2011, p. 2).

Si la interculturalidad es una característica de la escuela inclusiva, para Blanco (2009), la inclusión en la escuela no puede hacerse a costa de negar o desvalorizar la identidad personal y cultural; mientras que para Fernández (2011), hoy, el desafío es: “poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local [...] posiblemente tal desafío representa para las escuelas y la educación en general, una carga como nunca en la historia” (Fernández, 2011, p. 4).

Dentro de este orden de ideas, para Pujolás (2003), los postulados de la escuela inclusiva son:

1. Celebrar la diversidad. Las diferencias deben verse como un elemento enriquecedor que desde la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender.
2. Todos y todas deben estar a gusto y sentirse seguros. A pesar del esfuerzo que supone aprender, se puede disfrutar aprendiendo. Esto con ayuda del profesor y de los propios compañeros y compañeras.
3. Debe estar basada en una política de igualdad. El alumnado debe ser tratado igual de bien en función de sus diferencias, de lo que necesita específicamente cada uno.
4. Contar con profesores que faciliten el aprendizaje. Docentes que crean el ambiente propicio en las clases, organizar las actividades de aprendizaje, los recursos y procedimientos, y proporcionar las condiciones prácticas para que el alumnado aprenda y este motivado.
5. Preparar para la cooperación y no para la competición. Debe enseñar a compartir y a cooperar con los demás, cuidando el efecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos (p. 5).

El sentido cultural, pedagógico, político y cognitivo de estos postulados para la escuela inclusiva se sustentan en la transformación y reestructuración del espacio escolar como comunidad de aprendizaje en que el alumnado y el profesorado se asumen como agentes de cambio. Es por eso que la construcción de escuelas inclusivas es una tarea sumamente difícil.

Fernández (2003) menciona que en las escuelas se encuentra fuertemente instalado el modelo homogeneizador que no ha sido capaz de dar respuesta eficiente a las desigualdades lo que ha provocado el fracaso escolar de una gran cantidad de estudiantes. Es común aplicar prácticas pedagógicas tan arraigadas en las que se implementan las mismas metodologías y estrategias para todo el estudiantado, a las cuales, las y los alumnos deben ajustarse y seguir el ritmo. En consecuencia, es un reto transitar a la enseñanza en y para la diversidad.

Esta pervivencia pedagógica tiene un impacto. No sólo las y los alumnos con alguna discapacidad, sino aquellas y aquellos que por diferente razón, enfrentan ciertas dificultades para aprender en las escuelas, abandonan el sistema escolar con mucha frecuencia. Un motivo de peso es que sus necesidades educativas

nunca fueron identificadas, mucho menos satisfechas. Dicho en otras palabras, esta invisibilización y falta de atención, son barreras del sistema escolar y no del estudiantado.

A juicio de López (2012), las barreras que están impidiendo la participación y aprendizaje en las escuelas son: políticas, culturales y didácticas. Las barreras políticas son las primeras que impiden el aprendizaje y participación del alumnado porque obstaculizan, la construcción de una escuela pública sin exclusiones. Mientras que las barreras culturales hacen referencia a la actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado. Por último, las didácticas que competen directamente a la planeación de los contenidos.

Las barreras didácticas surgen en el proceso enseñanza-aprendizaje y pueden suceder cuando: a) el aula no se considera como una comunidad de convivencia y aprendizaje, surgiendo así competitividad entre las y los alumnos; b) el currículo centrado en disciplinas y exclusivamente en los libros de texto, y c) la organización espacio-temporal es ineficiente. La combinación de estas variables permite advertir, la necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad y la escuela como un espacio antidemocrático, en las que poco participan las familias y el profesorado (López, 2012).

Evidentemente resulta complejo disminuir y eliminar las barreras didácticas porque han estado presentes dentro de la vida escolar, y, para eliminarlas, necesariamente las escuelas deben cambiar. En este sentido López señala que:

Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas, culturales de las personas

diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así y tiene que serlo (López, 2012, p. 143).

Por consiguiente, deberá modificarse el papel de las y los principales actores educativos al interior de las escuelas: como lo es el personal directivo, el profesorado y los padres y madres de familia. De acuerdo a Ainscow (2005), el personal directivo debiera contar con seis condiciones de liderazgo: atención a los beneficios potenciales de interrogación y reflexión, un compromiso con la planificación cooperativa; la implicación del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares, actividades de desarrollo personal que se centran en la práctica del aula, estrategias de coordinación y funciones de liderazgo efectivas.

Riel citado por Ainscow (2005), llega a la conclusión de que, las y los líderes de la escuela deben desempeñar tres tareas básicas en la escuela inclusiva: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones entre la escuela y las comunidades. En efecto, el personal directivo debe adquirir el compromiso con la equidad al sumar esfuerzos en las tareas de promover y facilitar una nueva forma de la práctica educativa.

En consecuencia, la función docente debe modificarse en la escuela inclusiva, dado que las y los docentes son clave en cualquier transformación educativa que se desee emprender. Para Parrilla, citado por Durán & Giné (2017), el profesorado necesita adquirir una nueva identidad, centrada en siete elementos principales:

1. Aceptación de todo el alumnado como propio. Los alumnos y alumnas del grupo son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tenga. En algunos casos la tutoría puede ser compartida con los profesores de apoyo, pero no significara la derivación por parte del tutor o tutora del aprendizaje o desarrollo de ese alumno o alumna.
2. Aula y centro ordinario como espacio preferente a la atención. Los alumnos y alumnas deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos alumnos para los cuales los centros ordinarios ya han agotado su capacidad de atención.
3. Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos. Deben conocer las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado, así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.
4. Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodológicas que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos. En este sentido es necesario planificar para todos (programación multinivel, diseño universal.); diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo.
5. Apoyos para la inclusión. Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores y la participación de la comunidad, especialmente de las familias.
6. Colaboración con los profesionales de apoyo. El profesor debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades; y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en marcha, seguimiento y valoración.
7. Investigación-acción para transformar. Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. En este sentido parece esencial dar voz al alumnado, especialmente del que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente (Durán & Giné, 2017, pp.159-160).

Llevar a cabo los siete componentes de esta nueva identidad docente, representa un gran desafío para el profesorado, puesto que implica entre otras cosas: cambiar de paradigmas, desarrollar competencias docentes para hacer frente a la diversidad que está presente dentro de las aulas, y sobre todo, tener una actitud positiva frente al cambio porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro del aula. Este

cambio no sólo debe ser responsabilidad directa de los y las docentes, sino que tiene que ser acompañado de toda una política educativa que contemple su experiencia y los principios de la inclusión no sean una imposición. Cuando el cambio se interpreta como una obligación, poco se avanza en la transformación de escuela, en este caso, escuela inclusiva.

Es indudable que la familia y escuela cumplen roles diferenciados pero complementarios respecto a la educación. Por lo que, la familia es indispensable en esta transformación de la escuela que se pretende lograr. Su implicación dependerá de la capacidad que cada escuela tiene para hacerlos partícipes, dado que se han de planificar explícitamente actividades con este objetivo (Calvo, Verdugo & Amor, 2016).

La participación de las madres y los padres debe ser un recurso para la mejora de los procesos y resultados educativos. Para Calvo *et al* (2016), cuando hay una participación de la familia en la vida escolar, se mejora el rendimiento de los alumnos y alumnas, así como su autoestima; se mejora la calidad de las relaciones interpersonales padre, madre e hijas e hijos, se generan actitudes positivas hacia la escuela y la escuela mejora su calidad. De modo que son múltiples los beneficios tanto para el alumnado, profesorado y escuela.

De hecho, Calvo *et al* (2016), describen en qué debe consistir dicha transformación en los siguientes términos:

Para formar ciudadanos del siglo XXI, autónomos y responsables que trabajan para alcanzar una sociedad más justa e inclusiva, el papel de las familias ha de pasar de ejercer un rol de clientes a un rol de personas implicadas y comprometidas con el diseño de una escuela para todos y trabajar en la escuela que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos colaboren en su organización, gestión y desarrollo (Calvo *et al.*, 2016, p. 101).

Romper con el rol clientelar e iniciar la función colaboradora de la familia, supone aceptar que la escuela es un ente dinámico, cambiante y en permanente construcción, en consecuencia, el desarrollo de la misma debe orientarse al tipo de escuela deseada para sus hijas e hijos.

Para estos autores, la participación puede darse de varias formas, como la asistencia a reuniones o tutorías –modalidad individual- y colectiva a través de asociaciones de madres y familias. En las escuelas la participación colectiva se da por medio de la Asociación de Padres de Familia (APF), ahora, Comité de Participación Social de Padres y Madres de Familia. El objetivo principal de la Asociación es “representar ante las autoridades escolares los intereses en materia educativa que son comunes a los asociados” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1980, s/p). Esta asociación contempla comisiones para su mejor funcionamiento que van desde la convivencia a comisiones económicas. Por lo que es un espacio privilegiado para fomentar su participación y desde ahí promover políticas inclusivas que beneficien al alumnado.

Finalmente se puede concluir que la escuela inclusiva es el ideal de las políticas educativas democráticas del siglo XXI, debido a que a través de ellas se cumplen los propósitos de equidad y calidad, pero también propician una relación más activa y positiva entre todas y todos los agentes involucrados en el proceso educativo. También es cierto, que los propósitos de una escuela inclusiva son de largo aliento. Por ello, en un ciclo escolar, no se llega del todo a ser una escuela inclusiva. Un año lectivo no es suficiente para realizar las modificaciones necesarias para atender a la diversidad. La llegada de nuevas y nuevos docentes, otras familias



y sobre todo, otros alumnos y alumnas, obligan a diagnosticar nuevamente la capacidad de inclusión que posee el plantel escolar y emprender otra vez, la elaboración de un programa que intente dar respuesta a esas necesidades, por lo que se habla de un proceso que nunca termina.

### **1.3 Orientaciones para la implementación de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica**

Concretar la inclusión dentro de las escuelas de educación básica es un gran reto para cualquier sistema educativo, y más en México, por su gran diversidad cultural y enorme desigualdad. Por ello, el sistema educativo mantiene el compromiso de ofrecer una educación de calidad o excelencia para todas y todos los ciudadanos sustentada en los principios de equidad e inclusión. Esta permanencia exige, con carácter de urgente y necesaria, la transformación de las escuelas en espacios más inclusivos que garanticen la eliminación de BAP.

A partir del 2018, las escuelas y el profesorado se guían en la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para transformar su práctica. El universo de estudiantes se definió con base en el planteamiento pedagógico del Modelo educativo 2017. Se trata del alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Esta estrategia es transversal a la educación y busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los procesos educativos.

De manera análoga se cuenta con un acuerdo nacional denominado *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, que surgió en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo de esta estrategia es convertir progresivamente el sistema educativo caracterizado por ser estandarizado y poco flexible, a un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible, el cual identifique y elimine las BAP con la premisa: Nadie atrás, nadie afuera (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019). Lema que se usa en los movimientos del derecho al desarrollo humano sustentable desde los primeros años de este milenio.

Con base en los lineamientos instituidos por el *Index* y adoptado por la SEP, antes de implementar cualquier estrategia para promover la inclusión es conveniente asegurar que cada centro educativo cuente con un diagnóstico, para que pueda elaborar un programa de inclusión escolar.<sup>10</sup> Este diagnóstico se refuerza con el registro de las acciones que formarán parte del programa de inclusión que emprenderá el plantel.<sup>11</sup> Ambos formatos están basados en el *Index for inclusion* y se realizan antes de recibir al alumnado, para una vez que se tenga a las y los estudiantes dentro de la escuela identificar las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan al iniciar un ciclo escolar.

Respecto a la clasificación de barreras, varios autores lo realizan de manera distinta. Sin embargo, se retoma la clasificación realizada por Booth y Ainscow (2015), que está alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva: culturas, políticas y prácticas. En cuanto a las barreras culturales puede decirse que son

---

<sup>10</sup> Ver Anexo B. Cuestionario para el análisis del contexto basado en el *Index for inclusion*.

<sup>11</sup> Véase Anexo C. Formato del Programa de Inclusión Escolar.

barreras muy difíciles de eliminar porque dependen directamente de las personas y su comportamiento, se pueden categorizar en barreras actitudinales e ideológicas.

Las barreras actitudinales responden a la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas, mientras que las barreras ideológicas se manifiestan como puntos de vista o creencias ya sean individuales o colectivas que, en un sistema de representación, se emiten juicios de valor hacia ciertas situaciones (Covarrubias, 2019).

En este sentido, las barreras políticas abarcan la organización tanto del sistema educativo como la organización del centro. Covarrubias (2019), propone categorizar las barreras prácticas en accesibilidad que se refiere a los aspectos físicos de la infraestructura escolar que impiden el acceso y la participación y las barreras didácticas que están relacionadas al proceso enseñanza-aprendizaje y recaen directamente en la labor docente.

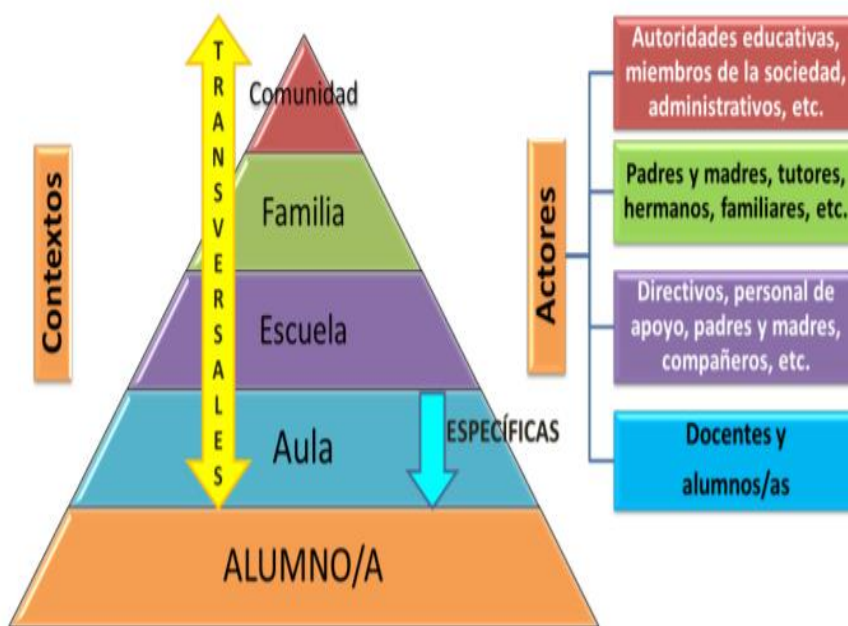
Las BAP pueden generarse en los distintos contextos en los que se desenvuelven las y los alumnos: ya sea aula, escuela, familia y comunidad. Al considerar a la o el estudiante como el centro del quehacer educativo, el aula es el primer espacio en el que la escuela debiera identificar las BAP; ya que son más evidentes los procesos de interacción, comunicación, aprendizaje y participación (Covarrubias, 2019).

Enseguida está la escuela que es donde surgen los procesos de gestión y organización a favor del aprendizaje. Posteriormente está la familia, que es el primer contexto en el que interactúa cualquier individuo, no obstante, Covarrubias la pone en el tercer orden de importancia, porque la injerencia del docente y la escuela no siempre es de manera directa. Finalmente está la comunidad, donde intervienen los

factores de política, administración, legislación entre otros; los cuales son imposibles modificar para la escuela (Covarrubias, 2019).

Si las BAP pueden presentarse en los diferentes contextos, entonces Covarrubias (2019) propone identificarlas en dos dimensiones: barreras transversales y barreras específicas. Las transversales se presentan en todos los contextos en los que interactúa el estudiantado y las específicas se presentan en un contexto en particular, por lo que su identificación es más concreta. Ver el esquema jerarquizado de la siguiente figura.

*Figura 1. Barreras transversales y específicas*



Fuente: Covarrubias, 2019, p. 150.

Hay que destacar que la identificación de las BAP requiere de un trabajo conjunto entre los distintos protagonistas educativos. La siguiente tabla hace explícita la singularidad de cada tipología. Propuesta de clasificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Tabla 3. Propuesta de clasificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Culturales	Políticas	Prácticas
<p><b>Actitudinales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía</li> <li>• Rechazo</li> <li>• Indiferencia</li> <li>• Desinterés</li> <li>• Discriminación</li> <li>• Exclusión</li> <li>• Sobreprotección</li> <li>• Acoso</li> <li>• Falta de comunicación entre los actores</li> </ul> <p><b>Ideológicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento</li> <li>• Ignorancia</li> <li>• Etiquetación</li> <li>• No reconocer lo que sí se puede hacer</li> <li>• Bajas expectativas</li> <li>• Paradigmas erróneos ante la diversidad.</li> <li>• Prejuicios</li> <li>• Bajo sentido y significado de la educación</li> <li>• Estereotipos ante la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de normativos que regulen la inclusión educativa.</li> <li>• Incumplimiento de la normatividad existente.</li> <li>• Contradicción entre los normativos/ ambigüedad.</li> <li>• Creación de centros paralelos de atención.</li> <li>• Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.</li> <li>• Organización incompleta en los centros de trabajo.</li> <li>• Rigidez en la administración educativa.</li> <li>• Liderazgo no compartido.</li> <li>• Organización del centro escolar y los procesos de gestión.</li> <li>• División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.</li> <li>• Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente.</li> <li>• Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.</li> <li>• Asignación inequitativa de recursos.</li> <li>• Falta de políticas compensatorias.</li> <li>• Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención.</li> <li>• Insuficientes programas de becas de apoyo.</li> <li>• Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.</li> </ul>	<p><b>De accesibilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, elevadores, señalamientos, etc.</li> <li>• Transporte o acceso al centro insuficiente.</li> <li>• Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o aprendizaje.</li> <li>• Organización espacio temporal del aula.</li> <li>• Ausencia de recursos tecnológicos.</li> </ul> <p><b>De didáctica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta metodología didáctica diversificada.</li> <li>• Ausencia de una enseñanza flexible.</li> <li>• Currículo no diversificado.</li> <li>• Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.</li> <li>• No se promueve el trabajo colaborativo en el aula.</li> <li>• No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnado).</li> <li>• Hay desvinculación con especialistas o tutores.</li> <li>• Hay desvinculación con padres y madres de familia.</li> <li>• Separación del alumnado en aulas especiales.</li> <li>• Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares.</li> <li>• Rigidez en las evaluaciones.</li> </ul>

Fuente: Covarrubias, 2019, p. 151.

Una vez identificadas las BAP que enfrenta el alumnado, se realizan acciones específicas para eliminarlas. Para cuestiones de esta intervención se profundizará en la promoción de acciones para eliminar barreras prácticas, sobre todo, en la metodología. Aun cuando se debe dar la misma importancia a cada dimensión porque están interrelacionadas entre sí, lo que significa que una complementa y hace posible a las otras, en consecuencia, se requiere la realización de acciones simultáneamente para cada dimensión.

Las barreras didácticas, como ya se dijo, recaen directamente en la función docente y se presentan sobre todo en el contexto áulico, son responsabilidad de la escuela. Así que, las y los docentes deben cambiar significativamente la propuesta pedagógica que ofrecen al alumnado. Para Muntaner (2014), las prácticas en el aula están determinadas por tres elementos clave: la organización del aula, el currículo a impartir y la metodología utilizada en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la organización del aula, optar siempre y en todas las actividades por agrupamientos heterogéneos del alumnado donde se favorezca el establecimiento de relaciones, se trabaje colaborativamente y se establezcan relaciones de ayuda y solidaridad entre el alumnado. En cuanto al currículo, debe ser abierto y flexible, es decir, que pueda adecuarse a la realidad de cada escuela y aula, así como a las características de todo el alumnado (Muntaner,2014).

En este sentido la SEP, afirmó en el 2018, lo siguiente:

El planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje que consideren las distintas necesidades y contextos de los estudiantes y así puedan encontrar la mejor manera de desarrollar en ellos su máximo potencial. Con frecuencia se señala que los contenidos curriculares de la educación básica pueden resultar ajenos a los grupos en desventaja ya que se formulan como un currículo único nacional, por ello es

fundamental transitar de un currículo rígido, saturado y excesivamente enfocado en la acumulación de contenidos, hacia uno que brinde a las autoridades, supervisores, directores y colectivos docentes, oportunidades de flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas y con ello potenciar el alcance del currículo; que amplíe los aprendizajes incorporando espacios curriculares pertinentes para cada comunidad escolar (SEP, 2018, p. 22).

Es así que la flexibilidad del currículo recae en el profesorado, es quien decide a partir de los aprendizajes esperados qué aspectos ampliar, o para ciertas alumnas y alumnos, qué puntos omitir. Mientras que, en la metodología, las estrategias de enseñanza para ser efectivas deberán flexibilizarse de acuerdo a las características del alumnado para multiplicar las posibilidades de éxito en el aprendizaje (Muntaner, 2014).

La flexibilización metodológica implica potenciar la autonomía de las y los alumnos, contar con apoyos humanos y materiales. Para Muntaner (2014), aumentar la autonomía del estudiantado permite lograr tres beneficios: las y los profesores tendrán más tiempo y mayores oportunidades de trabajar de forma individual con educandas y educandos en concreto; las y los docentes no dejan en ningún momento de dirigir, controlar y promover la actividad en el aula; y las y los alumnos aumentan sus responsabilidades y autoestima, ya que se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Una metodología que ofrezca al alumnado las oportunidades de aprendizaje ajustadas a sus necesidades se debe basar en tres aspectos: que en un mismo tiempo y en un mismo espacio, las y los estudiantes puedan desarrollar actividades diferentes, tanto de forma grupal como individual; que el profesorado sea consciente de que no transmitirá toda la información, sino que facilitara el aprendizaje desde el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de sus alumnas y alumnos. Y, por

último, que las y los docentes realicen actividades de observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje de todas y todos los educandos (Muntaner, 2014).

Se puede concluir que, la implementación de prácticas inclusivas que hagan de un aula un espacio sin barreras no requiere de recetas, si no que cada escuela y cada docente, determinará qué le sirve y qué no, para que cada una de sus alumnas y alumnos aprenda y avance, teniendo presentes las condiciones y grandes carencias de las escuelas se hará lo que se pueda con los recursos que se tengan.

Como dice Echeita (2013), la paradoja de la inclusión es que se aspira a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos y todas, pero también adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada estudiante. Lo que implica desde la planificación contemplar estas peculiaridades y no realizar una planeación para la mayoría de los alumnos y eventualmente aplicarle ajustes para que el alumnado que enfrenta BAP se adapte. Por el contrario, el gran reto es pensar desde la planificación en todas y todos y cada uno de las y los alumnos.

En este capítulo se explicaron los principios de equidad e inclusión que deben prevalecer como eje transversal de todo el sistema educativo para lograr una educación de calidad que responda a las necesidades de cualquier individuo, sobre todo de aquellas y aquellos más vulnerables que por muchos años se han quedado atrás al margen de la participación dentro de las escuelas. También se describe el conjunto de lineamientos para ser una escuela inclusiva que garantice el aprendizaje y participación de cada miembro, la transformación que debe ocurrir en las funciones directivas, docentes, del alumnado y padres y madres de familia.



Por último, se proponen orientaciones para realizar este cambio en las escuelas. Es elemental identificar las barreras que existen en las dimensiones cultural, política y prácticas que están impidiendo el aprendizaje del alumnado, posteriormente, sugerir algunas recomendaciones para eliminar las barreras didácticas y hacer del aula un espacio inclusivo, para lo cual se debe modificar la metodología y flexibilizar el currículo, una opción es emplear una enseñanza basada en el DUA.

## CAPÍTULO II

### EL DUA: UN ENFOQUE PARA LA PLANEACIÓN INCLUSIVA DE LA LENGUA MATERNA ESPAÑOL

En este capítulo se analiza la estructura del Diseño Universal para el Aprendizaje con el propósito de mostrar las posibilidades de implementación que tiene en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas escolares. Se comienza por abordar el término Diseño Universal para llegar a la estructura del marco sustentado en tres principios básicos: proporcionar múltiples formas de compromiso, representación e implicación, lo que hace posible ejecución de un currículo flexible y así la concretización de prácticas inclusivas dentro del aula.

Primero, se explican las bases de este enfoque que en recientes años ha tomado gran relevancia para la puesta en marcha de prácticas inclusivas. De igual manera, se describe su estructura a partir de principios, pautas y puntos de verificación cuya meta es que las y los estudiantes se conviertan en aprendices expertos.

Posteriormente se detalla cómo está estructurada la asignatura de Lengua materna español en el Plan de estudios 2017, *Aprendizajes Clave* y la problemática en el ámbito nacional, sobre todo, al interior de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, para la cual el DUA se perfila como una opción para el logro de los aprendizajes esperados.

Por último, se ilustran estrategias prácticas para la implementación del DUA en la asignatura de Lengua materna español tomando en cuenta los aspectos del

currículo que son: objetivos, evaluación, metodología y materiales. Es decir, qué elementos se tomarán en cuenta para realizar una intervención DUALME y se proporciona un formato de planeación para su implementación.

## **2.1 El DUA en el marco de la escuela Inclusiva**

El término Diseño Universal (DU) surgió en la década de 1970; se introdujo en el campo de la arquitectura por Ron Mace fundador del Centro para el Diseño Universal quien define el DU como el diseño de productos y entornos que puede ser utilizado por cualquier persona (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014).

En este tenor, tras el desarrollo de la legislación y la conciencia social en Estados Unidos en las últimas décadas del siglo XX, se comenzó a abordar la problemática de la igualdad y discapacidad para lo cual se realizaron adaptaciones de edificios ya construidos. Sin embargo, para Rose & Meyer citados por (Alba *et al.*, 2014) estas adecuaciones no son las más pertinentes debido a tres aspectos: las adaptaciones posteriores resultan económicamente costosas, desde un punto de vista funcional, es decir, los arreglos a la infraestructura no alcanzan la funcionalidad deseada y las mejoras no resultan estéticas. Frente a esos efectos materiales surge el movimiento DU que propone tomar en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad en la fase del diseño de los edificios en lugar de realizar posteriores adecuaciones.

Pese a dichos efectos, hubo un hallazgo positivo en la puesta en marcha del DU: los diseños destinados originalmente para que fueran usados por las personas con algún tipo de discapacidad no solo eran utilizados por éstas, sino que otras muchas personas se beneficiaban de ellas de ahí que resultó altamente benéfico.

Para Alba *et al* (2014), el DU implica tres cuestiones: la primera es que no existen dos categorías estancas de personas, esto es, personas con y sin discapacidad, la segunda es que la diversidad y las necesidades no tienen por qué ser permanentes en una persona, y la tercera, quizá la más importante, es que la aplicación del término discapacidad no está en la persona sino en el entorno, es éste el que resulta discapacitante. Hay que resaltar que el entorno no es solamente material, sino que está compuesto de interacciones personales, de actitudes, de creencias, entre otras cosas.

Por otra parte, cabe considerar que existen cuatro enfoques del DU adaptados al ámbito educativo y los cuales no deben ser confundidos. Se trata de: Diseño Instruccional Universal (DIU), Diseño Universal para la Instrucción (DUI), Diseño Universal para la Educación (DUE) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Sala, Sánchez, Giné & Díez (2013).

El Diseño Instruccional Universal se trata de una adaptación de los siete principios del DU:

1. Accesible e imparcial en todas las partes.
2. Consistente y sencillo.
3. Proporciona flexibilidad en la presentación, la participación y el uso.
4. Explícitamente presentado y fácilmente percibido.
5. Proporciona un entorno de aprendizaje de apoyo.
6. Minimiza el esfuerzo físico y los requerimientos.
7. Asegura un espacio que se adapte a los estudiantes y los métodos de enseñanza (Sala *et al.*, 2013, p. 146).

Por otra parte, el DUI está centrado en el contexto universitario. Ámbito escolar que facilita la introducción de dos principios más: comunidades de aprendizaje y clima de enseñanza acogedor e inclusivo. Mientras que el DUE también aplica los siete principios, pero los considera en todos los aspectos de la educación, al emplear la

palabra educación implica una concepción más amplia que el aprendizaje en cuanto a procesos y situaciones se refiere (Sala *et al.*, 2013).

En síntesis, se podría decir que el objetivo de estos enfoques es garantizar la permanencia, la participación y aprendizaje real del alumnado, pero al tener la misma matriz de principios, es fácil confundirse. Sin embargo, el DUA proporciona al profesorado principios y pautas más concretas, sobre todo, prácticas para flexibilizar cualquier currículo que se pretenda enseñar.

El DUA fue desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (CAST) en español *Centro de Tecnología Especializada* en Estados Unidos en la década de 1990, su base se encuentra en la neurociencia. Las últimas investigaciones han ayudado a conocer cómo se comporta el cerebro durante el aprendizaje y se ha demostrado que de acuerdo a la tarea que se pretende realizar, se activan ciertos módulos cerebrales, los cuales difieren en la cantidad de espacio que ocupan en función con la persona. Esto evidencia la diversidad del alumnado en relación con el aprendizaje, de tal manera, que se dice que, las y los estudiantes son neurodiversos (Alba *et al.*, 2014).

Esta categoría, neurodiversidad, sirve para firmar que “No hay dos cerebros iguales, por lo tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera” (Alba *et al.*, 2014, p. 12). Por lo tanto, se sostiene la existencia de estilos de aprendizaje y la consecuente necesidad que enfrenta el profesorado de personalizar el aprendizaje a las características del alumnado que se atiende, y con ello, dejar de lado, poco a poco las practicas homogeneizadas de enseñanza.

Además del gran hallazgo sobre la diversidad neurológica se encontró una compleja red conformada por una infinidad de conexiones neuronales que




comunican el cerebro. El CAST identificó que existen tres tipos de subredes que intervienen de manera determinante en el proceso de aprendizaje y que se especializan en tareas específicas del procesamiento de la información y la ejecución (Alba *et al.*, 2014).

Gracias a la recolección de imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando se está realizando alguna tarea de aprendizaje, como leer, por ejemplo, permitió la identificación de tres redes: red de reconocimiento que hace referencia al qué de aprendizaje, red estratégica que interviene en el cómo del aprendizaje y la red afectiva que se refiere a la implicación en el aprendizaje (Alba, 2012). Estas redes de alguna manera hacen alusión a tres aspectos del aprendizaje: el cognitivo, el metacognitivo y el emocional; es decir, elementos que se vinculan al aprendizaje activo.

La identificación de estas redes sentó las bases sobre el DUA y su aplicación en el diseño curricular a través de tres principios: “1. Proporcionar múltiples formas de representación. 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. 3. Proporcionar múltiples formas de participación” (Alba *et al.*, 2014, p. 19).

En la siguiente tabla se expone de manera más extensa la interconexión entre las redes neuronales y los principios del DUA.

*Tabla 4. Relación entre las redes y los principios del DUA*

		
<b>Redes afectivas</b>	<b>Redes de reconocimiento</b>	<b>Redes estratégicas</b>
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
<b>¿Por qué se aprende?</b>	<b>¿Qué se aprende?</b>	<b>¿Cómo se aprende?</b>
Evalúan los patrones y les asignan un significado emocional, permitiendo comprometerse con las tareas, el aprendizaje y el mundo.	Encargadas de otorgar sentido a los patrones que se perciben a través de los sentidos, permitiendo identificar y comprender información.	Se especializan en generar y supervisar los patrones motores y mentales que permiten planificar, ejecutar y monitorear las acciones y habilidades.

Fuentes: Elaboración propia con base en Alba, 2018, p. 27 y Castro & Rodríguez, 2017, p. 51.

Es importante recordar que el enfoque del DUA centra la atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnas y alumnos que llegan a alcanzar los objetivos previstos, mientras que, para una minoría, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Propone un marco práctico de aplicación dentro del aula que se organiza en los principios anteriores.

El término DUA alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) Proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) Reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza (Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2013, p. 5).

Para la neurociencia, si en una persona se estimulan las tres redes, ésta es capaz de construir representaciones (patrones) cognitivos, emocionales y procedimentales que inciden en la configuración de significatividad del conocimiento, en otras palabras, de lo aprendido. En este sentido, estas directrices del DUA son aplicables en la enseñanza, el cual se explica mejor a partir de pautas o directrices que conforman cada principio y explican de forma muy práctica su aplicación durante la enseñanza. Cada principio contiene tres pautas dentro de los cuales están integrados puntos de verificación como se muestra más adelante en la tabla 5.

Alba (2018) enfatiza que el DUA es una construcción dinámica y que se revisa y actualiza constantemente por las y los expertos de este campo de la neurociencia. En el 2008, se publicó por primera vez la estructura del DUA con principios, pautas y puntos de verificación. En el 2011, 2014 y 2018 se realizó la revisión de este modelo, siendo esta última la versión más reciente. Más allá del conocimiento de la estructura del DUA, lo realmente importante para el profesorado, es que los tres principios de este modelo, ayudan a la puesta en marcha de una educación inclusiva.

Los tres principios flexibilizan el currículo para que todas y todos participen de él. Las pautas son un conjunto de estrategias que las y los docentes pueden



implementar en su práctica porque proporcionan un marco para pensar sistemáticamente sobre la variabilidad individual de los estudiantes. De igual manera, por medio de los puntos de verificación se proporcionan sugerencias para afrontar la variabilidad de los estudiantes, todo con el fin de disminuir y eliminar las barreras del currículo haciéndolos más flexibles y sobre todo reforzando las potencialidades de las y los alumnos, porque todo estudiante tiene potencialidades.

Efectivamente, el término de potencialidades estaba implícito en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP puede entenderse como “la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (Vygotzky, 1979, citado por Onrubia, 1993, p. 99).

Esto significa que es el espacio que hay entre lo que cualquier alumna o alumno, puede saber o hacer por sí mismo y lo que puede llegar a saber o hacer con la ayuda de otro, que comúnmente suele ser con el profesorado, pero también pueden ser compañeras y compañeros más expertos. En palabras de Chaves (2001), es preciso aclarar que Vygotzky realiza un planteamiento epistemológico de su teoría en la que el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto tiene su resolución en la mediación de la actividad práctica sobre el objeto que es la realidad transformándolo y transformándose a sí mismo. Por lo que en este proceso de conocimiento se requiere el uso de instrumentos socioculturales que pueden ser de dos tipos: herramientas y signos. Las herramientas provocan cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que realiza la acción.

De ahí que los signos son instrumentos psicológicos que surgen de la interacción sociocultural y de la evolución, el más claro ejemplo es el lenguaje, pero también la escritura y el cálculo. De manera que, el ser humano al estar en contacto con la cultura a la cual pertenece se apropia de sus signos cuyo origen es social para posteriormente internalizarlos. Es así que durante la enseñanza más allá de la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, lo esencial es el uso colaborativo de las mediaciones para crear, obtener y comunicar sentido, por lo que además del educador, el proceso de lenguaje es un aspecto clave como instrumento fundamental a través del cual las y los estudiantes pueden modificar sus esquemas de conocimiento sobre lo que se enseña y aprende (Chaves, 2001).

Resulta entonces necesaria la consideración de dos niveles en los cuales se encuentra el alumno, uno es el real y otro el potencial, para de esta manera promover apoyos y crear ZDP a través de un andamio. El andamio permite que el estudiantado vaya aprendiendo a usar un instrumento correctamente, a medida que se hace más competente se retira la ayuda y se le concede más responsabilidad y control de la tarea, por eso las ayudas que se ofrecen hacen la función de un andamio, el cual se retira cuando el desarrollo potencial pasó a ser desarrollo real (Guilar, 2008).

Dentro del enfoque del DUA se ofrecerán andamios y no apoyos o ayudas, porque lo que se busca, como fin último, que el estudiantado se convierta en aprendiz experto. En este orden de ideas, las pautas del DUA permiten observar los entornos de aprendizaje y a las y los estudiantes con sus fortalezas, considerados

como personas con distintas capacidades a las que hay que responder con una metodología flexible que atienda a sus necesidades y motivaciones.

Enseguida se presenta la estructura del DUA versión 2.2 del 2018, de la cual es importante destacar que no son listas de control para su estricta aplicación, sino que son referentes y andamios sobre los cuales se debe reflexionar.

Tabla 5. Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (Versión 2.2)

	<b>Proporcione múltiples formas de Compromiso</b>  Redes Afectivas El «POR QUÉ» del Aprendizaje	<b>Proporcione múltiples formas de Representación</b>  Redes de Reconocimiento El «QUÉ» del Aprendizaje	<b>Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión</b>  Redes Estratégicas El «CÓMO» del Aprendizaje
<b>Acceso</b>	<b>Proporcione opciones para Captar el Interés (7)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Optimice las elecciones individuales y autonomía (7.1)</li> <li>Optimice la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)</li> <li>Minimice las amenazas y distracciones (7.3)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para la Percepción (1)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrezca formas para personalizar la visualización de la información (1.1)</li> <li>Ofrezca alternativas para la información auditiva (1.2)</li> <li>Ofrezca alternativas para la información visual (1.3)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para la Acción Física (4)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Varié los métodos de respuesta, navegación e interacción (4.1)</li> <li>Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia (4.2)</li> </ul>
<b>Construcción</b>	<b>Proporcione opciones para Mantener el Esfuerzo y la Persistencia (8)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resalte la relevancia de metas y objetivos (8.1)</li> <li>Varié las demandas y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)</li> <li>Promueva la colaboración y la comunicación (8.3)</li> <li>Aumente la retroalimentación orientada a la maestría (8.4)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para el Lenguaje y los Símbolos (2)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aclare vocabulario y símbolos (2.1)</li> <li>Aclare sintaxis y estructura (2.2)</li> <li>Apoye la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)</li> <li>Promueva la comprensión entre diferentes lenguas (2.4)</li> <li>Ilustre a través de múltiples medios (2.5)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para la Expresión y la Comunicación (5)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Use múltiples medios para la comunicación (5.1)</li> <li>Use múltiples herramientas para la construcción y composición (5.2)</li> <li>Desarrolle fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño (5.3)</li> </ul>
<b>Internalización</b>	<b>Proporcione opciones para la Autorregulación (9)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promueva expectativas y creencias que optimicen la motivación (9.1)</li> <li>Facilite habilidades y estrategias para enfrentar desafíos (9.2)</li> <li>Desarrolle la autoevaluación y la reflexión (9.3)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para la Comprensión (3)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Active o proporcione conocimientos previos (3.1)</li> <li>Destaque patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas (3.2)</li> <li>Guíe el procesamiento, visualización y manipulación de la información (3.3)</li> <li>Maximice la transferencia y la generalización de la información (3.4)</li> </ul>	<b>Proporcione opciones para la Función Ejecutiva (6)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Guíe el establecimiento de metas apropiadas (6.1)</li> <li>Apoye la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)</li> <li>Facilite la gestión de información y recursos (6.3)</li> <li>Mejore la capacidad para monitorear el progreso (6.4)</li> </ul>
<b>Meta</b>	<b>Decididos y Motivados</b>	<b>Ingeniosos y Conocedores</b>	<b>Estratégicos y Dirigidos a la Meta</b>

Fuente. Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), 2018, s/p.

Como puede observarse, el DUA está organizado tanto de manera vertical como horizontal en niveles progresivos. El primero corresponde a los principios de compromiso, representación y acción y expresión. Verticalmente el cumplimiento de las tres pautas de cada compromiso se imbrica para obtener una meta que es la y el aprendiz experto, es decir, la persona que se caracteriza por ser decidida y motivada, ingeniosa y conocedora, estratégica y dirigida para llegar a la meta. De alguna manera este aprendiz experto es una figura cognitiva muy cercana a la de aprendiz independiente que ha desarrollado sus potencialidades desde las bases de la ZDP.

De acuerdo a UDLA LACOE (2019), las pautas se organizaron con base a las siguientes consideraciones para cada principio<sup>12</sup>:

En el principio **proporcionar múltiples formas de compromiso** las pautas están organizadas de acuerdo a la motivación y sus tres indicadores que son: elección activa, persistencia y esfuerzo. Aquí se trata de ofrecer al alumnado opciones para persistir y completar una tarea y que lleguen a autorregularse, en definitiva, que sean impulsados intrínsecamente y posean información de su propio aprendizaje y necesitar menos apoyos externos.

El principio de **proporcionar múltiples formas de representación** está conformado en la manera en la que el cerebro asimila y retiene información, en este sentido se basa en el sistema de procesamiento de información el cual está integrado por tres componentes: memoria a corto plazo, memoria de trabajo y memoria a largo plazo. El objetivo es que el contenido y las habilidades estén listas para usarse y resolver problemas.

El principio **proporcionar múltiples formas de acción y expresión** está organizado de acuerdo a facilitar las opciones que estén disponibles para todas y todos. El cómo interactúa la información comenzando físicamente para después expresar lo que saben y ellos decidan cómo quieren resolver el problema o comunicar sus ideas y, por último, como se ayuda al estudiante a decidir cuál es la mejor opción para ellos y reflexionar sobre su rendimiento (Canal UDLA LACOE, 2019, 0m 0s-1m 34s).

Es importante dejar claro que los principios no tienen una jerarquía, pero se acomodan en la progresión de una lección típica en la cual comúnmente se

---

<sup>12</sup> El resaltado de las palabras en color verde, morado y azul es propio. Su intención de correlacionar la descripción del principio de esta cita con tres pautas expuestas en la tabla 5.

comienza por involucrar a las y los estudiantes, después se presenta el contenido y por último se realiza alguna actividad para producir una evidencia que sea reflejo de lo aprendido, ya sea un contenido o habilidad.

Por otra parte, horizontalmente, las pautas están organizadas en tres filas. La primera fila que es de acceso e incluye las pautas que brindan formas de aumentar el acceso al objetivo de aprendizaje desarrollando el interés y ofreciendo opciones de percepción. Mientras que la segunda fila de construcción está integrada por las pautas que sugieren formas de desarrollar esfuerzo y persistencia, lenguaje, símbolos, expresión y comunicación. Por último, la fila de internalizar está conformada por las pautas que proporcionan formas de empoderar al estudiantado a través de la autorregulación, la comprensión y la función ejecutiva.

Es evidente que alcanzar dicha meta es un asunto complejo, pero no debe causar angustia por querer abarcar todas las pautas a la vez, sino que de acuerdo a los objetivos que se busquen alcanzar en cada sesión de aprendizaje, serán seleccionadas las pautas que proporcionen los andamios necesarios, esto es de gran ayuda para contar con estrategias prácticas de atención a la diversidad en la asignatura de lengua materna español.

## **2.2 La Lengua materna español: propósitos formativos en educación básica**

Al recordar que esta intervención se centra en el desarrollo de aprendizajes de la asignatura lengua materna español resulta necesario contextualizar cómo se encuentra conformada dentro del *Plan de Estudios de 2017 Aprendizajes Clave* iniciando con aclarar que forma parte del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, junto con otras cuatro asignaturas que son: Lengua

materna indígena, Segunda lengua indígena, Segunda lengua español y Lengua extranjera inglés. Este campo de formación orienta la enseñanza en tres direcciones, la primera que lleva a la producción contextualizada del lenguaje, la segunda al aprendizaje de diferentes modalidades (leer, estudiar e interpretar los textos y la última, al análisis y reflexión sobre la producción lingüística (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

El propósito general de la materia de Lengua materna español es que el estudiantado utilice diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver necesidades comunicativas. Sobre todo, que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2017).

De manera específica, para el nivel de secundaria, los propósitos del aprendizaje de Lengua materna español son los siguientes:

1. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.
2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos.
3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas.
4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos.
5. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
6. Valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
7. Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista.
8. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión personal y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia.

9. Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, valorar su papel en la representación del mundo.
10. Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción.
11. Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles (SEP, 2017, pp. 164-165).

Estos conocimientos y habilidades representan las destrezas que las y los adolescentes deben consolidar al término de la educación básica. Alcanzar estos propósitos es parte fundamental del desarrollo de cualquier persona porque permite la comunicación eficaz y la expresión de ideas. El reto en términos de inclusión sería que una alumna o alumno con discapacidad intelectual que no lea y escriba por mencionar un ejemplo, pueda alcanzar propósitos equiparables, lo cual el DUA puede hacer posible.

Para Ortega (2017), en el *Plan de Estudios de 2017* se destacan tres enfoques para el aprendizaje: el profundo, el situado y el significativo, y unido a ellos, la perspectiva que busca desarrollar competencias emocionales y sociales. Respecto al aprendizaje profundo se trata de implicar al alumno en actividades de aprendizaje que verdaderamente se relacionen con sus necesidades e intereses. Aspecto que es difícil llevar a la práctica, dada la estructura actual que depende de un sistema de evaluaciones trimestrales que priorizan la memorización, barrera que emerge del propio sistema.

Por ello, la necesidad de que el profesorado flexibilice el currículo para priorizar los aprendizajes más relevantes y pertinentes para su alumnado con actividades que no se limiten únicamente a circular la información que se le proporciona, sino que se atreva a analizar, explicar causas, relaciones y formular hipótesis.

Para Onrubia (1993), se aprende significativamente cuando el estudiantado elabora una representación personal sobre un contenido que se pretende que aprenda y esa elaboración implica aproximarse a dicho contenido con la finalidad de aprehenderlo no de una manera superficial sino desde sus propias experiencias, intereses y saberes previos.

En síntesis, el aprendizaje significativo ocurre al construir un significado propio y personal a partir de un conocimiento previamente existente. Esto es fundamental y trascendente para la práctica educativa puesto que jamás se encontrará estudiantes en blanco; siempre al querer enseñar cierto contenido, este nuevo aprendizaje contará con una estructura previa; la tarea de las y los docentes será averiguar qué conoce el alumnado y de qué nivel conocimiento se trata, superficial o profundo; y cómo establece y crea relaciones entre la base de conocimientos.

El aprendizaje situado no solo tiene que ver con los esquemas, conocimientos previos y con involucrar a las y los alumnos a las actividades de aprendizaje orientadas a la reflexión, sino que el aprendizaje tendrá que ver con el contexto y la realidad en la que el alumno se desenvuelve (Ortega, 2017).

En este sentido, para Díaz-Barriga (2003), la cognición situada parte de la premisa que es producto de la actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza un aprendizaje, se determina en gran medida por el grado de relevancia de las actividades en las que participa el estudiantado y el tipo y actividad social que promueven, entonces las y los alumnos para aprender debieran involucrarse en el mismo tipo de actividades que enfrentan, las y los expertos en diferentes campos del conocimiento.



El reto en cuanto a la promoción de aprendizajes situados para las y los docentes es diseñar ambientes de aprendizaje que involucren a las y los alumnos, que empleen el contexto y la cultura, que utilicen una estrategia, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, donde la y el docente pueda crear la situación de aprendizaje en el propio contexto escolar o fuera de este donde el alumno se desarrolla, a la vez que se involucra con sus pares, o implementar el estudio de casos o la realización de proyectos.

Por último, el aprendizaje socioemocional implica la educación emocional. Bisquerra (2016), la define como un proceso educativo cuyo fin es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento fundamental del desarrollo humano para responder a la vida y sobre todo incrementar el bienestar personal y social, advierte también que las competencias emocionales son más difíciles de adquirir que las cognitivas.

Para favorecer la adquisición de competencias cognitivas, el profesorado puede trabajar el desarrollo de las competencias emocionales por medio de la transversalidad de contenidos. La transversalidad se “presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conecta los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana” (Jauregui, 2018, p. 72).

Así que, más allá de la enseñanza de una asignatura de educación socioemocional lo que se debe hacer es desde las diferentes asignaturas del plan y programas atender estas competencias y realizar la vinculación correspondiente contemplando también a la evaluación.

La articulación del modelo educativo de 2017 se explica al priorizar aprendizajes más contextualizados a las necesidades de las y los alumnos, para lo cual el DUA, impulsa estos cuatro enfoques del aprendizaje que han sido destacados por Ortega como elementos indispensables de una metodología para desarrollar la práctica educativa contextualizada e inclusiva.

De ahí que la estructura del programa de la asignatura Lengua materna español ha sido diseñada a partir de las prácticas sociales del lenguaje, para lo cual se han integrado las prácticas que amplían la acción comunicativa y social de las y los estudiantes, que enriquezcan sus maneras de aprender del mundo a partir de los textos, incorporar la lengua escrita en la vida social y académica e irse apropiando de las convenciones de la lengua escrita y de los textos. Para señalar esto con más claridad en secundaria, los aprendizajes se organizan en tres ámbitos que son: estudio, literatura y participación social (SEP, 2017).

Los aprendizajes que se desarrollan en la asignatura Lengua materna español (ver anexo E) son base para el posterior desarrollo de otros aprendizajes de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios, ya que permiten la reflexión y análisis hacia el texto escrito. Se debe tener en cuenta la articulación de esta asignatura en toda la educación básica precisamente para diversificar la propuesta y saber qué ajustes realizar a los aprendizajes esperados considerando un nivel inferior y más complejo del mismo.

De acuerdo al Plan y programas de *Aprendizajes Clave*, Lengua materna español es una de las asignaturas a la cual se le dedica más tiempo para su enseñanza, al igual que Matemáticas, con un tiempo lectivo de cinco periodos

semanales, que representa el 14.2% de una jornada regular de clases, no se logran los resultados esperados.

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que se aplica a una muestra de estudiantes que concluyen la educación básica para cuantificar la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad, contempla la ponderación de la lectura, aspecto sustantivo de las funciones sociales del lenguaje y la comunicación.

En PISA se evalúan tres áreas clave: la lectura, las matemáticas y las ciencias. Esta prueba se aplica cada tres años en las escuelas de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Al respecto, *El financiero* publicó que “La última evaluación se llevó a cabo en 2018, la siguiente estaba programada para 2021, pero por la pandemia por COVID-19 se pospuso para el 2022” (Financiero, 2021).

En la evaluación del 2018, respecto a la lectura, habilidad que se desarrolla y consolida en la asignatura de Lengua materna español, México obtuvo un puntaje bajo de promedio; solamente el 1% de las y los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos y el 35% obtuvo un nivel mínimo de competencia. El 55% del estudiantado alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encuentran información basada en criterios explícitos y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2019).

A nivel nacional se desarrolla la prueba que diseña el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), la cual es una evaluación que aplica instrumentos a estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de educación media superior, con el objetivo de conocer en qué medida, el alumnado logra el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales de las asignaturas de español y matemáticas, al término de los distintos niveles de educación obligatoria.

Los resultados de esta prueba dan información de lo que logró el centro escolar con respecto al aprendizaje de sus estudiantes; identifica lo que las y los alumnos logran y no logran aprender, pero, sobre todo, las acciones que se pueden implementar para el logro de los aprendizajes esperados.

En PLANEA, la prueba de español se divide en dos áreas: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. En el área de comprensión lectora se revisa la evaluación crítica del texto, análisis del contenido y estructura, desarrollo de una comprensión global y desarrollo de una interpretación. Mientras que en área de reflexión sobre la lengua se revisa la reflexión semántica y morfosintáctica (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), 2019).

Tabla 6. Niveles y descriptores de logro en PLANEA

Nivel	Descriptor de logro	En aspectos generales
I	Las y los alumnos son capaces de identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; de comprender el tema de un ensayo, y de identificar la rima en un dialogo teatral.	Obtienen un <b>logro insuficiente</b> de los aprendizajes clave, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo.
II	Las y los alumnos son capaces de reconocer la trama y el conflicto en un cuento e interpretar el lenguaje figurado de un poema. Organizan información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta e identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.	Tienen un <b>logro apenas indispensable</b> de los aprendizajes clave.
III	Las y los alumnos son capaces de interpretar hechos, identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; reconocen las características sociolingüísticas de personajes de cuentos latinoamericanos, así como el ambiente y contexto social en el que se desarrolla una obra teatral. Comparan géneros periodísticos y reconocen el tema de un artículo de divulgación científica. Además, pueden comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.	Tienen un <b>logro satisfactorio</b> de los aprendizajes clave.
IV	Las y los alumnos son capaces de adaptar atributos biográficos a una obra de teatro y de seleccionar información relevante de un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria. Pueden identificar secuencias argumentativas y valorar sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. Asimismo, logran analizar la función de los pronombres en un texto.	Tienen un <b>logro sobresaliente</b> de los aprendizajes clave.

Fuente: Elaboración propia con base (INEE, 2017, pp. 11 y 12)

Los resultados que se obtienen se analizan por medio de cuatro niveles graduados del I al IV, que reflejan indicadores de menor a mayor dominio de descriptores específicos de aprendizaje y sus respectivos logros, tal como muestra en la siguiente tabla.

En el 2019, los resultados de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” respecto a la prueba PLANEA (ver anexo E) son un poco desalentadores ya que, de un total de 63 estudiantes evaluados, solo el 8% (5) alcanzó un nivel de logro IV, mientras que la mayoría con un 46% (29) alcanza un nivel de logro II que es satisfactorio, el 32% (20) obtuvo un nivel de logro que se ubica en nivel I que es apenas indispensable, y 14% (9) en el nivel III, lo que quiere decir, que estas alumnas y alumnos apenas alcanzan un logro suficiente.

Lo anterior significa que la mayoría de las y los estudiantes no alcanzan los resultados esperados en la signatura. Frente a esta situación de rezago en el rubro de Lengua materna español y la intención política y pedagógica vigente de erradicar las BAP, intervenir a través del DUA, puede resultar ser una opción para mejorar el logro de aprendizajes en esta asignatura atendiendo a la diversidad presente en las aulas.

Aunque el DUA ya tiene doce años desde su creación, en el contexto mexicano recién comienza su introducción. En el 2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP), distribuyó el texto, *La estrategia nacional para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes* al profesorado de educación básica, documento que hace alusión al DUA como parte de la estrategia para la inclusión. Ahí el DUA se entiende como “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018, p. 29).

De manera implícita, para la SEP, el DUA es un instrumento para apoyar a las personas que enfrentan BAP, porque es este sector de la población estudiantil es el que muestra amplias diferencias en capacidades respecto a sus pares y el contenido a aprender. Se suma a esta singularidad, el hecho de que este documento explica de manera muy superficial los principios que sustentan el DUA con algunos ejemplos. Pese a estas debilidades, sugiere también que las y los directivos y docentes lo utilicen al momento de planificar una clase y evaluar aprendizajes del alumnado, que se conozca el currículo en un amplio espectro, más allá del grado o

asignatura y que no solamente se implemente el libro de texto; también propone preguntas para la reflexión, tales como:

- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizarán?
- ¿Cuánto tiempo requieren los alumnos para aprender un tema o algunos requieren mayor o menor tiempo para comprender un aprendizaje esperado?
- ¿Qué recursos utilizarán para enseñar?
- ¿Qué ocurre cuando se diseña una planeación didáctica sin tener a cuenta a todo el alumnado?
- ¿Los aprendizajes del grado son muy elevados o resultan poco retadores o atractivos para algún alumno? (SEP, 2018, p. 34).

Si bien estos cuestionamientos invitan a la reflexión al momento de planificar en y para el logro del aprendizaje esperado, se especula que el profesorado opere una planeación para la diversidad, en la medida en que, valore la pertinencia de disminuir para algunas alumnas y alumnos o incrementar en otros, el grado de complejidad de los aprendizajes por contar con habilidades mayores. Sin embargo, a pesar de que esta estrategia es para la educación básica, la mayoría del profesorado a cargo de los grupos o asignaturas desconoce cómo realizar estas modificaciones y flexibilizar el currículo.

En Zacatecas se han implementado acciones<sup>13</sup> con el fin de capacitar al magisterio de educación especial durante el transcurso del ciclo escolar 2020-2021. La capacitación se ha realizado con este gremio de la educación porque este sector es el que debe apropiarse de este enfoque para compartirlo a los centros escolares

---

<sup>13</sup> La primera acción consistió en la realización de un taller con duración de cuatro sesiones denominado *“Implementación de la Co-Enseñanza y Diseño Universal para el Aprendizaje DUA”* desarrollado del 17 al 20 de noviembre de 2020 que fue impartido por *Educongresos* ahora Instituto Mundial para la Inclusión y Construcción de Aprendizajes (IMPLICA), en el que se abordaron las siguientes temáticas: Cultura de inclusión, nacimiento del DUA, acuerdos como dinámica social de la inclusión, herramientas para la equidad legal en la inclusión, dinámicas para la inclusión y esquemas y directrices del DUA.

La segunda acción consistió en que al interior de cada una de las supervisiones de educación especial se llevaron a cabo dos tertulias sobre el DUA en octubre y enero que fueron impartidas por la maestra Yesenia Soriano con duración de dos horas cada una en las que se tuvo un acercamiento más detallado sobre los principios que sostienen este enfoque (Ver Anexos F y G).

y ofrecer el apoyo a la escuela regular como parte de las acciones que realiza la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el objetivo de que las y los docentes lleven a la práctica planeaciones curriculares flexibles en todas las asignaturas de los campos formativos.

### **2.3 Consideraciones para una intervención DUALME**

En una metodología de enseñanza basada en el DUA para la asignatura de biología evolutiva que llamaron DUABE, (Silva *et al.*, 2019), demostraron que los resultados de este proyecto fueron muy favorables, en cuanto al incremento en el rendimiento académico y motivación del alumnado. En el proceso identificaron algunas consideraciones:

- Incluir diversificación de los instrumentos de enseñanza
- Sistematización de acciones que conforman rutinas de trabajo, por ejemplo: activación de preconceptos, talleres de asimilación, cronogramas de clases expositivas, actividades individuales y grupales y mapas conceptuales que se dan a conocer a las y los alumnos antes de comenzar una clase.
- En las sesiones se trabaja en equipos designados por las docentes que son formados de manera heterogénea desde el punto de vista del canal preferente de acceso a la información de cada estudiante para lo cual se utiliza un test estandarizado de programación neurolingüística. Aquí el objetivo es cada una y uno de ellos integrantes de un mismo equipo contemplen sus habilidades en la realización de la clase (Silva *et al*, 2019, p. 32).

En términos generales, estas tres acciones representan la apertura a instrumentos de enseñanza, a la ambientación cognitiva previa del alumnado y al trabajo en equipo integrado por pares que acceden por canales diferentes a la información. Sin embargo, el CAST, ofrece recomendaciones demasiado prácticas que clarifican más este aspecto. Antes de implementar una metodología basada en DUA se debe



considerar cada uno de los cuatro componentes del currículo que son: objetivos, evaluación, métodos y materiales (Alba, 2018).

Lo primero a determinar son los objetivos de aprendizaje. El establecimiento de metas u objetivos de aprendizaje que el alumnado tiene que alcanzar son punto de partida para orientar la metodología y los medios que se han de emplear para la consecución de estos. Un objetivo claro y preciso ayuda a delimitar las formas de evaluación. Desde el enfoque DUA, los objetivos deberían definirse de tal manera que toda alumna y alumno puedan alcanzarlos, no se debe confundir con bajar de nivel para cierto o alumnado o subirlos de nivel para otros. De lo que se trata es que al fijar metas no lleven asociadas barreras implícitas que dificulten el acceso (Alba, 2018).

En el caso de esta intervención, un Diseño Universal para el Aprendizaje de la Lengua materna español (DUALME), un ejemplo para eliminar barreras, sería que al elegir el aprendizaje esperado: *Escribe una monografía*, la propia formulación de escribir excluye al alumnado que aún no ha adquirido la escritura o pone en desventaja a las y los estudiantes con dificultades en la escritura, por lo que esta meta puede ser flexibilizada cambiando la redacción, pero sin perder la esencia del aprendizaje.

Es por ello que el CAST aclara que entre más preciso sea un objetivo de aprendizaje, más se limitan las estrategias para alcanzarlas. Entonces para que las y los docentes establezcan metas de aprendizaje para todas y todos debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Determinar cuál de las tres redes de aprendizaje es central para la consecución de la meta.
- Separar la meta de los medios necesarios para alcanzarla.

- Plantear un desafío para todo el estudiantado
- Involucrar activamente al alumnado en la consecución de la meta (Alba, 2018, p. 62).

Las tres redes son afectivas, de reconocimiento y estratégicas que ya se explicaron en las páginas anteriores. Es importante que, al plantear un objetivo o meta, la y el docente reflexione sobre el verdadero propósito del mismo, identificando la intención de que se trata y la red que predominara. Al continuar con el ejemplo anterior se puede tener la finalidad de que el estudiantado elabore una monografía para lo cual hace referencia a un conocimiento procedimental, por lo que se relacionará con la red estratégica y los andamios que se proporcionen serán en este sentido.

Para Alba (2018), los objetivos debieran ser definidos de manera muy general sin especificar el nivel de desempeño para que al momento de diseñar las actividades y evaluaciones puedan individualizarse para que sean un reto para todas y todos. En este sentido, continuando con el ejemplo se puede flexibilizar el aprendizaje esperado *Escribir una monografía* a *Elaborar una monografía* con lo que se ofrece más libertad al estudiantado de realizar una monografía desde distintos puntos de vista y recursos materiales.

A pesar de que se ofrece libertad, las y los estudiantes deben ser conscientes de lo que se espera de ellas y ellos en una actividad. Se sugiere platicar con el alumnado sobre las metas, o bien visualizarlas u orientarlos a plantearse objetivos personales relacionados a la meta. Una opción puede ser escribir en la pizarra el objetivo de la sesión y tenerlo visible durante el desarrollo.

El segundo componente corresponde a la evaluación, para lo cual se recomienda que deje de ser un mecanismo de poder que utilizan las y los profesores

y se convierta una forma de llegar a la autorregulación a través de la reflexión individual y entre todas las personas implicadas en la mediación pedagógica (Segura & Quiroz, 2019). Lo que significa que la evaluación debe entenderse cómo un proceso de mejora continua en donde el centro de toda actuación son las y los estudiantes, manteniendo un papel activo en el aprendizaje para convertirse en aprendices expertos.

Los requisitos para realizar una evaluación con enfoque DUA son:

- Ser continuas y centrarse en el progreso del estudiante.
- Medir tanto los resultados como los progresos.
- Ser flexibles
- Involucrar activamente a los estudiantes e informarles de su aprendizaje (Alba, 2018, p. 66).

Que las evaluaciones sean continuas y se centren en el progreso del estudiante hace referencia al aspecto formativo de la evaluación; para tal efecto, el profesorado proporcionará información durante el proceso de aprendizaje y no sólo al final otorgando un valor numérico. Algunas estrategias que se pueden implementar para medir el progreso de las y los alumnos es: hablar directamente con ellas y ellos, observarlos mientras trabajan, realizar mini pruebas de control como pedirles que definan un concepto, revisar el trabajo diario a través de cuadernos o trabajos y evaluarlos con instrumentos que recojan el trabajo continuo como el portafolio de evidencias (Alba, 2018).

Para Segura & Quiroz (2019), se debe brindar al estudiantado la oportunidad de expresar las competencias adquiridas en diversos formatos como escritos, narraciones orales, videos, exposiciones, etc., además de democratizar el proceso de evaluación a partir de la aplicación de los diferentes tipos de evaluación y

recordar que en cuanto al currículo se refiere no hay productos acabados, más bien son procesos que se encuentran en construcción.

Otra sugerencia para medir el progreso, es analizar cómo aprende el estudiantado, se necesitaría revisar qué actividades les motivan más, con cuáles hay un mayor nivel de implicación, qué agrupamientos prefieren, etc. para lo cual será útil la bitácora como instrumento de evaluación.

El siguiente componente curricular corresponde a la metodología y es aquí donde se personaliza la enseñanza porque se tienen que identificar los medios y estrategias que permitan al alumnado avanzar hacia el logro de los objetivos y metas previamente establecidos. El propio marco del DUA con los principios, pautas y puntos ofrece una orientación que se ajusta para atender las necesidades del alumnado.

De una manera muy general a continuación se describen algunos ejemplos para aplicar actividades que atiendan a cada uno de los principios del DUA.

En relación a las actividades destinadas a proporcionar **múltiples medios de compromiso**; las actividades o tareas deben contener formas variadas y flexibles para captar el interés del alumnado, favorecer la persistencia en las tareas y la autorregulación en el aprendizaje como: crear ambientes confiables, disminuir las amenazas y violencia, mantener la atención mediante recordatorios y alertas para la autorregulación, implementar el trabajo colaborativo, para lo cual se pueden ofrecer plantillas para la reflexión metacognitiva al cerrar una clase o unidad.

En cuanto a las actividades destinadas a proporcionar **múltiples medios de representación** los andamios que se pueden proporcionar son: tamaño de letra o imagen, intensidad de la voz o el sonido, contraste figura fondo, utilizar un lenguaje claro y apropiado a la comprensión de las y los estudiantes, diagramas y mapas mentales, claves para identificar ideas centrales, fichas nemotécnicas, toma de apuntes.

Por último para las actividades destinadas a proporcionar **múltiples medios para la acción y expresión** se pueden implementar actividades como emplear las vías oral, escrita, visual y gráfica, brindar opciones alternativas de comunicación como procesadores de texto, grabaciones de audio, filmaciones de video, multimedia, imágenes, dibujos, animación y gráficas, construir vocabularios y glosarios que ayuden a comprender mejor los textos

o actividades complejas, favorecer las funciones ejecutivas, proporcionar plantillas para el establecimiento de metas(Castro & Rodríguez, 2017, pp. 52-57).

En esta cita, la actividad escolar es un recurso pedagógico que cumple ciertas funciones didácticas como son la retención del alumnado a lo largo de la secuencia didáctica y la sesión; vehicular a través de recursos apropiados la información y contenido a enseñar. En otras palabras, las actividades inciden en la flexibilización curricular de lo enseñado para un aprendizaje diferenciado.

Un panorama más amplio de las actividades que se pudieran implementar, se puede consultar en las sugerencias que proporciona directamente el CAST para cada pauta (ver anexo H). Como ya se mencionó anteriormente no se trata de abarcar todas y cada una de las pautas en una sesión o unidad, si no con base en el objetivo definido, se seleccionaran las pautas más pertinentes que favorezcan el logro de un aprendizaje.

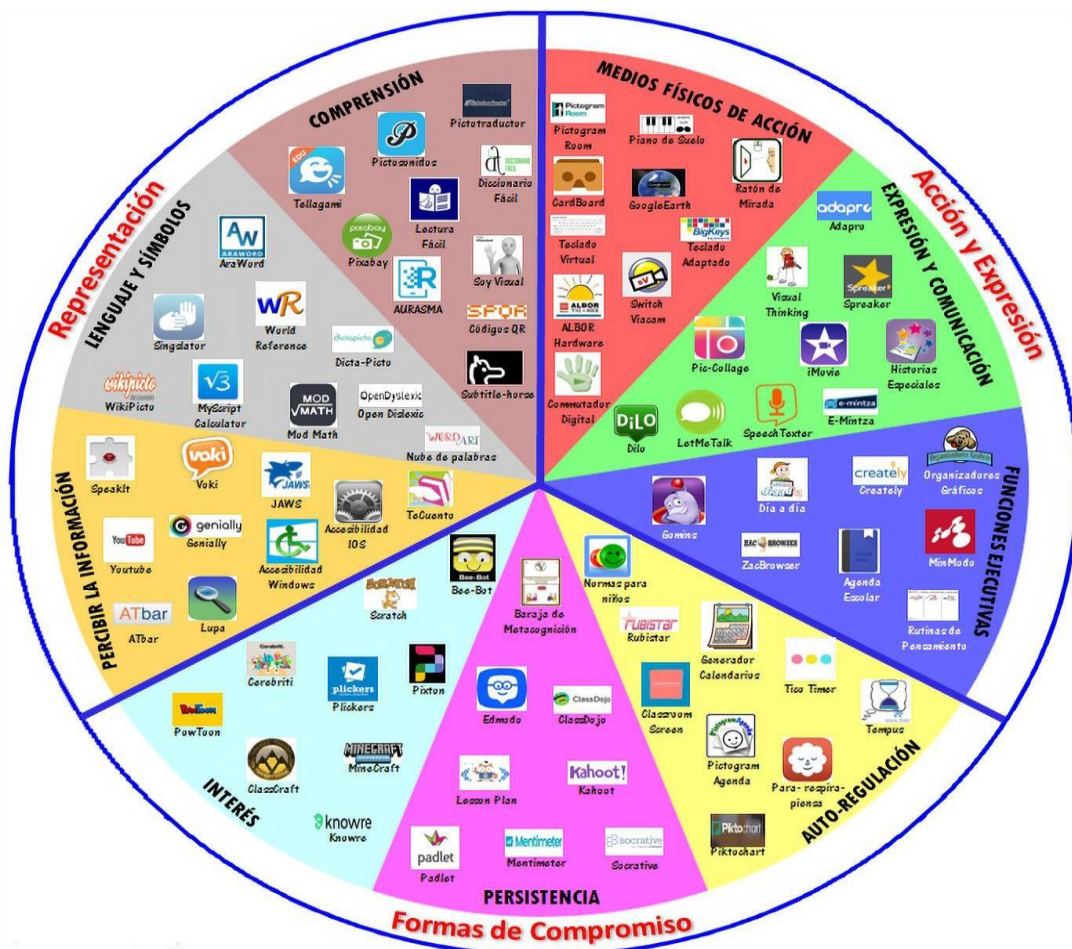
El último aspecto a considerar son los materiales, que generalmente, para la mayoría de las y los docentes suele ser el libro de texto que ofrece la SEP, recurso didáctico que deja a varias alumnas y alumnos al margen de una participación, por lo que sugiere una flexibilización de éstos integrando a las clases material audiovisual, medios digitales o material manipulativo.

Al respecto el CAST (2018) propone asegurarse de que la totalidad de alumnas y alumnos puedan acceder a los materiales y entornos, pues advierte que no tomarlo en cuenta significaría la exclusión involuntaria de una parte del estudiantado para aprender y participar. Mientras que Sánchez & López (2020)

destacan que los materiales deben ser utilizados para apoyar la motivación, distintas formas de representación y, sobre todo, agrandar la expresión de los aprendizajes.

Para apoyar la selección de recursos y materiales, Márquez (2020) diseñó un gráfico, el cual se muestra en la siguiente figura, de los recursos digitales que se pueden implementar en intervención basada en el DUA.

Figura 2. Rueda DUA 2020



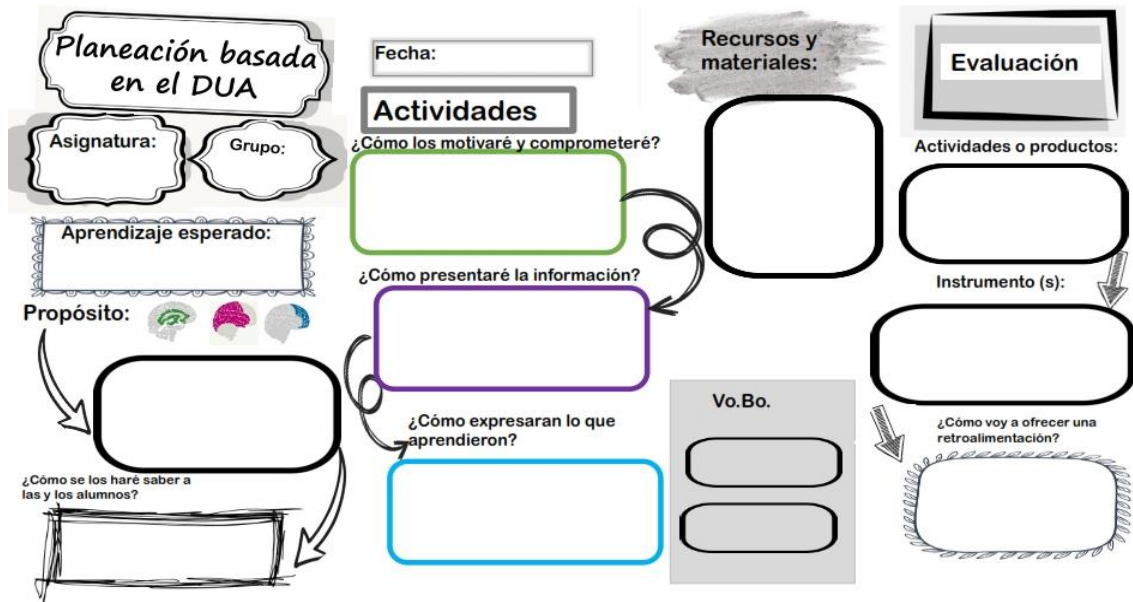
Fuente: Márquez, 2020, s/p.

La Rueda DUA está compuesta de tres principios: representación, acción y expresión, y formas de compromiso. Los recursos que se ubican en el principio de representación se mandan al profesorado; se busca que valoren la forma en que es percibida la información, el lenguaje y símbolos a utilizar y la comprensión. Mientras que los recursos que se encuentran en el principio de acción y expresión se dirigen al alumnado para que presenten sus aprendizajes y trabajos en formatos alternativos. Por último, los recursos del principio formas de implicación se dirigen tanto a docentes como estudiantado, ya que la y el profesor debe favorecer la motivación de sus estudiantes, y estos a su vez debieran mantener su interés y motivación.

Un catalizador muy importante en este aspecto son las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC), que permiten al profesorado y alumnado a implementar materiales digitales accesibles que apoyen a la totalidad de estudiantes para el logro de los objetivos. En este sentido, las TIC son un recurso infalible para la implementación del DUA, sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda realizar una intervención sin estos recursos dada las condiciones de la mayoría de escuelas públicas del país y del estado.

A partir de lo analizado del DUA, se ofrece en la siguiente figura un formato que contempla *grosso modo*, las recomendaciones ya analizadas; por su precisión, evita más trabajo al profesorado.

Figura 3. Formato de planeación basada en DUA



Fuente: Elaboración propia.

Este formato se realizó con la intención de planificar una sesión que atiende los principios del DUA, pero con una duración de 5 a 10 minutos. Por su brevedad, quizás impulse la transformación de la práctica docente. En el diagrama resalta la columna de actividades por medio de tres cuadros que están en verde, morado y azul. Colores que indican los tres principios ya mencionados: múltiples medios de representación (verde), múltiples medios de compromiso (morado) y múltiples medios para la expresión y la acción (azul).

Primero se escribirán los datos generales de asignatura y grupo en la cual se aplicará. Posteriormente, se elige el aprendizaje esperado del Plan y programas y el propósito, recordando lo que ya se revisó. Enseguida se anota, el cómo se hará saber al alumnado, lo que se espera de ellas y ellos en el transcurso de la sesión.



Inmediatamente después, en relación con el propósito, se anotan las actividades que se evaluarán –se sugiere que sean al menos tres actividades para diversificar.

En esta planeación, también se piensa en los instrumentos que se van a implementar, cómo se va a ofrecer una retroalimentación en el transcurso de la sesión o al finalizar. Después están las actividades que se relacionan a la metodología DUA. Aquí se describe cómo se dará respuesta a los tres principios: representación, expresión y comunicación, y formas de compromiso. Al final se registran los recursos y materiales que se necesitarán para usar la planeación dentro del aula.

Para el estudio de caso de esta intervención, el conocimiento y análisis del planteamiento del DUA, permitió su aplicación con alumnas y alumnos de 2° C de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”. Este grado está conformado por estudiantes con discapacidad, dificultad severa de aprendizaje y aptitudes sobresalientes para la enseñanza de la asignatura de Lengua materna español.

La intervención DUA para la Lengua materna español representa una planeación flexible, desde y para la diversidad. Se espera que sea el primer paso para desarticular las prácticas didácticas homogeneizadoras y el inicio de una cultura inclusiva dentro de la institución educativa capaz de garantizar al estudiantado una educación de calidad.

Se puede concluir que el DUA se refiere a diseñar un currículo diverso y flexible pensando de una manera universal para atender las necesidades de todas y todos los estudiantes, y no asumir, que el alumnado tiene una manera universal de aprender porque accede y se apropia de la información a través de varios canales, en consecuencia, puede comunicar su logro de aprendizaje en forma variada.

Asimismo, la flexibilización curricular que promueve el DUA activa las redes de compromiso, de representación y de acción y expresión, que de alguna u otra manera, sustentan la relevancia del aprendizaje situado, profundo y significativo. El DUA es un recurso psicopedagógico que trata de mediar experiencias de éxito en el aprendizaje para todas y todos.

Tomar como referencia el DUA en la enseñanza de cualquier asignatura o disciplina implica que el profesorado se atreva a realizar las modificaciones pertinentes para disminuir o en su defecto eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrenta el alumnado, ir dejando de lado prácticas homogeneizantes tan arraigadas en el propio sistema. Este tipo de prácticas, se instituyen involuntariamente, sobre todo, las barreras curriculares y las metodológicas. Sin duda aplicar el DUA representara un desafío para la dinámica escolar, pero iniciara un aprendizaje para la propia comunidad escolar respecto al proceso de inclusión.

## CAPÍTULO III

### INTERVENCIÓN DUALME “NOS ADUEÑAMOS DEL LENGUAJE”.

#### SEGUNDO GRADO, GRUPO C DE SECUNDARIA

En este capítulo se expone la intervención realizada con el grupo de 2° “C” para el aprendizaje de la asignatura Lengua materna español basada en el DUA, para lo cual, primero se describen las características sociales del municipio de Valparaíso y así entender las situaciones que rodean a la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”. Posteriormente se explica el contexto interno de la institución y se proporciona una estadística del alumnado en situación de vulnerabilidad que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Enseguida se presenta la intervención DUALME que comienza desde la identificación del alumnado que enfrenta BAP y los tipos de barreras que tiene cada uno y uno de ellos a partir del diagnóstico inicial que busca conocer cómo aprenden, así como el nivel de competencia curricular que poseen en la asignatura Lengua materna español. La intervención se conforma de un proyecto denominado *Nos adueñamos del lenguaje*, el cual consta de cinco sesiones que se diseñaron con base en los principios del DUA.

Al final se muestran los resultados de acuerdo al grado de satisfacción de la docente de la asignatura y el alumnado, así como el logro de aprendizajes y participación del estudiantado, sobre todo, de quienes enfrentan BAP.

### **3.1 Contexto social e interno de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”**

Para Crespillo (2010), la escuela siempre dependerá de la sociedad en que se inserta y resultaría imposible cumplir su función educativa sin analizar el contexto social que la rodea. De ahí que toda escuela toma significado a partir de la comunidad en la cual se crea, porque son las condiciones que interactúan de esta sociedad las que determinarán su dinámica y organización y la harán única y diferente a las demás.

En este sentido, Valparaíso es municipio del estado de Zacatecas que se localiza en las coordenadas geográficas extremas: entre los paralelos 22°10´ y 23° 10´ de latitud norte; y meridianos 103° 11´ y 104° 22´. Su extensión territorial representa el 7.52 % de la superficie del estado con 5,714 km<sup>2</sup> y colinda al norte con los municipios de Jiménez del Teúl, Sombrerete y Fresnillo; al este con Fresnillo, Jerez, Susticacán y Monte Escobedo; mientras que al sur con el estado de Jalisco y, por último, al oeste con los estados de Nayarit y Durango (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2010).

Con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), la población total de Valparaíso es de 32, 461 habitantes que representa el 20% de la población estatal. En cuanto a su conformación, el 49% de la población son hombres, mientras que el 51% son mujeres, y la mitad de la población tiene 30 años o menos. Respecto a la población que pertenece a grupos vulnerables se tiene registrado que la población migrante es del 3.8 %, el 7.1% tiene alguna discapacidad y la población que habla lengua indígena es el 3.18 %; de esta población las lenguas más frecuentes son el tepehuano del sur con el 87.5% y huichol con el 9.1%. Migrantes, personas con discapacidad e indígenas representan aproximadamente

el 14%, porcentaje que reclama prioridad en la atención educativa en todos los niveles escolares para asegurar su acceso, permanencia, participación y aprendizaje.

En cuanto a las características económicas en este municipio, la población económicamente activa la conforma el 67% de hombres y el 33% de mujeres (INEGI, 2020). El 25% se ocupa en actividades del sector primario como la agricultura y ganadería, mientras que el 20% corresponde a actividades del sector secundario como la industria manufacturera, electricidad, agua y construcción; el 15.38% se dedica al comercio y el resto no está especificado (Coordinación Estatal de Planeación, s/f).

En relación con la pobreza<sup>14</sup> para 2010, Valparaíso era uno de los municipios con mayor porcentaje de pobreza extrema del estado junto a Jiménez del Teúl, El Salvador, Pinos y Genaro Codina. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) del 2020, menciona que este indicador se ha modificado en una década, pero no ofrece los datos de este municipio. Solamente en la presentación geográfica, Valparaíso ya no aparece entre los más pobres.

Según el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social del 2017, en Valparaíso, para el 2015, el 22.90% de la población se encontraba en situación de rezago educativo, el 10.8% tenía una carencia por acceso a servicios de salud y el 36.1% de la población enfrenta algún tipo de carencia de vivienda (Secretaría del Desarrollo Social (SEDESOL), 2017).

---

<sup>14</sup> “Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una de las seis carencias sociales (rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso está por debajo de la línea de pobreza por ingresos” (CONEVAL, 2020, p. 7).

La intervención del Ayuntamiento municipal en la vida escolar es relevante. Algunas gestiones federales y estatales demandan el apoyo municipal, pero también en las gestiones cotidianas, este órgano de gobierno participa en actividades educativas que se realizan al interior de las escuelas (Saucedo, 2022).

Un elemento social preocupante en el estado de Zacatecas es la inseguridad provocada por la grave situación de violencia, ejemplo de ello es lo siguiente:

Zacatecas vive su año más violento de la historia, al contabilizar en un período de 10 meses ya mil 540 homicidios dolosos, lo que significa cinco diarios, es decir, hay un asesinato violento cada 4.8 horas en el estado. En todo el año 2020 se registraron un total de mil 188 homicidios dolosos (Castro, 2021, s/ p).

Este escenario de violencia se reproduce en Valparaíso. El periódico *Sol de México* publicó:

En un mensaje videograbado, lamentó (el presidente municipal) la ejecución de ciudadanos, niños y jóvenes, enfatizando el reciente caso de tres campesinos cuyos cuerpos fueron encontrados el pasado domingo 5 de diciembre, dos eran adultos mayores y el otro hijo de uno de ellos. Personas de familia, limpios y transparentes, y que perdieron la vida de forma cruel y despiadada (Rincón, 2021, s/ p. ).

Este contexto social permea todos los ámbitos sociales, entre ellos, la escuela. La realidad social, económica y cultural del municipio de Valparaíso determina las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la escuela y ésta debe estar abierta a la construcción de aprendizajes funcionales para que exista una relación entre lo que se aprende fuera y dentro de ella.

La secundaria técnica se diferencia a las otras dos modalidades de secundaria, la general y telesecundaria, en que, además de desarrollar los aprendizajes propios del currículo, ofrece capacitación en un área tecnológica que promueva una preparación al trabajo, aspecto que en la actualidad se conserva desde su creación en los años setenta (Pieck, 2005).

La Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero" pertenece a la Región 13 Federal del estado de Zacatecas; el plantel se ubica en la zona urbana; tiene su domicilio en el kilómetro 3 de la carretera Valparaíso-Fresnillo a la entrada del municipio de Valparaíso. Las clases se desarrollan de 8:00 a.m. a 3:30 p.m.

*Imagen 1. Acceso principal de Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero"*



Fuente: Fotografía propiedad de la autora.

La zona geográfica cuenta con los servicios públicos básicos de urbanización como son agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado, transporte público, telefonía celular e internet (por lo regular en esa zona no funciona satisfactoriamente). La infraestructura escolar está compuesta de 12 aulas, una plaza cívica, una dirección, una prefectura, biblioteca, baños, salón de eventos, cancha de basquetbol, cancha de futbol, salón de cómputo, taller de electrónica y taller de ciencia de los alimentos. Posee diversas áreas verdes y un comedor.

El espacio físico resulta ser reconfortante, sin embargo, la accesibilidad a los diferentes espacios no es la mejor. Al inicio del ciclo escolar, las rampas no se encontraban en buen estado y resultaban inútiles para las y los usuarios de silla de ruedas. Actualmente en el plantel existen dos alumnas que utilizan silla de ruedas, una de manera temporal y otra de manera permanente. Sin embargo, para finales del ciclo escolar se repararon en su mayoría las rampas.

Se atiende a una población de 239 estudiantes, los cuales se reparten en 9 grupos, 3 grupos para cada grado de secundaria. El acompañamiento académico del alumnado es realizado desde la dirección con un docente con cargo de director, 2 prefectos, 1 trabajadora social, 1 secretaria de dirección, 1 almacenista, 1 contralora, 1 personal de control escolar, 4 auxiliares de servicios, 1 auxiliar de ganadería, 1 auxiliar de agricultura y diecisiete docentes. Los grupos están compuestos de la siguiente manera:

*Tabla 7. Composición de los grupos de la secundaria “Vicente Escudero”, 2021-2022*

<b>Grupo</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
1° “A”	9	16	25
1° “B”	10	15	25
1° “C”	5	19	24
2° “A”	11	18	29
2° “B”	18	11	29
2° “C”	8	15	23
3° “A”	11	18	29
3° “B”	11	17	28
3° “C”	12	15	27
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>144</b>	<b>239</b>

Fuente: elaboración propia con base en Archivo de matrícula estudiantil de Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, ciclo escolar 2021-2022.



Como puede observarse, en la población estudiantil predomina la matrícula femenina en todos los grupos, excepto en el segundo “B”. Se advierte una mayor asimetría en el grupo de segundo C en la relación a la cantidad de hombres y mujeres por aula.

*Tabla 8. Distribución del profesorado por campo formativo y asignaturas escolares*

Cantidad de docentes	Campo de formación académica o área del desarrollo personal y social	Asignaturas
3	Lenguaje y comunicación	Lengua materna español e inglés
2	Pensamiento Matemático	Matemáticas
6	Ciencias Naturales y Tecnología	Biología, Física, Química, Ciencia de los Alimentos, Electricidad y Mecatrónica e Informática.
2	Sociales	Historia, Geografía y Formación Cívica y ética
1	Artes	Artes
1	Educación física	Educación física
1	----	Vida saludable

Fuente: elaboración propia con base en Archivo de Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, ciclo escolar 2021-2022.

El profesorado es el responsable de impartir sus asignaturas con base en el plan y programas de estudio vigente. Le corresponde auxiliar al alumnado en el desarrollo de su formación integral, seleccionar la metodología que mejor juzguen para impartir su clase y evaluar el aprendizaje (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1982).

El colectivo docente tiene el apoyo de la USAER 115 “Howard Gardner”. La función de USAER es garantizar una educación inclusiva y en condiciones de equidad a la diversidad. De manera permanente asiste una maestra de apoyo 15 horas semanales. Se suma a este soporte educativo la colaboración de trabajo social, psicología y comunicación con 2 horas y media a la semana cada una.

En este sentido, de acuerdo a las *Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial (LGOSEE)* que emitió la Secretaría de Educación Zacatecas (SEDUZAC) (2019), se define a la USAER como el equipo de profesionales en educación especial que comparten responsabilidad con directivos y profesorado de educación básica en garantizar el derecho a una educación de calidad con inclusión y equidad.

Esta unidad es responsable de apoyar la transformación de las condiciones de la escuela y la comunidad educativa con la finalidad de eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta a través de acciones como la detección inicial de las y los alumnos, la evaluación psicopedagógica y el desarrollo de un plan de intervención. Favorece además que la escuela adquiera los elementos técnicos pedagógicos para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas del estudiantado.

En relación a la participación de madres y padres de familia, la secundaria ha conformado su Consejo Escolar de Participación Social, que es una manera en que la comunidad escolar y las autoridades educativas se organizan y favorecen a la construcción de una cultura colaborativa que propicia una educación de mayor calidad. El Consejo se integra por los siguientes comités: Fomento de actividades relacionadas con la mejora del logro educativo y la promoción de la lectura, Mejoramiento de la infraestructura, del cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar, y De controlaría escolar y de nuevas tecnologías. Dichos comités participan de manera activa en la secundaria (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015).

De la misma manera, se encuentra conformada la Asociación de madres y padres de familia integrada por una presidenta o presidente, una vicepresidenta o vicepresidente, una secretaria o un secretario, una tesorera o un tesorero y seis vocales. Entre las principales funciones de esta Asociación destacan vigilar que los recursos que aportan las madres y padres de familia sean aplicados en el proceso educativo, reportar a la escuela los casos de las y los adolescentes que conozcan que no estén gozando de su derecho a la educación y colaborar con autoridades escolares (Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), 2009).

A pesar de estas figuras escolares y el alto grado de incorporación en las actividades que ellas y ellos programan, prevalece la poca participación de las madres y los padres de familia en actividades a las que son convocados. Las dificultades que enfrentan para gestionar un permiso laboral para acudir a las asambleas escolares explican este ausentismo.

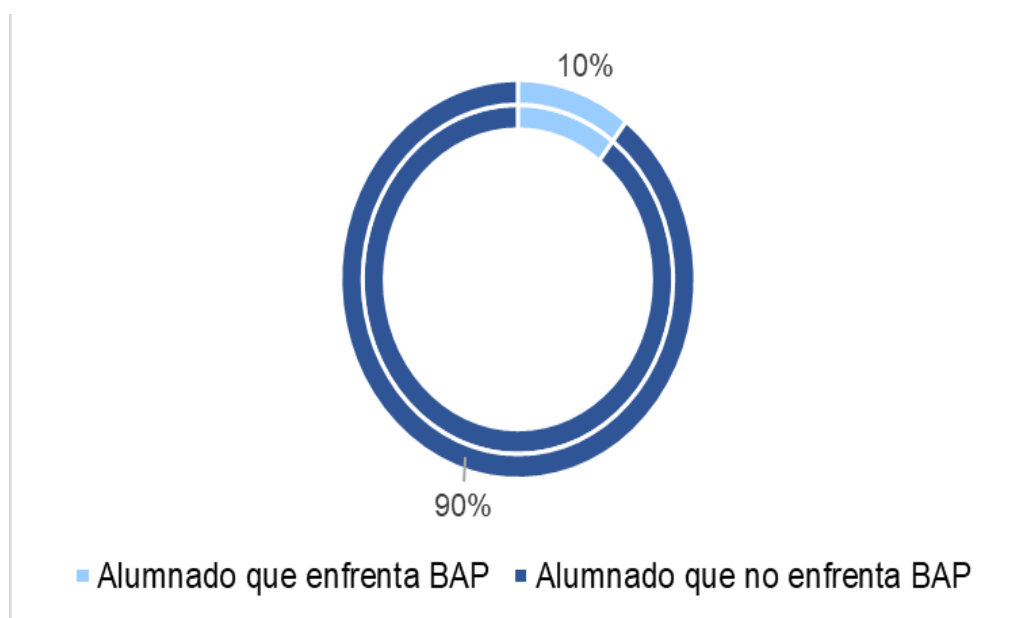
El equipo educativo de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, desarrolla una cultura de colaboración para todas y todos, saben escuchar, mantienen buenas relaciones y se interesan por el trabajo de las y los otros, se apoya para dar respuesta a situaciones particulares y específicas del alumnado, existe un trato de respeto entre autoridades educativas, docentes y alumnado. Por ello, las conductas de violencia son mínimas.

A inicios del ciclo escolar 2021-2022, se aplicó el instrumento de “Análisis de la Escuela Inclusiva”. Se identificó que, de las dimensiones culturales, políticas y prácticas, la que más falta fortalecer es prácticas inclusivas y los criterios menos puntuados son la propuesta curricular para las y los alumnos que enfrentan BAP.

Aunque, algunas profesoras y profesores a veces utilizan el DUA para brindar respuesta educativa al estudiantado (Ver anexo A).

Una de las funciones de la USAER es identificar al alumnado que enfrenta BAP al inicio del ciclo escolar. La Unidad conformó el registro de atención con un total de 25 estudiantes, 11 mujeres y 14 hombres.

*Gráfica 1. Alumnado que enfrenta BAP*



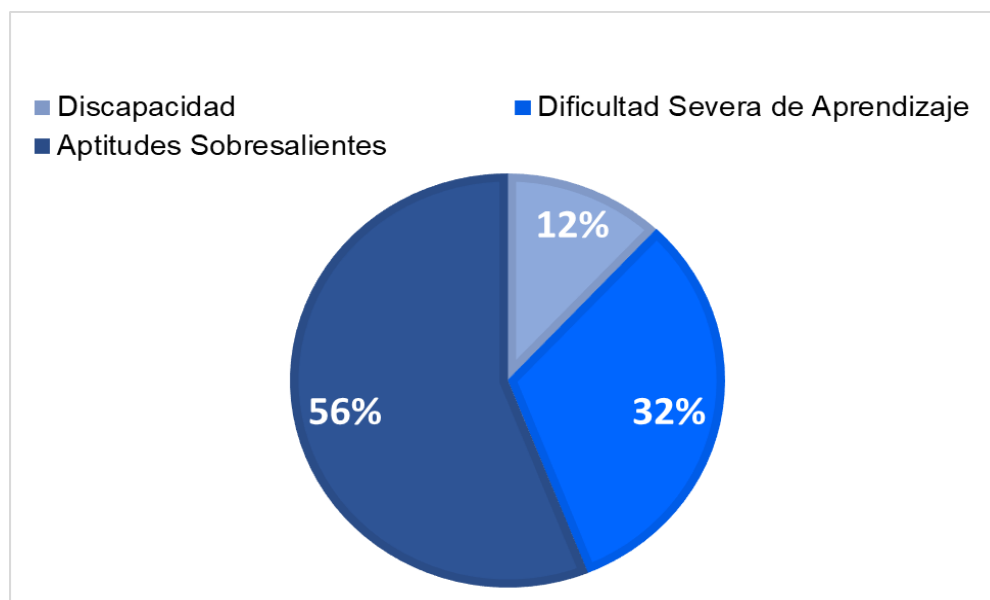
Fuente: elaboración propia con base en Diagnóstico inicial USAER 115 "Howard Gardner", 2021.

Como puede observarse, sólo una minoría del alumnado enfrenta BAP representada por el 10% de la población estudiantil, pero cualitativamente se da la exclusión y el rezago en el aprendizaje. Las BAP específicas de este sector estudiantil están asociadas, ya sea discapacidad, aptitud sobresaliente o dificultad severa de aprendizaje. La discapacidad resulta de "la interacción entre las personas con limitaciones físicas o mentales y las barreras debidas a la actitud y al entorno

que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (SEP, 2018, p. 74).

Las y los alumnos con aptitudes sobresalientes son “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Se consideran cinco tipos de aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz” (SEP, 2018, p. 72). Las dificultades severas de aprendizaje “se refiere a las problemáticas que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos” (Secretaría de Educación Yucatán (SEGEY), 2019, p. 6).

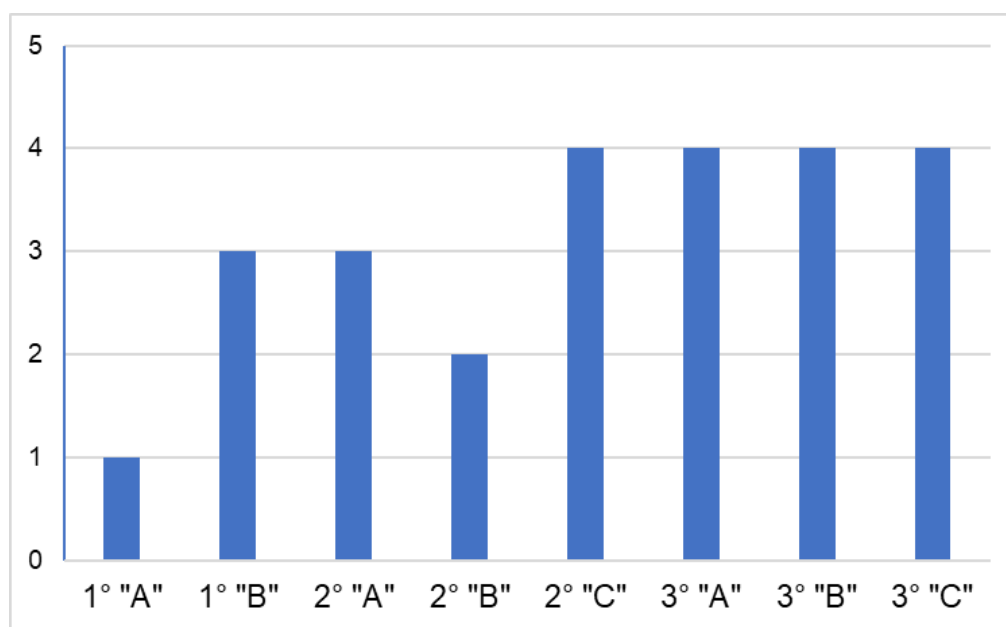
*Gráfica 2. Motivo de atención del alumnado que enfrenta BAP en USAER*



Fuente: elaboración propia con base en Archivo USAER 115 “Howard Gardner”, ciclo escolar 2021-2022.

En esta gráfica se observa, que la mayoría de la población atendida por el personal de USAER enfrenta BAP asociadas a una aptitud sobresaliente (poseen un talento específico), como es el caso de 14 estudiantes (56%). En seguida se encuentran quienes sufren BAP asociadas a una dificultad severa de aprendizaje que corresponde al 32% (8), y por último, con el 12% (3) alumnas que afrontan BAP asociada a una discapacidad. Esta población de alumnas y alumnos se encuentran distribuidos en los siguientes grupos.

*Gráfica 3. Cantidad de alumnas y alumnos en USAER por grupo*



Fuente: Elaboración propia, ciclo escolar 2021-2022.

En la gráfica se puede identificar que cuatro grupos concentran la mayoría de la población atendida en USAER, segundo C y tercero A, B y C. Se tiene que en el grupo de 2° "C" se hallan estudiantes con condiciones más severas (Ver Anexo I), situación que no es igual al grupo de 3° "A", en el cual, a pesar de ser también cuatro estudiantes, la condición de ellos no es severa. El grupo de 2° "C" representa un mayor reto para la intervención del profesorado.

### 3.2 Intervención DUALME

El grupo de 2° "C" está conformado por 23 estudiantes, de los cuales 8 son hombres y 15 mujeres. Al comenzar el ciclo escolar 2021-2022, se dividió a todos los grupos en 2 subgrupos, esto para garantizar la sana distancia. Un subgrupo asistió de 8:00 a 11:00 y el otro de 11:45 a 14:45; cada semana se invirtió el orden de asistencia y el subgrupo 1 contó con 10 estudiantes y en el subgrupo 2 con 13 alumnas y alumnos.

#### 3.2.1 Identificación de Barreras para el Aprendizaje y Participación

La distribución del alumnado que enfrenta BAP en los subgrupos es la siguiente:

*Tabla 9. Distribución del alumnado de segundo "C" que enfrenta BAP*

Subgrupo 1			Subgrupo 2		
Estudiante	Género	Condición	Estudiante	Género	Condición
1	F	Discapacidad intelectual	4	M	Talento psicomotriz
2	F	Discapacidad múltiple			
3	M	Dificultad severa de aprendizaje			

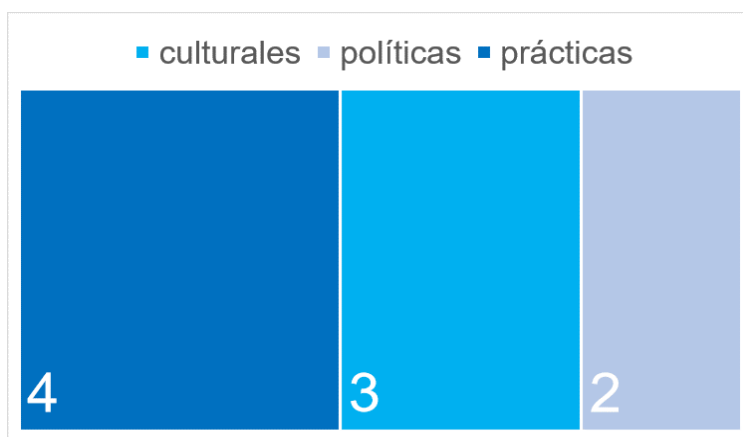
Elaboración propia con base en Archivo de Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero", ciclo escolar 2020-2021.

En el subgrupo 1 se concentra el alumnado con discapacidad intelectual y múltiple, pero también el que tiene dificultades severas de aprendizaje. En los tres casos, su situación provoca que se agudicen las BAP que enfrentan cotidianamente. En el caso del subgrupo 2, el estudiantado que cuenta con talento específico, requiere

que el profesorado le ofrezca una planeación flexible para que las BAP que enfrentan se vean disminuidas. A estas condiciones concretas, se suma el hecho de que las barreras son de tres tipos: culturales, políticas y prácticas.

En la siguiente gráfica se muestra el número de estudiantes y tipo de barreras que impiden su inclusión:

*Gráfica 4. Barreras que enfrenta el alumnado de 2° "C"*



Fuente: elaboración propia con base en expedientes USAER No. 115 "Howard Gardner", ciclo escolar 2021-2022.

Los datos indican que la totalidad enfrentan barreras prácticas, y que solamente tres enfrentan políticas y dos culturales, las cuales se especifican en la siguiente tabla.



Tabla 10. Barreras culturales, políticas y prácticas que enfrenta alumnado de 2º "C"

Alumno o alumna con:	Barreras Culturales		Barreras Políticas		Barreras Prácticas						
	Actitudinales	Ideológicas			De accesibilidad			De didáctica			
	Sobreprotección	Bajas expectativas	incumplimiento de la normatividad existente	Asignación inequitativa de los recursos	Infraestructura adecuada	Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación	Ausencia de recursos tecnológicos	Falta metodología diversificada	Ausencia de enseñanza flexible	Poco trabajo colaborativo	Rigidez en evaluaciones
1. Con discapacidad intelectual	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/
2. Con discapacidad múltiple	/			/	/	/	/	/	/	/	/
3. Con dificultad severa de aprendizaje		/				/	/	/	/	/	/
4. Con talento específico psicomotriz						/				/	

Fuente: elaboración propia con base en expedientes USAER 115 "Howard Gardner, ciclo 2021-2022.

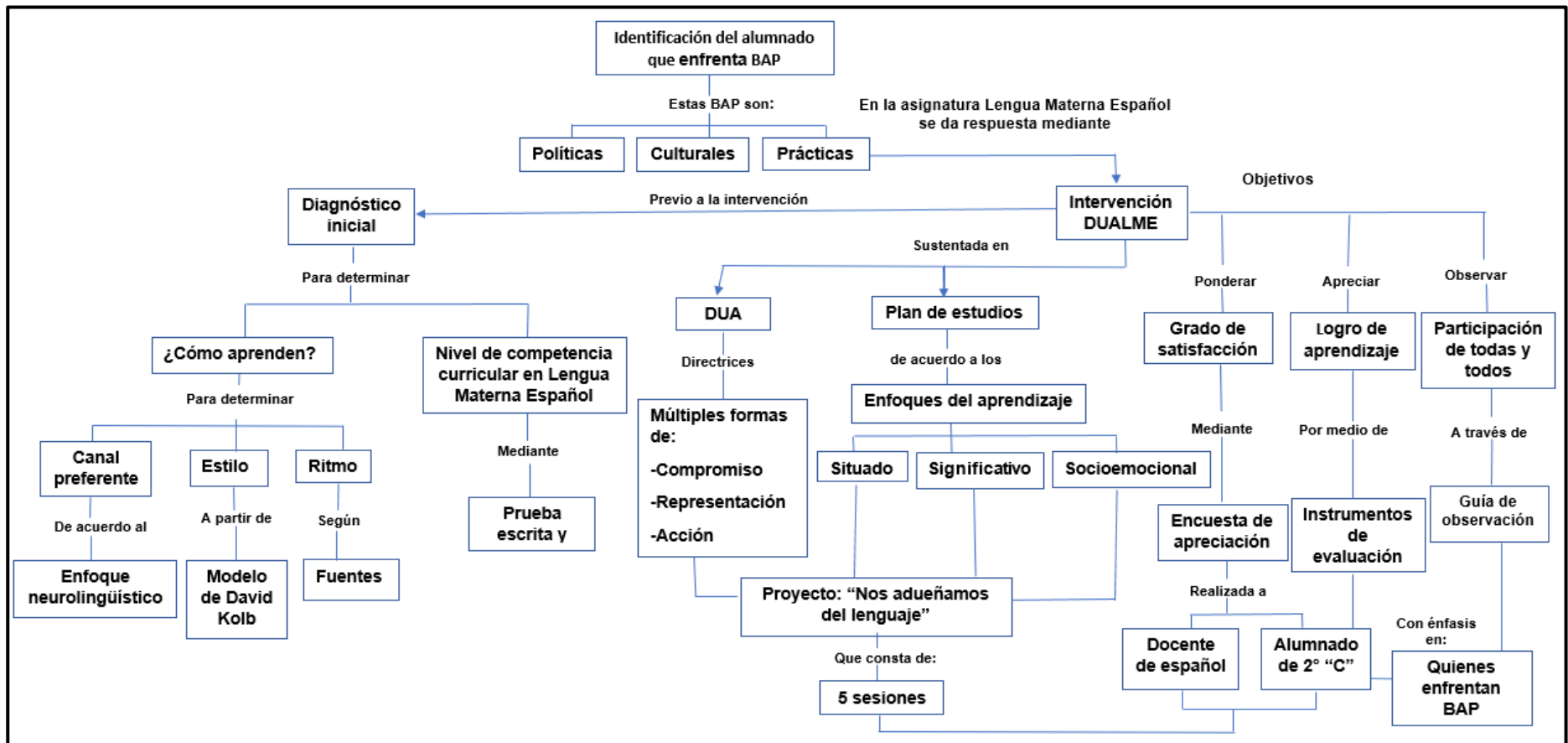
La tabla expone 11 barreras (2 culturales, 2 políticas y 7 prácticas.<sup>15</sup> Se identificó que AA1 enfrenta diez barreras, ella posee discapacidad intelectual; AA2 afronta nueve barreras, cuenta con discapacidad múltiple; AO3 padece siete barreras, muestra dificultad severa de aprendizaje y AO4 presenta dos barreras y cuenta con talento específico psicomotriz. Pero lo que se advierte es que la totalidad de este estudiantado enfrenta barreras en la práctica, sobre todo en la didáctica dentro del contexto áulico. Por lo tanto, corresponde a las y los docentes realizar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>15</sup> Se hará mención al estudiantado que enfrenta barreras con la clave AA1, AA2, AO3 y AO4 para indicar cuantitativamente su situación. Con AA se hace alusión a femenino y con AO a masculino.

Para efectos de la intervención, se decidió eliminar las barreras de aprendizaje y participación en la asignatura de Lengua materna español debido a la función social que se atribuye al campo formativo de Lenguaje y comunicación en educación secundaria. Garantizar al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a sus características y necesidades en función del DUA, abre la posibilidad de mejorar su desempeño escolar.

En la siguiente figura se muestra el diagrama de las etapas de la intervención DUALME, que se aplicó al grupo de segundo “C”.

Figura 4. Estructura de la intervención DUALME



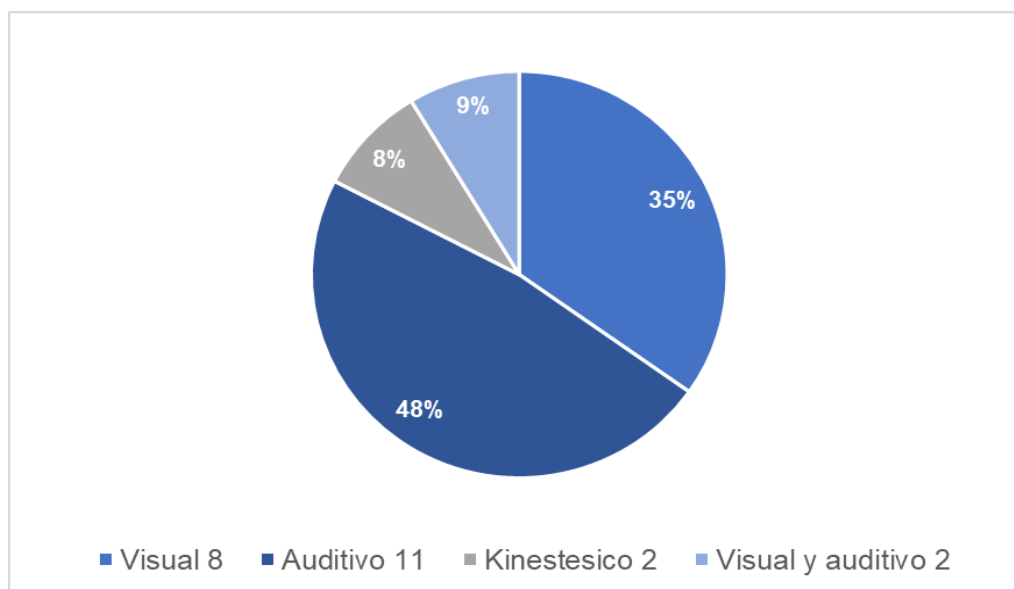
Fuente: elaboración propia.

### 3.2.2 Diagnóstico inicial

El objetivo del diagnóstico fue determinar canal, ritmo y estilo de aprendizaje, así como el nivel de competencia curricular en la asignatura. Resultó necesario conocer las características del aprendizaje de las y los alumnos, así como sus competencias en la asignatura, puesto que la inclusión de los aprendizajes esperados debe ser organizada como un proceso flexible en cuanto a la graduación y contextualización de acuerdo a la lógica de sus intereses y características, solo así los saberes oficiales corresponderán a las motivaciones y saberes previos y realmente se podrá flexibilizar el currículo y la enseñanza (Castro & Rodríguez, 2017).

Para conocer las características del aprendizaje del alumnado se aplicaron instrumentos para identificar estilo (Ver Anexo J), canal (Ver Anexo K) y ritmo de aprendizaje (Ver Anexo L). Los resultados de los instrumentos permitieron la siguiente caracterización del grupo.

*Gráfica 5. Canal preferente de aprendizaje de las y los estudiantes de 2° "C"*



Fuente: elaboración propia con base en Archivo de secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero", ciclo escolar 2021-2022.

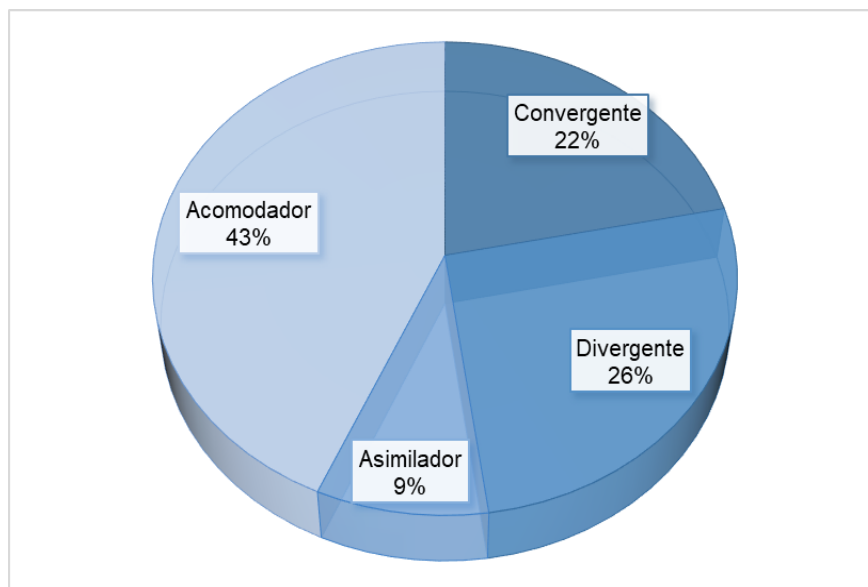
La mayoría del estudiantado de 2° “C”, representado por el 48%, aprende preferentemente por el canal auditivo, mientras que el 35%, aprende mejor por el canal visual, y un 8% son kinestésicos y el resto se combinan entre el canal visual y auditivo.

En este sentido, desde el enfoque de la neurolingüística, se considera que los canales físicos y perceptivos por los que se percibe la información se clasifican en tres que son visual, auditivo y kinestésico. El estudiantado se siente más familiarizado con uno de estos canales, es así que, por ejemplo, el alumnado con un canal de aprendizaje preferentemente visual aprenderá más fácil si la información que recibe es por el sentido de la vista mediante imágenes, graficas, diagramas, etc. Mientras que quienes son auditivos requieren escuchar y discutir la información. Por último, las y los que prefieran el medio kinestésico tienen un desempeño mejor usando la experiencia física realizando una actividad, moviéndose o manipulando algún objeto. También hay quienes no han desarrollado una preferencia fuerte por algún canal (Ibarra & Eccius, 2014).

En el caso que nos ocupa, dos estudiantes no han desarrollado una preferencia por algún canal de aprendizaje.

Para determinar el estilo de aprendizaje del alumnado se optó por aplicar un instrumento basado en el modelo de *David Kolb* (Ver Anexo K), obteniendo los siguientes resultados.

Gráfica 6. Estilos de aprendizaje del estudiantado de 2° "C"



Fuente: elaboración propia con base en Archivo de USAER 115 "Howard Gardner", ciclo 2021-2022.

Lo anterior indica que 10 estudiantes representados por el 43% manifiestan un estilo acomodador, mientras un 26% que son 6, suelen identificarse divergentes; además el 22%, 5 son convergentes, y por último 2 alumnos que representan el 9%, se perfilan en un estilo asimilador.

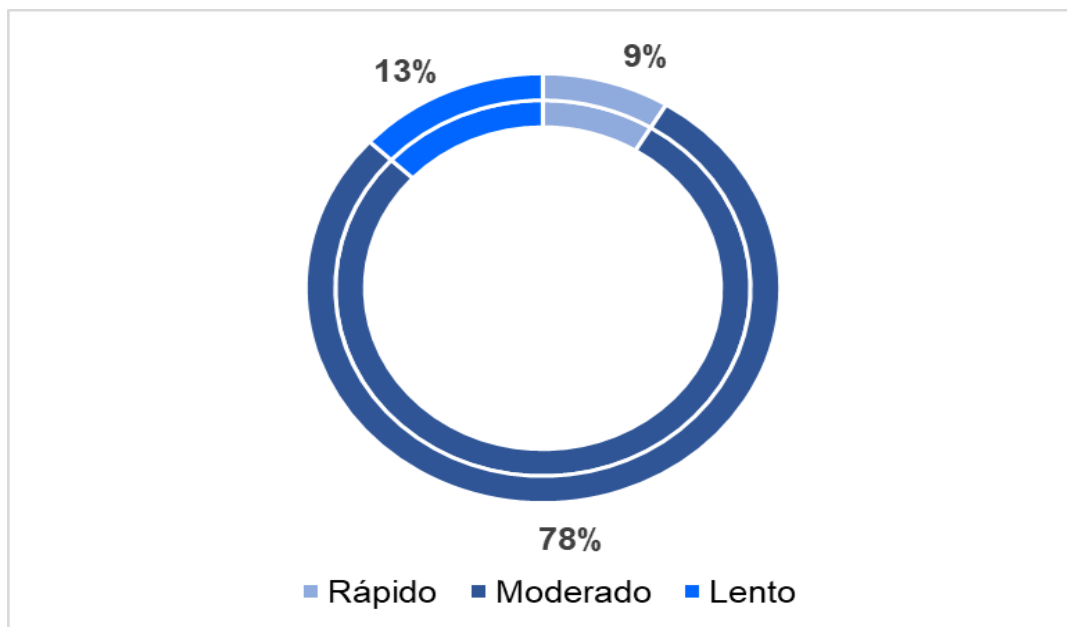
El modelo de Kolb propone examinar cómo aprende el estudiantado a partir de la experiencia, considerando que el aprendizaje está conformado por un ciclo de cuatro fases: experiencia concreta de una situación, observación reflexiva de un fenómeno, conceptualización abstracta acerca de lo que significa aquello que fue observado y experiencia activa de las hipótesis planteadas. Entonces el alumnado puede preferir una de estas fases (Escorra, 1992).

Por ejemplo, las y los alumnos que se identifican más con el estilo convergente se caracterizan por aplicar sus ideas para solucionar problemas,

mientras que las y los divergentes tienen gran imaginación y analizan las experiencias desde varios puntos de vista y se centran más en las personas. Por otra parte, el alumnado que se perfila en un estilo asimilador se interesa más por la conceptualización abstracta y la observación reflexiva interesándose así más en las ciencias exactas. Por último, los acomodadores que son la mayoría del grupo, se interesan más por hacer cosas y plantear soluciones a los problemas a partir de sus propias experiencias.

Para conocer el ritmo de aprendizaje se aplicó una Guía de observación (Ver Anexo L) que valora en tres modalidades, la rapidez con la que se da el aprendizaje en el alumnado. Se trata de: rápido, moderado y lento.

*Gráfica 7. Ritmo de aprendizaje del estudiantado de 2° "C"*



Fuente: elaboración propia con base en Archivo de USAER 115 "Howard Gardner", ciclo 2021-2022.

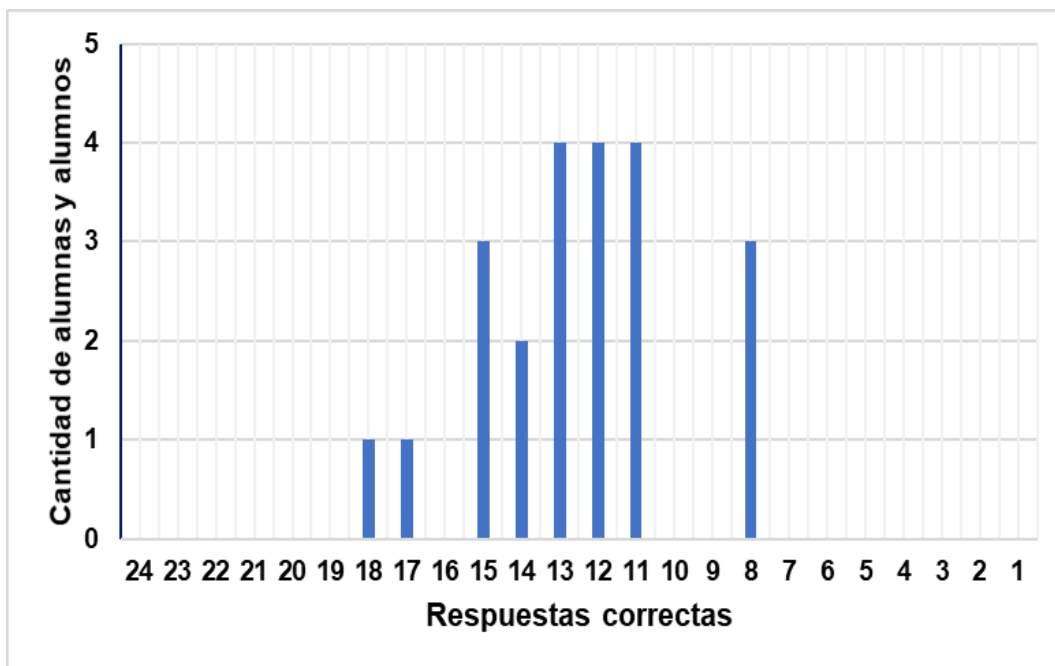
Esto significa que la mayoría de las y los alumnos aprenden a un ritmo moderado ya que son el 78% es decir, 18 estudiantes. Mientras que 3 aprenden a un ritmo lento y son AA1, AA2 y AO3, representado por el 13%. Por último, se identifica que 2 alumnos aprenden a un ritmo rápido, que son el 9% entre ellos se encuentra AO4.

De acuerdo a Fuentes (2018), el estudiantado maneja diferentes velocidades para aprender y entender algún tema. A esa velocidad con que lo hacen se le llama ritmo y se clasifican en tres grupos. El primero que corresponde al aprendizaje rápido es cuando captan de manera rápida las enseñanzas. Enseguida el moderado que es la alumna o alumno promedio y corresponde a la mayoría, este alumnado abarca el tiempo establecido para comprender y realizar los procesos. Por último, aprenden a un ritmo lento quienes presentan algunas dificultades, manifiestan baja capacidad de atención y motivación.

El nivel de competencia curricular se determinó por una evaluación escrita (Ver Anexo M). AO4 accedió a la evaluación tal y como fue planteada. Por otra parte, AA2 y AO3, recibieron apoyo con una orientación directa de lectura de las preguntas de la evaluación. Mientras que AA1 no accedió a ella, así que fue necesario realizar una evaluación ajustada para conocer sus habilidades (Ver Anexo N). se obtuvieron los siguientes resultados.



Gráfica 8. Resultados de evaluación diagnóstica de Lengua materna español



Fuente: Elaboración propia con base en Archivo de Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero”, ciclo 2021-2022.

Los resultados de esta evaluación no se tradujeron a calificaciones porque no sería funcional para fines de conocer qué aprendizajes esperados desarrollaron en pandemia el ciclo escolar anterior. Se identifica que los resultados no son alentadores y el grupo está bajo en los conocimientos que se requieren para poder adquirir los aprendizajes esperados de segundo grado. AO4 obtuvo 17 respuestas correctas, mientras que AA2 y AO3 alcanzaron apenas 8 respuestas correctas aun con el apoyo proporcionado. Cabe recordar que estos resultados son consecuencia de educación a distancia. En el caso de AA1, los resultados que se obtuvieron fueron de manera cualitativa identificando fortalezas y áreas de oportunidad.

### 3.2.3 Proyecto “Nos adueñamos del lenguaje”

Una vez realizado el diagnóstico grupal se tienen elementos para brindar una respuesta educativa con base a las características del alumnado. El proyecto con enfoque DUALME, se denominó, *Nos adueñamos del lenguaje*, que propició la participación y aprendizaje de todas y todos, incluida AA1 quien no lee y escribe de manera convencional. Este proyecto constó de cinco planeaciones fundamentadas en el DUA; cada planeación se desarrolló en 2 módulos de 45 minutos, a excepción de la tercera y última que requirieron de 3 módulos. Es importante también mencionar que la planeación fue realizada conjuntamente con la docente de la asignatura de español en co-enseñanza<sup>16</sup>.

Para el análisis de la aplicación de estas sesiones<sup>17</sup> se comienza por mencionar el aprendizaje esperado que se favoreció, posteriormente el propósito de cada una, a qué red favorece y cómo se le dio a conocer dicho propósito al alumnado. Posteriormente se describen las actividades; en primer lugar, cómo se les motivó y buscó su compromiso, después cómo se les presentó la información y por último cómo expresaron lo que aprendieron. Al final, corresponde al momento de la evaluación, aquí se mencionará el producto evaluado y los instrumentos, sin olvidar la forma de retroalimentación que se ofreció.

---

<sup>16</sup> “Co-enseñanza es cuando dos o más personas comparten la responsabilidad respecto a la planificación, introducción y evaluación de un grupo curso” (Castro & Rodríguez, 2017, p. 65).

<sup>17</sup> Ver planeaciones en Anexo Ñ.

Tabla 11. Sesiones del proyecto "Nos adueñamos del lenguaje"

Sesión	Aprendizaje esperado	Propósito	¿Cómo se les motivó y comprometió?
1	Escribe cartas formales.	Realizar una carta formal para solucionar una problemática real por equipos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se escribió el propósito en el pizarrón y se mantuvo escrito durante la sesión para que les quedara claro lo que iban hacer.</li> <li>Se les explicó el producto a realizar y cada alumna y alumno escribió un compromiso personal de la sesión.</li> </ul>
2	Elabora resúmenes que integran información de varias fuentes.	Elaborar un resumen de manera individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se dio a conocer el propósito de la sesión y la rúbrica de evaluación mediante proyección, además se comenzó la clase con la técnica lluvia de ideas para que escribieran lo que saben del resumen. Y se proyectó un diagrama de los pasos.</li> </ul>
3	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.	Reconocer la diversidad lingüística y cultural del español.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se entregó por escrito el propósito de la sesión junto a la rúbrica.</li> <li>Escucharon dos fragmentos de audio, uno colombiano y un argentino para analizar diferencias del español que ellas y ellos hablan e identificaron palabras que no entendieron.</li> </ul>
4	Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.	Realizar un reporte de una canción que les haga sentir bien de manera individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantener escrito el propósito de la sesión en clase y entregar rúbrica del reporte para realizar modificaciones.</li> <li>Se solicitó a cada alumna y alumno escribir un compromiso personal durante la sesión.</li> <li>Se inició con una actividad por equipos en la cual a algunos se les dio recortes de géneros musicales, otros prefirieron escribir para que lo relacionaran a un cuadro que incluía las características de cada género.</li> </ul>
5	Prepara la lectura en voz alta.	Realizar un plan para leer y leer en voz alta de manera individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se entregó el propósito de la sesión junto a una lista de cotejo del plan por escrito, la cual se explicó y entre todas y todos se modificó.</li> <li>Para rescatar saberes previos se cuestionó acerca de los elementos que creían se deben tomar en cuenta para la lectura en voz alta.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se sintetizan los aprendizajes esperados, propósitos y cómo se favoreció la motivación y compromiso de las y los estudiantes. Enseguida se describen las sesiones a partir del apoyo de la bitácora<sup>18</sup> personal.

<sup>18</sup> "Se propone como una herramienta elaborada por las y los docentes que en cualquier momento del ciclo escolar les permite valorar y tomar decisiones relacionadas con el trabajo pedagógico que

Durante la primera sesión en que se comenzó a emplear el DUA se favoreció el desarrollo del aprendizaje esperado *Escribe cartas formales*, cuyo propósito fue que el estudiantado realizara una carta formal para solucionar una problemática real, dicha meta se centra en la red estratégica y se les dio a conocer al escribirlo en el pizarrón y mantenerlo ahí durante el desarrollo de la sesión.

Al inicio, para motivar al grupo, se escribió el propósito para que tuvieran claro lo que iban a realizar en ese tiempo, también se les explicó el producto a realizar que era la carta formal y de manera personal cada alumna y alumno escribió un compromiso durante la sesión en su cuaderno, en el caso de AA4 lo dibujó; algunos escribieron: estar atentos, otros: escribir una carta bonita, no platicar en clase, etc. Posteriormente para presentar la información relativa a los elementos de una carta formal, se presentó un video alusivo a este tema y se dibujó en el pizarrón la estructura de las partes de la carta para que el alumnado de manera grupal, analizara y aprendiera los componentes referidos.

Para reforzar la comprensión de la estructura de una carta, el alumnado redactó una carta con apoyo del esqueleto pensando como andamio para AA2 y AO3, mientras que a AA1 se le dieron las partes recortadas para que las asociara en el esqueleto. Por último, se realizó una carta por equipos en la que buscaron solucionar alguna situación en particular. Por ejemplo, el equipo de la AA1 y el AO3, escribió la carta para el director de la escuela solicitando tableros en la cancha de básquet-bol (AA1 participó escribiendo el remitente), el equipo de la AA2 escribió una carta al director de la escuela solicitando rampas para ella y el equipo de AO4

---

realizan con sus estudiantes” (Comisión Nacional para La Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), 2020, p. 3).

escribió una carta al presidente municipal solicitando uniformes para el equipo de atletismo.

Imagen 2. Evidencias de la primera sesión

Carta de AA 1

<b>Membrete</b> Nancy Paola Castañeda Durán C. Abasco col. La Joyita	<b>Destinatario</b> Rosy Soledad Simental Torres C. Abasco col. La Joyita
<b>Fecha</b> Valparaíso, Zac. a noviembre de 2021	
<b>Encabezado</b> Querida Rosy:	
<b>Introducción</b> Por medio de esta carta quiero saludarte y desear que estés bien.	
<b>Cuerpo</b> ¡Por fin tengo tiempo para escribirte! He tenido una semana de muchos exámenes y tareas que hacer. Quería escribirte para decirte lo mucho que te extraño amiga. Creo que las vacaciones que pasamos juntas fueron increíbles y nunca las olvidaré. Mi mamá te manda saludos y dice que te cuides de ese resfriado que no se te quiere quitar.	
<b>Despedida</b> Espero que nos veamos en las vacaciones de diciembre y pasar nuevamente tiempo juntas.	
<b>Firma</b> Nancy	

Carta de alumna regular

<b>Membrete</b> Melissa	<b>Destinatario</b> Evelyn
Abasco #12, Valparaíso	Delicias, Valparaíso, Zac.
<b>Fecha</b> 11/ Noviembre / 2021	
<b>Encabezado</b> Querida mejor amiga:	
<b>Introducción</b> Evelyn, espero que te encuentres muy bien, pasando a lo siguiente	
<b>Cuerpo</b> Tal vez, no te he dicho lo importante y especial que eres para mí. Quizá no te haga sentir que eres mi mejor amiga, eres una persona que quiero tener siempre en mi vida, se que somos muy jóvenes. Pero espero siempre ser <u>Mejores Amigas</u> ♡	
<b>Despedida</b> Te quiero, sin más que decir me despido diciéndote lo mejor del mundo.	
<b>Firma</b> Melissa Mirón	

Fuente: Archivo personal del ciclo escolar 2021-2022.

Los productos evaluados fueron el esquema de la carta que realizaron de manera individual y la carta por equipos, ambos productos se evaluaron por medio de listas de cotejo donde la puntuación máxima fue 10. La retroalimentación para la actividad individual consistió en comentarios orales, mientras que la actividad en equipo se realizó por escrito en la carta con notas adhesivas.

*Imagen 3. Evidencias de la primera sesión, equipo AA 2*

Alumnos y alumnas de 2º "C"  
Secundaria Técnica no. 12

Prof. Hevacio Ramos Tapia  
Director de la Secundaria  
Técnica no. 12 "Vicente Escudero"

Valparaíso, Zacatecas a 11 de Noviembre 2021

Estimado señor director  
Los y los alumnos de 2º "C" de esta escuela secundaria nos ponemos en contacto con usted en calidad de director con la intención de solicitarle la gestión para colocar rampas y reparar las que ya existen.  
Realizaremos esta solicitud porque nuestra compañera Jazmín que usa silla de ruedas se le dificulta el traslado por la escuela, sobre todo al taller de CIA con la maestra Cecy y cuando trabaja en USAER con la maestra Ibe, es necesario cargar la silla y con rampas sería más fácil. Teniendo en cuenta su gran labor a favor de la secundaria y la educación de nosotros, esperamos el apoyo.

Atentamente

Daya García González  
Jefa de grupo de 2º "C"

Fuente: Archivo personal de ciclo escolar 2021-2022.

En la segunda sesión se favoreció el aprendizaje esperado *Elabora resúmenes que integran información de varias fuentes* cuyo propósito fue elaborar un resumen de

manera individual, este propósito también se encuentra inscrito dentro de la red estratégica y se les dio a conocer dicho propósito a partir de la presentación de la rúbrica de evaluación la cual se mantuvo pegada en la pared durante la sesión.

Las actividades que se diseñaron para alcanzar el propósito fueron en un inicio de la sesión escribir en el pizarrón lo que para ellos es un resumen a partir de lluvia de ideas, posteriormente se presentó un diagrama que viene en su libro de texto, pero apoyado de imágenes sobre los pasos para realizar un resumen, se discutió con lo cual se buscó motivarlos mediante estas actividades.

Para presentar la información se proyectó un video que rescató nuevamente los pasos para desarrollar un resumen, enseguida se les pidió que eligieran una temática que les interesara investigar y se dio la instrucción de buscar información ya sea por medio de sus datos en el celular o en la biblioteca escolar, también se les enseñó una aplicación de dictado a voz para guardar sus notas desde el celular, pensando en la AA1.

A pesar de que se dio la opción a todas y todos, solamente 2 alumnas lo realizaron por este medio. Esta sesión se extendió 3 módulos ya que se quedó de tarea recopilar la información ya sea por el medio que más quisieran, incluso se les sugirieron videos. En la última sesión para expresar lo que aprendieron realizaron un resumen individual y después conformamos un periódico escolar con todos los resúmenes.

## Imagen 4. Evidencias de la segunda sesión

Resumen realizado a partir de la aplicación dictado a texto

### ESTRELLAS FUGACES



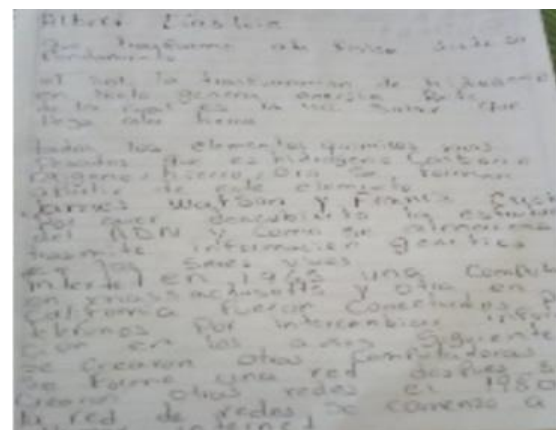
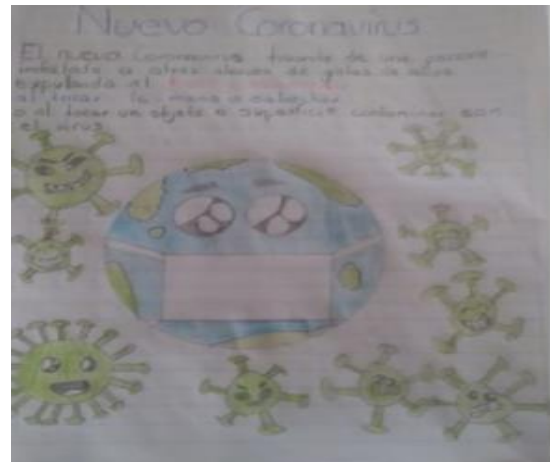
Las estrellas fugaces son pequeñas partículas que al entrar a gran velocidad en la atmósfera de la Tierra se "queman" por la fricción y producen el trazo luminoso que surca rápidamente el cielo y que llamamos estrella fugaz.

Su aspecto es muy variado. Pueden brillar mucho o poco. Su trayectoria puede ser corta o larga. Algunas pueden dejar una estela unos instantes y otras no. Normalmente son bastante rápidas, pero también las hay lentas, que pueden durar varios segundos. En ocasiones pueden mostrar algún color: rojizo, verdoso, azulado, etc. según la composición química del meteoro.

Las estrellas fugaces se pueden observar en cualquier noche despejada, aunque en determinadas noches del año, son más abundantes y la fricción atmosférica puede quemar meteoros que pesen varios kilogramos. Sin embargo, si la partícula es demasiado grande, es posible que no pueda descomponerse por completo y alcanzar la superficie de la tierra. Entonces el meteoro se llama meteorito. Nuestro planeta ha estado recibiendo meteoritos de tamaños microscópicos e incluso más grandes.

Una de las mayores lluvias de meteoros es el caso de las Perseidas, popularmente conocidas como lágrimas de San Lorenzo. Donde podemos verlas en los cielos a mediados de agosto con mayor probabilidad.

Resúmenes de alumnas y alumnos con BAP



### Gato

Los gatos domésticos mantienen una relación con los seres humanos hace mucho tiempo. Son cazadores, se aventan a sus presas con sus garras y dientes. Tienen buen oído, son rápidos y las colas son largas para el equilibrio.



Fuente: Archivo personal del ciclo escolar 2021-2022.

Respecto a la evaluación, se calificó el resumen de acuerdo a la rúbrica y se ofreció retroalimentación oral durante la escritura del resumen pasando por sus lugares.

AO3 no asistió. Para la AA1 se guardaron las notas y posteriormente se imprimieron



para que las recortara e incluyera imágenes en su resumen. La AA2 logró realizar el resumen con algunas faltas de ortografía. AO4 presentó un resumen muy bien redactado. En la rúbrica no se valoró la extensión porque se asumió que el alumnado realizaría el resumen de acuerdo a sus habilidades. Por tal razón mientras que AA2 logró solo una cuartilla, AO4, logró tres.

Para la tercera sesión se favoreció el aprendizaje esperado *Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes* y el propósito específico fue que el estudiantado reconociera la diversidad lingüística y cultural del español, por lo que este objetivo se trabajó desde la red de reconocimiento. La manera en que se les dio a conocer el propósito fue entregándoles por escrito junto a una rúbrica muy general, los aspectos a valorar.

Las actividades que se diseñaron para alcanzar el propósito fueron al inicio para captar su interés y motivarlos escuchar dos fragmentos de audios, uno colombiano y uno argentino, para analizar las diferencias respecto al español que ellas y ellos hablan y las palabras que no entendieron. Enseguida se presentó la información que fue de manera auditiva acompañada de imágenes sobre las variantes de nuestro idioma que tienen un origen indígena para ejemplificar la diversidad y se organizó al alumnado en cuatro equipos para que investigaran en su libro de texto o en internet palabras del español que tuvieran origen alemán, inglés, italiano e indígena.

Aquí se hizo una pausa para discutir con ellas y ellos sobre qué producto quisieran realizar para expresar estas palabras. A una alumna se le ocurrieron juegos y así se hizo, cada equipo realizó un juego para expresar lo aprendido; algunos mostraron su aprendizaje con dibujos, y otros, por medio de recortes. Los



En la cuarta sesión se favoreció el aprendizaje esperado *Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés*, el propósito específico que se planteó fue realizar un reporte de una canción que les hiciera sentir bien, el cual se encuentra dentro de la red afectiva y se les dio a conocer manteniéndolo escrito en la pared durante la sesión; también se les entregó una rúbrica con la cual se calificaría el reporte y se modificaron algunos aspectos al pedir su punto de vista.




Las actividades desarrolladas para alcanzar el propósito fueron, en un primer momento, solicitar a cada alumna y alumno que hicieran un compromiso personal. AA 1 se comprometió a “hacerles caso a sus maestras” expresándolo de manera oral. También se conformaron equipos por filas y se dio a cada una de ellas y ellos recortes alusivos al género musical con sus características para que completaran un cuadro con el fin de captar su interés y motivarlos.

Para presentar la información, se mostró en el pizarrón un diagrama con los géneros musicales acompañado de audios, a la vez que revisaban sus cuadros previamente realizados. En seguida se presentaron fragmentos de varias canciones para que el alumnado representara el género al que pertenecían, ya fuera de manera escrita o con recortes. 10 estudiantes optaron por recortes, después entre todos se revisó a cuantos habían adivinado. Por último, para expresar lo que aprendieron de manera individual cada estudiante eligió una canción que le hace sentir bien y tuvo que analizarla de acuerdo a la rúbrica que al inicio se les proporcionó y se les dio la opción de realizar el reporte de manera escrita u oral.

## Imagen 6. Evidencias de la cuarta sesión

### Ejemplo de actividad grupal inicial

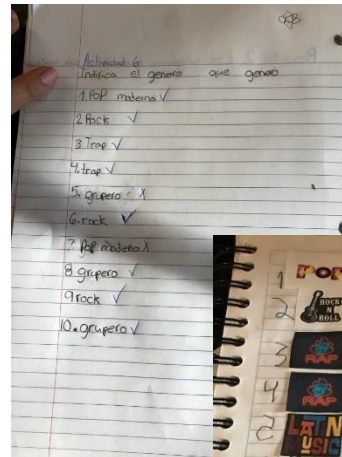
**Equipo 1**

Género musical	Características
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las canciones se estructuran en estrofas y coros las cuales son intercaladas utilizando solos o improvisaciones.</li> <li>Utiliza una gran cantidad de efectos de distorsión.</li> <li>Es un ritmo de música bailable y frenético.</li> <li>Implementa sonidos que proceden de la guitarra, el bajo y la batería.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composiciones sencillas y breves.</li> <li>Los ritmos son de melodías vivas y simples, pero fuertes.</li> <li>El término proviene de la reducción de la palabra popular.</li> <li>Las voces se escuchan en primer plano.</li> <li>Abarca la producción musical de diversos lugares de América Latina.</li> </ul>
	

**Equipo 3**

Género musical	Características
Rock	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las canciones se estructuran en estrofas y coros las cuales son intercaladas utilizando solos o improvisaciones.</li> <li>Utiliza una gran cantidad de efectos de distorsión.</li> <li>Es un ritmo de música bailable y frenético.</li> <li>Implementa sonidos que proceden de la guitarra, el bajo y la batería.</li> </ul>
Pop	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composiciones sencillas y breves.</li> <li>Los ritmos son de melodías vivas y simples, pero fuertes.</li> <li>El término proviene de la reducción de la palabra popular.</li> <li>Las voces se escuchan en primer plano.</li> <li>Abarca la producción musical de diversos lugares de América Latina.</li> </ul>
Latinoamericano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos variados.</li> <li>Es tan extenso que se divide en subgéneros como: balada romántica, bolero, folclórica, trova, tango, salsa, bachata y ranchera.</li> </ul>

### Ejemplo de actividad de asociación de canciones con géneros



### Ejemplo de reporte escrito

**Canción:** Un año Sebastian Yatra

**Género:** latinoamericano

**Subgénero:** Urbano

Lo que hace curioso este género urbano es su capacidad de mutación, debido a que en sus inicios muchos pensaron que sería algo pasajero, por lo contrario, sus artistas y productores han demostrado como su ritmo puede ser incluido en salsa, reggae y hasta vallenato colombiano.

La canción es de amor porque habla de alguien que conoció en primavera y se despiden en septiembre, realiza un recuento de los meses hasta llegar a febrero. Le dice que nunca la olvidará y que solo piensa en ella.

Esta canción de 8 estrofas y 43 versos, las figuras retóricas que utiliza son símiles y comparaciones.

En lo personal me parece que es una canción bonita porque trata de amor, no dice groserías y habla con respeto.

### Ejemplo de reporte por audio

[https://drive.google.com/file/d/1eybVz1hUsWsN0kp8FSDKfa6R8\\_8X21t7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1eybVz1hUsWsN0kp8FSDKfa6R8_8X21t7/view?usp=sharing)

Fuente: Archivo del ciclo escolar 2021-2022.

Respecto a la evaluación, los productos valorados fueron la actividad inicial por equipos que consistió en el cuadro de géneros, la asociación de audios y géneros y el reporte. Los dos primeros productos se evaluaron mediante listas de cotejo y el reporte con una rúbrica misma a la que se ofreció una retroalimentación por escrito y para AA1 de manera oral.

Para la última sesión se favoreció el aprendizaje esperado *Prepara la lectura en voz alta* siendo el propósito específico realizar un plan para leer y leer en voz alta, por lo que se identificó dentro de la red de reconocimiento. Se le dio a conocer al alumnado entregando el propósito por escrito junto a una lista de cotejo del plan a realizar.

Las actividades que se desarrollaron para alcanzar dicho propósito fueron al inicio para motivarlos y comprometerlos explicar la lista de cotejo y cuestionarlos acerca de los elementos que creían que se deben de tomar en cuenta al momento de leer en voz alta. Enseguida se les presentó la información de manera auditiva acompañada de una infografía con diversas imágenes sobre algunas recomendaciones, a la vez que se les cuestionó sobre dichas recomendaciones, para posteriormente realizar un plan individual que considerara 5 pasos.

Para dicho plan se dio la libertad de realizarlo como prefirieron, si con imágenes o una simple lista escrita, o incluso hubo quienes lo hicieron digital. Para expresar lo que aprendieron a partir de su plan se llevó a cabo un pequeño café literario para que compartieran la lectura de un escrito, para revisar el escrito se empleó el auto corrector para revisar faltas de ortografía.

Imagen 7. Evidencias de la quinta sesión  
Plan individual digital

Plan individual de lectura con imágenes

**PLAN DE LECTURA**

1. Seleccionar el texto.
2. Practicar la lectura en voz alta.
3. Organizar el ambiente.
4. Leer de forma natural.
5. Concentrarse en el texto y no ponerse nervioso.

Adán Álvarez Mata 2° C

**Plan de lectura**

- 1 Preparar texto
- 2 leerlo mucho
- 3 no tener miedo
- 4 atención
- 5 leer fuerte

Rosy

Algunas y algunos estudiantes leyendo



Fuente: archivo del ciclo escolar 2021-2022.

La evaluación de la sesión los productos valorados fueron el plan individual de lectura y la lectura en voz alta. El primero se calificó mediante una lista de cotejo que se le entregó al inicio y la segunda por medio de un registro anecdótico, la

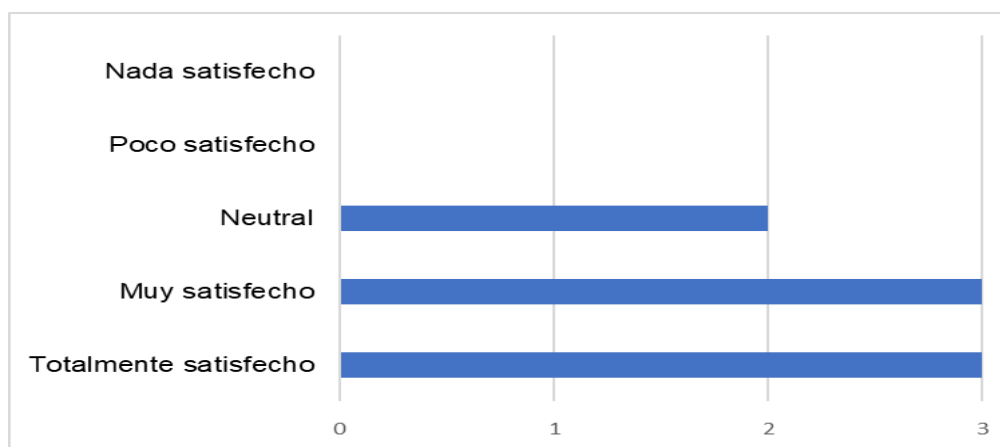
retroalimentación que se ofreció para el plan fue individual durante el proceso y por escrito después de la lectura en voz alta.

### 3.3. Percepciones y resultados de la intervención

Para valorar los resultados de la intervención se aplicaron dos encuestas de satisfacción, una para la maestra de la asignatura de español del grupo de 2° “C” y otra, para las y los 23 alumnos que conforman el grupo.

La encuesta realizada a la docente (Ver anexo O) está compuesta de 8 preguntas con escala de Likert para medir el grado de satisfacción de los elementos de la planeación: objetivos, evaluación, métodos y materiales, así como la participación del alumnado que enfrenta BAP. Al final del cuestionario se preguntan beneficios y desventajas que logró a identificar del DUA. Las respuestas para apreciar su grado de satisfacción se exponen en la siguiente gráfica.

*Gráfica 9. Nivel de satisfacción de la docente de español*



Fuente: Elaboración propia

De un total de 8 ítems que se refieren a elementos realizados de la intervención, la docente contestó 3 con un grado totalmente satisfecha, estos ítems

fueron los relacionados a la participación del alumnado, la atención a la diversidad y dar a conocer el propósito de cada sesión. Por otra parte, se sintió muy satisfecha en 3 aspectos que fueron respecto al desarrollo de los aprendizajes esperados, los recursos y materiales implementados y los instrumentos de evaluación utilizados. Por último, se siente neutral en cuanto a la modificación de los aprendizajes esperados para hacerlos accesibles a todas y todos y a la retroalimentación proporcionada.

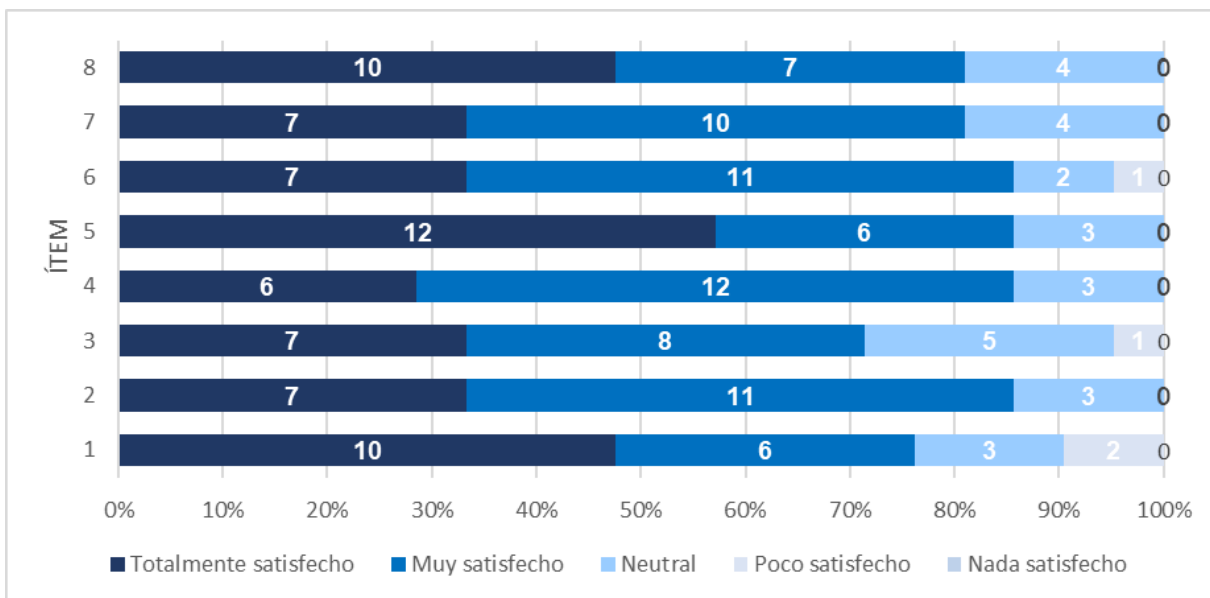
Para el último ítem que fue abierto al preguntarle sobre ventajas y desventajas de la implementación del DUA en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna español, identifica como ventaja el atender las BAP que enfrenta cada estudiante, así como su estilo de aprendizaje. Mientras que una desventaja es el tiempo que implica la diversificación de recursos y materiales al considerar las necesidades de cada alumna y alumno

La encuesta realizada al estudiantado (Ver anexo P) constó de 8 preguntas con escala de Likert sobre qué tan satisfechos o satisfechas se sienten sobre las consideraciones del DUA. También se incluyen 3 preguntas abiertas para conocer qué diferencias perciben entre la manera de enseñar esta asignatura y las demás, si han identificado de qué manera aprenden mejor ya que se recordará la finalidad del DUA es que el alumnado poco a poco se vaya convirtiendo en un aprendiz experto y por último qué cambios realizarían a la manera en que se les enseñó español.

Para lo cual a continuación se muestra una gráfica con las preguntas que midieron la satisfacción. La encuesta se realizó a un total de 21 estudiantes dado que 2 alumnos se dieron de baja en el transcurso del ciclo escolar.



Gráfica 10. Resultados del grado de satisfacción del estudiantado

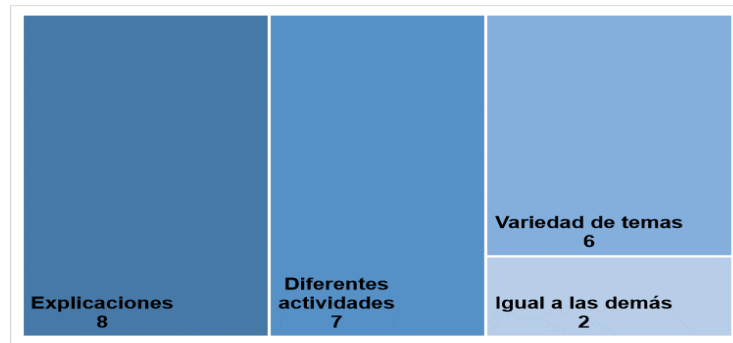


Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que el estudiantado se sintió más satisfecho con el ítem 5, relacionado a el aspecto de haberle ofrecido más de una opción para realizar sus actividades, mientras que los ítems que muestran más insatisfacción son el 1, 3 y 6 que son los referidos a qué aprendieron, con el trabajo en equipo y en la manera en qué se les calificó. También se identifica que nadie se sintió nada satisfecho en algún aspecto.

En la pregunta 9 se indagó sobre las diferencias que notaron las y los participantes, en la manera en que se enseñaron los contenidos de Lengua materna español contemplados en el proyecto. Con base en 4 categorías: explicaciones, diferentes actividades, temas variados, igual a las demás se cualificó la percepción.

Gráfica 11. Percepción sobre la enseñanza de Lengua materna español

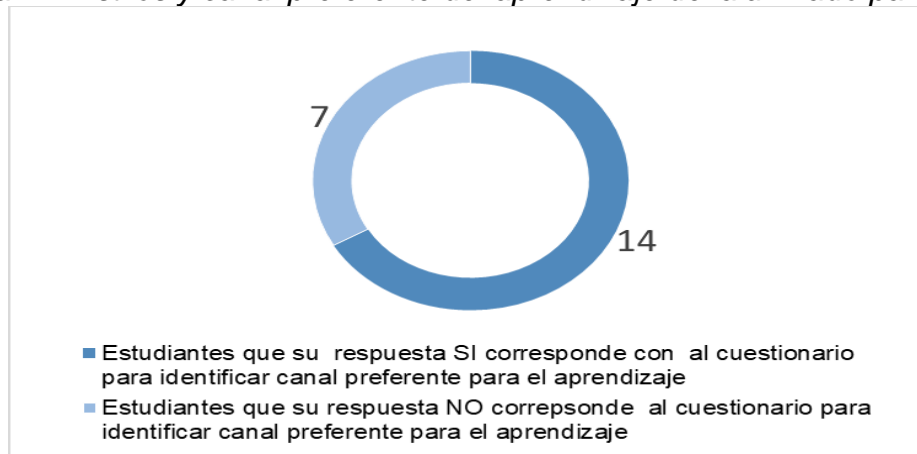


Fuente: elaboración propia

Es posible identificar que la mayoría de las y los alumnos encuentran diferencias en la enseñanza de esta asignatura con enfoque DUA, respecto a las demás materias. Los aspectos valorados fueron la forma y cantidad de las explicaciones; el número y diversidad de actividades para cada tema. Sin embargo, para dos alumnos no hubo diferencia en el cómo se les enseñó Lengua materna español.

Para la pregunta 10, la totalidad del estudiantado respondió que sí descubrió cómo aprende mejor, pero al responder cómo varía el resultado con su canal preferente, se dividió la opinión.

Gráfica 12. Estilos y canal preferente del aprendizaje del alumnado participante

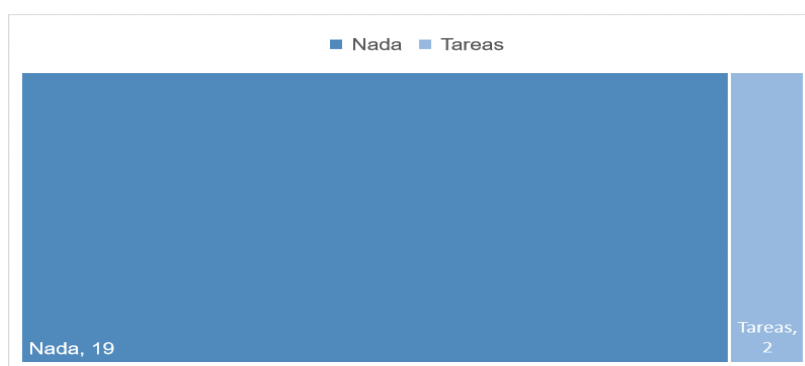


Fuente: elaboración propia.

Lo anterior indica que la mayoría del alumnado, es decir 14 han logrado identificar por cual canal aprende mejor, a 7 estudiantes aún les falta identificar este aspecto. Es importante mencionar también que AA1, AA2 y AO4 están entre quienes identifican su canal preferente de aprendizaje.

Cuando se pidió la opinión sobre los cambios se necesitarían aplicarse a la planeación DUALME, el alumnado respondió lo siguiente:

*Gráfica 13. Cambios recomendados a proyecto DUALME*



Fuente: elaboración propia.

La mayoría del alumnado no cambiaría nada, mientras que 2 alumnos no vieron con mucho aprecio la realización de tareas extraescolares. Con base en estos datos, se deduce que el estudiantado se sintió satisfecho con la intervención.

Para registrar la asistencia y observar la participación del alumnado se utilizó una tabla de registro con tres columnas a valorar diariamente sus intervenciones: inicio, desarrollo y cierre de la sesión. La participación tuvo dos modalidades: voluntaria y dirigida. En las primeras cuatro filas está las y los estudiantes que enfrentan BAP. De la fila cinco en adelante aparece el resto del alumnado participante en cada sesión.

Tabla 11. Registro de participación del estudiantado durante cada sesión

Estudiante	Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			Sesión 5		
	Inicio	Desarrollo	Cierre	Inicio	Desarrollo	Cierre	Inicio	Desarrollo	Cierre	Inicio	Desarrollo	Cierre	Inicio	Desarrollo	Cierre
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															

Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar la participación que tuvo el alumnado en el transcurso de las sesiones, quienes no participaron en una sesión completa fue por no asistir a clase. También puede notarse que hubo menos participación al inicio del proyecto; pero la participación se incrementó y mantuvo en las actividades de desarrollo y cierre. En el caso específico del alumnado que enfrenta BAP puede observarse que su participación se mantuvo, excepto AO3 que dejó de asistir a partir de la tercera sesión.

En términos generales puede concluirse que esta intervención favoreció la inclusión del alumnado que enfrenta BAP de 2° C ya que se garantizó su

participación y aprendizaje durante cada una de las sesiones, para lo cual el DUA resultó ser un enfoque que al implementarlo en la enseñanza de la asignatura de Lengua materna español se brindó las mismas oportunidades a cada estudiante de progresar desde una perspectiva equitativa y proporcionando flexibilidad respecto a las maneras en que las y los alumnos accedieron y representaron lo aprendido. De ahí la importancia de contextualizar la situación que guarda el municipio en el cual se inserta la secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” y cómo aprende este alumnado, para así identificar las barreras prácticas que con esta intervención fueron eliminadas en esta asignatura. El reto ahora es comenzar a implementar el DUA en cada una de las asignaturas y grupos de la institución para concretizar los principios de inclusión y equidad.

## CONCLUSIONES

La premisa de que los resolutivos internacionales y las recientes reformas al sistema de educación básica en México, reforzaron la necesidad de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión alentó esta investigación. Eliminar todo obstáculo que impide que una niña, niño o adolescente, acceda, permanezca, aprenda y participe en el aula es un compromiso pedagógico y un fin político en los planteles escolares que se puso a prueba con el proyecto “Nos adueñamos del lenguaje”.

En este sentido, en esta investigación se comprobó la hipótesis derivada de la pregunta general en torno a la implementación del DUA, en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua materna español del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación del grupo de 2° C de la Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” de Valparaíso, Zacatecas. La flexibilización del currículo escolar con planeación DUALME si favoreció la inclusión. Sin embargo, el profesorado no estaba preparado para este proceso.

Hay que indicar que, esta situación-problema cambió debido a que la docente que aplicó la planeación DUALME del proyecto “Nos adueñamos del lenguaje”, aprendió que si es posible flexibilizar el currículo escolar y con ello eliminar barreras prácticas, concretamente didácticas, que enfrentaba de forma más notoria, un sector de la población estudiantil, es decir, los que cuentan con BAP.

Flexibilizar el currículo escolar e introducir recursos didácticos, que contribuyan a la participación y aprendizaje de todo el estudiantado, reconocer las

habilidades, destrezas y estilos de aprendizaje de cada individuo no es fácil para el profesorado. Sin embargo, desde el enfoque DUA se sugirió un conjunto de principios y estrategias con las que se cubrieron dos propósitos: incluir y enseñar ciertos contenidos de la asignatura de la Lengua materna español.

El objetivo uno se cumplió cabalmente a través de la descripción y explicación del contexto educativo internacional y nacional del que emergen las estrategias para la equidad y la inclusión de la educación básica en México. La escuela inclusiva se muestra como aquella, en la que la comunidad escolar, particularmente el profesorado y personal directivo son capaces de impulsar acciones positivas para fortalecer las tres dimensiones de la inclusión: cultural, política y práctica. Un compromiso político y pedagógico en las escuelas inclusivas es acoger la diversidad y respetar las diferencias para que cada integrante de la comunidad valore sus logros y emprenda una participación responsable y colaborativa.

El objetivo dos se cumplió ampliamente con la revisión de literatura reciente en torno a al DUA como una estrategia o metodología que reconoce la existencia de estilos de aprendizaje y la consecuente necesidad que enfrenta el profesorado de personalizar el aprendizaje a las características del alumnado que se atiende en el aula. El DUA exhorta a la flexibilización curricular y a la ruptura de las prácticas homogenizadas de enseñanza porque truncan la inclusión y favorecen la marginación y exclusión paulatina y silenciosa del estudiantado, sobre todo de aquellas y aquellos que poseen alguna discapacidad o capacidad sobresaliente

La planeación de los contenidos de la Lengua materna español desde el DUA (DUALME), para el grupo de segundo “C” de la Secundaria Técnica 21 “Vicente Escudero” fue vital en dos sentidos. Por la relevancia curricular del campo formativo

Lenguaje y comunicación y las competencias de la asignatura Lengua materna español como un vehículo para que el alumnado enriquezca sus maneras de comprender el mundo e incursione en los tres ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje: estudio, literatura y participación social.

El objetivo tres se cumplió cabalmente. La intervención “Nos adueñamos del lenguaje” fue un proyecto que se diseñó a partir de un diagnóstico detallado que permitió la caracterización del alumnado a través de varios test. A través de ellos se reconocieron las BAP, el estilo, canal y ritmo de aprendizaje y; la competencia curricular en Lengua materna español que poseían al inicio del ciclo escolar 2021-2022.

La intervención tuvo un soporte teórico y metodológico de los fundamentos de la educación, escuela inclusiva y el aula inclusiva, y los principios del DUA; pero también de experiencia laboral en la USAER No. 115 “Howard Gardner” asignada a la secundaria “Vicente Escudero” y un gran compromiso y entusiasmo por la inclusión y la equidad educativa.

El plan de trabajo de la intervención estuvo compuesta de cinco sesiones, en cada una de ellas se articularon contenidos de la asignatura de Lengua materna español vinculada a los principios del DUA. Esto es, se planificó para propiciar múltiples formas de implicación afectiva, de reconocimiento y estratégica para responder al por qué se enseña, el qué se aprende y el cómo se aprende.

Aspectos que valoran el significado emocional que le asigna el alumnado a su aprendizaje y el nivel de compromiso que le atribuye a sus tareas; la identificación y comprensión de información expuesta en el contenido a aprender y las formas de acción y expresión utilizadas para comunicar lo aprendido. Esta planeación flexible



tuvo el propósito de generar la inclusión y la eliminación de BAP que enfrenta el alumnado en el aula. Las evidencias de las sesiones muestran cómo el alumnado escribió cartas formales, elaboró resúmenes, analizó críticamente el contenido de canciones y leyó en voz alta.

Los datos de la encuesta de satisfacción aplicada al alumnado que enfrenta BAP participante en la intervención indican que se sintieron satisfechos con actividades realizadas durante las cinco etapas del proyecto “Nos adueñamos del lenguaje”. Percibieron que la enseñanza de la asignatura de Lengua materna español fue diferente. Con la planeación DUALME hubo más explicaciones por parte de la docente, se diversificaron las actividades y los temas fueron variados. Pero también hubo estudiantes que no señalaron cambios con esta planeación flexible.

Se concluye que la intervención “Nos adueñamos del lenguaje” favoreció la inclusión del alumnado del grupo de segundo “C” que enfrenta BAP, ya que se garantizó su participación y aprendizaje durante cada una de las sesiones. Con la planeación DUA se brindó las mismas oportunidades a cada estudiante de progresar desde una perspectiva equitativa y flexible respecto a las maneras en que las y los alumnos accedieron y representaron a lo aprendido. Y quedó abierta una veta nueva en la investigación educativa local y del posgrado.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Mel\\_Ainscow/publication/266574049\\_COMPRENDIENDO\\_EL\\_DESARROLLO\\_DE\\_ESCUELAS\\_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf), Fecha de consulta 3 de febrero de 2021.
- Ainscow, M. (2005, enero). *El próximo gran reto: mejora de la escuela inclusiva*. Recuperado de [http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod\\_imsccp/content/2/mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod_imsccp/content/2/mejora_escuela_inclusiva.pdf), Fecha de consulta 9 de febrero de 2022.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011, marzo,25). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>, Fecha de consulta 9 de septiembre de 2020.
- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <https://cursos.infoap.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Aportaciones-del-Diseño-Universal-para-el-Aprendizaje-y-de-los-materiales.pdf>, Fecha de consulta 23 de agosto del 2021.
- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: España.
- Alba, C., Sánchez. & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de <https://educrea.cl/diseño-universal-aprendizaje-dua-pautas-introduccion-curriculo/>, Fecha de consulta 23 de agosto del 2021.
- Alba, C., Zubillaga, A. & Sánchez, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol.14, Núm.1, pp.89-111. Recuperado el 8 de septiembre del 2020. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>
- Álvarez, B. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Bisquerra R. (2016). *10 claves educación socioemocional*. Barcelona: GRAÓ.

- Blanco, R. & Cusato, S. (2004). *Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables*. Recuperado de: [http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Nueva%20carpeta/Desigualdades%20educativas%20Ame%CC%81rica%20Latina\\_BLANCO.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Nueva%20carpeta/Desigualdades%20educativas%20Ame%CC%81rica%20Latina_BLANCO.pdf)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Núm. 3, pp.1-15. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas*. Recuperado de: <https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/la-atencion-educativa-en-la-diversidad.pdf>, Fecha de consulta 9 de febrero de 2021.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado el 9 de febrero de 2021, de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M. & Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol.10, Núm1, pp.99-113. Recuperada el 9 de febrero de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Carvajal, S. (2016). El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, Vol.1, Núm.20, pp.179-196. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846839008.pdf>
- CAST (2013, octubre). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0* Traducido al español. Recuperado de [https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_pautas.html](https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html) , Fecha de consulta 22 de agosto de 2021.
- CAST. (2018, septiembre, 7). *EDUCADUA*. Recuperado de: [https://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_pautas.html](https://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html) , Fecha de consulta 21 de septiembre del 2020.
- CAST (2018). *UDL & the Learning Brain* Traducido al español. Recuperado de <https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>, Fecha consulta 18 de septiembre de 2021.
- Castro, J. (2 de noviembre de 2021). Es 2021 el año más violento en la historia de Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*. Recuperado de:

<https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/es-2021-el-ano-mas-violento-en-la-historia-de-zacatecas-7425735.html>

Castro, R. & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de vigotsky. *Revista educación*, Vol.25, Núm.2, pp.59-65. Recuperado el 20 de junio de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). *Estrategias de apoyo pedagógico para el inicio del ciclo escolar Bitácora del docente: Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/bitacora-del-docente.pdf>, Fecha de consulta 5 de marzo de 2022.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). Informe de pobreza y evaluación 2020: CONEVAL. México. Recuperado el 6 de febrero de 2022 de [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_d\\_e\\_pobreza\\_y\\_evaluacion\\_2020\\_Documentos/Informe\\_Zacatecas\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_d_e_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Zacatecas_2020.pdf)

Coordinación Estatal del Estado de Zacatecas, (s/f). Municipio 049 Valparaíso Información estadística: Dirección del Sistema Estatal de información, México. Recuperado el 6 de febrero de 2022 de <https://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2019/07/Valpara%C3%Adso- Ficha-B%C3%A1sica.pdf>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo, J., Ríos, A. & García J. (Eds.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana*, (pp.135-157). México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Recuperado el 11 de febrero de 2021, de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, Vol.5, Núm. 5, pp. 257-261. Recuperado el 7 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 23, Num. 1. Recuperado el 29 de noviembre de 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1982). Acuerdo número 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas: Presidencia de la República. México.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje situado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.5, Núm.2. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011) Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2021.
- Dolores, M. & Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En Sarto, M. & Venegas, M. (Eds.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*, (pp.85-119). Salamanca: INICO. Recuperado el 11 de febrero de 2021, de <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En Ducoing, P. (Coord.), *Educación Básica y Reforma Educativa*, (pp.189-216). México: IISUE. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa>
- Durán, D. & Giné, C. (2017, noviembre,13). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>, Fecha de consulta 9 de febrero de 2021.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 99-122. Recuperado el 9 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Escurra, L. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de KOLB. *Revista de Psicología*. Vol.10, Núm. 1, pp. 125-142. Recuperado el 22 de febrero de 2022 de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3816>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL*, Vol. 1, Núm.13 pp.1-10. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>, Fecha de consulta 8 de febrero de 2021.
- Fernández, A. (2011). La Escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 55, Núm. 2, pp.1-11. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5521617>. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3912Fernandez.pdf>, Fecha de consulta 10 de febrero de 2021.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>
- Fuentes, T. (2018). ¿Qué nos brinda la neuroeducación para un mejor proceso enseñanza-aprendizaje? *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Vol. 24, Núm.2, pp. 205-209. Recuperado el 22 de febrero de 2022 de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educación/article/view/1339>
- García, I. (2020). Análisis de TIC, DUDA y REA para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DAF) con Learning Apps, Quizlet y Kahoot. (Tesis de licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guilar, M. (2008). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, Vol. 13, Núm. 44, pp. 235-241. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102009000100028&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102009000100028&script=sci_abstract)
- Ibarra, K., & Eccius, C. (2014). Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación en matemáticas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 16, Núm. 1, pp. 135-151. Recuperado el 22 de febrero de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6532865>
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. En Pilar, M. & Venegas, M. (Coords.). *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva* (pp.69-84). España: Kadmos.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Compendio de información geográfica municipal 2010 Valparaíso Zacatecas. Recuperado de <https://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2018/04/32049.pdf>, Fecha de consulta 23 de enero de 2022.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Panorama sociodemográfico de Zacatecas: INEGI. México. Recuperado el 6 de febrero de 2022 de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825198053.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198053.pdf)
- Instituto para la Evaluación de la Educación (INNE). (2015). *PLANEA. Una nueva generación de pruebas ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea\\_7.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_7.pdf).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Fascículo 7. Planea: Una nueva generación de pruebas ¿Qué evalúan las pruebas?*

*Lenguaje y Comunicación*. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de: <http://planea.sep.gob.mx/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). (2019). *El derecho al acceso, permanencia y conclusión de la educación obligatoria*. México: INEE recuperado el 18 de junio de 2022 de [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0103.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de secundaria. México: INEE.

Jaurequi, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Valor pedagógico de los medios*, Vol. 7, Núm. 11, pp. 65-81. Recuperado el 7 de septiembre de 2021 de <https://revista.redipe.org/index.php/1/index>

Ley General de Educación (LGE) (2019). Decreto por el que se expide la ley general de educación y se abroga la ley general de infraestructura educativa: Cámara de diputados del H. Congreso de la unión. México.

López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 26, Núm. 2, pp.131-160. Recuperado el 11 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>

Márquez, J. (2015). Diseño universal de aprendizaje: Arquitectos de los procesos educativos. *Revista Educación y Comunicación*, Vol. 10, Núm. 10, pp.107-115. DOI: <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2015.v1.i10.10>

Márquez, A. (2020). *Rueda del diseño universal para el aprendizaje*. Recuperado de: <https://portal.edu.gva.es/iescampdeturia/wpcontent/uploads/sites/538/2020/1/2/RUEDA-DUA-2020.pdf>. Fecha de consulta 23 de enero de 2020

Martínez, R. (5 de diciembre del 2019). *Resultados de la prueba PISA en México*. El economista. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>.

Mendoza, A., Hernández, I. & Calzadillo, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. 6, Núm. 3, pp. 217-226. Recuperado el 25 de enero de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6634270>

Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *EDUCAUMCH*, Vol.1, Núm.11, pp.115-127. Recuperado el 23 de enero de 2020 de <https://doi.org/10.35756/educaumch.201811.69>

- Moreno, J. (1984). Lingüística y enseñanza de la lengua materna. *Estudios de lingüística aplicada*, Vol. 0, Núm. 3, pp. 173-193. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1984.3.35>.
- Muntaner, J. (2014). Practicas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol.6, Núm.3, pp. 63-79. Recuperado el 6 de febrero de 2021, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- OCDE (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018*. Resultados. Nota País. Recuperado el 7 de septiembre de 2021 de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. Conferencia presentada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia internacional de educación, Ginebra.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C. (Ed.), *El constructivismo en el aula*, (pp.95-118). Barcelona: GRAÓ.
- OREALC/UNESCO (2007). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en la calidad de los aprendizajes. En Blanco, R. (Coord.), *El derecho a la educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*, (pp. 25-48). Santiago de Chile: OREALC.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol. 47, Núm.1, pp. 43-62. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo | Revista Latinoamericana de Estudios Educativos \(ibero.mx\)](http://www.iberomexico.org/revista-latinoamericana-de-estudios-educativos/2017/01/principios-e-implicaciones-del-nuevo-modelo-educativo)
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso: revista de educación*, Núm. 29, pp. 43-58. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200891>
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol.10, Núm. 25, pp. 481-507. Recuperado el 7 de febrero de 2022 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662005000200481](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000200481)



- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (2018). *Planea resultados nacionales 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). (2019). *Planea en educación básica*. Recuperado el 8 de septiembre de 2021 de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Pujolás, P. (2003, noviembre). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva\\_ACooperativo\\_Pujolas\\_17p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf)
- Redacción. (3 de mayo de 2021). *México sí va a seguir en la prueba PISA, asegura López Obrador*. El Financiero. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/05/03/mexico-si-va-a-seguir-en-la-prueba-pisa-asegura-lopez-obrador/>
- Rincón, R. (9 de diciembre de 2021). Alcalde de Valparaíso pide tregua al crimen organizado ante ola de violencia. El Sol de México. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/politica/alcalde-de-valparaiso-zacatecas-pide-tregua-al-crimen-organizado-ante-ola-de-violencia-7585426.html>
- Roselló, M. (2009). Planificar para la diversidad en la escuela actual. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, Vol. 3, Num.1, pp.71-79. Recuperado el 7 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832322008>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36837-la-segregacion-escolar-como-un-elemento-clave-la-reproduccion-la-desigualdad>, fecha de consulta 1 de febrero de 2021.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2013). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 143-152. Recuperado el 22 de agosto del 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755984>
- Sánchez, V. & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 1, Núm.14, pp. 143-160. Recuperado el 18 de septiembre de 2021 de

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782020000100143](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100143)

Sandoval, M., López, M., Miguel, E., Duran, D., Gine, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos Revista de educación*. Núm. 5, DOI: <https://doi.org/10.18172/con.514> Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514/478>, Fecha de consulta 3 de febrero de 2021.

Saucedo, A. (2022). *Valparaíso Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM32zacatecas/municipios/32049a.html>, Fecha de consulta 6 de febrero de 2022.

Schuster, A., Puente, M., Andrada & Maiza, M (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en Ciencia y Tecnología*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 109-139.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2017). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017: Subsecretaria de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional. México. Recuperado el 7 de febrero de 2022 de [http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Zacatecas\\_049.pdf](http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Zacatecas_049.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015, abril,12). *Consejos Escolares de Participación*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejos-escolares-de-participacion-social>, Fecha de consulta 15 de febrero de 2022.

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia para la equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Acuerdo educativo nacional implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP. Recuperado el 11 de febrero de 2021, de [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Orientaciones Para elaborar el programa escolar de mejora continua*. México: Subsecretaria de educación

básica dirección general de desarrollo de la gestión educativa. Recuperado el 9 de febrero de 2021, de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/orientacionespemcok.pdf>

Secretaría de Educación Zacatecas (SEDUZAC). (2009). *Estatutos de las asociaciones de padres de familia de las escuelas de educación básica del estado de Zacatecas*. México: SEDUZAC.

Secretaría de Educación Zacatecas (SEDUZAC). (2019). *Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial*. México: SEDUZAC.

Secretaría de Educación Yucatán (SEGEY). 2019. *Manual de operatividad del servicio de apoyo del estado de Yucatán*. México: SEGEY.

Segura, M. & Quiros, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, Vol. 43, Núm.1. Recuperado el 18 de agosto de 2021 de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci_arttext)

Silva, R., Castro, D. & López, E. (2019). Metodología de la enseñanza basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje de la Biología Evolutiva (DUABE). *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol.18, Núm. 38. DOI. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838silva2>

Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. (1ed.). Chile: UNESCO/OREALC.

Suárez, R. (2017). Pensar y Diseñar en plural los siete principios del diseño universal. *Revista digital universitaria*, Vol.18, Núm. 4, Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <http://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/1005/6>

UDLA LACOE (2019, julio 7). *UDL A How to Read the UDL Guidelines*. Youtube Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lrBZkeAq4t4>, Fecha de consulta: 23 de agosto de 2021.

Yadarola, M. (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Buenos Aires. Argentina.

# ANEXOS

## Anexo A. Consentimiento informado



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
**"Francisco García Salinas"**  
**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO**  
**PROFESIONAL DOCENTE**

**Consentimiento informado**

**Autora de la intervención:** Ilse Alejandra Vázquez García

**Directora de investigación:** María del Refugio Magallanes Delgado

Se está interesada en conocer cómo favorece la implementación del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de lengua materna español en parte del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje, y por medio de la presente se solicita su autorización para participar en la intervención que se realizará por la licenciada Ilse Alejandra Vázquez García estudiante de la Universidad Autónoma de Zacatecas, como requisito para obtener el título de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

**Justificación:** Uno de los cambios más recientes en el sistema educativo mexicano en el siglo XXI, es la introducción de los fines filosóficos de la inclusión y la diversidad -que surgieron de la declaración mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtien 1990 y reformulada en Dakar, 2000-, en los planes de estudio de Educación Básica y en si la propuesta pedagógica de la aplicación del Modelo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El DUA se entiende como un enfoque metodológico, que contribuye al logro de cuatro fundamentos de la política educativa: el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos los educandos, y al respeto a la diversidad, responde a esta tendencia internacional. Sin embargo, la experiencia profesional de las y los docentes, indica que se carece de una orientación clara de cómo llevar, a la práctica, el Modelo educativo de 2016, que contiene el eje de inclusión y equidad.

**Objetivo general:** Realizar una intervención educativa para el alumnado de segundo grado grupo C de la Secundaria Técnica No. 12 "Vicente Escudero", a partir de los principios del enfoque del DUA para la asignatura de Lengua materna español, en los ciclos escolares 2020-2022.

**Descripción de la intervención:** Su colaboración consistirá en autorizar la utilización del nombre de la secundaria, así como las condiciones del contexto, estadística y diagnóstico de inclusión de la institución.

A la maestra de la asignatura de español se le solicitará su colaboración para contestar un cuestionario para medir el grado de satisfacción una vez realizada la intervención, así como a cada alumna y alumno que conforman el grupo de 2 C. El cuestionario de la maestra consta de 9 ítems, mientras que el cuestionario del alumnado 12, ambos cuestionarios con cinco opciones de respuesta (tipo Likert), no hay respuestas correctas e incorrectas, únicamente tiene que señalar el nivel de satisfacción respecto a los elementos de la intervención. La duración del llenado de los instrumentos es de 20 a 30 minutos.

**Beneficios:** No existe ningún beneficio directamente a su persona al autorizar esta intervención, sin embargo, los resultados obtenidos podrían indicar en que medida favoreció la implementación del DUA en la asignatura de lengua materna español en el aprendizaje y aprovechamiento del estudiantado y así implementarlo en las demás asignaturas para garantizar el aprendizaje y participación de todas y todos.

**Riesgo:** La autorización de esta intervención no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para la comunidad escolar, el apoyo a esta intervención es absolutamente libre y voluntario.

**Costo:** No existe ningún costo para usted. Por otra parte, la autorización de esta intervención no involucra pago o beneficio económico.

**Confidencialidad:** Todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para fines investigativos de la intervención.

**Compromiso de la investigadora:** Las responsables de la intervención asumen el compromiso de entregar por escrito los resultados obtenidos a la institución para su conocimiento.

**Dudas:** Si tiene alguna duda de esta intervención o de los procedimientos puede comunicarse al siguiente teléfono disponible las 24 horas.

L.E.E. Ilse Alejandra Vázquez García Núm.: 4941005931

Sin más por el momento propicio la ocasión para enviarle un afectuoso saludo.

Fecha: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ en base a lo expuesto en el presente consentimiento informado, acepto voluntariamente como director autorizar la utilización del nombre de la Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero" en la intervención *El DUA en la enseñanza de la lengua materna español. Caso: egundo grado, secundaria técnica de Zacatecas, 2020-2022.*

Dirigida por la Dra. María del Refugio Magallanes Delgado, investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

He sido informado de los objetivos y alcance de este estudio y de las características de la participación de la comunidad escolar. Reconozco que la información que se provea en esta intervención es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. De tener preguntas sobre la participación en esta intervención, puedo contactar a la responsable de la investigación.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a quien realizará la intervención al correo electrónico: [ilse\\_a94@hotmail.com](mailto:ilse_a94@hotmail.com)

---

**Heraclio Ramos Tapia**  
Director de la secundaria técnica 12  
"Vicente Escudero"

---

**Ilse Alejandra Vázquez García**  
Encargada de la intervención  
educativa

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Cuestionario para el análisis del contexto basado en el Index for inclusion

1		2		3		4		5	
Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Instrucciones Para cada una de las afirmaciones, evalúa en una escala del 1 al 5 la situación de tu escuela.									
Ciclo escolar 2021 - 2022									
Escuela: Secundaria Técnica no. 12 "Vicente Guerrero"									
Análisis del Contexto de la Escuela Inclusiva									
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
CULTURA	1. En el Contexto y cultura del centro	1. La diversidad es considerada un recurso valioso para apoyar el aprendizaje.							5
		2. Todos los niños y niñas que quieren ingresar como alumnos son aceptados, no importa su origen, su contexto, sus capacidades y sus logros.							5
		3. Se promueve que los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativo.							5
		4. El equipo docente considera la equidad y la inclusión como eje para mejorar el logro educativo.							5
		5. Se crean lazos de convivencia, tolerancia, no violencia, respeto y paz en toda la Comunidad Escolar.							5
Suma	25								
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
CULTURA	2. Relación con las Familias	1. La escuela acoge, toma y acompaña a las familias con problemas de inclusión escolar y social.							5
		2. La escuela considera igualmente valiosas a todas las familias independientemente de su origen, situación económica, cultural y social.							5
		3. Potencia la participación de las familias en el programa escolar de mejora continua.							4
		4. Se comenta con los padres de familia las medidas educativas convenientes para el progreso de sus hijos (as).							4
		5. La escuela recoge sugerencias e información sobre el grado de satisfacción de las familias por el servicio educativo que reciben.							4
Suma	22								
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
POLÍTICA	3. Programa Escolar de Mejora	1. Aborda la inclusión como tema prioritario.							5
		2. Contempla a los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes							5
		3. Es realista porque se adecua a los recursos y necesidades de la escuela.							4
		4. Es un documento consensuado con todos los integrantes de la comunidad educativa (directivos docentes, personal de apoyo, alumnos, padres de familia...).							4
		5. Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia.							4
Suma	22								
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
Práctica	4. La Propuesta Curricular	1. Se diversifica según las necesidades educativas de los alumnos							4
		2. Es ajustada a las necesidades de los alumnos de forma sistemática..							4
		3. Es ajustada razonablemente para que responda a la problemática particular de los alumnos							4
		4. Se considera una herramienta flexible y son aplicados los principios del Diseño Universal (DUA)							3
		5. Es diversificada y adaptada con apoyo del equipo de especialistas							4
Suma	19								
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
Práctica	5. En el aula	1. Es utilizada la observación como una forma de conocer a los alumnos y sus necesidades							5
		2. Se crea un clima de tolerancia y respeto hacia las diferencias							5
		3. Son promovidas las metodologías de aprendizaje activas							4
		4. Son utilizadas diferentes formas de agrupamiento en función de la actividad y el aprendizaje.							4
		5. Se fomenta la participación de los padres para elaborar propuestas de intervención realistas y eficaces							3
Suma	21								
DIMENSION	CATEGORÍAS	CRITERIOS							RESPUESTA
Práctica	6. Los Profesores	1. Acogen, aprecian y tienen una cálida relación con todos y cada uno de sus alumnos							5
		2. Relizan la evaluación diagnóstica en codocencia con algún especialista.							4
		3. Determinan conjuntamente con los especialistas la forma de intervenir con los alumnos que presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes							4
		4. Utilizan la codocencia como herramienta para lograr la inclusión de los alumnos y mejorar su aprendizaje.							3
		5. Utilizan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para brindar respuesta educativa a los alumnos							3
Suma	19								

Fuente: Entregado por el departamento de educación especial del estado de Zacatecas, 2021.

Anexo C. Formato del Programa de Inclusión Escolar

3. Prioridades y programa							
	Prioridades Identificadas	Objetivo	Meta	Acciones	Responsable	Tiempo	Evidencias
CULTURA							
POLÍTICA							
PRÁCTICA							

Fuente: Entregado por el Departamento de Educación Especial del estado de Zacatecas en 2020.



Anexo D. Aprendizajes esperados de Lengua materna. Español en la educación

básica

Ámbitos	Prácticas sociales del lenguaje	Secundaria		
		1°	2°	3°
Aprendizajes esperados				
Estudio	Intercambio de experiencias de lectura	Participa en la presentación pública de libros.	Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares	Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Elige un tema y hace una pequeña investigación	Compara una variedad de textos sobre el tema.	Lee y comenta textos argumentativos.
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Elabora fichas temáticas con fines de estudio.	Elabora resúmenes, que integren la información de diversas fuentes.	Elabora resúmenes de textos argumentativos.
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	Presenta una exposición acerca de un tema de interés general.	Participa en una mesa redonda.	Participa en un debate.
	Intercambio escrito de experiencias y nuevos conocimientos	Escribe una monografía.	Escribe un texto biográfico.	Escribe un texto argumentativo.
Literatura	Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros.	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.	Lee una novela de su elección.
	Escritura y recreación de narraciones	Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia.	Transforma narraciones en historietas.	Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.
	Lectura y escucha de poemas y canciones	Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...).	Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.	Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas.
	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares.	Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito.	Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado.
	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	Selecciona un texto narrativo para transformarlo en texto dramático y representarlo.	Recopila leyendas populares para representarlas en escena.	Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales para reflexionar sobre problemas cotidianos.
Participación social	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios.	Escribe cartas formales.	Analiza documentos administrativos o legales como recibos, contratos de compraventa o comerciales.	Revisa convocatorias y llena formularios diversos.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia.	Investiga, adapta y difunde el reglamento escolar.	Explora y escribe reglamentos de diversas actividades deportivas.	Investiga alguna normativa nacional, por ejemplo; <i>la Declaración de los derechos humanos</i>
	Análisis de los medios de comunicación.	Lee y compara notas informativas que se	Analiza el contenido de campañas oficiales.	Lee y discute un artículo de opinión.

		publican en diversos medios.		
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar.	Entrevista a una persona relevante de su localidad.	Diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de su comunidad.	Diseña y organiza el periódico escolar.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas.	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.

Fuente: SEP, 2017, pp. 184-187.

Anexo E. Resultados prueba PLANEA 2019. Secundaria Técnica No. 12

"Vicente Escudero"



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes  
PLANEA 2019 Tercero de Secundaria

REPORTE PARA LA COMUNIDAD ESCOLAR

Escuela: VICENTE ESCUDERO	Clave de la Escuela: 32DST0012F
Municipio: VALPARAISO	Entidad: Zacatecas
Localidad: VALPARAISO	Turno: MATUTINO
Grado de marginación: Baja o Muy baja	Tipo Escuela: Técnica Pública

**Estimado(a) alumno(a), profesor(a), director(a) y padre de familia:**

El propósito de este reporte es presentar los datos de una muestra de estudiantes que cursaron el tercer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2018-2019. Con esta información se busca orientar la reflexión sobre las distintas acciones que se pueden realizar en la escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

	2019	2017	2015
Matrícula de tercer grado de la escuela:	63	77	72
Alumnos programados para evaluar en la escuela:	40	40	70
Alumnos evaluados en Lenguaje y Comunicación:	37	33	66
Alumnos evaluados en Matemáticas:	36	33	68

¿Los alumnos evaluados son representativos de la totalidad de los estudiantes de la escuela?

	2019	2017	2015
Para Lenguaje y Comunicación:	SÍ	SÍ	SÍ
Para Matemáticas:	SÍ	SÍ	SÍ

NIVELES DE LOGRO EN NUESTRA ESCUELA

¿Cuál es el logro de los alumnos en nuestra escuela? El nivel I es el más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes) y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro del último grado de mi escuela y de escuelas parecidas a la nuestra.

Lenguaje y Comunicación						Matemáticas						
	I	II	III	IV	TOTAL**		I	II	III	IV	TOTAL**	
En Nuestra Escuela	2015	21	44	20	15	100	2015	43	31	10	16	100
	2017	15	39	18	27	100	2017	52	24	6	18	100
	2019	32	46	14	8	100	2019	67	14	8	11	100
Escuelas parecidas a la nuestra*	2015	29	47	18	5	100	2015	70	22	6	2	100
	2017	32	42	18	8	100	2017	67	21	8	4	100
	2019	33	47	15	5	100	2019	62	23	8	7	100

\* 2015: Técnicas públicas en el país en los tres niveles de marginación

\* 2017: Técnicas públicas en el país en los tres niveles de marginación

\* 2019: Técnicas públicas de Zacatecas en localidades de baja y muy baja marginación

S/D: Sin dato.

\*\* Los porcentajes están redondeados a enteros, por lo que la suma de éstos puede no ser 100.

Los resultados de los alumnos se presentan en cuatro niveles de logro, que son descripciones de lo que los estudiantes muestran que son capaces de hacer en estas pruebas. El nivel I es el más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes) y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).

## LENGUAJE Y COMUNICACIÓN\*

PORCENTAJE DE ALUMNOS POR NIVEL DE LOGRO EN NUESTRA ESCUELA Y LO QUE LOS ALUMNOS SON CAPACES DE HACER.				
Nivel de logro	Porcentaje	Área	Unidad de Análisis	En textos informativos continuos como monografías y reportajes, textos discontinuos sencillos y textos literarios, los alumnos:
I	32	COMPRESIÓN LECTORA	Análisis del contenido y de la estructura	Reconocen los elementos gráficos de los textos.
			Desarrollo de una comprensión global	Identifican su función, propósito y características textuales. Localizan y extraen información explícita en diferentes fragmentos del texto como definiciones y explicaciones. Identifican el tema central.
			Desarrollo de una interpretación	Interpretan información evidente contenida en una gráfica en función de un texto.
		REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Reflexión semántica y morfosintáctica	Identifican diálogos rimados. Identifican el uso y la función de oraciones subordinadas. Reconocen la función de algunos recursos lingüísticos empleados en anuncios.
II	46	COMPRESIÓN LECTORA	Evaluación crítica del texto	Reconocen la riqueza lingüística e intercultural de México. Evalúan la pertinencia del propósito y el destinatario de una situación comunicativa. Relacionan opiniones con las justificaciones implícitas que las fundamentan.
			Análisis del contenido y de la estructura	Identifican la función de los elementos gráficos en un texto. Identifican la estructura general de un texto informativo. Identifican las características físicas y el conflicto principal de personajes en textos narrativos para su adaptación. Identifican información específica como argumentos con su justificación.
			Desarrollo de una comprensión global	Distingsuen su función, propósito y características textuales. Relacionan información explícita que se encuentra en diferentes secciones. Identifican oraciones temáticas y las ideas principales. Identifican la secuencia narrativa de un cuento como la trama y el conflicto.
			Desarrollo de una interpretación	Interpretan información que complementa el sentido de un texto. Relacionan información textual y gráfica para interpretar gráficos y encuestas. Identifican la congruencia entre personajes y sus discursos.
		REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Reflexión semántica y morfosintáctica	Distingsuen e interpretan el lenguaje figurado. Reconocen la estructura gramatical de algunos textos. Eligen signos de puntuación que reflejen estados de ánimo. Identifican el sentido y las características de algunos recursos lingüísticos en anuncios. Identifican los significados de una misma palabra en diferentes regiones.
III	14	COMPRESIÓN LECTORA	Evaluación crítica del texto	Identifican ventajas del plurilingüismo. Evalúan discursos acordes con el propósito comunicativo establecido. Valoran estrategias discursivas y argumentos emitidos por otros.
			Análisis del contenido y de la estructura	Vinculan información entre un texto y su recurso gráfico para establecer relaciones. Reconocen la pertinencia de la información de acuerdo con las características de forma y contenido. Reconocen características psicológicas de personajes en textos narrativos para su adaptación. Distingsuen tipologías periodísticas. Discriminan tipos discursivos en un texto (narración, descripción, ejemplificación). Comparan la forma de presentar e interpretar un mismo hecho.
			Desarrollo de una comprensión global	Analizan su función, propósito y características textuales. Identifican el contenido temático e información implícita y explícita; así como semejanzas y diferencias entre textos de un mismo tipo. Sintetizan las ideas principales y discriminan información relevante en prólogos y entrevistas.
			Desarrollo de una interpretación	Inferen la intención de la información que aparece en un texto. Relacionan información textual y gráfica implícita para interpretar y construir gráficos y encuestas. Distingsuen ambientes e interpretan acciones de personajes en obras de teatro.
		REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Reflexión semántica y morfosintáctica	Distingsuen conectores y nexos de acuerdo con su función. Comprenden el sentido de un párrafo a partir de la puntuación. Diferencian entre discurso directo e indirecto.

## LENGUAJE Y COMUNICACIÓN\*

PORCENTAJE DE ALUMNOS POR NIVEL DE LOGRO EN NUESTRA ESCUELA Y LO QUE LOS ALUMNOS SON CAPACES DE HACER.				
Nivel de logro	Porcentaje	Área	Unidad de Evaluación	En textos informativos continuos y discontinuos, instruccionales, literarios, dramáticos y argumentativos (como debates y ensayos), los alumnos:
IV	8	COMPRENSIÓN LECTORA	Evaluación crítica del texto	Valoran la diversidad del español. Analizan recursos discursivos en secuencias argumentativas y jerarquizan los argumentos. Identifican valores culturales, ambientes y contextos sociales en obras de teatro de los Siglos de Oro y en mitos.
			Análisis del contenido y de la estructura	Ordenan información en textos discontinuos según su propósito e interpretan sus recursos gráficos. Valoran características específicas de forma y contenido de los textos. Extraen elementos esenciales de textos narrativos para su adaptación. Distinguen tipologías textuales. Discriminan tipos discursivos en un texto (narración, descripción, ejemplificación, argumentos, opiniones).
			Desarrollo de una comprensión global	Sintetizan su función, propósito, estructura y contenidos textuales. Localizan y combinan información explícita e implícita que se encuentra en diferentes secciones. Seleccionan el tema específico de una escueta. Identifican la secuencia argumentativa de un ensayo. Inferen la situación comunicativa implícita en textos conversacionales como la entrevista. Identifican y relacionan el contexto histórico con las acciones y características psicológicas de los personajes.
			Desarrollo de una interpretación	Interpretan relaciones entre diferentes secciones del texto. Analizan la congruencia entre un personaje y su discurso.
		REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Reflexión semántica y morfosintáctica	Interpretan figuras literarias en poemas vanguardistas. Seleccionan conectores y nexos (causales, sumativos) para organizar una argumentación. Identifican variantes dialectales en un texto. Establecen relaciones de correferencia para interpretar la información.

\*Lenguaje y Comunicación hace referencia a la asignatura de Español

Fuente: Departamento de Educación Especial, la Secretaría de Educación de Zacatecas, 2020.

## Anexo F. Oficio para taller: "Implementación de la co-enseñanza y diseño universal para el aprendizaje DUA"



**Oficio:** SA/DFE/DPDE/PFSEE.-015/2020  
**Sección:** Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial  
**Asunto:** Solicitud de convocatoria  
**Referencia:** PAT 2020  
**Lugar:** Guadalupe, Zac.  
**Fecha:** 13 de noviembre de 2020

**Mtro. Martín Javier Hernández Dones**  
**Jefe del Departamento de Educación Especial**  
**Presente**

En referencia a las actividades programadas en el Plan Anual de Trabajo 2020 del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), solicito su apoyo para convocar y difundir la liga para descargar el requerimiento del material recortable para Infografías que el personal seleccionado para tomar el taller en línea "Implementación de la Co-Enseñanza y Diseño Universal para el Aprendizaje DUA", que se impartirá del 17 al 20 de noviembre del presente, en un horario de 9:00 a 13:30 deberá prever según el instructivo antes de iniciar cada jornada de trabajo y que es la siguiente:

<https://drive.google.com/drive/folders/1D7SevkrBttMo0sgwoK3SyD1DOCqg2GF?usp=sharing>

Cabe hacer mención que esta actividad cumple en tiempo y contenido con los requisitos para que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social STPS emita una constancia a cada participante que lo termine a cabalidad, el cual podrá replicarlo en su zona escolar o centro de trabajo, en la medida de su organización, por lo que únicamente podrán asistir 2 participantes por centro de trabajo focalizados a través de la plataforma Zoom por medio del siguiente enlace:

<https://zoom.us/j/92050969088?pwd=MjBOL211S1NDZTNzUXhaUzUrTDhpZz09>  
ID de reunión: 920 5096 9088  
Código de acceso: 810794

El material que de manera general utilizarán son 46 láminas a imprimir en color, así como tijeras de adulto, pegamento de barra, colores o plumones, pluma o lápiz, 10 palitos de madera 20cm (tipo brocheta) 1 caja de plastilina de colores, cartón tamaño carta de reciclado (tipo caja de cereal) y cinta adhesiva.

Agradeciendo su apoyo y atención al presente, aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.



Atentamente

**Claudia Elena Duarte Márquez**  
**Coordinadora Local del PFSEE**

Gobierno del Estado de Zacatecas  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría Académica  
Dirección de Fortalecimiento Escolar  
Departamento de Programas  
de Desarrollo Escolar  
Programa Fortalecimiento de los  
Servicios de Educación Especial

C. c. p.- Mtro. Daniel Rodríguez Lemus, Subsecretario Académico.  
Mtro. Mario Alberto Ramírez Rodríguez, Subsecretario de Educación Básica.  
Lic. Luis G. Viramontes Esqueda, Director de Fortalecimiento Escolar.  
Archivo.

DRL/LGVE/CDSR/CEDM/tpg

Lateral López Portillo No. 305, Fracc. Dependencias Federales, C.P. 98618  
Guadalupe, Zac., México. Tel: +52 (432) 923 9600, Ext: 5307, 5322, [piee@seduzac.gob.mx](mailto:piee@seduzac.gob.mx)  
[f/Secretaria de Educación Zacatecas](https://www.facebook.com/Secretaria-de-Educacion-Zacatecas), [www.seduzac.gob.mx](http://www.seduzac.gob.mx)

Fuente: Departamento de Educación Especial de la secretaria de Educación de Zacatecas

(SEDUZAC) 2020.

*Anexo G. Invitación a Tertulia sobre DUA, Zona escolar 19 de Educación especial  
de Zacatecas*



Fuente: Zona Escolar 19 de educación especial, 2020.

Anexo H. Ejemplos para implementar las pautas del DUA 2.0

Principio	Pauta	Punto de verificación	Ejemplo de cómo implementarlo
Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar a los estudiantes, con la máxima discreción u autonomía posible posibilidades de elección en cuestiones como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El nivel de desafío percibido.</li> <li>○ El tipo de premios o recompensas disponibles.</li> <li>○ El contexto o contenidos utilizados para la práctica y la evaluación de competencias.</li> <li>○ Las herramientas para recoger y producir información.</li> <li>○ El color, el diseño, los gráficos, la disposición, etc.</li> <li>○ La secuencia o los tiempos para complementar las distintas partes de las tareas.</li> </ul> </li> <li>● Permitir a los estudiantes participar en el proceso de diseño de las actividades de clase y de las tareas académicas.</li> <li>● Involucrar a los estudiantes, siempre que sea posible, el establecimiento de sus propios objetivos personales y conductuales.</li> </ul>
		7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Variar las actividades y las fuentes de información para que puedan ser:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personalizadas y estar contextualizadas en la vida real o en los intereses de los estudiantes.</li> <li>○ Culturalmente sensibles y significativas.</li> <li>○ Socialmente relevantes.</li> <li>○ Apropriadadas para cada edad y capacidad</li> <li>○ Adecuadas para las diferentes razas, culturas, etnias y géneros.</li> </ul> </li> <li>● Diseñar actividades cuyos resultados sean auténticos, comunicables a una audiencia real y que reflejen un claro propósito para los estudiantes.</li> <li>● Proporcionar tareas que permitan la participación activa, la exploración y la experimentación.</li> <li>● Promover la elaboración de respuestas personales, la evaluación y la autorreflexión hacia los contenidos y las actividades.</li> <li>● Incluir actividades que fomenten el uso de la imaginación para resolver problemas novedosos y relevantes, o den sentido a las ideas complejas de manera creativa.</li> </ul>
		7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula.</li> <li>● Reducir los niveles de incertidumbre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilizar gráficos, calendarios, programas, recordatorios, etc. Que puedan incrementar la predictibilidad de las actividades diarias.</li> <li>○ Crear rutinas de clase.</li> <li>○ Alertas y pre-visualizaciones que permitan a los estudiantes anticiparse y estar preparados para los cambios en las actividades, programas y eventos novedosos.</li> <li>○ Opciones que puedan, en contraposición a lo anterior, maximizar lo inesperado, la sorpresa o la novedad en las actividades muy rutinarias.</li> </ul> </li> <li>● Variar los niveles de estimulación sensorial:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Variación en cuanto a la presencia de ruido de fondo o de estimulación visual, o el número de elementos, de características o de ítems que se presentan a la vez.</li> </ul> </li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Variación en el ritmo de trabajo, duración de las sesiones, la disponibilidad de descansos, tiempos de espera, la temporización o la secuencia de actividades.</li> <li>○ Modificar las demandas sociales requeridas para aprender o realizar algo, el nivel percibido de apoyo y protección y los requisitos para hacer una presentación en público y evaluación.</li> <li>○ Implicar en debates a todos los estudiantes de la clase.</li> </ul>
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir a los estudiantes que formulen el objetivo de manera explícita o que lo replanteen.</li> <li>● Presentar el objetivo de diferentes maneras.</li> <li>● Fomentar la división de metas a largo plazo en objetivos a corto plazo.</li> <li>● Demostrar el uso de herramientas de gestión del tiempo tanto manuales como informáticas.</li> <li>● Utilizar indicaciones y apoyos para visualizar el resultado previsto.</li> <li>● Involucrar a los alumnos en debates de evaluaciones sobre lo que constituye la excelencia y generar ejemplos relevantes que se concreten a sus antecedentes culturales e intereses.</li> </ul>
	8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diferenciar el grado de dificultad o complejidad con el que se pueden completar las actividades fundamentales.</li> <li>● Proporcionar alternativas en cuanto a las herramientas y apoyos permitidos.</li> <li>● Variar los grados de libertad para considerar un resultado aceptable.</li> <li>● Hacer hincapié en el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro de los objetivos como alternativas a la evaluación externa y la competición.</li> </ul>
	8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crear grupos de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claros.</li> <li>● Crear programas para toda la escuela de apoyo a buenas conductas con objetivos y recursos diferenciados.</li> <li>● Proporcionar indicaciones que orienten a los estudiantes sobre cuándo y cómo pedir ayuda a otros compañeros o profesores.</li> <li>● Fomentar y apoyar las oportunidades de interacción entre iguales.</li> <li>● Construir comunidades de aprendizaje centradas en intereses o actividades comunes.</li> <li>● Crear expectativas para el trabajo en grupo.</li> </ul>
	8.4 Utilizar la retroalimentación hacia la maestría de una tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar retroalimentación que fomente la perseverancia, que se centre en el desarrollo de la eficacia y la autoconciencia, y que fomente el uso de estrategias y apoyos específicos para afrontar un desafío.</li> <li>● Proporcionar retroalimentación que enfatice el esfuerzo, la mejora, el logro o la aproximación hacia un estándar, mejor que en el rendimiento concreto.</li> <li>● Proporcionar retroalimentación que sea sustantiva e informativa, más que comparativo o competitivo.</li> <li>● Proporcionar retroalimentación que modele cómo incorporar la evaluación dentro de las estrategias positivas para el éxito del futuro, incluyendo la identificación de patrones y errores y de respuestas incorrectas.</li> </ul>
9. Proporcionar opciones para la motivación	9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar avisos, recordatorios, pautas, rubricas, listas de comprobación que se centren en objetivos de autorregulación como puede ser reducir la frecuencia de los brotes de agresividad en respuesta a la frustración.</li> <li>● Incrementar el tiempo de concentración en una tarea, aunque se produzcan distracciones.</li> <li>● Aumentar la frecuencia con la que se da la auto reflexión y los auto esfuerzos.</li> <li>● Proporcionar guías, mentores o apoyos que modelen el proceso a seguir para establecer las metas personales adecuadas que tengan en cuenta tanto las fortalezas como debilidades de cada uno.</li> <li>● Apoyar actividades que fomenten la auto reflexión y la identificación de objetivos personales.</li> </ul>
	9.2 Facilitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar diferentes modelos, apoyos y retroalimentación para:</li> <li>● Gestionar la frustración.</li> </ul>

		estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Buscar apoyo emocional externo.</li> <li>● Desarrollar controles internos y habilidades para afrontar situaciones conflictivas o delicadas.</li> <li>● Manejar adecuadamente las fobias o miedos y los juicios sobre la aptitud natural (por ejemplo, “¿Cómo puedo mejorar en las áreas que me exigen mayor esfuerzo?” mejor que “No soy bueno en matemáticas”).</li> <li>● Usar situaciones reales o simulaciones para demostrar las habilidades para afrontar los problemas de la vida cotidiana.</li> </ul>
		9.3 Desarrollar la autoevaluación y autorreflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ofrecer dispositivos ayudas o gráficos para facilitar el proceso de aprender a recabar y representar de manera gráfica datos de las propias conductas, con el propósito de controlar los cambios en dichas conductas.</li> <li>● Usar actividades que incluyan un medio por el cual los estudiantes obtengan retroalimentación y tengan acceso a recursos alternativos</li> </ul>
Proporcionar múltiples medios de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción	1.1 Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El tamaño de texto, imágenes, gráficos, tablas o cualquier otro contenido visual.</li> <li>● El contraste entre el fondo y el texto o la imagen.</li> <li>● El color como medio de información o énfasis.</li> <li>● El volumen o velocidad del habla y el sonido.</li> <li>● La velocidad de sincronización del video, animaciones, sonidos, simulaciones, etc.</li> <li>● La disposición visual y otros elementos del diseño.</li> <li>● La fuente de la letra utilizada para los materiales impresos.</li> </ul>
		1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar representaciones textuales equivalentes como subtítulos o reconocimientos de voz automáticos para el lenguaje oral.</li> <li>● Proporcionar diagramas visuales, gráficos y notaciones de la música o el sonido.</li> <li>● Proporcionar transcripciones escritas de los videos o los clips de audio.</li> <li>● Proporcionar intérpretes de Lengua de Señas.</li> <li>● Proporcionar claves visuales o táctiles equivalentes.</li> <li>● <u>Proporcionar descripciones visuales y/o emocionales para las interpretaciones musicales.</u></li> </ul>
		1.3 Ofrecer alternativas para la información visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar descripciones texto o voz para todas las imágenes, gráficos, videos o animaciones.</li> <li>● Proporcionar alternativas táctiles para los efectos visuales que representan conceptos.</li> <li>● Proporcionar objetos físicos y modelos espaciales para transmitir perspectiva o interacción.</li> <li>● Proporcionar claves auditivas para las ideas principales y las transiciones de información visual.</li> </ul>
	2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas	2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pre enseñar el vocabulario y los símbolos, especialmente de manera que se promueva la conexión con las experiencias del estudiante y con sus conocimientos previos.</li> <li>● Proporcionar símbolos gráficos con descriptores de texto alternativas.</li> <li>● Resaltar cómo los términos, expresiones o ecuaciones complejas están formadas por palabras o símbolos más sencillos.</li> <li>● Insertar apoyos para referencias desconocidas dentro del texto.</li> </ul>
		2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Clarificar la sintaxis no familiar o la estructura subyacente a través de alternativas que permitan:</li> <li>● Resaltar las relaciones estructurales o hacerlas más explícitas.</li> <li>● Establecer conexiones con estructuras aprendidas previamente.</li> <li>● Hacer explícitas las relaciones entre los elementos.</li> </ul>
		2.3 Facilitar la	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Permitir el uso del software de síntesis de voz.</li> <li>● Usar voz automática con la notación matemática digital.</li> </ul>

		<p>decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Usar texto digital acompañados de voz humana pregrabada.</li> <li>● Permitir la flexibilidad y el acceso sencillo a las representaciones múltiples de notaciones donde sea apropiado.</li> <li>● Ofrecer clarificaciones de la notación mediante listas de términos clave.</li> </ul>
		<p>2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer que toda la información clave en la lengua dominante también esté disponible en otros idiomas importantes para estudiantes con bajo nivel de idioma.</li> <li>● Enlazar palabras clave del vocabulario a su definición y pronunciación tanto en las lenguas dominantes como en las maternas.</li> <li>● Definir el vocabulario de dominio específico utilizando en términos de dominio específico como en términos comunes.</li> <li>● Proporcionar herramientas electrónicas para la traducción o enlaces a glosarios metalingües en la web.</li> <li>● Insertar apoyos visuales no lingüísticos para clarificar el vocabulario.</li> </ul>
		<p>2.5 Ilustrar a través de múltiples medios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentar los conceptos claves en forma de representación simbólica con una forma alternativa.</li> <li>● Hacer explícitas las relaciones entre la información proporcionada en los textos y cualquier representación que acompañe a esa información en ilustraciones, ecuaciones, gráficas o diagramas.</li> </ul>
	3. Proporcionar opciones para la comprensión	<p>3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Anclar el aprendizaje estableciendo vínculos y activando el conocimiento previo (por ejemplo, usando imágenes visuales, fijando conceptos previos ya asimilados).</li> <li>● Utilizar organizadores gráficos avanzados.</li> <li>● Enseñar a priori los conceptos mediante analogías o metáforas.</li> <li>● Hacer conexiones curriculares explícitas.</li> </ul>
		<p>3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Destacar o enfatizar los elementos clave en los textos, gráficos, diagramas, fórmulas, etc.</li> <li>● Usar esquemas, organizadores gráficos, rutinas de organización de unidades y conceptos y rutinas de “dominio de conceptos” para destacar ideas clave y relaciones.</li> <li>● Usar múltiples ejemplos y contraejemplos para enfatizar las ideas principales.</li> <li>● Usar claves y avisos para dirigir la atención hacia las características esenciales.</li> <li>● Destacar las habilidades previas adquiridas que pueden utilizarse para resolver los problemas menos familiares.</li> </ul>
		<p>3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar indicaciones para cada paso en cualquier proceso secuencial.</li> <li>● Proporcionar diferentes métodos y estrategias de organización.</li> <li>● Proporcionar modelos interactivos que guíen la exploración y los nuevos aprendizajes.</li> <li>● Introducir apoyos graduales que favorezcan las estrategias de procesamiento de la información.</li> <li>● Proporcionar múltiples formas de aproximarse o estudiar una lección e itinerarios opcionales a través de los contenidos.</li> <li>● Agrupar la información en unidades pequeñas.</li> <li>● Proporcionar la información de manera progresiva.</li> <li>● Eliminar los elementos distractores o accesorios salvo que sean esenciales para el objetivo del aprendizaje.</li> </ul>
		<p>3.4 Maximizar la transferencia y la generalización</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar listas de comprobación, organizadores, notas, recordatorios, etc.</li> <li>● Alentar al uso de dispositivos y estrategias nemotécnicas.</li> <li>● Incorporar oportunidades explícitas para la revisión y la práctica.</li> <li>● Proporcionar plantillas, organizadores gráficos, mapas conceptuales que faciliten la toma de apuntes.</li> <li>● Proporcionar apoyos que conecten la nueva información con los conocimientos previos.</li> <li>● Integrar las ideas nuevas dentro de contextos e ideas ya conocidas o familiares.</li> </ul>

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar situaciones en las que de forma explícita y con apoyo se practique la generalización del aprendizaje a nuevas situaciones.</li> <li>● De vez en cuando, dar la oportunidad de crear situaciones en las que haya que revisar las ideas principales y los vínculos entre las ideas.</li> </ul>
	4. Proporcionar opciones para la interacción física	4.1 Variar los métodos para la respuesta y navegación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar alternativas en los requisitos de ritmo, plazos y motricidad necesarios para interactuar con los materiales educativos, tanto en lo que requieren una manipulación física como las tecnologías.</li> <li>● Proporcionar alternativas para dar respuestas físicas o por selección.</li> <li>● Proporcionar alternativas para las interacciones físicas con los materiales a través de las manos, la voz, los conmutadores o teclados.</li> </ul>
		4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar comandos alternativos de teclado para las acciones con ratón.</li> <li>● Utilizar conmutadores y sistemas de barrido para incrementar el acceso independiente y las alternativas al teclado.</li> <li>● Proporcionar acceso a teclados alternativos.</li> <li>● Personalizar plantillas para pantallas táctiles y teclados.</li> <li>● Seleccionar software que permita trabajar con teclados alternativos y teclas de acceso.</li> </ul>
	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	5.1 Usar múltiples medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Componer o redactar en múltiples medios como: texto, voz, dibujo, ilustración, diseño, cine, música, movimiento, etc.</li> <li>● Usar objetos físicos manipulables.</li> <li>● Usar medios sociales y herramientas web interactivas.</li> <li>● Resolver los problemas utilizando estrategias variadas.</li> </ul>
		5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar correctores ortográficos, correctores gramaticales, y software de predicción de palabras.</li> <li>● Proporcionar software de reconocimiento y conversores texto-voz, dictados, grabaciones.</li> <li>● Proporcionar calculadoras, calculadoras gráficas, diseños geométricos o papel cuadriculado o milimetrado para gráficos.</li> <li>● Proporcionar comienzos o fragmentos de frases.</li> <li>● Usar páginas web de literatura, herramientas gráficas o mapas conceptuales.</li> <li>● Proporcionar materiales virtuales o manipulativos para matemáticas.</li> <li>● Usar aplicaciones web.</li> </ul>
		5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar diferentes modelos de simulación.</li> <li>● Proporcionar diferentes mentores.</li> <li>● Proporcionar apoyos que puedan ser retirados gradualmente a medida que aceptan la autonomía y las habilidades.</li> <li>● Proporcionar diferentes tipos de retroalimentación.</li> <li>● Proporcionar múltiples ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales.</li> </ul>
	6. Proporcionar opciones	6.1 Guiar el establecimiento o adecuado de metas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar llamadas y apoyos para estimar el esfuerzo, los recursos y la dificultad.</li> <li>● Facilitar modelos o ejemplos del proceso y resultado de la definición de metas,</li> <li>● Proporcionar pautas y listas de comprobación para ayudar en la definición de los objetivos o metas.</li> <li>● Poner las metas, objetivos y planes en algún lugar visible.</li> </ul>
		6.2 Apoyar la planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Integrar avisos que lleven “para” y “pensar” antes de actuar, así como espacios adecuados para ello.</li> <li>● Incorporar llamadas a “mostrar y explicar su trabajo”</li> </ul>

		y el desarrollo de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar listas de comprobación y plantillas de planificación de proyectos para comprender el problema, establecer prioridades, secuencias y temporalización de los pasos a seguir.</li> <li>● Incorporar instrucciones o mentores que modelen el proceso “pensando en voz alta”.</li> <li>● Proporcionar pautas para dividir las metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables.</li> </ul>
		6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar organizadores gráficos y plantillas para la recogida y organización de la información.</li> <li>● Integrar avisos para categorizar y sistematizar.</li> <li>● Proporcionar listas de comprobación y pautas para tomar notas.</li> </ul>
		6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer preguntas para guiar el autocontrol y la reflexión.</li> <li>● Mostrar representaciones de los progresos.</li> <li>● Instar a los estudiantes a identificar el tipo de retroalimentación o de consejo que están buscando.</li> <li>● Usar plantillas que guíen la auto reflexión sobre la calidad y sobre lo que se ha completado.</li> <li>● Proporcionar modelos de estrategias de autoevaluación</li> <li>● Usar listas de comprobación para la evaluación, matrices de valoración y ejemplos de prácticas o trabajos de estudiantes evaluados con anotaciones o comentarios.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en CAST, 2013, pp. 13-36.



## Anexo J. Instrumento para determinar canal preferente de aprendizaje



### Cuestionario para determinar canal de Aprendizaje predominante

Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder

(Adaptación)



Alumno(a): \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee las siguientes cuestiones y elige la opción más adecuada que te describa subrayándola.

1. **Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en el pizarrón o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:**
  - a) Escuchando al profesor
  - b) Leyendo el libro o el pizarrón
  - c) Te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti.
2. **Cuando estás en clase:**
  - a) Te distraen los ruidos
  - b) Te distrae el movimiento
  - c) Te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.
3. **Cuando te dan instrucciones:**
  - a) Te mueves antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
  - b) Te cuesta recordar las instrucciones orales; las prefieres por escrito.
  - c) Recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.
4. **Cuando tienes que aprender algo de memoria:**
  - a) Memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro).
  - b) Memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso.
  - c) Memorizas al pasear y mirar, recuerdas una idea general más que los detalles.
5. **En clase lo que más te gusta es que:**
  - a) Se organicen debates y que haya diálogo.
  - b) Que se organicen actividades en las que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
  - c) Que te den el material escrito y con fotos y diagramas.
6. **Marca las 2 frases con las que identificas más:**
  - a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel.
  - b) Eres intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué.
  - c) Te gusta tocar las cosas y te acercas a las personas cuando hablas con ellas.
  - d) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y correcciones.
  - e) Prefieres los chistes a los comics.
  - f) Sueles hablar contigo mismo cuando haces un trabajo.

**Respuestas:** La que se repite más es tu canal preferente para aprender

1	a)	Auditivo	b)	Visual	c)	Kinestésico
2	a)	Auditivo	b)	Kinestésico	c)	Visual
3	a)	kinestésico	b)	Visual	c)	Auditivo
4	a)	Visual	b)	Auditivo	c)	kinestésico
5	a)	Auditivo	b)	Kinestésico	c)	Visual
6	a)	visual	b)	Kinestésico	c)	Kinestésico
	d)	Visual	e)	Auditivo	f)	Auditivo

Canal: \_\_\_\_\_

Anexo K. Instrumento para determinar estilo de aprendizaje

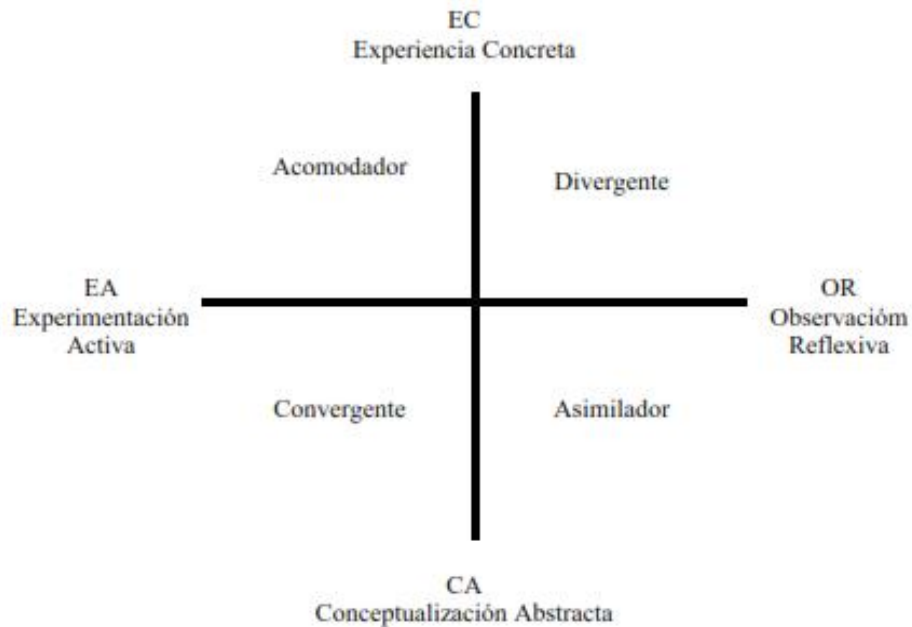
**Test de estilos de Aprendizaje**  
(Autor Profesor David Kolb)

Deberás asignar un puntuación de 1 a 3, en los casilleros a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezamiento. Coloca 3 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes "3", "2" y "0" a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender. No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.

Quando Aprendo:	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos <input type="text"/>	Prefiero mirar y atender <input type="text"/>	Prefiero pensar en las ideas <input type="text"/>	Prefiero hacer cosas <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Confío en mis corazonadas y sentimientos <input type="text"/>	Atiendo y observo cuidadosamente <input type="text"/>	Confío en mis pensamientos lógicos <input type="text"/>	Trabajo duramente para que las cosas queden realizadas <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Tengo sentimientos y reacciones fuertes <input type="text"/>	Soy reservado y tranquilo <input type="text"/>	Busco razonar sobre las cosas que están sucediendo <input type="text"/>	Me siento responsable de las cosas <input type="text"/>
Aprendo a través de:	Sentimientos <input type="text"/>	Observaciones <input type="text"/>	Razonamientos <input type="text"/>	Acciones <input type="text"/>
Quando aprendo:	Estoy abierto a nuevas experiencias <input type="text"/>	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados <input type="text"/>	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes <input type="text"/>	Prefiero hacer las cosas directamente <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Soy una persona intuitiva <input type="text"/>	Soy una persona observadora <input type="text"/>	Soy una persona lógica <input type="text"/>	Soy una persona activa <input type="text"/>
Aprendo mejor a través de:	Las relaciones con mis compañeros <input type="text"/>	La observación <input type="text"/>	Teorías racionales <input type="text"/>	La práctica de los temas tratados <input type="text"/>
Quando aprendo:	Me siento involucrado en los temas tratados <input type="text"/>	Me tomo mi tiempo antes de actuar <input type="text"/>	Prefiero las teorías y las ideas <input type="text"/>	Prefiero ver los resultados a través de mi propio trabajo <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Me baso en mis intuiciones y sentimientos <input type="text"/>	Me baso en observaciones personales <input type="text"/>	Tomo en cuenta mis propias ideas sobre el tema <input type="text"/>	Pruebo personalmente la tarea <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Soy una persona abierta <input type="text"/>	Soy una persona reservada <input type="text"/>	Soy una persona racional <input type="text"/>	Soy una persona responsable <input type="text"/>



Cuando aprendo:	Me involucro <input type="text"/>	Prefiero observar <input type="text"/>	Prefiero evaluar las cosas <input type="text"/>	Prefiero asumir una actitud activa <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Soy receptivo y de mente abierta <input type="text"/>	Soy cuidadoso <input type="text"/>	Analizo las ideas <input type="text"/>	Soy práctico <input type="text"/>
Total de la suma de cada columna				
	<b>EC</b>	<b>OR</b>	<b>CA</b>	<b>EA</b>



*Mientras más cerca del centro está su punto de intersección, más balanceado es su estilo de aprendizaje. Mientras más cerca está de una de las cuatro esquinas, más definido está usted en su estilo particular de aprendizaje.*

## Anexo L. Instrumento para identificar el ritmo de aprendizaje



### Guía de observación para determinar ritmo de aprendizaje

Adaptado de Tiffany Kate Fuentes Romero



Grado y grupo: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_ Maestro(a) de apoyo: \_\_\_\_\_

Descripción de la actividad realizada:

**Instrucciones:** A partir de la observación participante ubicar al alumnado en un ritmo

Ritmo	Indicador	Alumnos que lo manifiestan
Rápido	Capta de una manera rápida las actividades propuestas	
Moderado	Es un estudiante promedio, abarca el tiempo establecido para comprender y realizar las actividades.	
Lento	Presentan dificultades para aprender, una baja capacidad de atención y motivación	

Fuente: archivo de la USAER 115 "Howard Gardner" , ciclo 2021-2022.

Anexo M. Instrumento de evaluación diagnóstica de competencia curricular de  
Lengua materna español



Examen Diagnóstico  
Español 2º  
Ciclo escolar 2021-2022

Nombre del Alumno(a): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Secundaria: \_\_\_\_\_ Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

- I. **Instrucciones:** Lee el siguiente fragmento de un cuento y contesta las 5 preguntas.

**Terminator**



Cuando la bomba explotó no sabía qué era, fue tan solo un ruido ensordecedor seguido de un silencio absoluto y una histeria que se esparció por todos los que afortunadamente estábamos en el MET. La estructura del sótano del Museo nos protegió de la explosión, no así del sismo que lo siguió, ni de la radiación que ampliaba su radio a metros por segundo. No supe lo que había pasado sino meses después, solo cuando pude ver en los ojos del general todo el dolor que había pasado desde que escuchamos ese estruendoso sonido. El general Connor no solo comanda la resistencia, sino que la mantiene, yo no sabía que mucho antes de la explosión ya la guerra estaba siendo librada por él y su madre, que las máquinas habían enviado a robots terminator a terminar con su vida mientras él tan sólo era un niño y que él mismo había tenido que enviarse al pasado otro robot también avanzado para defender a quien sería la esperanza de la humanidad. Mientras estaba mostrándole obras de arte a los chicos en el museo de Nueva York ocurrió lo impensable, una serie de bombas nucleares explotaron en sus sitios de reclusión sin que nadie pudiera hacer nada para evitarlo, un virus creado por la inteligencia artificial que tanto habíamos hecho evolucionar, se metió en todos nuestros sistemas sin que lo notáramos y ¡bum!

1. ¿Cuál es el tema de cuento? \_\_\_\_\_
2. ¿En que espacio físico se desarrolla? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué tipo de narrador aparece? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué personajes aparecen? \_\_\_\_\_
5. ¿Qué recursos discursivos aparecen? \_\_\_\_\_

**II. Instrucciones:** Subraya la respuesta correcta.

**6.** *Las referencias de las fuentes de información (referencia bibliográfica, electrónica y hemerografía) sirven para...*

- A. Registrar fechas
- B. Registrar datos esenciales de las fuentes de información donde se investigó.
- C. Escribir cosas bonitas

**7.** *Se basan en verdades admitidas y aceptadas por la sociedad*

- A. Hechos
- B. Ejemplos
- C. Argumentos racionales

**8.** *Son los recursos para persuadir*

- A. Repetir, enfatizar ideas, hacer comentarios, lenguaje directo
- B. Chistes
- C. Televisión

**9.** *Son personajes que aparecen en la historia solo en una oportunidad para llevar a cabo actividades específicas.*

- A. Principales
- B. Incidentales
- C. Protagonistas

**10.** *Se produce por la combinación de acentos y pausas*

- A. Metro
- B. Ritmo
- C. Escalera

**11.** ¿Qué son las acotaciones?

- A. Explicaciones que introduce el autor
- B. Diálogos
- C. Ubicación del personaje

**12.** Es el habla de diferentes lenguas en un mismo territorio

- A. Clasismo
- B. Multilingüismo
- C. Regionalismo

**13.** A las palabras indígenas que se incorporan al español se les llama

- A. Regionalismo
- B. Exclusión
- C. Indigenismo

**14.** Son indigenismos

- A. Pizza, hot dog
- B. Tenis, calcetas
- C. Guacamole, pozole

**15.** Los diálogos son:

- A. Una serie de parlamentos
- B. El clímax
- C. Una obra de teatro

**III. Instrucciones:** Paty tiene que exponer en la clase de ciencias y quiere hacerlo bien, por ello es importante que tome en cuenta algunos puntos relevantes para una exposición. Ayúdala a seleccionarlos de la siguiente lista iluminando 5 que consideres relevantes a tomar en cuenta para una exposición. (Colorea solo 5)

Redactar cada subtema en tarjetas	Incluir ejemplos	Iniciar anunciando el tema
Elaborar respuestas	Preparar una presentación atractiva	Realizar múltiples pausas
Elaborar un guion preciso organizado	Usar el mismo tono de voz monótono	Elaborar un cierre o conclusión

IV. Instrucciones: Escribe en los espacios señalados el modo verbal del reglamento escolar.

**Indicativo, infinitivo o Imperativo** según sea el caso

éxito

_____	<b>REGLAMENTO DE LA CLASE DE ESPAÑOL</b> <b>CAPÍTULO III</b> <b>De la revisión de las tareas</b> Art. 5º. <u>Son</u> los derechos de los alumnos: a) <u>Preguntar</u> las dudas que tengan. b) <u>Utilizar</u> los libros de consulta de la biblioteca. c) <u>Revisar</u> sus escritos varias veces.
_____	<b>REGLAMENTO DE LA CLASE DE ESPAÑOL</b> <b>CAPÍTULO III</b> <b>De la revisión de las tareas</b> Art 5º. Los alumnos: a) <u>Preguntarán</u> las dudas que tengan. b) <u>Utilizarán</u> los libros de consulta de la biblioteca. c) <u>Revisarán</u> sus escritos varias veces.
_____	<b>REGLAMENTO DE LA CLASE DE ESPAÑOL</b> <b>CAPÍTULO III</b> <b>De la revisión de las tareas</b> Art 5º. Para progresar correctamente: a) <u>Pregunten</u> sobre las dudas que tengan b) <u>Utilicen</u> los libros de consulta de la biblioteca. c) <u>Revisen</u> sus escritos varias veces.



**¡ÉXITO!**

Fuente: Archivo de la Secundaria Técnica 12 "Vicente Escudero" ciclo escolar 2021-2022.

Anexo N. Evaluación de español ajustada para estudiante con NEE



USAER 115 "Howard Garner"  
Evaluación Inicial para xxxxx

Español

Nombre de la alumna: \_\_\_\_\_ Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

Profesora de apoyo: Ise Alejandra Vázquez García

1. Leer a la alumna el cuento corto "Pedro y el Lobo"

Cuestionar y registrar qué entendió del cuento.

**Observaciones:**

2. Recortar palabras y pegarlas según corresponda.

Palabras que lleven Aa

Palabras que lleven Ee



Palabras que lleven U u



Palabras que lleven Oo

Palabras que lleven Ii

3. Escribir en el siguiente espacio las palabras que le sean dictadas

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Pedir a la alumna que describa oralmente la siguiente la imagen (ir guiando sus respuestas)



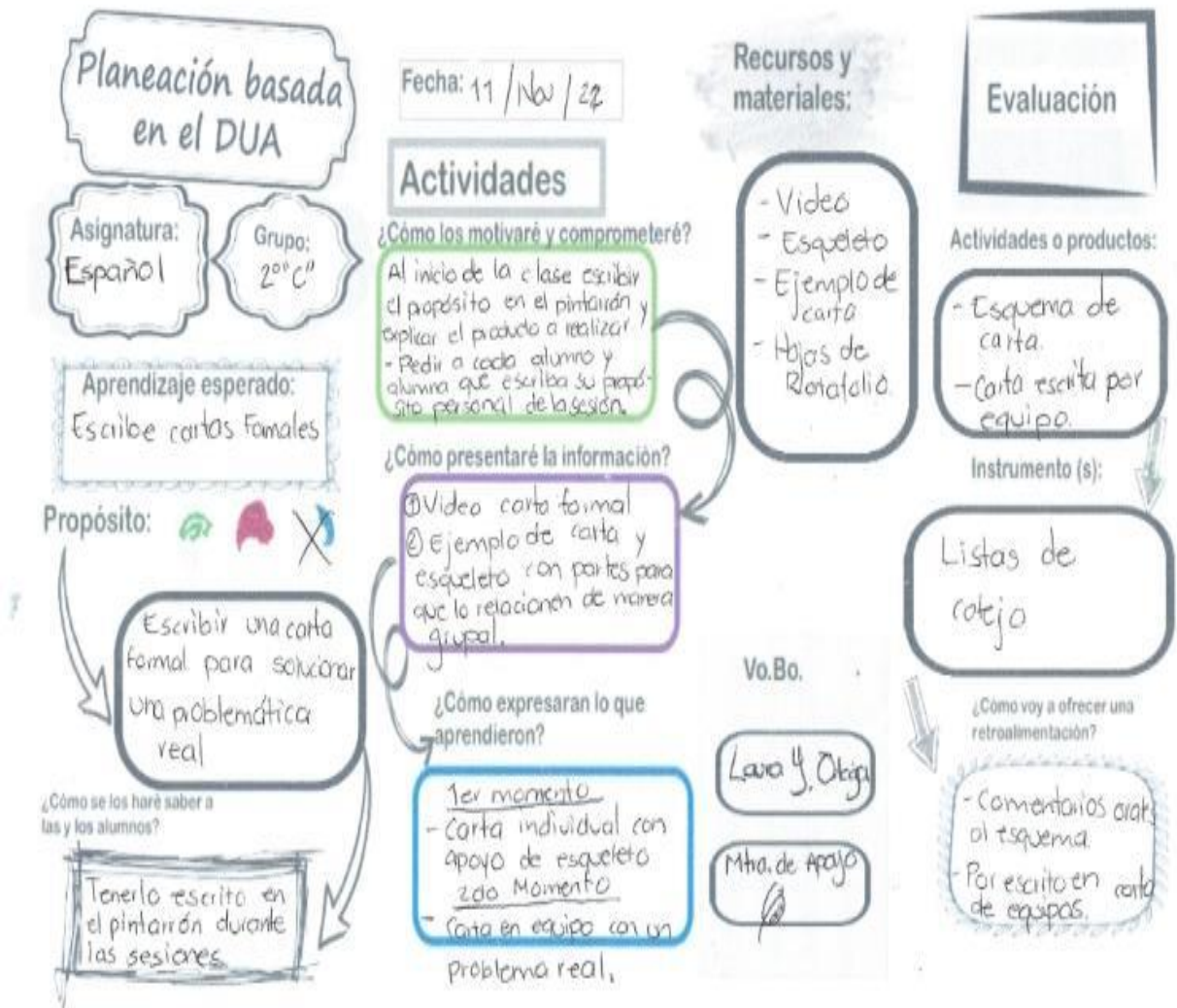
**Observaciones:**

Fuente: Archivo de la USAER 115 "Howard Gardner" ciclo escolar 2021-2022.



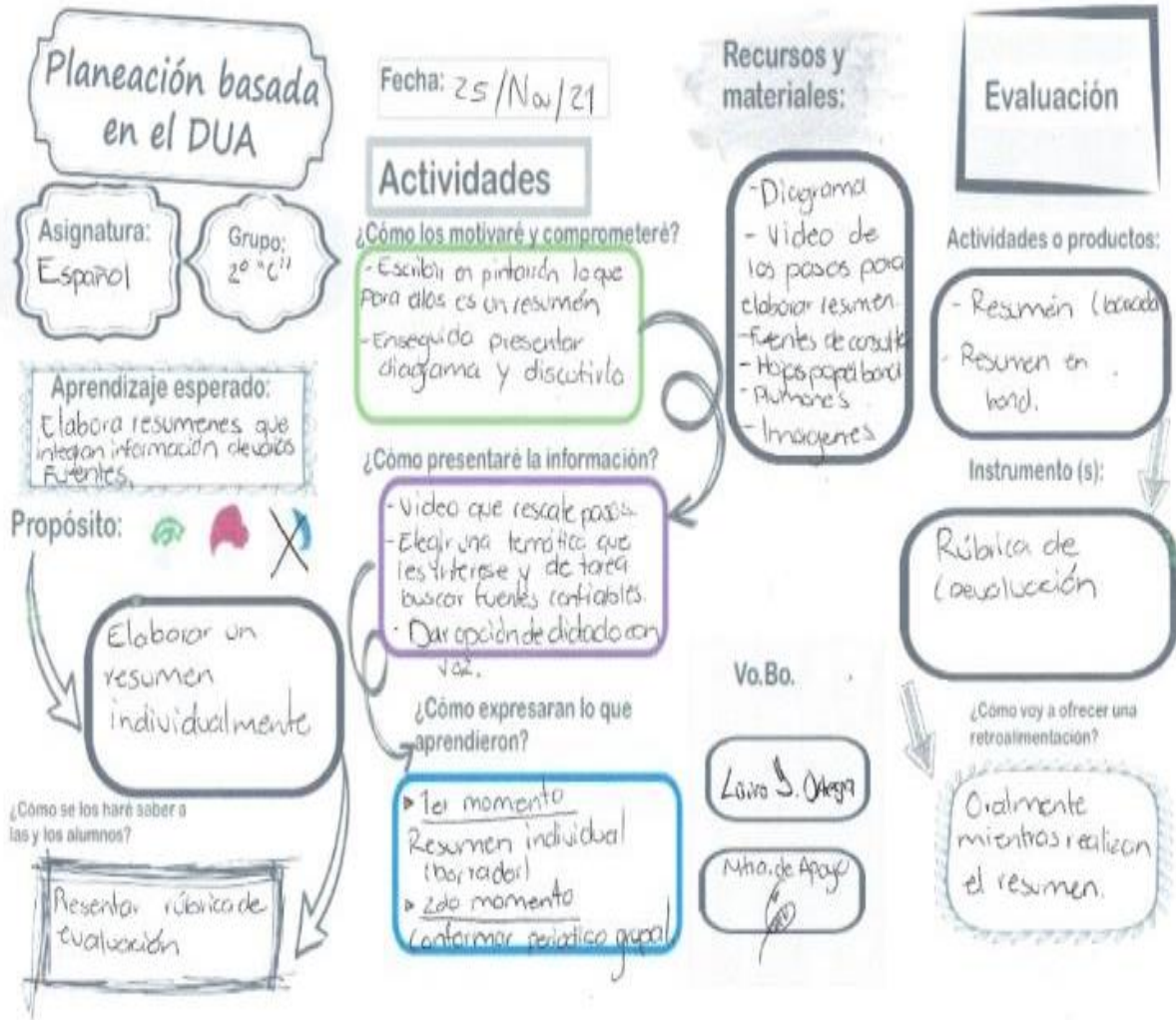
Anexo Ñ. Planeación de sesiones de proyecto de intervención "Nos adueñamos del lenguaje"

Sesión 1



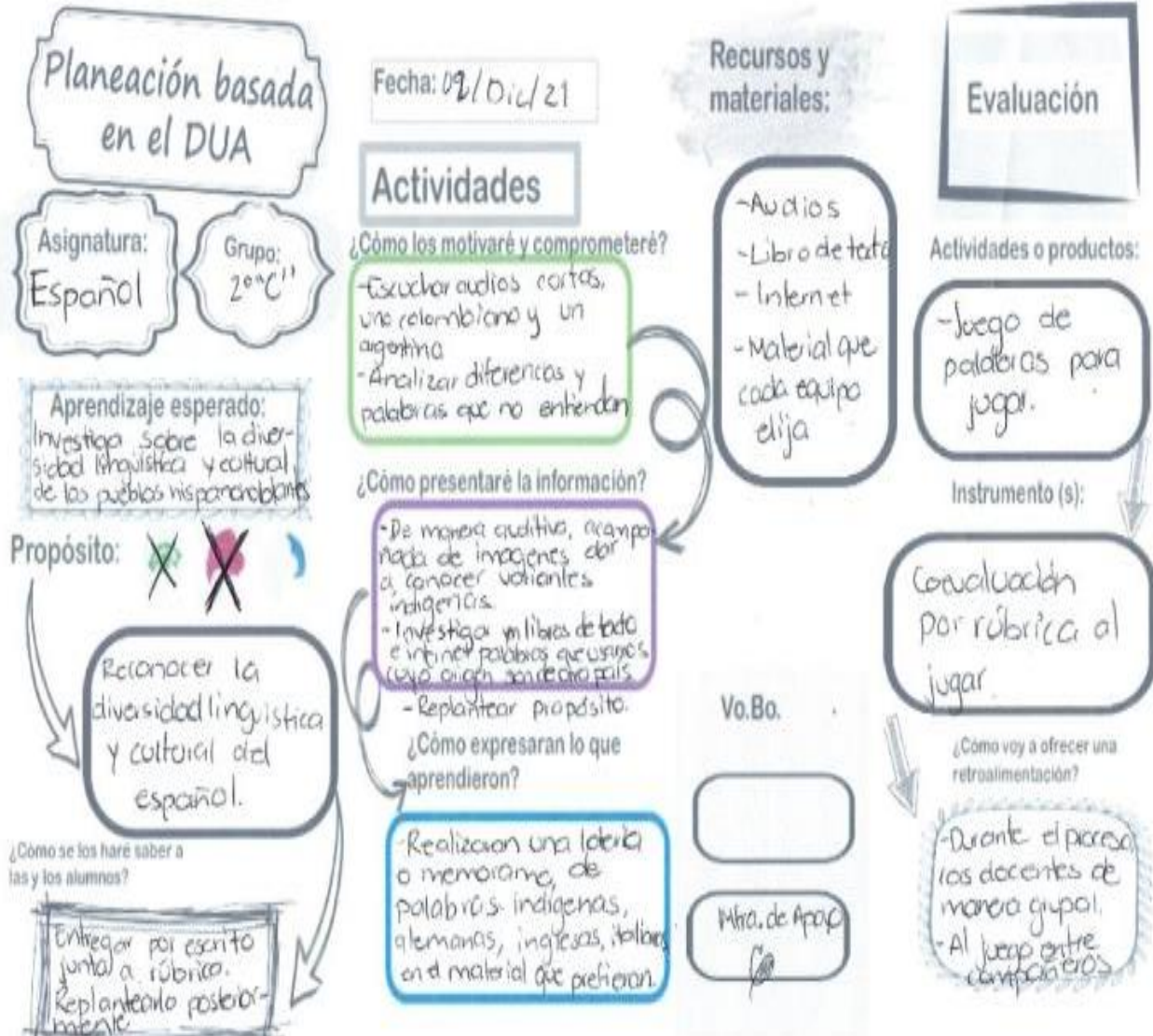
Fuente: Elaboración propia.

Sesión 2



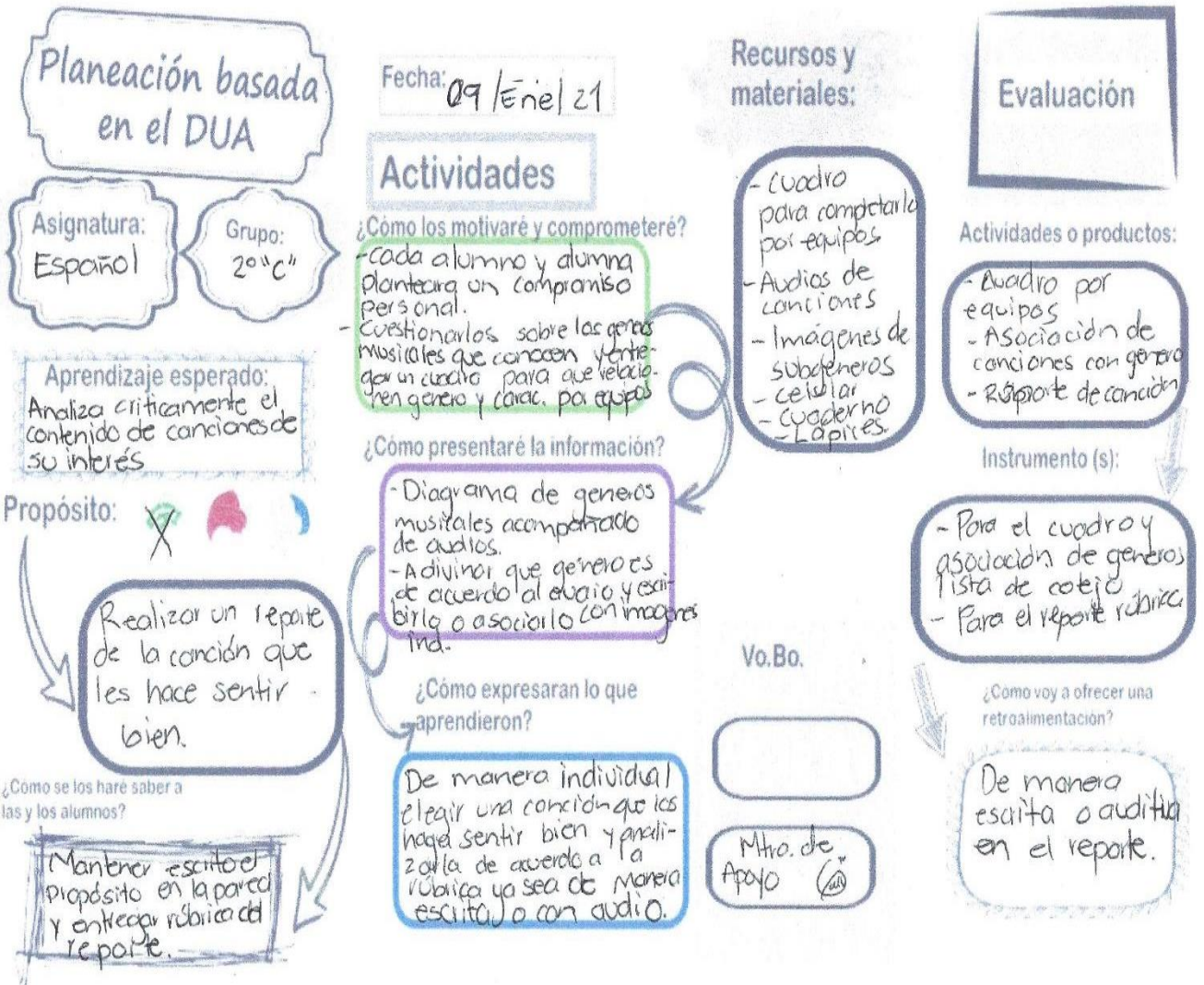
Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3



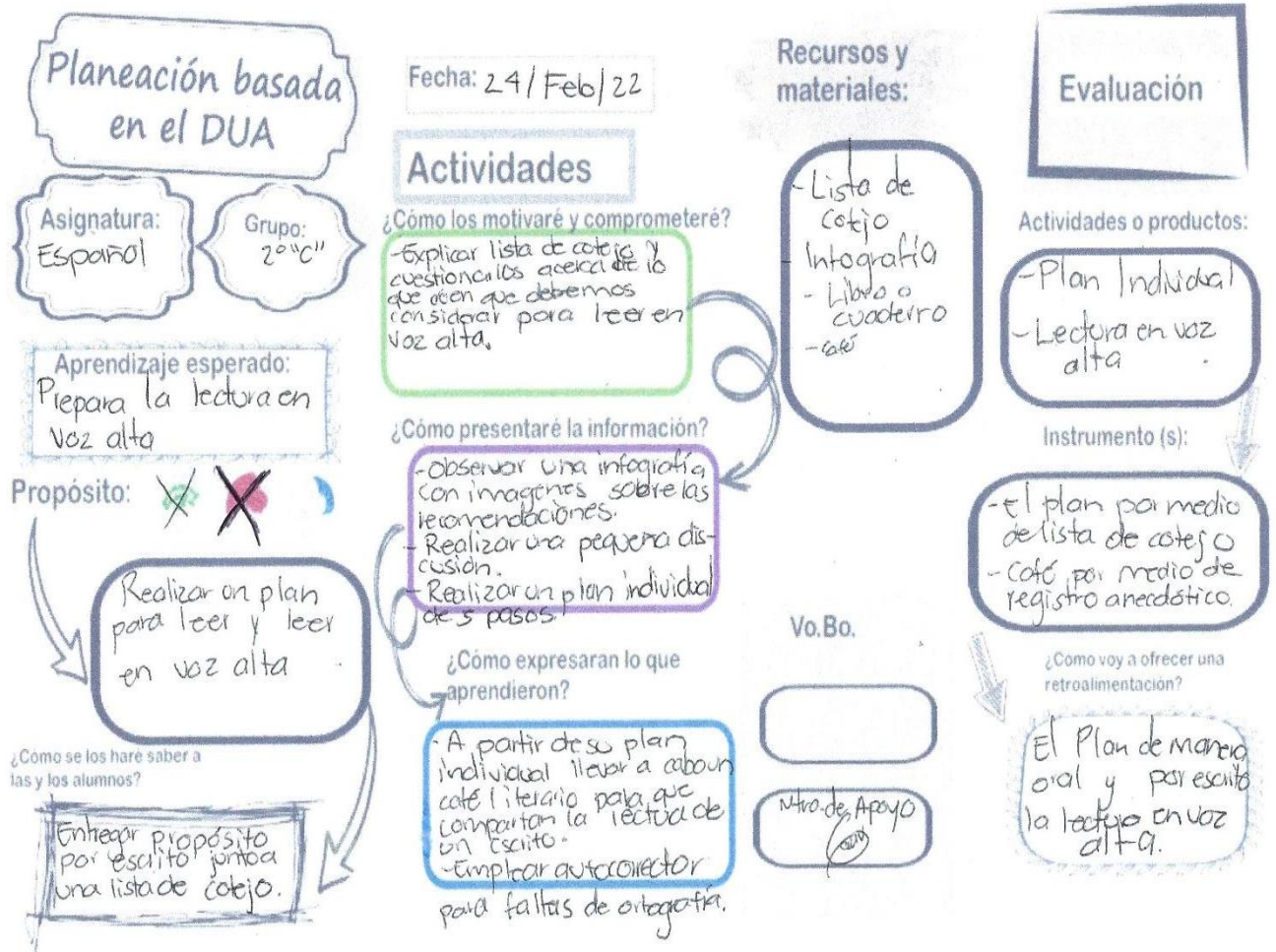
Fuente: elaboración propia.

Sesión 4



Fuente: elaboración propia.

Sesión 5



Fuente: elaboración propia.

Anexo O. Cuestionario de satisfacción de docentes de español sobre intervención

DUALME



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS  
 "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"  
 UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR  
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

I. INTRODUCCIÓN

Con el fin de valorar la intervención DUA en la asignatura de español se solicita su colaboración llenando esta encuesta marcando con una X la respuesta de su selección. Muchas gracias por su tiempo.

II. DATOS DE CLASIFICACIÓN

Género

Masculino

Femenino

Años de servicio

1-5

5-10

10-15

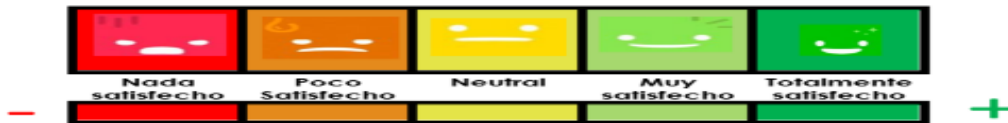
15-20

20-25

25-35

III. CUESTIONARIO

Marcar la opción que manifieste tu grado de satisfacción



1. ¿Qué tan satisfecha está con la participación del alumnado durante las sesiones de la Intervención DUALME?



2. ¿Qué tan satisfecha está con el desarrollo de los aprendizajes esperados de la asignatura?



3. ¿Qué tan satisfecha está con las modificaciones realizadas a los aprendizajes esperados de la asignatura Lengua Materna Español para que sean accesibles a todo el estudiantado?



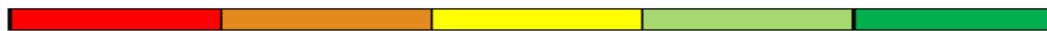
4. ¿Qué tan satisfecha está con los recursos y materiales que se emplearon en la Intervención DUALME?



5. ¿Qué tan satisfecha está con los Instrumentos de valoración del aprendizaje del alumnado?



6. ¿Qué tan satisfecha está en dar a conocer al alumnado los propósitos durante la sesión?



7. ¿Qué tan satisfecha se siente de la retroalimentación proporcionada al alumnado?



8. ¿Qué tan satisfecha está con la atención proporcionada a la diversidad desde el DUA?



9. Ventajas y desventajas que identifique en la implementación del DUA en la enseñanza-aprendizaje de Lengua Materna Español

Ventajas	Desventajas

IV. DATOS DE CONTROL

Nombre de la encuestada: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia.

Anexo P. Cuestionario de satisfacción de estudiantes de 2o "C" participantes en  
intervención DUALME



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS  
"FRANCISCO GARCÍA SALINAS"  
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

**I. INTRODUCCIÓN**

Con el fin de valorar la intervención DUA en la asignatura de español se solicita tu colaboración llenando esta encuesta marcando con una X la respuesta de tu selección. Muchas gracias por tu tiempo.

**II. DATOS DE CLASIFICACIÓN**

Género

Masculino

Femenino

Edad

13

14

**III. CUESTIONARIO**

Marcar la opción que manifieste tu grado de satisfacción

Nada satisfecho	Poco Satisfecho	Neutral	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho
-				+

1. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha te sientes con lo que aprendiste?

--	--	--	--	--

2. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con conocer desde un inicio el propósito de la sesión?

--	--	--	--	--

3. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha te sientes con trabajar en equipo?

--	--	--	--	--

4. ¿Qué tan satisfecho a satisfecha te sientes con las actividades que realizaste?

--	--	--	--	--

5. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con tener más de una opción para realizar tus actividades?

--	--	--	--	--

6. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con la manera en que se calificó tus actividades?

--	--	--	--	--

7. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha te sientes al retroalimentar tus actividades?

--	--	--	--	--

8. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha te sientes con la participación de todas y todos tus compañeros?

--	--	--	--	--

9. Responde

¿Qué notas diferente entre la forma en que te enseñan español y otras asignaturas?

---



---

¿Haz descubierto cómo aprendes mejor?

---

---

---

¿Qué cambios realizarías a la forma en que te enseñaron en la asignatura de español?

---

---

---

**IV. DATOS DE CONTROL**

Nombre del encuestado o encuestada: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia.