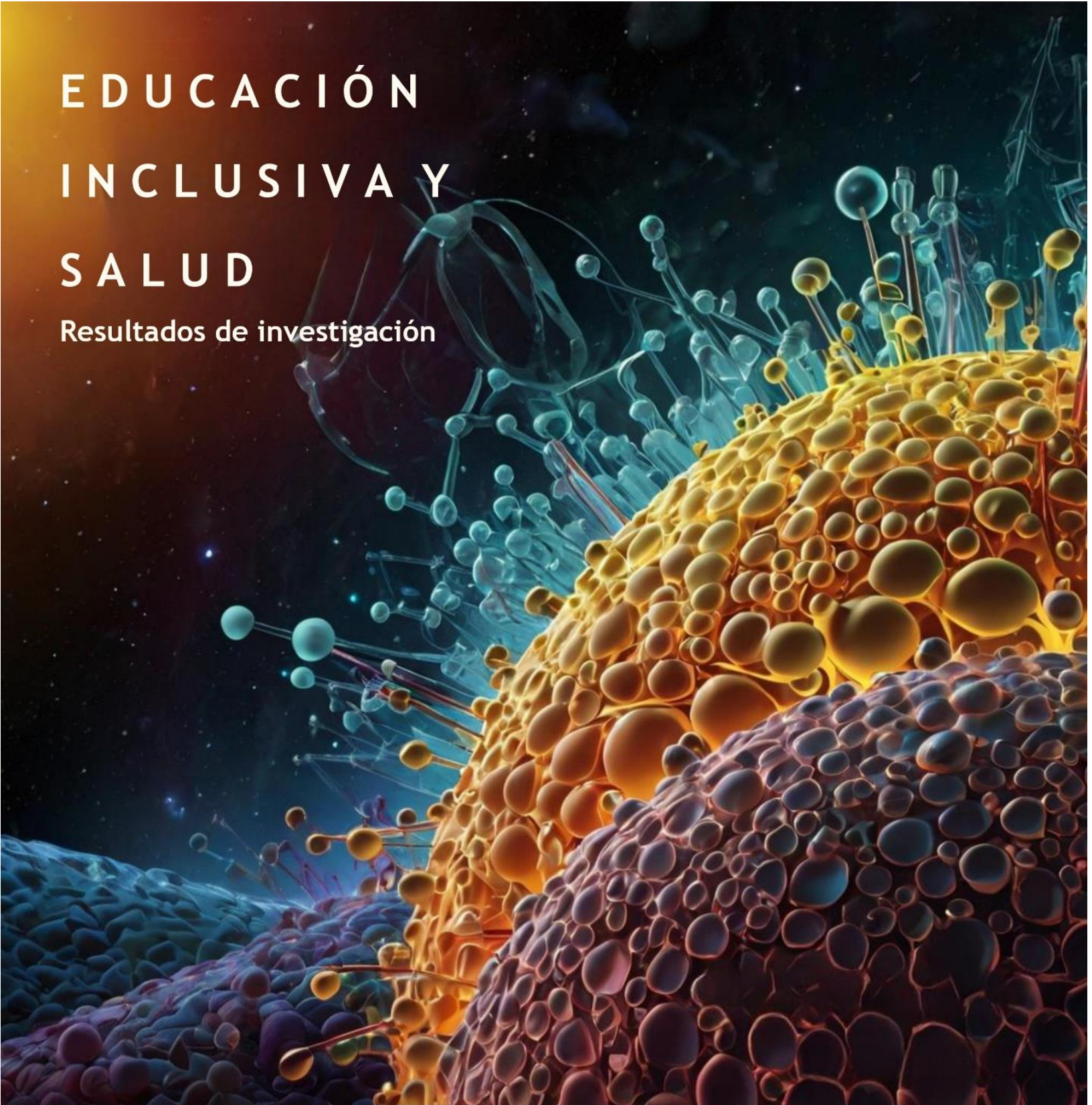


EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SALUD

Resultados de investigación



Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto
Dr. Erick Iván Hernández Cosain
Coordinadores

ISBN: 978-607-26917-5-9



9 786072 691759



EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SALUD.

Resultados de investigación

COORDINADORES

Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

Dr. Erik Iván Hernández Cosain

EDUCACION INCLUSIVA Y SALUD. Resultados de investigación

Coordinadores:

Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

Dr. Erik Iván Hernández Cosain

Primera edición: diciembre 2025.

Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A. C.

Instituciones colaboradoras: Universidad Pedagógica de Durango, Universidad de Guadalajara y Universidad Juárez del Estado de Durango.

ISBN: 978-607-26917-5-9

Editado en México.

Diseño de portadas: Ing. Carlos Molina Rodríguez

El presente escrito fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

AUTORES

Martha Zúñiga Díaz, Zaret Jazmín Hernández Soto, Manuel Ortega Muñoz, Mario Ángel González, Flavio Ortega Muñoz, Francisca Yamileth Vergara, Oscar Luis Ochoa Martínez, Miguel Ángel Muñoz López, Elizabeth de Lourdes Mireles Rentería, Erik Iván Hernández Cosain, Julio César Vázquez Colunga, Keila Guerrero Arreola, Héctor Manuel Alba Vidaña, José Alberto Pérez de la Cruz, Cecilia Colunga Rodríguez, Rey David Torres González, Mauro Jiménez Fierro, Lucero Concepción Ortiz Rivera, Cristopher Magdiel Alba Frausto, Bertha Alicia Colunga Rodríguez, Marko Antonio González Preza.

PRESENTACIÓN

El presente escrito titulado “EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SALUD. Resultados de investigación”, es el compendio de seis estudios respecto a estos ámbitos en los que se deja al descubierto la percepción de autoridades, directivos, docentes, alumnos y padres de familia sobre el conocimiento y las prácticas de la educación inclusiva y la salud mental y física.

Con estas seis investigaciones se contribuye a la generación de conocimiento respecto al acompañamiento pedagógico y su relación con las habilidades socioemocionales de los estudiantes de escuelas primarias multigrado, al conocimiento y percepción de los docentes de educación primaria sobre la práctica de la educación inclusiva, a la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria, a la nutrición y desempeño escolar de los estudiantes de educación primaria, a la evaluación de las prácticas inclusivas realizadas por los docentes en las escuelas primarias multigrado y a la atención de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Trascendental resulta el atender a estos temas prioritarios en nuestro Sistema Educativo Mexicano, desde donde se han generado capacitaciones, materiales, estrategias, etc., pero donde aún hay mucho por hacer, entonces queda este libro para consulta y guía de la comunidad educativa.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.

Acompañamiento pedagógico y su relación con las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación primaria.....7

CAPÍTULO II.

Conocimientos y percepción de los docentes de educación primaria sobre la práctica de la educación inclusiva.....37

CAPÍTULO III.

Inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria turno vespertino... 61

CAPÍTULO IV.

Nutrición y desempeño escolar en estudiantes de educación primaria.....84

CAPÍTULO V.

Prácticas inclusivas realizadas por los docentes en las escuelas primarias multigrado.....103

CAPÍTULO VI.

Atención a los estudiantes que enfrentan BAP para fomentar la inclusión en educación secundaria.....123

CAPÍTULO I

Acompañamiento pedagógico y su relación con las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación primaria

Martha Zúñiga Díaz

Zaret Jazmín Hernández Soto

Manuel Ortega Muñoz

Mario Ángel González

Flavio Ortega Muñoz

Resumen

En la presente investigación se planteó como objetivos Describir cómo es el acompañamiento pedagógico que realizan los docentes, Identificar cómo es el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos en educación primaria e Interpretar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico que realiza el docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumno en educación primaria. Desde el paradigma interpretativo, se asumió un enfoque cualitativo y como método la fenomenología. Para la recolección de datos, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a los participantes. Dichos participantes fueron los 12 docentes y directivos que son parte de la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” ubicada en el municipio de Tamazula, Durango, México. En análisis de la información se realizó con apoyo del programa ATLAS.ti. Los principales resultados de la investigación se enmarcan en las siete categorías finales: Acompañamiento pedagógico, Crecimiento personal, Afecto, Experimentar “emociones negativas”, Orientando a la mejora, Calidad educativa y Retroalimentación académica.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, habilidades socioemocionales, educación primaria.

Introducción

Los docentes noveles no reconocen la importancia del acompañamiento pedagógico para el intercambio de experiencias entre los acompañantes y los acompañados, al mismo tiempo identificaron el verdadero fin del acompañamiento el cual es brindar procesos de evaluación con fines de mejorar de su desempeño como docente y el logro de la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje. Al no existir planes de acompañamiento y seguimiento no se puede describir el acompañamiento pedagógico realizado en ambos departamentos, a causa de que este no se lleva a cabo en ninguna de las unidades académicas, debido a la falta de un plan y a la falta de personal para realizar dicho seguimiento (Mairena, 2017).

La ocurrencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores, con el objetivo de plasmar, el cómo se está haciendo dicha asesoría, por parte de los directivos en Los centros de formación docente, y brindar pautas que oriente dicho proceso. Para esto se aplicaron algunas técnicas, tales como: la entrevista, la observación, el grupo focal. Al fin de un análisis intensivo de la información se pudo determinar, que los directivos presentan dificultad, para realizar la planificación de este proceso, por lo tanto, la incidencia en el desempeño del formador de formadores, es mínimo, para lo cual se requiere de un manual que dé pautas para brindar una verdadera asesoría al formador (Calderón, 2013, p.1).

La evidencia indica que el acompañamiento pedagógico en el desempeño docente está asociado con el aprendizaje de los estudiantes. Considerando que el docente es la pieza clave de la calidad de la educación se plantea la necesidad de cómo se está llevando el acompañamiento pedagógico y de qué manera incide en su práctica pedagógica; por ello en las instituciones focalizadas de educación primaria poli docentes completa del distrito de El Agustino, UGEL 05 que comprende las redes 13,14 y 15 han venido siendo acompañados por acompañantes en el marco de la estrategia de Soporte Pedagógico y según el plan anual de trabajo 2017 se dirigirán acciones para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y las estrategias para seguir fortaleciendo la práctica pedagógica del docente (Bonilla, 2017).

La Región Piura también está inmersa en esta evidente situación que se vive, ya que las estrategias de acompañamiento pedagógico relacionados con los procesos didácticos en las diversas áreas curriculares, aún no generan el efecto esperado en las praxis del maestro, considerando que el grado de desempeño docente en promedio a nivel Nacional no alcanza los niveles esperados (García, 2018, p. 2).

Atendiendo de manera especial a esta última dimensión de las emociones, se destacan algunas funciones sociales de las emociones cuyo estudio puede ser significativo por las implicancias en el contexto educativo. Entre ellas se menciona la facilitación de la comunicación de los estados afectivos; la regulación de la manera en que los otros responden a los demás; la promoción de interacciones sociales y la promoción de la conducta prosocial (Paoloni, 2014).

En la investigación realizada por Ruiz et al. (2015), se afirma que los docentes reconocen que el acompañamiento pedagógico mejora su práctica, sin embargo, los

encargados de realizarlo en la institución educativa no lo desarrollan acorde a las etapas propuestas. También el acompañamiento pedagógico fortalece la práctica pedagógica y además incide en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes e influye en la mejora de la calidad educativa. Por otra parte, concluyen que el acompañamiento pedagógico se sitúa en un nivel regular, según la percepción de los docentes.

Agustino (2017), tuvo como objetivo determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente. El enfoque de la investigación fue cuantitativo. El diseño fue no experimental transversal, con alcance descriptivo y correlacional. La población de estudio la conformó 202 docentes de educación primaria del Agustino. La técnica utilizada fue la rúbrica propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDU). La confiabilidad del instrumento con el coeficiente Alfa de Cronbach fue superior a 0,80 en ambas variables. Los descriptivos indican que del 100% de los docentes acompañados, en cuanto se refiere al desempeño docente, el 27,2% se encuentran en el nivel IV, el 31,7% se encuentran en el nivel III, el 22,3% en el nivel II y el 18,8% se encuentran en el nivel I. El análisis inferencial con el coeficiente Rho de Spearman resultó 0,650 indicó que existe una relación positiva moderada entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente. Y como el nivel de significancia es menor a 0,05 se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.

Según Camarena (2018), en la investigación Acompañamiento pedagógico según percepción del docente en las instituciones educativas de la RED 24, Comas, Lima, Perú. Realizada con el objetivo de describir cómo vienen los directivos realizando el acompañamiento pedagógico. Este estudio fue cuantitativo con diseño no experimental y transeccional, tomando 120 docentes como muestra de la institución objeto de estudio.

El estudio concluye que más del 50% de profesores aprecian en el nivel regular el acompañamiento pedagógico.

Gómez (2016), en su estudio El desempeño docente y su relación con el acompañamiento pedagógico en la institución educativa Federico Villareal de Cura Mori con el modelo JEC, 2016. Tuvo como objetivo definir la correspondencia de la buena docencia y el acompañamiento pedagógico. La indagación con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y correlacional; el muestrario poblacional fueron 6 directivos y 24 pedagogos. La encuesta como técnica que reunió los datos de investigación y el cuestionario fue la herramienta para cada variable de estudio. El autor concluye que más de la mitad de docentes mantiene un regular desempeño y el nivel de acompañamiento directivo es alto, además existe una fusión significativa de las dos variables. El mencionado análisis aporta que existe un acompañamiento directivo alto, pero no determina un correspondiente nivel similar para el desempeño docente, a pesar que hay reciprocidad significativa entre las variantes de la investigación.

En el contexto de la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza” de la comunidad de El Durazno, Tamazula, Dgo. Se detecta el poco acompañamiento pedagógico basándose a que no se tiene una relación de tacto, sensibilidad, clima afectivo, motivación, con el alumno hacia los alumnos, como también, se lleva muy poco una relación emocional dentro del aula dentro de ello no se encuentra una conexión de motivación, clima afectivo, interactividad.

En este sentido, para que la formación de que disponen nuestros docentes sea una mediación por excelencia de profesionalización de sus prácticas, se hace necesaria la construcción de perspectivas, culturas y horizontes de formación, que toquen y recreen la propia subjetividad profesional del docente. Horizontes y perspectivas que interpelen y

recreen significativamente sus motivaciones, intencionalidades, actitudes, accionar pedagógico y gratificaciones intrínsecas. En sí, el docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde la cual se debe analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad.

La educación es un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales, que se infunden con factores emocionales y esto requiere que se preste especial atención a las emociones debido a múltiples influencias en el proceso educativo, el plan de estudios escolar ignora el desarrollo emocional de los niños. Tal vez el problema de las pandillas adolescentes, aumentando el nivel de suicidio adolescente, la depresión infantil y el comportamiento del escándalo de los estudiantes, es una prueba de esta negligencia.

Ante esta situación debe de crearse una vinculación alumno-docente, ya que, los niños dejarán de expresar e incluso de sentir aquellas emociones que no sean captadas, aceptadas o correspondidas por los docentes, lo que empobrecerá y restringirá su registro emocional. En consecuencia, es importante que sean capaces de estar en sintonía con las emociones, pues la manera en que los docentes manejen sus propias emociones y reacciones ante sus alumnos, determinará en gran medida las competencias emocionales futuras afectando el aprendizaje-enseñanza.

Así pues, los objetivos del presente estudio fueron:

- ❖ Describir cómo es el acompañamiento pedagógico que realizan los docentes
- ❖ Identificar cómo es el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos en educación primaria
- ❖ Interpretar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico que realiza el docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumno en educación primaria

Método y materiales

Esta investigación tiene como sustento el paradigma interpretativo dentro del contexto escolar (aula) que persigue describir y comprender a los fenómenos, dirigiéndose al entendimiento y focalizándose a aquellos que se desean interpretar, en este mismo proceso para llegar a la comprensión y la intuición, ya que permiten y facilitan la comprensión.

El método utilizado fue el fenomenológico, el cual está dirigido a estudiar la experiencia vivida respecto a una situación en la realidad, es un mundo subjetivo de seres humanos formados en todo el campo de la experiencia, las percepciones y los recuerdos de las personas que pueden acceder a ciertos tiempos. La noción del momento fenomenológico como un estadio dentro de la marcha de este método para el abordaje de la subjetividad del individuo -sentimientos, recuerdos, vivencias expresadas de manera oral, escrita o gráfica- en el cual el investigador, a través de una actividad intelectual voluntaria e intencional, pone en funcionamiento de manera primaria y consciente procesos específicos de pensamiento que le permiten. (Biemel, 1997, p.53)

Una de las técnicas utilizadas para la recogida de información fue la entrevista, la cual, de acuerdo a Janesick (1998), es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. También, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

La otra técnica de recogida de datos fue el cuestionario cualitativo, Azofra (1999, p. 25), considera "el cuestionario es un procedimiento que se considera clásica en las

ciencias sociales para la obtener y registrar datos. Su versatilidad permite usarlo como una herramienta de investigación y evaluación de personas, procesos y programas de formación”. Este es el método de evaluación que puede cubrir aspectos cuantitativos y cualitativos.

Entonces los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista y el cuestionario cualitativo, se realizó la entrevista a seis docentes y a los restantes seis docentes se les aplicó el cuestionario, todos ellos parte de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza de la comunidad del Durazno, Tamazula, Durango.

Resultados y discusión

Los resultados del presente estudio y la discusión de los mismos se enmarcan en siete categorías finales, las cuales a continuación se describen.

Categoría 1: Acompañamiento Pedagógico

Se propone como una medición de capacitación para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de las acciones educativas y conecta el significado con nuevos conocimientos y habilidades de enseñanza. Este es un viaje constante para procesar y convertir la vida en una comunidad de capacitación, enfatiza la necesidad y la importancia de cada comunidad educativa involucrada en su horizonte pedagógico, como una base líder para los procesos de aprendizaje y humanización de las relaciones.

De acuerdo con el MINEDU (2019), el acompañamiento pedagógico es un proceso sistemático y permanente mediado por el acompañante con el objetivo de interactuar con el docente y director para promover la reflexión sobre su práctica y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral.

También el MINEDU (2019), se analiza el acompañamiento pedagógico como propuesta de formación profesional orientado a promover en los docentes de forma individual y colectiva, el fortalecimiento y mejora de su práctica docente en concordancia con las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente.

Para Cruz et al. (2021), considera el acompañamiento pedagógico, importante para el fortalecimiento, del desempeño docente, asimismo, desde las fuentes responsables de la educación, lo asumen como un proceso de manera continua en todo su territorio. También establece que “lo fundamental, es brindar asesoría técnica a los docentes que permita reflexionar sobre su práctica pedagógica en el aula en un ambiente de armonía y de comunicación afectiva entre el acompañante y acompañado para obtener mejores aprendizajes”.

Se rescató la siguiente declaración de un docente participante del estudio, cuando se le cuestionó la importancia de acompañamiento en su práctica pedagógica: *“Si, es clave para que desarrollen todas las capacidades que les ayudaran a afrontar cualquier reto que la vida les presente y así conseguir desarrollarse como persona”* (SDI1).

Un segundo docente respondió al respecto de la misma cuestión: *“Es necesario para dejar claro lo que el maestro quiere que aprendan los alumnos para aclarar dudas para fortalecer los aprendizajes y lograr que sean significativos”* (SDI2).

Un tercer docente responde al respecto de la misma pregunta: *“Si, ya que el acompañamiento provee a los docentes de un respaldo pedagógico, brinda retroalimentación y soporte técnico, promoviendo la reflexión continua para la mejora permanente de sus desempeños”* (SDI4).

A través de los instrumentos de investigación, se indago con los docentes si el acompañamiento pedagógico debe ser significativo con respecto a uno de ellos

respondió: *“Es necesario para dejar claro lo que el maestro quiere que aprendan los alumnos para aclarar dudas para fortalecer los aprendizajes y lograr que sean significativo”* (SDI6).

En su mayoría los sujetos de investigación compartieron que un acompañamiento pedagógico si es significativo y desarrollo de sus capacidades: *“Si, porque el acompañamiento genera una construcción más concreta de conocimiento y por lo tanto se generan experiencias importantes de aprendizajes significativos”* (SDI5).

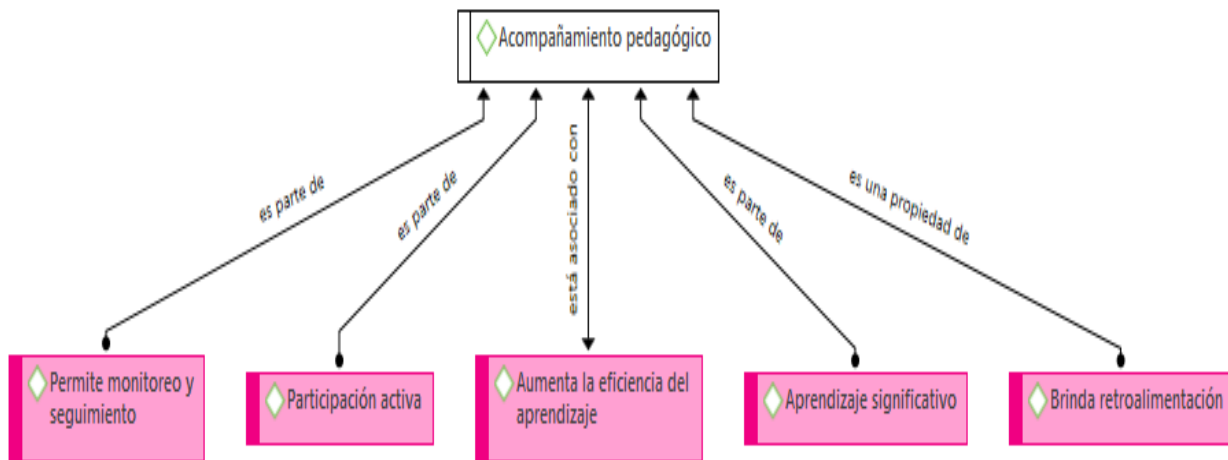
En conclusión, a esta categoría se puede observar que cuando los docentes de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza deciden llevar un acompañamiento pedagógico que es la “acción y el efecto de acompañar” implica la participación de los sentimientos de otros, que asume un compromiso con la lógica del cambio personal e institucional y del contexto es decir la construcción de las nuevas prácticas educativas, hacia un proyecto social y transformador.

Cabe mencionar que los docentes participantes de la investigación coincidieron en el aprendizaje significativo de que es un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje, en contraparte solo un docente declaro que procura el monitoreo y seguimiento con sus alumnos para estar al tanto de lo que realizan y que hay que fortalecer.

En la figura 1 se presentan las precategorias que integran la categoría 1: Acompañamiento Pedagógico, mismos que resultaron de análisis de datos obtenidos a través de las entrevistas y cuestionarios aplicados en el proceso de investigación.

Figura 1

Precategorías que integran la categoría Acompañamiento pedagógico



Categoría 2: Crecimiento personal

Crecimiento personal del maestro primario que se forma en las escuelas pedagógicas y para ello persigue como fin lograr un modelo de ser humano con un gradual nivel de consolidación de sus conocimientos, habilidades, motivos, aspiraciones y valores. Expresados estos en su forma de sentir, de pensar y de actuar, que les permita construir, de acuerdo con su edad, su proyecto futuro de vida.

Según Calvo et al. (2012), menciona que la orientación educativa dirigida al maestro primario en formación en función de su crecimiento personal, constituye una tarea prioritaria en la labor del docente que forma parte del colectivo pedagógico. Esto implica la utilización de nuevas y novedosas formas de orientación educativa desde el proceso de formación inicial, en aras de convertirlas en herramientas para dicha labor.

Como se ha mencionada anteriormente, el acompañamiento pedagógico es el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación

cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes, MINEDU (2019), la primera tarea del Acompañante es caracterizar las escuelas a su cargo y establece un inventario de fortalezas y debilidades a nivel de las prácticas pedagógicas y de gestión, así como de medir el nivel de aprendizajes del alumnado. Sobre esta línea de base, su segunda tarea es diseñar un Plan de Acompañamiento con estrategias diferenciadas de atención según la diversidad de situaciones identificadas.

Para la investigación pedagógica y psicológica Bermúdez y Pérez (2004), han operacionalizado el crecimiento personal a través de cuatro dimensiones, las que pueden constatar, medirse y evaluarse mediante la orientación educativa.

- Cambios en los contenidos psicológicos
- Relación adecuada consigo mismo
- Interrelación positiva con los otros
- Relación activa con el medio

Estas dimensiones forman un sistema, de tal modo que para estudiar cómo se ha producido el crecimiento personal en un individuo es necesario tener en cuenta el modo en que estas se integran en la personalidad de este. Por lo anterior, se hicieron varias preguntas a los sujetos de investigación que mencionando si aplican diversas estrategias o métodos que impacten en su desarrollo de los alumnos, así como quienes son los involucrados en ese proceso de desarrollo, el primer docente argumentó: *“Maestros, alumnos y padres de familia. Son las personas que rodean al alumno y se podrían considerar más cercanos y que influye en todos sus procesos de desarrollo”* (SDI1).

Argumentando que para tener respuestas favorables de desarrollo aprendizajes si se necesita un acompañante en el proceso.

Refiriéndose a la misma mecánica, el segundo docente compartió: *“La relación entre docente y estudiante favorece el aprendizaje del alumnado aumentando su crecimiento académico, debemos de asumir la responsabilidad que implica esta conexión y ejercer de referente en la vida de los alumnos”* (SDI2).

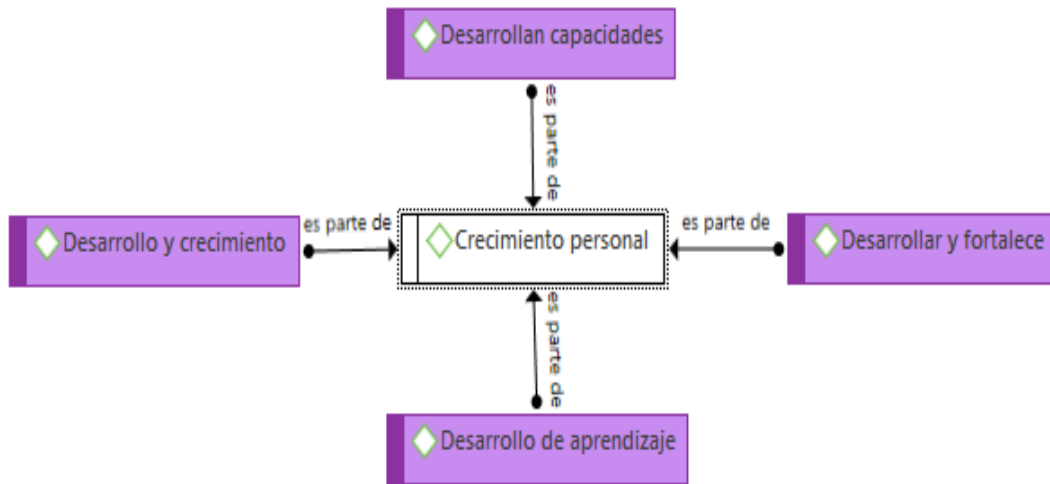
Posteriormente con un tercer docente menciona: *“Ayuda a crear un vínculo favorable con los estudiantes para mejorar su desempeño académico y fortalecerlo”* (SDI5). Lo anterior el docente hace referente a un desarrollo y fortalecerlo para un aprendizaje significativo del alumno.

Un sujeto más compartió otra respuesta: *“El acompañamiento pedagógico es necesario en cada clase para que los alumnos comprendan y les quede clara las actividades a realizar y durante el proceso ir aclarando todas las dudas, los resultados que he obtenido es un mejor perfil de egreso en general, mejor comprensión lectora, mejor razonamiento matemático, etc.”* (SDI6)

Como conclusión a esta categoría, se puede apreciar a través de la información de los sujetos de investigación, que los mismos hace referencia del crecimiento personal, pero con diversos tipos de desarrollos que los alumnos van adquiriendo en su proceso de experiencia y vida, la implementación de actividades es una parte de ayuda para que, entre la curiosidad por explorar, preguntar, sobre lo que está a su alrededor.

Figura 2

Precategorías de la categoría Crecimiento personal



Categoría 3. Afecto

Es una emoción que puede ser tanto positivo como negativo, así como expresiones corporales, también se engloba con sujetos que apreciamos en nuestra convivencia, relacionándolo con la autoestima y seguridad hacia nosotros mismos.

Para Leys et al. (2013), desde una postura crítica en el campo de las humanidades, esta consideración del proceso afectivo en total desconocimiento del objeto que lo causa supone una desconexión entre ideología y afecto, una de cuyas consecuencias es la relativa indiferencia ante el rol de las ideas y creencias en la política, la cultura y el arte, en favor de un “involucramiento ontológico” con las reacciones corporales afectivas de la gente, en una nueva división entre sujeto y objeto, mente y cuerpo, como terreno de lo subliminal, visceral, natural, psicológico –¿un nuevo determinismo?- donde la conciencia llegaría en un “half-seconddelay” . Afectos inherentes, orgánicos, que –podríamos aventurar-, o bien difuminan la diferencia entre los sujetos, contrariando la idea acendrada de que nuestras reacciones o emociones son aquello que nos caracteriza, o

bien marcan nuestra “diferencia” por la peculiar constitución biológica, que puede hacernos melancólicos u optimistas o más o menos sensibles a determinados estímulos, el “giro afectivo” y en general, es el campo de estudio de las emociones.

Menciona Millon y Grossman (2006), en la escala del Modo o Estilo Cognitivo, describe un par de bipolaridades entre las cuales se destaca la diferencia entre "los procesos que se basan esencialmente en el intelecto, la lógica, la razón y la objetividad (reflexión), y los procesos que dependen de la empatía afectiva, los valores personales, los sentimientos y la subjetividad (afectividad)", Aclara que el tono emotivo de las palabras transmite más que su contenido o lógica, cuanto más acentuada la tendencia hacia la polaridad sentimiento. Expresa asimismo que los sentimientos activarán estados subjetivos tales como unir frente a desunir, sentirse bien frente a sentirse mal, bienestar frente a incomodidad, atracción frente a rechazo, aprecio frente a desprecio, y así sucesivamente.

Gracias al cuestionario y la entrevista de investigación, los docentes compartieron información respecto a lo afectivo como lo transmiten todos los días en su entorno escolar. Primer docente: *“Creo que una de las emociones más importantes llevar al salón es la alegría, aunque también se debe de enseñar que estar triste o experimentar emociones negativas” no es malo y solo se debe aprender a manejarlas de forma correcta para no herir sin querer a los demás*” (SDI5).

Un segundo docente menciona que el: *“Interés, entusiasmo, alegría y satisfacción porque son emociones favorables para el aprendizaje del alumno”* (SDI4). Ambas respuestas hacen referencia que se brinda el afecto en el aula de clases y como los docentes observan las expresiones, orales y física cada día ya que es un cambio constante.

Otro docente comento: *“Mediante la aplicación de estrategias hay un cambio de actitud positiva a la hora de realizar las actividades”* (SDI2). Con los resultados la mayoría de los docentes mencionan que la implementación de estrategias es un factor afectivo en el cambio de emociones.

El cuarto docente coincide con la respuesta anterior: *“He implementado estrategias para mejorar la convivencia dentro y fuera del aula, estrategias para mejorar la lectura en las que se han incluido a los padres de familia para lograr los resultados deseados”* (SDI4). Comentado que aquí para obtener tanto mejores resultados en el aprendizaje se involucran los padres de familia apreciando la confianza y la seguridad de cómo trabaja y estimula el docente a sus hijos en las actividades diarias, mostrando un afecto mutuo y de empatía.

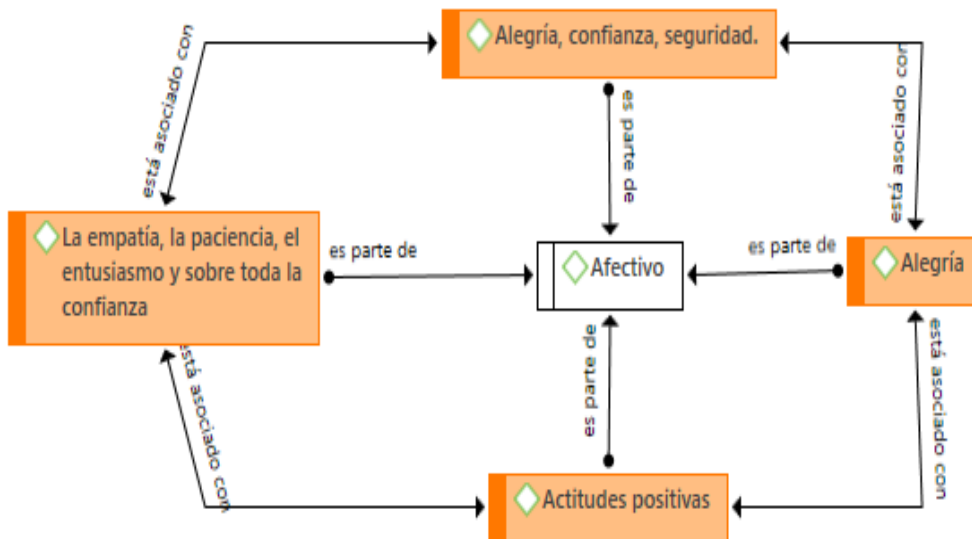
Por consiguiente, otro docente nos compartió: *“He realizado acompañamiento cuando algún alumno me solicita despejar alguna duda sobre el trabajo durante la clase o cuando no entiende una tarea vía telefónica le he apoyado para que pueda realizar con éxito la actividad. También he realizado acompañamiento personalizado y tutoría personalizada para alumnos de lento aprendizaje”* (SDI6). Se puede apreciar también que un acompañamiento hacia los alumnos es efectivo en el trato, en las expresiones físicas y visuales de cómo te diriges hacia el sujeto esto te lleva a los resultados deseados.

Por lo tanto, en conclusión, la categoría afirma que lo afectivo es parte de las emociones de todos los sujetos y se expresan mediante el lenguaje, físico y visual ya sean actitudes positivas o negativas pues todos los entrevistados y cuestionados afirmaron que siempre existe una solución posible para cambiar los estados de ánimo, así mismo mencionando la mayoría de los docentes tienden a llevar una alta habilidad

emocional laboral, ya que les permite transmitir energía positiva y mejores resultados de aprendizaje.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría Afectivo



Categoría 4. Experimentar “Emociones negativas”

El concepto de emociones negativas se puede aludir a las expresiones negativas que hacen los sujetos como , enojo, tristeza, llorar, que se caracteriza por una experiencia desagradable o negativas y una alta activación fisiológica.

Menciona Bisquerra (2013), que la distinción entre emociones positivas y negativas es tan evidente que no necesita mayor explicación. La mayoría de las personas tienen claro que miedo, rabia o tristeza son emociones negativas; mientras que alegría, amor y felicidad son positivas. Sin embargo, conviene dejar claro que “emociones negativas” no significa “emociones malas”. A veces se ha establecido erróneamente una identificación entre negativo igual a malo y positivo igual a bueno. Confundir positivo con bueno o negativo con malo puede llegar a ser fatal en algunos casos. Nadie considera

que el polo positivo de un imán o de un cable de electricidad es bueno y el negativo, malo. Sería un error considerarlo así. Hay que dejar claro que todas las emociones son buenas. El problema está en lo que hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás.

Según Bisquerra (2013), la constelación de las emociones negativas, cuyos centros son miedo, ira y tristeza. Representamos esta constelación mediante un triángulo en la parte inferior del universo. En una zona caracterizada por la presencia de mucha materia oscura, con un campo gravitatorio muy potente. Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente.

Para Bisquerra (2009), Lo cierto es que hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Esto se debe a que somos más sensibles a lo negativo que a lo positivo. Como hemos dicho, la constelación de las negativas tiene un campo gravitatorio más potente. Las emociones negativas suelen ser más frecuentes, más intensas y más duraderas que las positivas. Por naturaleza estamos más sensibilizados ante lo negativo que lo positivo. Esto se explica en el hecho de que las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia.

Con respecto a la temática los docentes participantes de la investigación mencionan que es fundamental combinar estrategias con lo socioemocional por lo consiguiente: *“Lo socioemocional se debe aplicar desde el inicio, tomando acuerdos con los alumnos y padres de familia, sobre hablar con respeto prohibir los apodos, evitar*

cualquier comentario ofensivo entre alumnos o alumno-maestro, para que tengan confianza y participen activamente, sin miedo a las burlas o de rechazo". (SDI6).

Un segundo docente expresó lo siguiente: *"En ocasiones los niños que muestran pocas habilidades para relacionarse o los que son más agresivos, son quienes tienen problemas en su casa y les brindan poca atención y es eso lo que en ocasiones afecta su rendimiento o interés dentro de la clase"* (SDI8).

Otro docente compartió: *"Dependiendo de la situación en la que se encuentre el niño se trata de buscar la forma de darle atención y una solución debido a que si no se le brinda el apoyo el alumno no mostrará interés y tendrá un bajo aprendizaje"* (SDI8). El sustento anterior coincide en el bajo rendimiento del alumno por causa de problemas y tener baja habilidad emocional.

Para un cuarto sujeto participante nos dice: *"Primero identificar el problema socioemocional que padece, para saber cómo apoyarlo, la empatía, funciona muy bien en estos casos. En muchas cosas es necesario la terapia, funciona muy bien tener las horas efectivas de descanso por las noches y la alimentación., en algunas cosas se receta medicamento"* (SDI9).

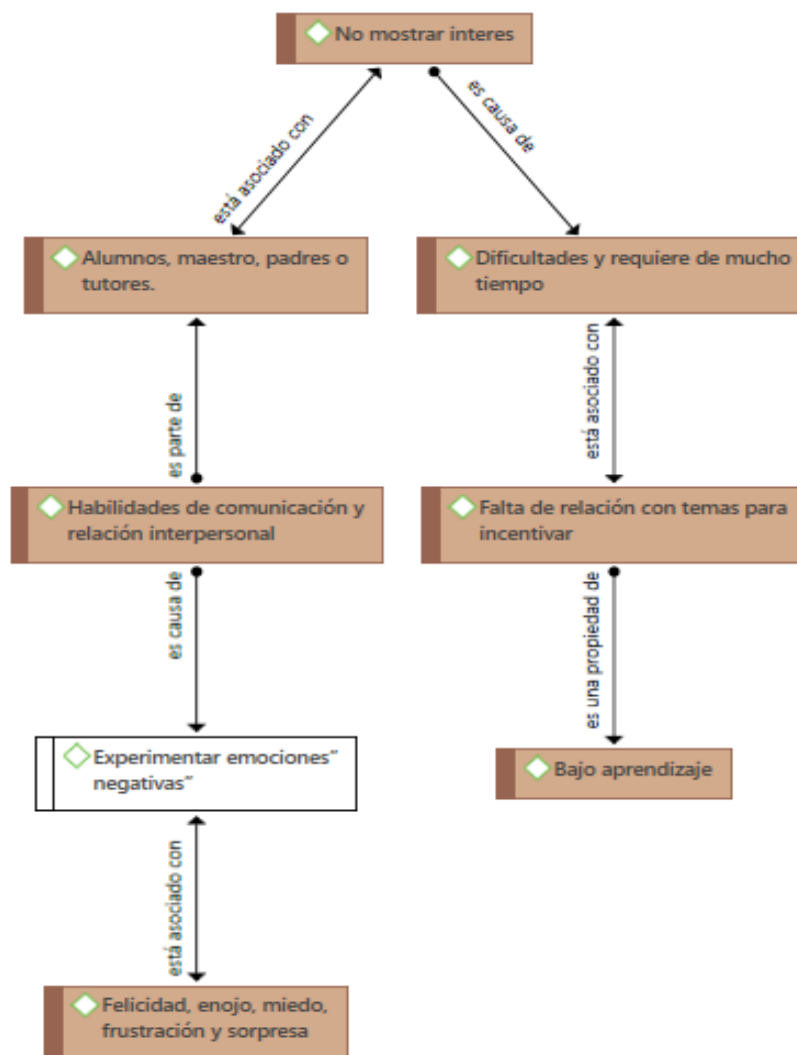
Finalmente, un último participante comparte: *"Que existen profesionales los cuales pueden apoyar estas problemáticas"* (SDI1). En excepción este último sujeto no se involucra con ningún trato de forma emocional, el desinterés que muestra hacer que tanto los involucrados no tengan ese interés, ni comunicación sobre lo que está pasando en su contexto.

Para concluir con la categoría Experimentar "Emociones negativas", truca muchos caminos a los estudiantes, por las dificultades que se les va presentando los cuestionados en su mayoría mencionan de identificar el problema, las dificultades que puede tener, los

involucrados (maestro-alumno-padres de familia), la comunicación interpersonal y llegar al puto de la situación para saber las causas de esas emociones que emiten.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría Experimental “Emociones negativas”



Categoría 5. Orientando a la mejora

La orientación a la mejora se busca la eficiencia, productividad y rendimiento educativo a través de herramientas, procesos estructurados u organizados.

Para Álvarez (2004), las estrategias orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de la educación no implican, de por sí, mayores costos económicos; pero esto no necesariamente significa que va a resultar más barata. El compromiso serio de los líderes de las instituciones educativas y de los educadores por la calidad de la educación sí implica costos políticos para los gobiernos populistas, pues una mejor calidad de la educación básica redundará en una formación más integral de los ciudadanos quienes, en este caso, tenderán a ser más exigentes con los gobernantes.

Menciona Álvarez y Topete (2000), una educación básica de calidad está orientada hacia la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; el establecimiento de las bases necesarias para “aprender a aprender”, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para garantizar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural y política, y para promover el desarrollo y la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

Al respecto, se hicieron preguntas a los sujetos de investigación que conllevando al primero argumento: *“El acompañamiento provee a los docentes de un respaldo pedagógico, brinda retroalimentación y soporte técnico, promoviendo la reflexión continua para la mejora permanente de sus desempeños”* (SDI4).

Un segundo participante compartió: *“Maestros, alumnos y padres de familia. Son las personas que rodean al alumno y se podrían considerar más cercanos y que influye en todos sus procesos de desarrollo”* (SDI2).

Refiriéndose al mismo mecanismo, otro docente comentó: *“En el trabajo diario del docente deben existir una relación nivelado que permiten a los alumnos la confianza para*

preguntar, responder y participar. En cualquier actividad con respeto sin sobrepasar la autoridad del maestro, ni el maestro hace mal uso de su autoridad” (SDI6).

El cuarto participante argumento: *“Mejora tu aprendizaje, promueve la participación activa de los estudiantes, fomenta la actividad y el pensamiento crítico” (SDI10).*

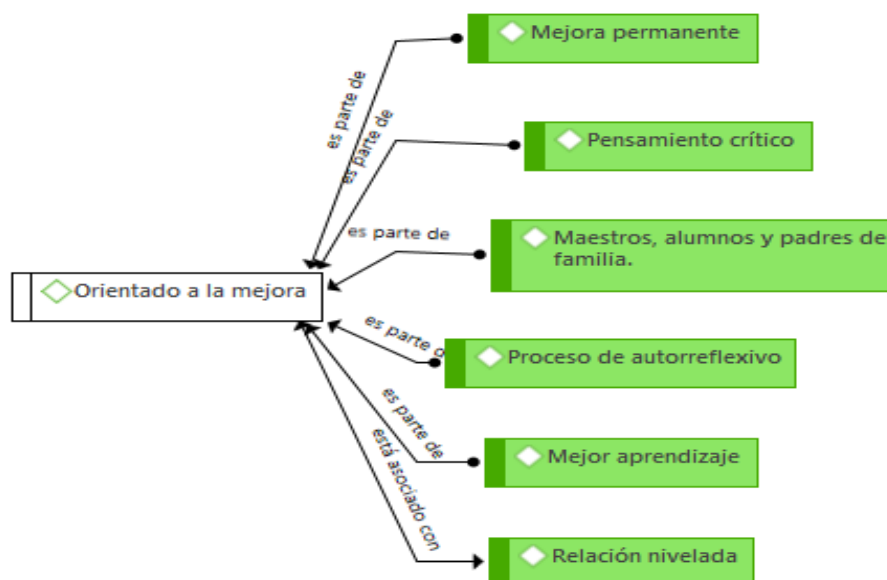
Teniendo un quinto sujeto confirma: *“En el trabajo diario del docente deben existir una relación nivelado que permiten a los alumnos la confianza para preguntar, responder y participar. En cualquier actividad con respeto sin sobrepasar la autoridad del maestro, ni el maestro hace mal uso de su autoridad” (SDI5).*

Finalmente, otro sujeto confirma: *“Esto puede ayudar a ver la vida de otra forma a través del proceso de autorreflexivo” (SDI1).*

Como conclusión a esta categoría las aportaciones de los sujetos de investigación concuerdan que debe de haber diversos factores en conjunto y organizados para llevar a una mejora educativa en todos los ámbitos.

Figura 5

Precategorías que son parte de la categoría Orientando a la mejor



Categoría 6. Calidad educativa

La calidad educativa se refiere a una buena enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Es importante como Delgado (2004) esquematiza el análisis de la calidad y dice, por ejemplo, que es preciso definir operativamente indicadores de calidad, a partir de factores (dimensiones) como: la naturaleza humana en su desarrollo biopsicosocial, la política de las instituciones, la relación alumno–profesor, el aprendizaje y la cultura popular, y la relación entre educadores y educandos. De la misma forma hay que definir los criterios como: calidad de los fines, visión científica de la realidad, y un creciente compromiso de participación creativa, crítica y responsable.

Sostiene Garduño (1999), Calidad de Educación es tan complejo y existen diversas teorías de Calidad de la Educación; porque cada uno adopta teorías a partir de las cuales elabora modelos, de allí se derivan sus correspondientes actitudes y prácticas diferentes, se pone énfasis en: Formación de la individualidad en base a necesidades sociales e individuales, necesidad de trabajo (grupal y multidisciplinario), autonomía integral del individuo, actitud crítica y creativa, responsable y honesta, idealista y utópica, laboriosa y exigente, libre y democrática, fuerte para adaptarse y sobrevivir. Estos criterios interrelacionados conforman la calidad de un sujeto, son los marcos para afirmarlos si es que se practican en alto grado.

De las preguntas que se les hizo a los sujetos de investigación comento el primero: *“Eleva la calidad educativa, motiva, aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes. Mejor rendimiento y relación entre mis alumnos, más motivados y creativos, con mayor confianza para la realización de trabajos”* (SDI2).

El segundo sujeto sustenta: *“Es importante ya que los niños necesitan ser productores de conductas positivas al comunicarse al exterior para lograr entender a los demás y a su propio entorno”* (SDI1).

Refiriéndose al mismo mecanismo, otro docente compartió: *“Influye mucho ya que me ha permitido promover mediante diversas estrategias el análisis, la interpretación y la construcción de nuevos saberes”* (SDI4).

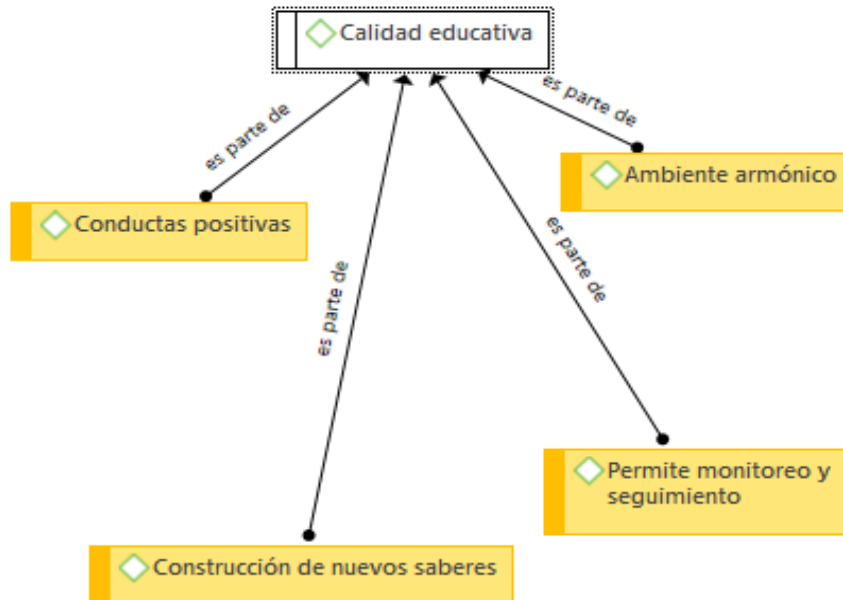
Respecto a un sujeto más confirmé: *“Es algo indispensable ya que esto nos permite un monitoreo y seguimiento en el aprendizaje de los alumnos y de esta manera tener en cuenta que es lo que se debe fortalecer.”*(SDI1).

Finalmente, el último sujeto compartió: *“Es de gran importancia ya que esta relación genera una confianza y de esta manera el aprendizaje significativo será más fluido ya que en el aula se presentará un ambiente armónico, lleno de confianza y reciprocidad”* (SDI1).

Para concluir los sujetos de investigación coinciden que se debe de llevar una buena organización, acuerdos en general, en lo individual cada sujeto se encarga de proveer una calidad educativa mediante varios métodos, que implique el contexto escolar, el acompañamiento, las conductas generando un aprendizaje significativo para una calidad educativa.

Figura 6

Precategorías que son parte de la categoría Calidad educativa



Categoría 7: Retroalimentación académica

La retroalimentación académica es fundamental para el aprendizaje del alumno en cuestión de los temas que se les llega a dificultar es una buena opción y darle seguimiento, expresando opiniones como saber el FODA de cada uno.

Para Simbaña (2017), la retroalimentación se muestra como un elemento fundamental dentro de la evaluación que permite a los docentes y estudiantes tener una visión clara sobre qué está fallando y cómo mejorar. El objetivo de esta investigación es determinar la importancia de la retroalimentación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos como estrategia para lograr los aprendizajes significativos.

Según Jiménez (2015), menciona que toda retroalimentación tiene relevancia siempre que permita al docente lograr los objetivos planteados en su planificación y al estudiante mejorar sus conocimientos significativamente. La importancia del feedback

radica en que el docente debe orientar al estudiante a realizar una reflexión profunda sobre los errores y aciertos que ha tenido durante el proceso de aprendizaje, ésta reflexión debe conllevar al mejoramiento del rendimiento académico, el estudiante aprenderá a tomar decisiones relevantes sobre su desempeño apoyado en el maestro quien deber aplicar las mejores estrategias retroalimentarías tomando en consideración el tipo de evaluación que se ha aplicado, es imprescindible que cada retroalimentación esté debidamente planificada de acuerdo a las necesidades de los educandos.

Se rescataron las siguientes respuestas de un docente participante de estudio cuando se le cuestiono menciona: *“La relación entre docente y estudiante favorece el aprendizaje del alumnado aumentando su rendimiento académico, debemos de asumir la responsabilidad que implica esta conexión y ejercer de referente en la vida de los alumnos”* (SDI2).

Un segundo sujeto comparte: *“Con mis compañeros maestros y maestras trasmito respeto, compañerismo, confianza, honestidad, etc. Al igual que con mis alumnos y padres y madres de familia. En el salón de clases hago ver a mis alumnos que lo que están aprendiendo lo deben aprender bien porque les va a ser útil para toda la vida. La realizo por medio de vivencias, consejos, ejemplos, etc.”* (SDI6).

Con respecto a la retroalimentación académica al respecto uno de ellos respondió: *“Como docentes tenemos que diseñar estrategias cognitivas que le permitan al alumno incrementar la comprensión de los aprendizajes”* (SDI4).

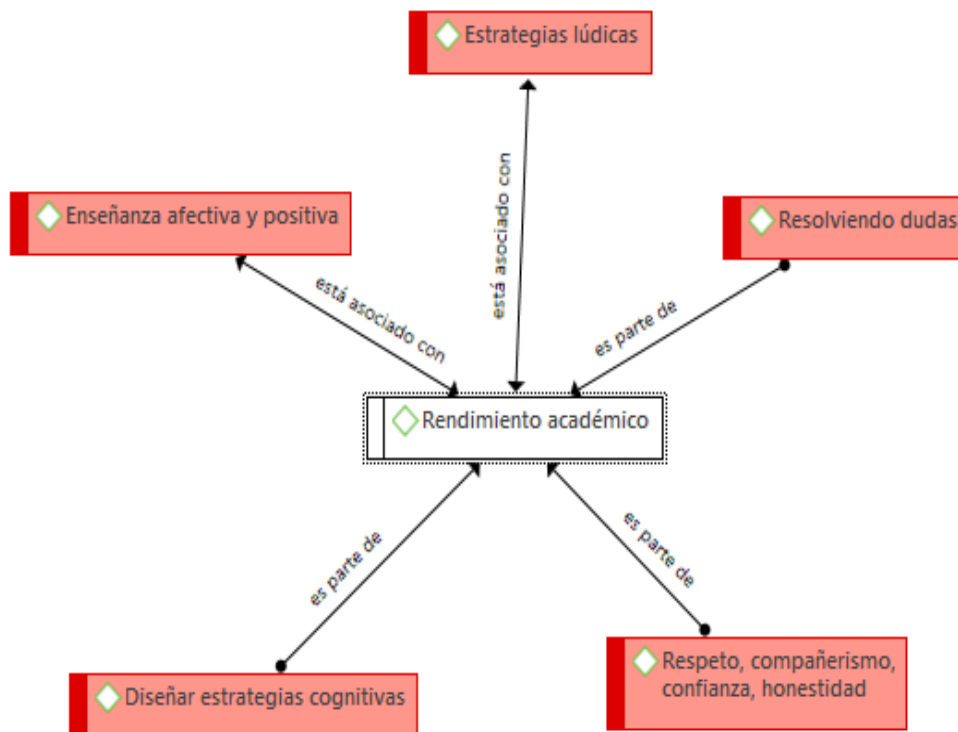
El cuarto sujeto sustenta: *“De esta manera se le da mayor atención al alumno, resolviendo sus dudas y brindándoles el apoyo que necesiten”* (SDI6).

En conclusión, a esta categoría se puede observar que los docentes coinciden con las respuestas que para ellos son ideales dentro de una retroalimentación mediante

varios factores como de manera presencial, donde la exposición verbal vaya acompañada de la expresión corporal, para que la idea que se comuniquen sea lo más clara posible. Además, realizar esta sesión de manera personal aumenta la confianza y la afectividad del proceso mismo.

Figura 7

Precategorías que son parte de la categoría Rendimiento académico



Referencias

Agustino, E. (2017). El acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31717>, 1-85.

Álvarez García, I., & Topete Barrera, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. Revista

Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIV (3) ,11-36. [Fecha de Consulta 7 de Julio de 2025]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>

Azofra, M. J. (1999, p.25). Etapas del Proceso Investigador: INSTRUMENTACIÓN. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55733407/Garcia_Munoz_El_cuestionario_como...-libre.pdf?1517953089=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVE.pdf&Expires=1688183983&Signature=RKtm4a~WiscSbBy2GQM WQjy~L, p.25.

Bermúdez, R. y L. Pérez. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Pueblo y Educación. Biemel. (1997, p.53). EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO: PRINCIPIOS, MOMENTOS Y REDUCCIONES. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>.

Bisquerra (2013). Educación emocional en la primera infancia. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/950>, p.26.

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bonilla. (2017, p.10). proyecto de fortalecimiento de la gestión de educación en peru. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/01/LUCADAR.pdf>.

Calderón. (2013, p.1). El Acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las instituciones. <http://ww.revistaespacios.com/a21v42n19/a21v42n19p01.pdf>.

Calvo, A, Haya, I., y Susinos, T (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de investigación en Educación*, vol. 10(2), p. 7.

- Camarena. (2018). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en instituciones educativas públicas. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19121>, 4.
- Cruz, L., Huxtable-Jester, K., Smentkowski, B., & Springborg, M. (2021). Place-based educational development: What center for teaching and learning spaces look like (and why that matters). *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 40(1). doi: <https://doi.org/10.3998/tia.960>
- Delgado, K. (2004). Evaluación y calidad de la educación. Lima: Derrama Magisterial.
- García. (2018, p.2). El acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas focalizadas del nivel primaria,. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2764>.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 21, 93-103. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1036>
- Gómez, A. (2016). El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente de la Institución Educativa. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42724>, 6.
- Janesick. (1998, p.403). Entrevistas. En A. H. SAMPIERI, *Metodología de la investigación* (pág. p.403). México D.F.: Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736.
- Jiménez. (2012, p.58). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>.
- Leys, C., Ley, C., Klein, O., Bernard, P., & Licata, L. (2013). Detecting outliers: Do not use standard deviation around the mean, use absolute deviation around the

- median. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(4), 764–766. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.03.013>
- Mairena. (2017, p.1). Acompañamiento pedagógico y desempeño de los noveles. <https://core.ac.uk/download/pdf/53103718.pdf>.
- Millon, T. y Grossman, S.D. (2006). Goals of a theory of personality. En J. C. Thomas, D. L. Segal y M. Hersen (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, Vol. 1: Personality and everyday functioning (págs. 3-22). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- MINEDU (2019). Habilidades sociales y agresividad de los estudiantes. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2695>.
- Paoloni. (2014, p.3). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300167.
- Ruiz, D. (2015). Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015. [Tesis de Maestría- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua] <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1266/1/47422.pdf>
- Simbaña, L. (2017). *La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa “Computer World” de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, en el periodo escolar 2016-2017* (Tesis de Maestría - Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

CAPÍTULO II

Conocimientos y percepción de los docentes de educación primaria sobre la práctica de la educación inclusiva

Francisca Yamileth Vergara Angulo

Manuel Ortega Muñoz

Zaret Jazmín Hernández Soto

Oscar Luis Ochoa Martínez

Miguel Ángel Muñoz López

Resumen

El presente estudio tuvo como guías las siguientes interrogantes: ¿En qué medida conocen y perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno la práctica de la educación inclusiva?, ¿Cuáles son las fortalezas que perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno en la práctica de la educación inclusiva? y ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno en la práctica de la educación inclusiva?, para darles respuesta se desarrolló un estudio cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental y transversal. Los participantes del estudio fueron los 50 docentes que son parte de las instituciones de educación primaria de las zonas escolares 72 y 99 ubicadas en la zona norte de El Durazno, Tamazula, Durango, México. La recogida de información se llevó a cabo mediante el cuestionario Análisis de los conocimientos y actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva (Torres et al., 2014). Los principales resultados exponen que el nivel conocimiento y percepción de los

docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva es de un 73%.

Palabras clave: docentes, educación primaria, educación inclusiva.

Introducción

Los estudios sobre las perspectivas docentes sobre la educación inclusiva han adquirido relevancia durante los últimos años. El docente como figura elemental en la implementación de la educación inclusiva asume todo un reto en este proceso ya que debe estar continuamente en formación y capacitación. Sin embargo, se debe hacer énfasis en las actitudes y las posturas de los docentes para así lograr resultados satisfactorios y que se reflejen en beneficios para los alumnos.

La importancia del presente estudio radica en identificar en qué medida se percibe el ejercicio de la educación inclusiva en la práctica docente. Los propósitos de equidad siguen estando vigentes y podría decirse que, con mayor fuerza en el marco de movimientos migratorios, renovaciones curriculares, demandas por un mayor desarrollo de competencias ciudadanas y diversas fuerzas sociales que empujan en favor del derecho a una educación pertinente y de calidad para todas las personas, cuestionando prácticas de segregación, racismo y discriminación en la escuela.

Con respecto a los estudios en los que se demuestra que los docentes mantienen una actitud positiva hacia las perspectivas de la educación inclusiva se encuentran las investigaciones realizadas por Carrillo et al. (2018) y Ayala (2020), en donde los autores coinciden en que los profesores se muestran conscientes de los beneficios que se pueden obtener al impulsar diseños de accesibilidad para la mejora de oportunidades para los alumnos.

Medina (2016) nos dice que los resultados obtenidos al promover la igualdad de oportunidades y la inclusión de personas con discapacidad no garantiza un mecanismo eficaz reconocido por los docentes. También que hay una gran diferencia sobre la educación inclusiva dependiendo el nivel escolar y el contexto del centro. Además los directores se caracterizan por una gran diversidad, tienen una visión más global o sistémica de la educación inclusiva, mientras que los directores de secundaria, con menor diversidad, exhiben una visión más sesgada y normativa, centrándose más en sus preocupaciones sobre el rendimiento académico.

Por otra parte Leiva y Gómez (2015), consideran fundamental estudiar el pensamiento de los jóvenes estudiantes que van a trabajar en una escuela en y para la diversidad, ya que esto proporciona un cambio paradigmático de la integración a la inclusión, más teórico que práctico. Igualmente, se observa la puesta en valor de conceptos tales como calidad de vida y diversidad funcional vinculados al contexto de escuela.

Para Mora (2019), la actitud se concibe como un factor que influye en los comportamientos de los docentes y por ende en el desarrollo de sus labores dentro de los procesos de inclusión educativa.

Tenorio (2005) afirma que la perspectiva de los docentes muestra claras diferencias acerca de la integración escolar y su implementación, por lo que se puede afirmar que la integración es un fenómeno que no cuenta con una comprensión única, ni es estimado de igual manera por ellos. Esta visión está influida por una serie de factores entre los que destacan las características de la organización escolar y su gestión, la cultura escolar que impera en el centro escolar, la formación inicial y el perfeccionamiento

docente recibido, principalmente en torno a la diversidad y concepciones del aprendizaje, que se traducen en una determinada práctica pedagógica.

Fierro et al. (1999, p. 1) afirman que “la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional, en ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, y autoridades”. Agregan los autores que la práctica docente es una trama compleja de reacciones, donde se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis como son: la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

La dimensión social, identificada como “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro et al, 1999, p.33), está en estrecha relación con el objeto de este estudio, ya que los mismos autores analizaron la repercusión que tiene la práctica docente en el análisis de esta dimensión y propusieron una reflexión sobre los espacios de participación interna y los estilos de comunicación, los tipos de conflicto que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen.

Por otro lado, la educación inclusiva es una cuestión de derechos, donde todos los alumnos de la comunidad aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela que se adapte a las características de los alumnos y no a la inversa.

En el Foro Mundial de Educación de 2015, se adoptó la Declaración de Incheon, reconociendo que la educación es el motor del desarrollo sostenible de la

sociedad y demostrando el compromiso de la comunidad educativa. Por lo tanto, combatiendo la exclusión, la desventaja, la disparidad, la vulnerabilidad y la desigualdad en el acceso y la participación y asegurando que las políticas públicas se diseñen e implementen teniendo en cuenta la diversidad y las necesidades de las niñas y los niños, debemos garantizar la equidad y la inclusión en la educación. Se enfrentan a todas las formas de discriminación que impiden su derecho a la educación (UNESCO, 2017).

En cuanto a los orígenes, siguiendo a Stainback y Stainback (1999), afirmaron que el origen de la escuela inclusiva se encuentra en Estados Unidos en 1975 y a su vez se considera que los alumnos con alguna deficiencia podían recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos, concretamente en clases de educación ordinaria o general. Se estableció además el derecho a una educación gratuita en el ambiente menos segregado posible.

El concepto de educación inclusiva pone en duda gran parte del modo de organizar y disponer la enseñanza de las escuelas tradicionales. Aunque las escuelas deben tener objetivos generales o comunes en cuanto a lo que es adecuado y deseable que los educandos logren en ellas, las demandas relacionadas con las distintas materias escolares se deben considerar en el contexto de las oportunidades y necesidades de cada educando (UNESCO, 2017, p. 20).

No obstante la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993, como se citó en Moliner, 2013) define la inclusión como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, sobre todo de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde. Tal definición se centra en el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración.

En consecuencia, las actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión se deben desarrollar desde la formación inicial de los docentes de manera que, Sales et al., (2001) afirman que:

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, se evalúa y actúa ante ella.

Dicho de otra manera, autores como Stainback y Stainback (1999), Alegre (2000), Arnáiz (2003) y Tilstone et al. (2003), señalan unánimemente que uno de los pilares de una educación inclusiva eficaz es capacitar a los docentes para que tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes al realizar cambios en el aula y la escuela.

Según Granada et al. (2013) la actitud de los docentes ante el proceso de la inclusión puede estar condicionado a la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo y la formación docente y capacitación. Sin duda a las conclusiones a las que llegan las autoras se destaca que los años de servicio del profesorado no garantiza una actitud más favorable a la educación inclusiva, mientras que las experiencias previas con la atención a la diversidad sí es factor determinante para una actitud más favorable hacia la inclusión, por tanto consideran que los docentes deben contar con una formación de base que proporcione las competencias necesarias para desenvolverse en contextos más inclusivos.

En resumidas cuentas Leiva y Gómez (2015), expresan que la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje de las actividades culturales, espirituales y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema

educativo. Por tal motivo, la diversidad es un equivalente de abundancia, riqueza y prosperidad entre los miembros, pues solo a través de su convivencia y participación se puede lograr el respeto y desarrollo de una conciencia grupal, esto es, crecer a nivel cognitivo, emocional, social, espiritual y personal.

Asimismo, Bunch (2016) indentifica seis principios para educar a los alumnos que experimentan discapacidades:

1. Todos los estudiantes pueden tener éxito
2. El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para cubrir las necesidades de productividad del aprendizaje de cualquier grupo de estudiantes
3. Las prácticas educativas exitosas se fundan en la investigación basada en la evidencia atemperada por la experiencia.
4. Los maestros de aula son los educadores clave para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo del estudiante.
5. Los maestros de aula necesitan la ayuda de la comunidad más extensa para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
6. Justicia no es igualdad.

Por otra parte, Booth y Ainscow (2015), destacan que una de las principales barreras para el desarrollo de la educación inclusiva está relacionada con la dificultad de cambiar las perspectivas de los docentes en todos los aspectos. Sin embargo las actitudes de los docentes cambian cuando se sienten capaces de poder lograr enseñar a los estudiantes que tienen mayores dificultades.

Así pues, a partir de lo antes descrito, las interrogantes de la presente investigación fueron:

- ¿En qué medida conocen y perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno la práctica de la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las fortalezas que perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno en la práctica de la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno en la práctica de la educación inclusiva?

Método y materiales

El presente estudio se asume dentro del paradigma postpositivista con un enfoque cuantitativo, donde se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, esto con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías, así mismo, se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (Hernández et al. 2014).

El alcance de este estudio fue descriptivo, estos estudios se asumen como descripciones precisas y cuidadosas respecto de fenómenos educativos. Son propios de las primeras etapas del desarrollo de la investigación, nos proporcionan hechos y datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones (Bisquerra, 2004).

Por su parte, el diseño fue no experimental, los cuales son aquellos que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. En un estudio no experimental no se genera

ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Hernández et al., 2014).

El instrumento utilizado para la recogida de información fue el titulado Análisis de los conocimientos y actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva (Torres et al., 2014), dicho instrumento cuenta con un índice de confiabilidad en Alfa de Cronbach de .90.

Los sujetos de investigación fueron los 50 docentes que son parte de las zonas escolares 72 y 99 de educación primaria, las cuales se ubican en la zona norte de El Durazno, Tamazula, Durango, México.

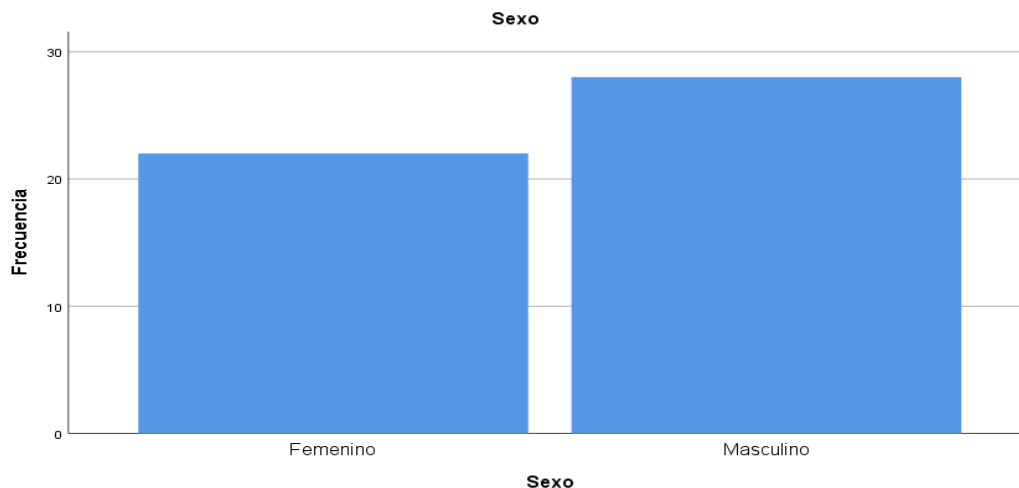
Resultados

De acuerdo a las características sociodemográficas de los participantes, podemos describirlos de la siguiente forma:

En cuanto a la distribución por sexo se identificó que 22 eran mujeres, lo que equivale al 44% del total, mientras que 28 eran hombres, representando así el 56% del total de participantes.

Figura 1

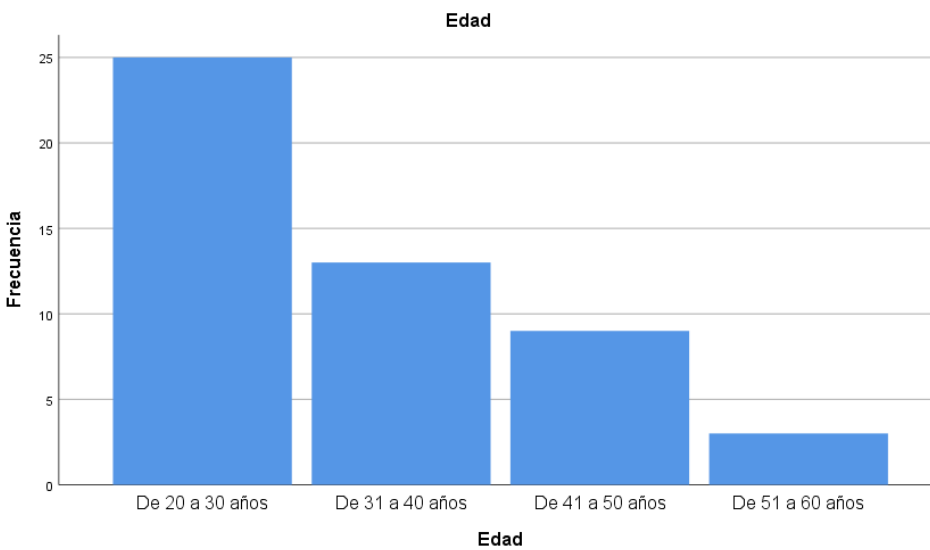
Sexo de los participantes



Sobre la edad de los participantes, 25 docentes tienen de 20 a 30 años, lo que representa el 50%. Por otro lado, 13 docentes tienen entre 31 y 40 años, equivalentes al 26%. Asimismo, nueve docentes tienen edades comprendidas entre los 41 y 50 años, representando el 18%. Finalmente, tres docentes cuentan con edades entre 51 y 60 años, lo que constituye un 6%.

Figura 2

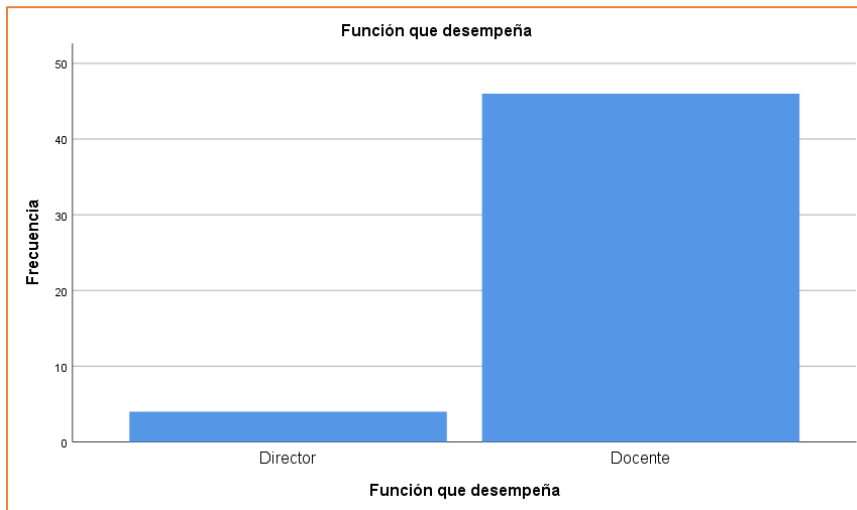
Edades de los participantes



Por otro lado, 46 de los docentes trabajan frente a grupo, lo que constituye un 92%, mientras que cuatro docentes ocupan posiciones de directivo, con un restante 8%.

Figura 3

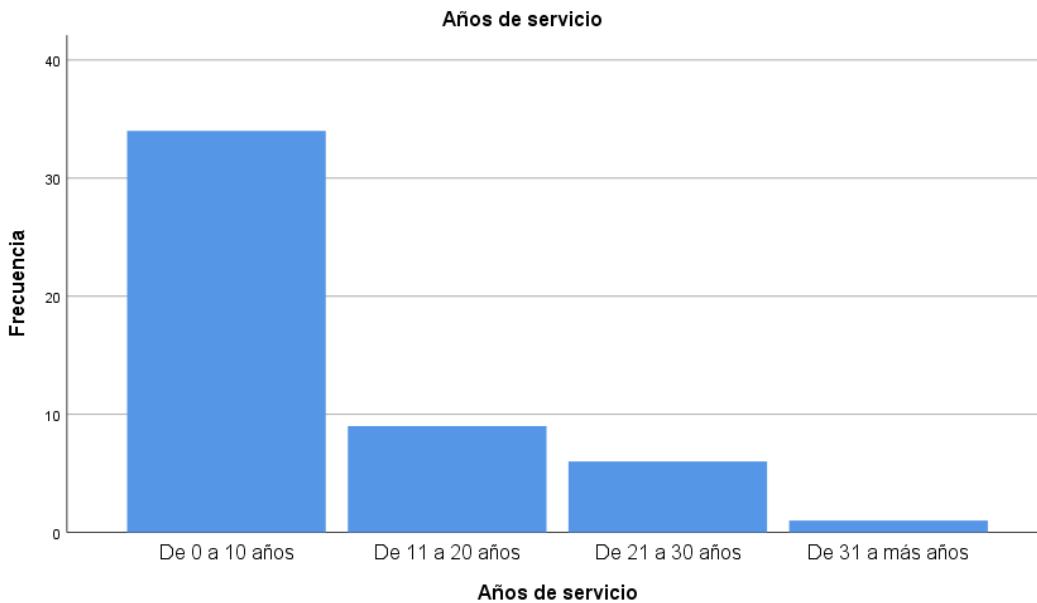
Función que desempeñan



En lo que respecta a los años de servicio de los docentes, se destaca que un total de 34 docentes, lo que equivale al 68%, cuentan con una experiencia laboral de 0 a 10 años. Además, se observa que nueve docentes, representando el 18%, han acumulado entre 11 y 20 años de servicio. Por otro lado, un grupo de seis docentes, constituyendo el 12%, se ha dedicado entre 21 y 30 años a su labor educativa. Es interesante notar que solo un docente, lo cual representa el 2%, tiene más de 30 años de experiencia en el campo de la enseñanza.

Figura 4

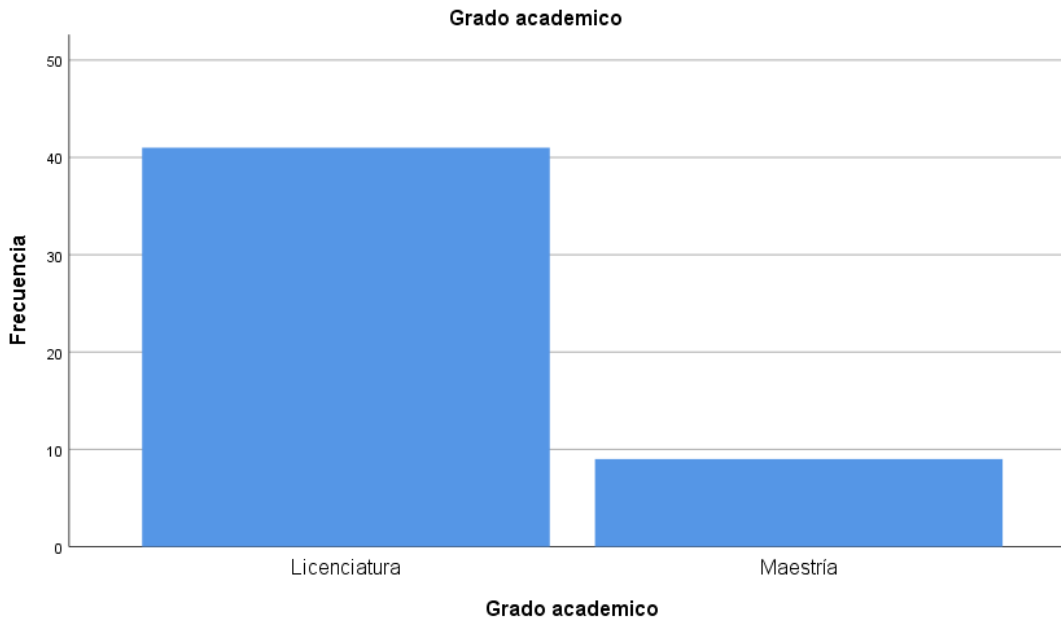
Años de servicio



Respecto al nivel de estudios, se registraron datos de docentes que poseen diferentes niveles académicos. Es notable que 41 de ellos, lo que representa el 82%, únicamente han completado una licenciatura, indicando una predominancia de educadores con este nivel de formación. En contraste, solamente nueve docentes, lo cual supone el 18%, han obtenido una maestría.

Figura 5

Grado académico



Nivel de percepción de los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva

La medición de la percepción de los docentes en la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva es un aspecto de vital importancia en el ámbito educativo, ya que esto se debe a que la educación inclusiva no solo es un acuerdo legal, sino que también representa un enfoque fundamental para garantizar el acceso equitativo y la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas.

Además, considerando que la zona norte de El Durazno puede tener características y contextos particulares, la medición de la percepción de los docentes de educación primaria en este territorio específico, brinda información valiosa que puede ser utilizada para adaptar estrategias y políticas a las necesidades y realidades locales. Esto,

a su vez, contribuye a fortalecer el sistema educativo en su conjunto y a fomentar un entorno más inclusivo y equitativo para todos los estudiantes

Para responder a la primer pregunta de investigación ¿En qué medida perciben los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno la práctica de la educación inclusiva?, a continuación se muestra la tabla que comprende cada uno de los ítems del instrumento con su respectiva media aritmética para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio y se defina la medida percibida por los docentes de educación primaria sobre la práctica de la educación inclusiva.

Tabla 1

Medias de cada uno de los ítems del instrumento

| Aspectos | N | Media |
|--|----------|--------------|
| La Institución Educativa donde laboro están establecidos los objetivos y contenidos de la educación inclusiva | 50 | 4 |
| La institución Educativa toma las medidas necesarias para permitir la admisión de los estudiantes de situación diferencial | 50 | 4.1 |
| La institución cuenta con la evaluación de los estudiantes de situación diferencial realizada por las fundaciones o entidades asignadas por la Secretaría de Durango | 50 | 3 |
| La institución cuenta con la planificación de acceso, {pertenencia y egreso de los estudiantes con situación diferencial | 50 | 3.5 |
| La institución cuenta con la herramienta de evaluación de los estudiantes con situación diferencial, que orienta el proceso de atención y metodología para diseño de las adaptaciones curriculares | 50 | 3.4 |
| La institución realiza la flexibilización o diversificación curricular conforme a las necesidades del estudiante con situaciones diferenciales | 50 | 3.8 |
| Los directivos y docentes están preparados para desarrollar y/o velar por una cultura inclusiva en la institución Educativa a su cargo | 50 | 3.8 |

| Aspectos | N | Media |
|---|----|-------|
| Los docentes trabajan en el desarrollo e implementación de las adaptaciones curriculares en el aula | 50 | 4.2 |
| Los docentes responden en el desempeño de sus labores a la heterogeneidad de los estudiantes | 50 | 4.1 |
| El establecimiento educativo cuenta con un pedagogo de apoyo que promueva el desarrollo y realice el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con situación diferencial | 50 | 2.3 |
| Los estudiantes cuentan con un ambiente favorable para la experimentación y/o acción de sus habilidades | 50 | 3.9 |
| La institución educativa cuenta con el programa para orientar a los padres de familia o acudientes respecto a la educación de sus hijos o representados | 50 | 3.4 |
| La institución educativa desarrolla el plan de actividades propuestas para el proceso de la inclusión conjuntamente con los padres de familia | 50 | 3.5 |
| Reflexiono sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de las situaciones diferenciales que se presentan en mi aula | 50 | 4.4 |
| Es importante que la inclusión educativa se trabaje de forma transversal en todas las áreas | 50 | 4.3 |
| Estoy a favor de la inclusión de cualquier estudiante con situación diferencial en mi aula | 50 | 4.5 |
| Me intereso por conocer el diagnóstico o caracterización de mis estudiantes | 50 | 4.5 |
| Estoy dispuesto a ir a curso de formación en metodología de inclusión fuera de mi horario laboral | 50 | 4.5 |
| Me gusta recibir información específica acerca de cómo abordar situaciones diferenciales en el aula | 50 | 4.3 |
| Creo que todos los niños/as con alguna situación diferencial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público estatal, integrados con los demás estudiantes | 50 | 4.3 |

| Aspectos | N | Media |
|--|----|-------|
| Estoy dispuesto a reconocer las herramientas de auto-aceptación para los estudiantes que presentan situaciones diferenciales | 50 | 4.4. |
| Como docente de estudiantes con situaciones diferenciales; acepto las orientaciones que me facilitan mis pares o los de otra institución | 50 | 4.4 |
| Apoyo a la forma de ser de aquellos estudiantes con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo | 50 | 4.2 |
| La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con estudiantes con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas | 50 | 2.7 |
| Los estudiantes con o sin situación diferencial; deben tener el mismo currículo en el aula | 50 | 3.6 |
| Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Durango | 50 | 3.1 |
| Tengo conocimiento sobre el decreto 1421 de 2017 | 50 | 2.8 |
| Detecto con claridad aquellos estudiantes que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje | 50 | 4.1 |
| Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula | 50 | 3.9 |
| Evidenció las barreras de accesibilidad a las que se enfrentan los estudiantes, por tanto, contribuyo en la ejecución del Diseño Universal de aprendizaje | 50 | 3.7 |
| Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes | 50 | 3.7 |
| Conozco cómo se realiza los ajustes razonables con base a las capacidades del estudiante y estilo de aprendizaje, para asegurar el acceso y la permanencia de estudiantes con situación diferencial | 50 | 3.7 |
| Conozco las herramientas adecuadas para la evaluación de los estudiantes según la situación diferencial y así oriento el proceso de atención y metodología para el diseño de las adaptaciones curriculares | 50 | 3.4 |

| Aspectos | N | Media |
|--|----|-------------|
| Cuento con formación necesaria para atender a los estudiantes que manifiestan tener una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo | 50 | 3.3 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes desplazados por la violencia | 50 | 3.1 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad física | 50 | 3.2 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad intelectual | 50 | 2.9 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad auditiva | 50 | 2.7 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad visual | 50 | 2.6 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad psicosocial | 50 | 2.6 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con población migrante | 50 | 2.9 |
| PROMEDIO GENERAL | | 3.65 |

De acuerdo a la tabla anterior, se identifica una media aritmética general o promedio de 3.65. Para obtener el porcentaje se realizó una regla de 3 simple donde se contempla las frecuencias de respuestas que se manejan en el instrumento (1 a 5) considerando que 5 es el valor más alto y corresponde a un 100%, ubicando el valor obtenido correspondería a un 73%, lo que quiere decir que el nivel de conocimiento y percepción los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva es de un 73%.

Fortalezas percibidas por los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva

En este apartado se muestran a continuación, con base en las medias aritméticas, los seis ítems con las medias más altas que se constituyen en las principales fortalezas en el nivel de percepción de los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva.

Tabla 2

Ítems con las medias más altas del instrumento

| Aspectos | N | Media | % |
|--|----------|--------------|----------|
| Estoy a favor de la inclusión de cualquier estudiante con situación diferencial en mi aula | 50 | 4.5 | 90 |
| Me intereso por conocer el diagnóstico o caracterización de mis estudiantes | 50 | 4.5 | 90 |
| Estoy dispuesto a ir a curso de formación en metodología de inclusión fuera de mi horario laboral | 50 | 4.5 | 90 |
| Reflexiono sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de las situaciones diferenciales que se presentan en mi aula | 50 | 4.4 | 88 |
| Estoy dispuesto a reconocer las herramientas de auto-aceptación para los estudiantes que presentan situaciones diferenciales | 50 | 4.4 | 88 |
| Como docente de estudiantes con situaciones diferenciales; acepto las orientaciones que me facilitan mis pares o los de otra institución | 50 | 4.4 | 88 |

Al interpretar la tabla anterior se puede definir que las principales fortalezas en la percepción de los docentes de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva son que Están a favor de la inclusión de cualquier estudiante con

situación diferencial en mi aula, Se interesan por conocer el diagnóstico o caracterización de sus estudiantes, Están dispuestos a ir a cursos de formación en metodología de inclusión fuera de su horario laboral, Reflexionan sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de las situaciones diferenciales que se presentan en el aula, Están dispuestos a reconocer las herramientas de auto-aceptación para los estudiantes que presentan situaciones diferenciales y Como docentes de estudiantes con situaciones diferenciales; aceptan las orientaciones que les facilitan sus pares o los de otra institución.

Áreas de oportunidad percibidas en los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva

En este apartado se muestran a continuación, con base en las medias aritméticas, los seis ítems con las medias más bajas que se constituyen en las principales áreas de oportunidad percibidas por los docentes de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva.

Tabla 3

Ítems con las medias más bajas del instrumento

| Aspectos | N | Media | % |
|--|----------|--------------|----------|
| El establecimiento educativo cuenta con un pedagogo de apoyo que promueva el desarrollo y realice el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con situación diferencial | 50 | 2.3 | 46 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad visual | 50 | 2.6 | 52 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad psicosocial | 50 | 2.6 | 52 |

| Aspectos | N | Media | % |
|---|----|-------|----|
| La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con estudiantes con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas | 50 | 2.7 | 54 |
| Tengo conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad auditiva | 50 | 2.7 | 54 |
| Tengo conocimiento sobre el decreto 1421 de 2017 | 50 | 2.8 | 56 |

Al interpretar la tabla anterior, se puede identificar que las principales áreas de oportunidad percibidas por los docentes de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva son que El establecimiento educativo cuente con un pedagogo de apoyo que promueva el desarrollo y realice el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con situación diferencial, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad visual, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad psicosocial, Que la educación inclusiva trate únicamente de trabajar con estudiantes con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad auditiva y Tener conocimientos sobre el decreto 1421 de 2017.

Conclusiones

Con base en las preguntas de investigación se puede concluir que el nivel de percepción los docentes de educación primaria de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva es de un 73%.

Que las principales fortalezas en la percepción de los docentes de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva son que Están a favor de la

inclusión de cualquier estudiante con situación diferencial en mi aula, Se interesan por conocer el diagnóstico o caracterización de sus estudiantes, Están dispuestos a ir a cursos de formación en metodología de inclusión fuera de su horario laboral, Reflexionan sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de las situaciones diferenciales que se presentan en el aula, Están dispuestos a reconocer las herramientas de auto-aceptación para los estudiantes que presentan situaciones diferenciales y Como docentes de estudiantes con situaciones diferenciales; aceptan las orientaciones que les facilitan sus pares o los de otra institución.

Finalmente que las principales áreas de oportunidad percibidas por los docentes de la zona norte de El Durazno sobre la práctica de la educación inclusiva son que El establecimiento educativo cuente con un pedagogo de apoyo que promueva el desarrollo y realice el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con situación diferencial, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad visual, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad psicosocial, Que la educación inclusiva trate únicamente de trabajar con estudiantes con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas, Tener conocimientos específicos para trabajar en la institución educativa con estudiantes con discapacidad auditiva y Tener conocimientos sobre el decreto 1421 de 2017.

Referencias

- Alegre de la Rosa, O. M. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.

Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, (24), e11423-e11423.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Muralla

Both, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Tr. Black-Hawkins,

K. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación

Inclusiva. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imsdp/content/2/guia

[_indicadores_inclusiva_unesco.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imsdp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf) Consejo Nacional de Fomento Educativo.

(2016). *Educación básica del CONAFE*

Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1).

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J.,

Montanez Torres, M. L., & Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas

frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*

39 (17). [https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac41356a-ef03-](https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac41356a-ef03-45ee-9f89-fc0aa0149912/content)

[45ee-9f89-fc0aa0149912/content](https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac41356a-ef03-45ee-9f89-fc0aa0149912/content)

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una*

Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.

Granada, M., Pomés M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la

inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en*

Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25) Recuperado en 03 de julio de

2025, de [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es)

[45082013000100003&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es).

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. MacGraw Hill
- Leiva, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Vol.8. N°2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=860588>
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 9(1).
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Publicacions Universitat Jaume. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Mora, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2443>
- Sales, A, Moliner, O. y Sachis, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: obtenido el 05/3/2007 en www.aufop.org/publica/reifp/articulo.as?pid=207&docid=1026.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea ediciones.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 823-831.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS.

Torres, A., Hernández, L., Jiménez, C., Yépez, J. y Latorre, K. (2022). Análisis de los conocimientos y actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga Chicoral-Tolima. (Tesis de Maestría-Universidad del Bosque).
<https://repositorio.unbosque.edu.co/items/4003d0aa-5bb5-453f-9cc0-ed712b282175>

UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia

CAPÍTULO III

Inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria turno vespertino

Elizabeth de Lourdes Mireles Rentería

Manuel Ortega Muñoz

Zaret Jazmín Hernández Soto

Erik Iván Hernández Cosain

Julio César Vázquez Colunga

Resumen

El presente escrito es parte de una investigación más amplia, aquí las interrogantes fueron ¿Qué nivel de inteligencia emocional tienen en los alumnos de tercer grado de la secundaria técnica número 26 ubicada en la zona urbana del municipio de Gómez Palacio, Durango?, ¿Cuáles son las fortalezas en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela secundaria técnica número 26?, ¿Cuáles son las áreas de oportunidad en el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela secundaria técnica número 26?. Para dar respuesta a las mismas se realizó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo transversal y diseño no experimental. La recogida de información se realizó mediante el Test-Bar On (EQ-i: YV) Ice-60-Items Emotional Quotient Inventory (Inventario de Cociente Emocional). Los principales resultados exponen que el nivel de inteligencia emocional de las unidades de análisis fue de un 66%.

Palabras clave: Inteligencia emocional, estudiantes, educación secundaria.

Introducción

Es evidente durante la práctica docente que el tema emocional de cada alumno influye en su aprendizaje, las emociones son intrínsecas en el proceso enseñanza-aprendizaje; si bien en algunos programas educativos, ya se incluye la educación socio emocional como asignatura, aún no ha tomado la relevancia necesaria y se sigue considerando como área exclusiva del orientador, psicólogo escolar o del departamento de trabajo social.

Esperar un detonante en el rendimiento académico o un problema grave de conducta es el indicador que en ocasiones se activa para relacionar las emociones con el proceso de aprendizaje y comportamiento del alumno.

La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples ochenta años después, constituye un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, hasta en la actualidad ir encaminándola hacia los descubrimientos relativamente recientes de la neurociencias en la educación. La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer (1990) y se difunde con Goleman (1995).

Para Bisquerra (2003) conciencia y regulación emocional deben ser consideradas competencias básicas para la vida, son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social. Aunque ya hace más de 20 años que se está investigando sobre inteligencia emocional, no se puede decir que la práctica educativa se haya visto afectada significativamente.

No fue sino hasta el 2016, que en México se les dio lugar a las habilidades socioemocionales en el currículum de educación básica, y se ha ratificado en los actuales planes y programas de estudio (DOF, 2017). En donde se menciona que: el entorno escolar es imprescindible para favorecer la educación emocional, integrarla en las diversas áreas académicas de forma transversal, la tutoría y la formación cívica son un espacio idóneo para la educación emocional en el nivel educativo de secundaria.

Es muy importante el rol del profesor o profesora, ya que por imitación el alumno aprende a desarrollar y poner en práctica su propia inteligencia emocional.

En el campo de la investigación sobre el aprendizaje se considera que este se logra cuando el aprendiz es capaz de utilizar lo aprendido en otros contextos. El aprendizaje que se transfiere, que se adapta a las circunstancias es superior al trabajo repetitivo que permite ciertos niveles de ejecución, pero que no es suficiente para dar lugar al entendimiento profundo. Los aprendizajes valiosos posibilitan la continua ampliación del conocimiento y permiten recurrir a saberes y prácticas conocidos para realizar tareas en nuevas situaciones, dicha idea se menciona en los aprendizajes claves de educación socioemocional del plan de estudios 2016, donde por se hace un importante énfasis en la prioridad existente de incluir los aspectos socioemocionales en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En el Plan de estudios 2016 se menciona que, la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la necesidad de dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad.

En la indagación de estudios previos relacionados con el tema a investigar, se encontraron las siguientes investigaciones, donde sobresale la búsqueda de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Buenrostro et al. (2012), donde el objetivo fue conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursan el primer grado de secundaria mediante un enfoque cuantitativo, los resultados obtenidos muestran una clara relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional; por lo que se concluye que existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, ya que las correlaciones fueron significativas, esto indica que a mayor habilidad de autoconciencia emocional, conciencia social, empatía, manejo del estrés y

adaptabilidad y regulación emocional, habrá mayor rendimiento en los alumnos de secundaria.

Resultados similares son los de Vázquez (2012), donde en su investigación con enfoque cuantitativo cuyo objetivo fue analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los adolescentes del nivel medio superior. Con los resultados concluyentes que afirman que, la inteligencia emocional evaluada desde un modelo de habilidad, correlaciona de manera positiva y significativa con el rendimiento académico y explica a la vez, el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente, sobre el rendimiento académico; además de comprobar que los estudiantes que poseen mayores niveles de inteligencia emocional, cuando esta es evaluada a partir de un modelo de habilidades, tienen mejor rendimiento académico.

De igual forma, Idrogo y Asenjo (2021) tuvieron como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, Perú. Mediante un enfoque cuantitativo concluyen que la inteligencia emocional de la mayor proporción de estudiantes universitarios de la UNACH fue de nivel alto, indicador de que manejan adecuadamente sus emociones, no obstante, debe fortalecerse el desarrollo de estrategias en el manejo de la Inteligencia Emocional para tener un alcance totalitario, finalmente, la Inteligencia Emocional y la dimensión adaptabilidad se relacionaron significativamente con el Rendimiento Académico de los estudiantes.

Por otra parte, Singüenza, et al. (2019), menciona que su objetivo fue implementar un programa de educación emocional con la finalidad de desarrollar, promover y/o potenciar las competencias socio-emocionales de los adolescentes. Está dirigido a jóvenes de entre 12 y 18 años. Los resultados empíricos fueron satisfactorios y avalan su

utilidad y validez. Por ejemplo, ha mostrado beneficios en distintos ambientes y contextos tan importantes para los adolescentes como son la salud física y mental, las relaciones interpersonales, el rendimiento y la conducta agresiva. Los resultados, confirman que el programa implementado ha mejorado algunos aspectos relevantes de la IE, aunque no significativamente.

Acevedo y Murcia (2017) en su trabajo de investigación tienen como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Departamental Nacionalizada sede La Carrera del Municipio de Paima (Cundinamarca – Colombia, concluyendo que a mayor acompañamiento y fortalecimiento de la inteligencia emocional tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, es mayor el desenvolvimiento del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Con un enfoque cuantitativo se determina que existe una correlación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje en los estudiantes del grado quinto de primaria, de acuerdo con la escala de valoración se establece una correlación positiva alta, que a mayor desarrollo de la inteligencia emocional es mayor el aprendizaje de los estudiantes; el nivel de significancia indica que es altamente significativo y que la correlación no se da por azar, también se comprueba que, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional, es mayor la dimensión actitudes y percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de dicha institución estudiada.

También se genera una correlación entre la variable inteligencia emocional y cada uno de los indicadores: ambiente en el aula, tareas en el aula y trabajo en equipo de la dimensión actitudes y percepciones del aprendizaje. Esta relación se encuentra descrita de acuerdo con la escala de valoración como una correlación positiva moderada. Se

constata que, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional, es mayor la dimensión hábitos mentales del aprendizaje en el que se integran los indicadores de pensamiento crítico, creativo y autorregulado de los estudiantes del grado quinto.

Finalmente, Aguilar, et al. (2017) plantea como objetivo de investigación determinar si el género y la edad de los estudiantes de bachillerato influyen para determinar un menor o mayor cociente de Inteligencia Emocional. A partir de los resultados obtenidos se encontró que la edad es un factor que está directamente vinculado al coeficiente intelectual y que puede incluso obedecer a aspectos biológicos relacionados con el desarrollo y aspectos sociales asociados con la etapa de transición a la vida adulta que viven los estudiantes de bachillerato, no se encontró una relación igual de directa entre el género y el aumento del cociente de inteligencia emocional, en este sentido, el género no aparece como un factor que incide directamente, aunque sí influye como un diferenciador entre dos componentes principales el estado de ánimo y la impresión positiva donde las mujeres aparentan tener niveles menores, más cercanos a los alcanzados por los estudiantes de 16 años y los hombres quedan más cercanos a los valores de los estudiantes entre 17 y 18 años.

A partir de lo anterior, las interrogantes de esta investigación son:

- ¿Qué nivel de inteligencia emocional tienen en los alumnos de tercer grado de la secundaria técnica número 26 ubicada en la zona urbana del municipio de Gómez Palacio, Durango?
- ¿Cuáles son las fortalezas en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela secundaria técnica número 26?

- ¿Cuáles son las áreas de oportunidad en el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de tercer grado de secundaria de la escuela secundaria técnica número 26?

Inteligencia Emocional (IE)

Goleman (1995) define IE de la siguiente manera:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (p.53).

El concepto de Inteligencia Emocional como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990 a partir de los lineamientos de Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, fue Goleman (1995) quien difunde el concepto a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo empresarial, mencionan Trujillo y Rivas (2015). Según los autores mencionados, la Inteligencia Emocional está formada por metahabilidades que pueden ser re categorizadas en cinco competencias:

- Conocimiento de las propias emociones
- Capacidad para controlar emociones
- Capacidad de motivarse a sí mismo
- Reconocimiento de emociones ajenas
- Control de las relaciones

Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el coeficiente emocional en el futuro substituirá al Coeficiente Intelectual, pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices (Bisquerra, 2003, p. 17).

Mayer y Salovey (1997, como se cita en Fernández y Extremera, 2015, p. 68) consideran la IE como “una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional”. Se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, et al., 1999)

El binomio emoción – cognición según Mora (2013) es indisoluble y eso debe al diseño del cerebro y cómo funciona y “todo aquello conducente a la adquisición de conocimiento, como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía llamada emoción” (Mora 2013, p.7).

Para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional

Se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma

interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto (Dueñas, 2002, p.83).

Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como “la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias” Dueñas (2002, p.83).

Para Simmons y Simmons (1997), “la inteligencia emocional es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible” Dueñas (2002, p.83).

A través de todas estas definiciones, se observan dos enfoques o modalidades, la de la capacidad cognitiva y la del ámbito de la personalidad o tendencias del comportamiento, analiza Dueñas (2002).

Para Cooper y Sawaf (1997), referido en Dueñas (2002), la inteligencia emocional está integrada por cuatro elementos básicos:

- La alfabetización emocional, que consiste en ser consciente de nuestras emociones, En este aspecto, una de las ideas clave es la del «feed-back» emocional, que se podría expresar como la forma de gestionar nuestras emociones.
- La agilidad emocional., que se manifiesta en una doble vertiente: primero, ofrecer a los demás un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática al tener conciencia de los sentimientos y emociones; y en segundo lugar obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades.

- La profundidad emocional, elemento que se relacionado con la ética y la moral personal.
- La alquimia emocional: Se manifiesta en una gran variedad de situaciones (ser capaces de aceptar el reto, trabajar con lucidez y atención, aplicar nuestra intuición a la creatividad y a lo imaginativo).

“La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es desarrollar competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 8).

Método y materiales

El presente es un estudio cuantitativo de alcance descriptivo y correlacional transversal y diseño no experimental.

El instrumento aplicado para determinar el nivel de inteligencia emocional en la presente investigación es el Test-Bar On (EQ-i: YV) Ice-60-Items Emotional Quotient Inventory (Inventario de Cociente Emocional), es un instrumento auto administrado de alta confiabilidad, sugerido para niños y adolescentes entre los siete y dieciocho años, consta de 60 ítems en una escala de Likert de cuatro puntos que determinan la ocurrencia o frecuencia de la situación planteada en el ítem. El instrumento determina 5 dimensiones: competencias interpersonales, competencias intrapersonales, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. Este instrumento es utilizado en investigaciones consultadas como antecedente a la presente, además de ser la recomendada a la edad de los sujetos de estudio por su fácil comprensión y cantidad de cuestionamientos.

Los sujetos de investigación fueron los 120 estudiantes de tercer grado de las seis secciones habidas en el turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica Número 26, ubicada en la ciudad de Gómez Palacio, Durango, en la zona urbana.

En la parte inicial de los instrumentos se solicitó el consentimiento informado de las unidades de análisis y se expuso que dicho instrumento era totalmente anónimo y la información recabada tendría carácter confidencial. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa de análisis estadístico SPSS v25. Finalmente, este estudio realizó la protección de los derechos y garantías de los participantes (sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017).

Resultados

De acuerdo al género de los sujetos de investigación 61 son de género femenino y 59 de género masculino.

Al ser alumnos de educación básica del tercer grado de secundaria, sus edades oscilan entre los 14 y 15 años de edad, teniendo 67 alumnos con 14 años de edad y 53 con 15 años cumplidos.

Para responder a la pregunta general de investigación ¿Qué nivel de inteligencia emocional tienen en los alumnos de tercer grado de la secundaria técnica número 26 ubicada en la zona urbana del municipio de Gómez Palacio, Durango?, a continuación, se muestra la tabla que comprende cada uno de los ítems del instrumento aplicado con su respectiva media aritmética para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio y se defina el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de tercer grado del turno vespertino de la secundaria técnica número 26.

Tabla 1*Medias aritméticas de los aspectos que son parte de la variable inteligencia emocional*

| Aspectos | N | Media |
|--|----------|--------------|
| Me gusta divertirme. | 120 | 3.32 |
| Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente | 120 | 2.91 |
| Puedo mantener la calma cuando estoy molesto. | 120 | 2.53 |
| Soy feliz. | 120 | 3.01 |
| Me importa lo que les sucede a las personas. | 120 | 3.08 |
| Me es difícil controlar mi cólera. | 120 | 2.18 |
| Me gustan todas las personas que conozco. | 120 | 2.71 |
| Me siento seguro (a) de mí mismo (a). | 120 | 2.66 |
| Sé cómo se sienten las personas. | 120 | 2.68 |
| Sé cómo mantenerme tranquilo (a). | 120 | 2.83 |
| Intento usar diferentes formas de responder las preguntas | 120 | 2.68 |
| Pienso que las cosas que hago salen bien. | 120 | 2.55 |
| Soy capaz de respetar a los demás. | 120 | 3.39 |
| Me molesto demasiado de cualquier cosa. | 120 | 2.52 |
| Es fácil para mí comprender las cosas nuevas. | 120 | 2.61 |
| Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos. | 120 | 1.85 |
| Pienso bien de todas las personas. | 120 | 2.71 |
| Espero lo mejor. | 120 | 2.94 |
| Tener amigos es importante. | 120 | 3.00 |
| Peleo con la gente. | 120 | 1.90 |
| Puedo comprender preguntas difíciles. | 120 | 2.52 |
| Me agrada sonreír. | 120 | 2.75 |
| Intento no herir los sentimientos de las personas. | 120 | 3.23 |
| No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo | 120 | 3.02 |
| Tengo mal genio. | 120 | 2.25 |
| Nada me molesta. | 120 | 2.26 |

| Aspectos | N | Media |
|---|----------|--------------|
| Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos. | 120 | 2.53 |
| Sé que las cosas saldrán bien. | 120 | 2.80 |
| Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles. | 120 | 2.43 |
| Puedo fácilmente describir mis sentimientos. | 120 | 2.07 |
| Sé cómo divertirme. | 120 | 3.10 |
| Debo decir siempre la verdad. | 120 | 2.98 |
| Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero | 120 | 2.47 |
| Me molesto fácilmente. | 120 | 2.88 |
| Me agrada hacer cosas para los demás. | 120 | 2.20 |
| No me siento muy feliz. | 120 | 2.57 |
| Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los | 120 | 2.23 |
| Demoro en molestarme. | 120 | 2.68 |
| Me siento bien conmigo mismo (a). | 120 | 2.69 |
| Hago amigos fácilmente. | 120 | 2.14 |
| Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago. | 120 | 1.88 |
| Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento. | 120 | 2.77 |
| Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones | 120 | 2.88 |
| Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos | 120 | 2.82 |
| Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo | 120 | 2.59 |
| Me siento feliz con la clase de persona que soy. | 120 | 3.07 |
| Soy bueno (a) resolviendo problemas. | 120 | 3.47 |
| Par mí es difícil esperar mi turno. | 120 | 2.38 |
| Me divierte las cosas que hago. | 120 | 2.58 |
| Me agradan mis amigos. | 120 | 2.64 |
| No tengo días malos. | 120 | 3.03 |
| Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos. | 120 | 2.65 |

| Aspectos | N | Media |
|--|----------|--------------|
| Me fastidio fácilmente. | 120 | 2.83 |
| Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste. | 120 | 2.68 |
| Me gusta mi cuerpo. | 120 | 2.88 |
| Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido (a) | 120 | 2.63 |
| Cuando me molesto actúo sin pensar. | 120 | 2.64 |
| Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen | 120 | 2.56 |
| Me gusta la forma como me veo. | 120 | 2.62 |
| Promedio | | 2.64 |

De acuerdo con la tabla anterior, se identifica una media aritmética general de 2.64. Se realizó una regla de tres simple donde se contempla la frecuencia de respuesta que se manejan en la encuesta (muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo), donde a cada rubro se le otorgó un valor para medir numéricamente en el programa SPSS V25 (1 muy rara vez, 2 rara vez, 3 a menudo y 4 muy a menudo), considerando el valor de la media y que 4, el valor más alto corresponde a 100%, el porcentaje que se tiene en las respuestas es de un 66%.

En este apartado con base en las medias aritméticas se muestran a continuación, los 15 ítemes con las medias más altas que se constituyen en las principales fortalezas en el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de tercer grado de la secundaria de la técnica 26, con esto se responde a la interrogante del estudio número dos.

Tabla 3

Ítemes con las medias aritméticas más altas.

| Aspectos | N | Media |
|---|----------|--------------|
| Soy bueno (a) resolviendo problemas. | 120 | 3.47 |
| Soy capaz de respetar a los demás. | 120 | 3.39 |
| Me gusta divertirme. | 120 | 3.32 |
| Intento no herir los sentimientos de las personas. | 120 | 3.23 |
| Sé cómo divertirme. | 120 | 3.10 |
| Me importa lo que les sucede a las personas. | 120 | 3.08 |
| Me siento feliz con la clase de persona que soy. | 120 | 3.07 |
| No tengo días malos. | 120 | 3.03 |
| No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo. | 120 | 3.02 |
| Soy feliz. | 120 | 3.01 |
| Tener amigos es importante. | 120 | 3.00 |
| Debo decir siempre la verdad. | 120 | 2.98 |
| Espero lo mejor. | 120 | 2.94 |
| Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se | 120 | 2.91 |
| Me molesto fácilmente. | 120 | 2.88 |

Al interpretar la tabla anterior, se puede determinar que las fortalezas en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de la secundaria técnica número 26 de Gómez Palacio están en la resolución de problemas, el respeto a los demás, su gusto por la diversión, el intentar no herir los sentimientos de las personas, no solo su gusto por la diversión, si no como saber divertirse, la relevancia que cobra el interés por lo que sucede a las personas, estar felices con la clase de personas que son, reconocer que no tienen días malos, el no darse por vencidos ante un problema hasta que lo resuelven, el saberse felices, reconocer la importancia de tener amigos, decir siempre la

verdad, esperar lo mejor, admitir que son buenos en comprender como se sienten los demás y reconocer que se molestan con facilidad.

Con base en las medias aritméticas, los 15 ítemes con las medias más bajas que se constituyen en las principales áreas de oportunidad en el nivel de inteligencia emocional en los alumnos de tercer grado de la secundaria técnica número 26, con esto se responde a la pregunta de investigación número tres.

Tabla 4

Ítemes con las medias aritméticas más bajas.

| Aspectos | N | Media |
|--|----------|--------------|
| Par mí es difícil esperar mi turno. | 120 | 2.38 |
| Responder una pregunta difícil, cuando yo quiero | 120 | 2.37 |
| Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones | 120 | 2.33 |
| Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo | 120 | 2.29 |
| Nada me molesta. | 120 | 2.26 |
| Tengo mal genio. | 120 | 2.25 |
| Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas | 120 | 2.23 |
| Me agrada hacer cosas para los demás. | 120 | 2.20 |
| Me es difícil controlar mi cólera. | 120 | 2.18 |
| Hago amigos fácilmente. | 120 | 2.14 |
| Puedo fácilmente describir mis sentimientos. | 120 | 2.07 |
| Peleo con la gente. | 120 | 1.90 |
| Es fácil decirle a la gente cómo me siento. | 120 | 1.89 |
| Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago. | 120 | 1.88 |
| Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos. | 120 | 1.85 |

Al interpretar la tabla anterior, se puede determinar que las áreas de oportunidad en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria técnica número 26 del turno vespertino, son la dificultad para esperar su turno, el tener diferentes formas de responder una pregunta difícil cuando ellos así lo quieren, se les dificulta pensar en muchas soluciones a un problema, el tiempo que pueden durar molestos con alguien es mucho, suelen molestarsse con facilidad, tener mal genio, la falta de creatividad para generar modos de resolver los problemas, el que les agrade hacer cosas por los demás, así como controlar su cólera son también unos de los ítems manifestados como sus rasgos más débiles, no les resulta fácil hacer amigos, la dificultad para describir sus sentimientos, pelear con la gente y decirles cómo se sienten, pensar que son los mejores en lo que hacen y hablar de sus sentimientos forman parte del listado de características con las medias más bajas por lo tanto se consideran áreas de oportunidad.

Discusión de los resultados

En relación con la investigación de Buenrostro et al.(2012), la inteligencia emocional tiene una relación estrecha con el rendimiento académico en adolescentes que cursan el primer grado de secundaria, los resultados obtenidos en la investigación en mención indican que a mayor habilidad de autoconciencia emocional, conciencia social, empatía, manejo del estrés y adaptabilidad y regulación emocional, habrá mayor rendimiento en los alumnos de secundaria, por lo que podemos destacar que el conocer el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad, es relevante en este nivel educativo.

De acuerdo con los resultados de Vázquez (2012) la inteligencia emocional evaluada desde un modelo de habilidad, comprueba que los estudiantes que poseen

mayores niveles de inteligencia emocional, cuando esta es evaluada a partir de un modelo de habilidades, tienen mejor rendimiento académico, a lo que se puede afirmar nuevamente la importancia de medir y conocer los niveles de inteligencia emocional y más aún, identificar los efectos y resultados dependiendo el nivel encontrado en los alumnos.

Por su parte Idrogo y Asenjo (2021) concluyen que la IE de la mayor proporción de estudiantes universitarios de la UNACH fue de nivel alto, indicador de que manejan adecuadamente sus emociones, no obstante, debe fortalecerse el desarrollo de estrategias en el manejo de la Inteligencia Emocional para tener un alcance totalitario, al igual que los sujetos de estudio de la presente investigación, los alumnos muestran un buen nivel de inteligencia emocional, considerando que se encuentran dentro de los rangos más altos evaluados.

En el trabajo de investigación de Acevedo y Murcia (2017) la relación entre la inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de primaria concluyendo que a mayor acompañamiento y fortalecimiento de la inteligencia emocional tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, es mayor el desenvolvimiento del estudiante en el proceso de aprendizaje, lo que confirma la importancia de medir este importante rasgo, la investigación en mención comprueba que, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional, es mayor la dimensión actitudes y percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes

En la investigación realizada por Hernández, et al (2020), al determinar el nivel de inteligencia emocional que tienen los estudiantes de quinto grado de primaria, se encontró una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, los resultados que arroja la investigación permiten inferir que la inteligencia

emocional puede llegar a influir de manera positiva o negativa no solo en el rendimiento académico sino en la vida cotidiana del niño o adolescente, pues está es fundamental a la hora de socializar con los demás.

Aguilar, et al (2017), en su investigación no se encontró una relación directa entre el género y el aumento del cociente de inteligencia emocional, en este sentido, el género no aparece como un factor que incide directamente, aunque sí influye como un diferenciador entre dos componentes principales el estado de ánimo y la impresión positiva donde las mujeres aparentan tener niveles menores, más cercanos a los alcanzados por los estudiantes de 16 años y los hombres quedan más cercanos a los valores de los estudiantes entre 17 y 18 años.

Referencias

Acevedo Muriel, A. F., & Murcia Rubiano, Á. M. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. EL ÁGORA USB, 17(2) ,545-555. [Fecha de Consulta 20 de Noviembre de 2024]. ISSN: 1657-8031. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755356012>

Aguilar Jorge, Chávez César, Caicedo Isaac (2017) Inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato pertenecientes a los países de México y Ecuador <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1775.pdf>

Bar On, T. y Parker, J. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n. ° 1
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Enero-marzo de 2012.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Cooper, R y Sawaf, A. (1997) La Inteligencia Emocional Aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones. Bogotá: Norma.

DOF (2017). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. (Continúa en la Tercera Sección).
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/38735731-9155-46a2-9584-369e119dc079/a07_06_17.pdf

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5) ,77- 96. [Fecha de Consulta 18 de Junio de 2022]. ISSN: 1139-613X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) ,63-93. [Fecha de Consulta 20 de Noviembre de 2024]. ISSN: 0213-8646. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1) ,1-24. [Fecha de Consulta 18 de Junio de 2022]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Goleman Daniel (1995) La inteligencia emocional, porqué es más importante que el coeficiente intelectual. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Goleman Daniel (1998) Título original: WORKING WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE 1998 by de la versión castellana: 1998 by Editorial Kairós. S.A. Numancia 117—121. 08029 Barcelona España. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

Gutiérrez María, Miranda Jesús (2019) Nivel de Inteligencia Emocional en alumnos de 4° a 6° de educación primaria. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2623.pdf>

Idrogo, D., & Asenjo, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. Revista de Investigación Psicológica.)

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Mora Tenuel Francisco (2013) Neuro educación, solo se aprende aquello que se ama. Alianza Editorial <https://docer.com.ar/doc/xxe1x0>

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Shapiro (1997),
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional en los niños. México: Vergara.
https://dehaquizgutierrez.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf
- Sigüenza, W., Quezada, E. y Reyes, M. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios*, 40(15). <https://n9.cl/l5yeq>
- Simmons, S. y Simmons, J. (1998). Como medir la Inteligencia Emocional. Editorial EDAF. Madrid España. 309 p.
- Trujillo Flores Mara Maricela y Rivas Tovar Luis Arturo (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional, INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Vázquez J. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes <http://200.23.113.51/pdf/29436.pdf>

CAPÍTULO IV

Nutrición y desempeño escolar en estudiantes de educación primaria

Keila Guerrero Arreola

Héctor Manuel Alba Vidaña

José Alberto Pérez de la Cruz

Cecilia Colunga Rodríguez

Zaret Jazmín Hernández Soto

Resumen

La presente investigación tuvo como interrogantes: ¿Qué características tiene los niños de 2° de la escuela primaria Redención Lagunera del Ejido Maravillas, Coahuila, con base en su estado nutricional? Y ¿Cómo afecta la alimentación en el desempeño escolar en los niños de 2° de la escuela primaria Redención Lagunera del Ejido Maravillas, Coah.? Para responder a estas se desarrolló un estudio cualitativo bajo el método del Estudio de Caso en la Escuela Primaria Redención Lagunera. El grupo de estudio fue la 2 ° sección A, conformado por un total de 20 alumnos, siendo 12 hombres y 8 mujeres de edades de 7-8 años de edad. Los informantes de la indagación fueron los docentes de grupo y de apoyo de la escuela arriba citada. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la entrevista semiestructura a 4 docentes. El análisis se realizó mediante el apoyo del análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Los principales resultados dan cuenta de tres categorías finales: Desempeño escolar deficiente, Desempeño escolar óptimo e Influencia alimentaria.

Palabras claves: Nutrición, desempeño escolar, estudiantes, educación primaria.

Introducción

Actualmente a nivel mundial se ha presentado notablemente un problema en la nutrición, desde niños hasta adultos de la tercera edad. Esto se debe a las consecuencias de los malos hábitos que se adquieren desde la infancia, como el consumo de comidas procesadas y chatarras, mientras que las comidas caseras y los alimentos de origen natural parecen estar siendo eliminados de nuestras mesas. Al parecer las nuevas generaciones desconocen estas opciones alimenticias, las cuales podrán apoyarlos en un mejor desempeño, tanto en la escuela como en su diario vivir. Esto puede conllevar en los niños un desarrollo deficiente físico y mental, así como causar desánimo al ejercer distintas actividades dentro del aula de clases y un desempeño deficiente y crítico.

La nutrición es de suma importancia, según la OMS (2022) la nutrición es fundamental para la supervivencia, el crecimiento físico, desarrollo mental, el desempeño, productividad, para presentar una buena salud y se genere un bienestar durante toda la vida. Desde pequeños se debe adoptar y establecer costumbres alimenticias saludables que le ayudaran a disfrutar de una buena salud, tanto en la niñez y adolescencia como para la vida adulta. La combinación de una alimentación balanceada con la actividad física favorecerá a un adecuado desempeño en el aula de clases.

Gudiño y García (2017), mencionan que “las personas bien alimentadas pueden desenvolverse de manera más rápido, presenta sus capacidades más activas y puede adquirir sus conocimientos con más rapidez” (p.75).

Rodríguez (2000), considera que “el alimento es la materia prima que utiliza el organismo para extraer nutrientes y energía. El alimento ya sea vegetal o de origen animal suministra los nutrimentos indispensables para el buen funcionamiento del

organismo” (p.30). Sin duda alguna se manifiesta que los alimentos son de suma importancia para mantener la mente y cuerpo sano, ya que su beneficio influye mucho en el metabolismo del cuerpo y los nutrientes sirven como factores para la vida del ser humano, ya que los nutrientes que aportan los vegetales o los cárnicos son indispensables para el organismo de las personas y solo bien alimentados serán personas saludables y podrán desempeñarse como útiles a la sociedad.

Las principales investigaciones previas sobre la nutrición y el desempeño escolar se describen enseguida:

Gudiño y García (2017), realizaron la investigación “La nutrición en el desempeño escolar”, la cual tuvo como objetivo determinar la influencia de la nutrición en el desempeño escolar de los estudiantes.

Concluyeron los autores que las madres de familia desconocen la forma de alimentar de manera nutritiva a sus hijos. Los niños tienen malos hábitos alimenticios y consumen comida chatarra. El desenvolvimiento educativo de los niños es bajo, debido a la falta de una alimentación saludable. No existe una guía de nutrición. Se recomienda que las madres de familia organicen su tiempo para que con responsabilidad preparen un refrigerio nutritivo para sus hijos. Las madres de familia deben preparar alimentos a bajo costo, pero con alto poder nutritivo como es la leche de soya, frutas, cereales, etc. Las madres de familia no deben dejarse influenciar por propagandas que pasan a diario en los medios de comunicación social sobre productos no nutritivos. Los representantes legales deben fomentar hábitos de consumo de alimentos nutritivos ricos en vitaminas para que sus hijos obtengan un buen desenvolvimiento educativo.

Suarez (2018), en la Universidad Estatal de la Península de Santa Elena, se realizó la investigación titulada “La nutrición escolar en el rendimiento académico a estudiantes del segundo grado del centro de educación básica Francisco de Miranda”.

Su objetivo fue promover el consumo de alimentos nutritivos en los estudiantes que cursan el segundo grado en el centro de educación, a través de una buena información nutricional que repercuta en su desempeño escolar y mejore su salud física e intelectual dentro y fuera de la escuela, dicho estudio fue cualitativo.

Los autores concluyen que al presentar el proyecto en la institución se dio a conocer la importancia de hacer conciencia a la comunidad educativa de lo importante de una buena alimentación y motivar a las madres de familia que les preparen a sus niños(as) unas loncheras saludables al alcance de su presupuesto familiar, pues se pudo notar en la institución que los niños demuestran desánimo al recibir las clases y su rendimiento escolar no es óptimo, debido a que no vienen alimentados saludablemente de sus hogares.

La predisposición y colaboración por parte de la comunidad educativa ayudará a mejorar la calidad de la alimentación de los más pequeños y que las madres de familia desde sus hogares conozcan la importancia de alimentar saludablemente a sus hijos(as) y evitar consecuencias negativas en su desempeño escolar. El desempeño académico de algunos estudiantes se ve afectado a lo largo de la vida, a causa de la mala alimentación dentro del hogar. El bajo consumo de alimentos ricos en hierro, ocasiona un deficiente rendimiento cognitivo, afectando la parte académica de los estudiantes.

Urbina y Vásquez (2019) en la Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas, México, realizaron una investigación cualitativa con el objetivo de crear un diseño y aplicar

un libro de nutrición para niños de 3er grado escolar que permita brindar orientación para la promoción de estilos de vida saludables.

En conclusión se menciona que en las clases que impartieron realizaron la implementación de material didáctico como: Adivina los grupos de alimentos del Plato del Buen Comer, Nutrijenga, Conociendo mis órganos, ¿Cómo respiro?, rompecabezas del cuerpo humano y Creando mi huerto, ya que gracias a ello los escolares tienen una capacidad más amplia de comprender los temas expuestos durante las clases. A los alumnos se les aplicó una evaluación al finalizar el curso, como resultado de la aplicación del material de apoyo se obtuvo resultados favorables en base a los conocimientos de los escolares. Las encuestas aplicadas a madres de familia lograron mostrar cambios factibles en el incremento del consumo de alimentos saludables y la eliminación en ciertos alimentos que no contienen los nutrientes necesarios conocidos como “alimentos con poco valor o nulo valor nutricional”.

Por otro lado, Salas Tolentino (2021), realizó una investigación acerca de la nutrición escolar y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la institución educativa N° 20393 Tupac Amaru Pampa Libre, 2020 en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho. Siendo su objetivo determinar la relación que existe entre la dimensión nutrición y el desempeño académico de los estudiantes de secundaria. El estudio fue correlacional por tratar de determinar, a través de una muestra de sujetos, el grado de relación existente entre las variables identificadas. Dentro de las conclusiones menciona que existe una relación entre la nutrición escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 20393 Túpac Amaru, Pampa Libre 2020 y la correlación es de una magnitud moderada. También existe una relación entre el régimen alimentario y el rendimiento académico de

los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 20393 Túpac Amaru, Pampa Libre 2020. La correlación es de una magnitud baja. Finalmente existe una relación entre el estilo de vida y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 20393 Túpac Amaru, Pampa Libre 2020. La correlación es de una magnitud buena.

Nutrición en la educación básica

Según Martínez (2012), menciona que “la principal preocupación que nos mantiene unidos es la alimentación de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, puesto que van a ser el futuro próximo que dirigirá la sociedad y para ello debería tener unas pautas alimentarias lo más correctas posibles” (p. 6).

Tomando en cuenta que la educación es un proceso de desarrollo y habilidades es muy importante que el tema de nutrición esté vinculado en diferentes ámbitos que se desarrollan en el conocimiento y aprendizaje que es importante para el estudiante alcance sus logros en la ejecución de sus actividades cotidianas.

La educación alimentaria y nutricional son aquellas estrategias educativas diseñadas para facilitar la adopción voluntaria de conductas alimentarias y otros comportamientos relacionados con la alimentación y la nutrición propicios para la salud y el bienestar (FAO, 2013).

Desde esta perspectiva, los docentes tienen un papel fundamental al fomentar una alimentación sana, no solo en lo práctico sino en lo teórico a través de los contenidos planificados dentro del área de ciencias naturales; y así de manera integral se combine los conocimientos, las actitudes y las conductas de manera saludable que conlleve a que el estudiante a su cargo, lleve una vida saludable dentro y fuera del salón de clases.

Educar sobre la necesidad e importancia de una buena alimentación implica conocer y modificar creencias, mitos y conductas erróneas que la mayoría de la población adopta durante la vida, promoviendo así una mayor conciencia sobre las múltiples funciones que debe jugar la alimentación en las diferentes etapas de la vida, sobre todo en la infancia mediante el fomento de conceptos, actitudes y conductas claras y fundamentales sobre la alimentación.

Hace referencia Brown (2006) que:

En ciertos casos, las ingestas alimentarias de algunos estudiantes no contienen las cantidades recomendadas de hierro, calcio, vitaminas A y D y vitamina C, aunque en la mayoría de los casos (siempre) que los aportes de energía y proteínas sean correctos y consuman alimentos variados, entre otros frutas y vegetales es improbable que tengan deficiencias. Comer con regularidad y consumir tentempiés sanos, que incluyan alimentos ricos en carbohidratos, frutas y verduras, productos lácteos, carnes magras, pescado, aves de corral, huevos, legumbres y frutos secos contribuirá a un crecimiento y un desarrollo adecuados, siempre que el aporte energético de la dieta (no sea excesivo), (p. 29).

Desempeño escolar

El desempeño escolar es de gran importancia para la institución como para los docentes, proceso que interviene en el estudiante para lograr una concentración óptima en lo que se está aprendiendo, alcance un razonamiento crítico, libre y espontáneo, en conjunto será el resultado de su formación integral y su vida productiva.

Según Santos (2008), hace mención de:

El desempeño escolar es el resultado alcanzado por el individuo a raíz del proceso enseñanza aprendizaje y el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos

y experiencia, medidas por los resultados del aprendizaje, se mide por lo que una persona es capaz de haber recibido determinada clase de enseñanza de aprendizaje que permita al docente tomar decisiones posteriores (p.28).

Tomando en cuenta que el desempeño escolar de los estudiantes depende mucho de su entorno ya que son diversos los factores que pueden influir en su normal desarrollo, por lo que tanto el docente como el padre de familia debe considerar estos factores para que los estudiantes no experimenten ansiedad al momento de estudiar, sino por lo contrario que su aprendizaje sea placentero.

Chadwick (1979), también menciona que:

El desempeño escolar es como la expresión de capacidades y de características psicológicas del niño o la niña desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o año, que se sintetiza en un calificativo final evaluador del nivel alcanzado (p. 43).

El desempeño escolar en los estudiantes es el resultado del desarrollo emocional y su formación ya que lo consigue con eficiencia si mantiene una buena nutrición manteniendo un buen hábito le será fácil motivarse o concentrarse en las tareas escolares y mucho depende también de la motivación del docente al impartir sus conocimientos a sus discípulos.

Relación nutrición y desempeño escolar

Para conocer esta relación debemos de mencionar la estructura cerebral. “El cerebro está formado por una intrincada maraña de neuronas interconectadas entres sí que funciona en base a sustancias químicas muy simples cuya misión es transmitir un mensaje de una neurona a otra” (Flores y Vergara, 2013, p. 31).

El desarrollo del cerebro depende de la nutrición, las neuronas necesitan como materia prima alimentos ricos en proteínas y carbohidratos. Ocurren conexiones dentro del cerebro a través de sustancias químicas para mandar señales a nuestro cuerpo. Desde el movimiento más simple como mover un dedo hasta las más complicadas como la concentración mental, la memoria, la capacidad de análisis, abstracción, aprendizaje e integración del pensamiento, esto depende de la capacidad de producir estas sustancias llamadas neurotransmisores o transmisores del impulso neuronal.

La capacidad de aprendizaje dependerá en gran medida de nuestros niveles de neurotransmisores en nuestro cuerpo, sustancias obtenidas de la alimentación. Se puede decir que la capacidad de atención, concentración y alerta dependerá primordialmente de un aporte continuo de azúcar (glucosa), en el cerebro.

Mencionan Flores y Vergara (2013), que:

El cerebro no tiene ningún sistema de almacenar glucosa, así que debe tomar pequeñas cantidades de glucosa de la sangre continuamente para poder seguir funcionando. Durante el sueño nocturno, los niveles de glucosa se mantienen estables, pero al despertar es distinto. El destino del azúcar sanguíneo y la capacidad de mantener sus niveles estables, depende de lo que se consuma (p. 31).

A continuación, se muestran los resultados relacionados al desempeño y déficit alimentarios:

- Disminución de la rapidez y exactitud
- Memoria inmediata retardada
- Disminución de la fluidez verbal

- Fatiga y sueño
- Dificultades en la memoria a corto plazo
- Dificultades en la memoria auditiva y visual a corto plazo. (Flores y Vergara, 2013, p. 32).

La acetilcolina es un neurotransmisor que se produce a partir de la azúcar y la colina y facilita la comunicación entre neuronas, promueve varias funciones, una de ellas es dar lugar a la capacidad de aprendizaje, así como mantener la atención, el nivel de conciencia, y en la formación del recuerdo (Castillero, 2017). Al estar relacionado con la memoria, los investigadores consideran que las sustancias que frenan o inhiben la producción de este transmisor reducen la capacidad para recordar nueva información, como ya mencionamos, su producción es gracias al azúcar pero es no caer en el exceso, ya que al consumir muchos alimentos dulces, la atención y la memoria al cabo de una horas la acaba decayendo, ya que este exceso de azúcar estimula la producción de Adenosina, un químico que inhibe la acción de acetilcolina (Sabater, 2020).

El resultado de una mala alimentación tiene sus consecuencias tanto en el ámbito escolar como en su salud. Un nuevo informe global publicado en UNICEF (2021), señala que uno de cada dos menores de dos años en México no recibe los alimentos o nutrientes necesarios para prosperar y crecer de manera adecuada, situación que está causando daños irreversibles en su desarrollo.

A partir de lo antes descrito, las interrogantes de este estudio fueron:

- ¿Qué características tiene los niños de 2° de la escuela primaria Redención Lagunera del Ejido Maravillas, Coahuila, con base en su estado nutricional?

- ¿Cómo afecta la alimentación en el desempeño escolar en los niños de 2° de la escuela primaria Redención Lagunera del Ejido Maravillas, Coah.?

Método y materiales

La presente investigación se adhiere al enfoque cualitativo de investigación mediante el Estudio de Caso. El caso fue la Escuela Primaria Redención Lagunera, la cual forma parte de la Zona Escolar No. 549, en el Sector Educativo 04 del sistema federal. Se encuentra ubicada en el Ejido Maravillas Municipio de Matamoros Coahuila. El grupo de estudio fue la 2 ° sección A, conformado por un total de 20 alumnos, siendo 12 hombres y 8 mujeres de edades de 7-8 años de edad.

Los informantes de la indagación fueron los docentes de grupo y de apoyo de la escuela arriba citada. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la entrevista semiestructurada a 4 docentes.

La información recabada se integró en un solo documento en formato Word y el análisis se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti versión 9. Cabe mencionar que el proceso seguido para la realización del análisis de la información, a partir de su integración, se identificaron códigos, los cuales representaban una mínima expresión de la realidad de los sujetos, luego se realizó la agrupación de dichos códigos siguiendo la lógica de campos semánticos lo que nos llevó a la identificación de precategorias y, a partir de la integración de estas precategorias bajo esa misma lógica, se llegó a la determinación de las categorías finales del estudio, las cuales reflejan la realidad de los integrantes de la comunidad educativa respecto a la nutrición y el desempeño escolar de los alumnos de la escuela primaria.

Resultados y discusión

A continuación se describen las categorías resultantes del estudio a partir de la discusión teórica y empírica de las mismas.

Categoría 1. Desempeño escolar deficiente

Esta categoría se refiere a como se desarrollaron los alumnos en la Escuela Primaria Redención Lagunera en el aula durante sus clases, la cual fue muy deficiente.

Brero (UNICEF, 2021), quien es jefe de Nutrición UNICEF en México, menciona que, durante los primeros cinco años de vida, el ser humano atraviesa un rápido proceso de crecimiento que, cuando se ve afectado por la mala nutrición, conduce a problemas graves. Una dieta inadecuada puede causar un daño irreversible en el cuerpo y el cerebro de los niños pequeños, lo que tiene repercusiones en su escolarización, sus perspectivas laborales y su futuro. A pesar de ser algo que sabemos desde hace muchos años, el suministro de alimentos nutritivos, seguros y adecuados para los más pequeños no ha mejorado a nivel mundial; peor aún, la actual pandemia ha contribuido a empeorar la situación.

Para Flores y Vergara (2017), el aprendizaje es una de las funciones más complejas del cerebro humano e involucra el hecho de tener un adecuado nivel de alerta y de concentración mental para captar información, analizarla y almacenarla en los circuitos neuronales, y luego poder evocar esta información, cuando la queremos recordar. El desarrollo del cerebro depende de la nutrición, en las primeras etapas de vida de un niño, las neuronas necesitan como materia los alimentos ricos en proteínas, carbohidratos y nutrientes para tener como resultado la capacidad de atención, concentración y alerta. El resultado de una mala alimentación tiene sus consecuencias en el ámbito escolar.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en la entrevista del docente 1 al iniciar con la siguiente pregunta, ¿Puede contarme sobre cómo observa a sus alumnos en el desenvolvimiento en la mañana durante las clases en base a su desempeño escolar? Contestando lo siguiente:

“Actualmente tengo un grupo reducido y si es fácil notar por ejemplo aquellos niños que traen ganas o viene un poquito desganados. Siento que se relaciona con el sueño al no tener buenos hábitos y también se relaciona mucho con la alimentación, ya que se notan más despiertos a los niños que vienen ya desayunados y se nota poca energía a los que no” (END1).

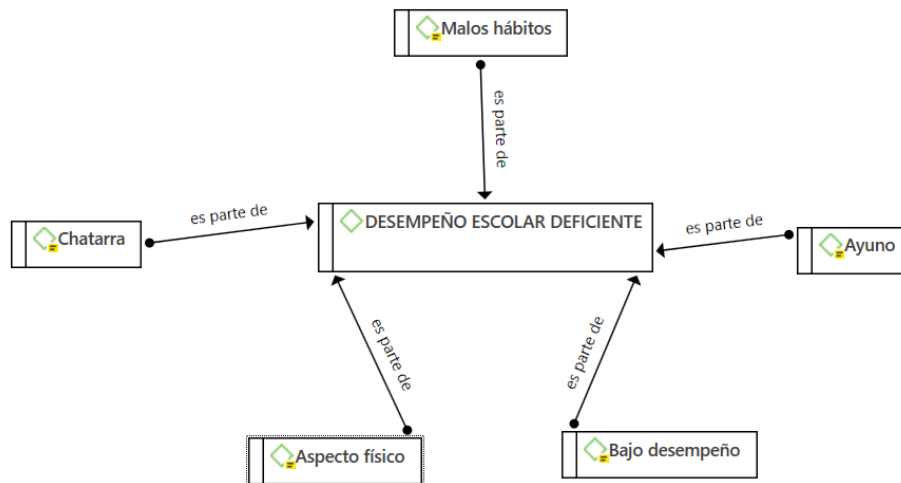
En el caso de la docente 2, contestó lo siguiente:

“Cuando ingresan los niños los saludo, y desde que los veo llegar en la puerta del salón se les ve la carilla si desayunaron o no, iniciamos la clase con la primera actividad y los niños no quieren participar, simplemente les da flojera o presentan sueño y es ahí donde si les pregunto si desayunaron, aunque sea un vaso con agua y me comentan que no les dio hambre o cene mucho, y otros que de plano dicen que no tuvieron algo que darles” (END2).

En conclusión, podemos decir que un bajo desempeño escolar se presenta cuando el alumno manifiesta malos hábitos en su alimentación, como lo es al realizar un ayuno por no ingerir alimento antes de ir a la escuela o hasta por el alto consumo de comida chatarra, ocasionando síntomas de agotamiento, irritabilidad, sueño, falta de atención, inquietud, hambre, dolor de estómago, los cuales interfieren para tener un desempeño escolar óptimo.

Figura 1

Subcategorías del Desempeño escolar deficiente



En la figura 1 se presentan las subcategorías que integran el Desempeño escolar deficiente las cuales son: malos hábitos, ayuno, chatarra, aspecto físico y bajo desempeño escolar.

Categoría 2. Desempeño escolar óptimo

Esta categoría se refiere al resultado de las capacidades y características que del niño o la niña presentan durante las clases siendo eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener logros académicos a lo largo de un periodo y así un buen desarrollo físico y mental.

Gudiño y García (2017), hacen mención de las personas que están bien alimentadas puede desenvolverse de manera más rápida, tiene sus capacidades intelectuales activas y puede adquirir los conocimientos con mayor rapidez.

Santos (2008), en una de sus obras menciona que la alimentación es uno de las principales condiciones del crecimiento y desarrollo durante la etapa evolutiva. El estado Nutricional del niño en este periodo dependerá de los aportes cualitativos y cuantitativos, pero además influirán en su salud en etapas posteriores de la vida.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en la entrevista del docente 3, al preguntarle ¿Usted considera que la buena alimentación influye en su desempeño escolar? ¿Por qué? contestando lo siguiente:

“Claro que sí, en la mañana que llegan aquellos niños que desayunan se encuentran más despiertos y son los que ponen más atención, más sin embargo pasa una hora o dos horas el niño que no desayuna o incluso que no cena empieza con dolor de cabeza y estómago, no pone atención absolutamente nada por no tener la energía adecuada” (END3).

Se realizó otra pregunta al docente 2 la cual fue ¿Qué cree que cambiaría en el niño en base a su crecimiento y desempeño escolar si su alimentación fuera más saludable y equilibrada? Respondiendo lo siguiente:

“Una mejor memorización, más que nada concentración durante la clase y retención de información sin sentirse desesperados para la hora de receso por estar pensando en la comida” (END2).

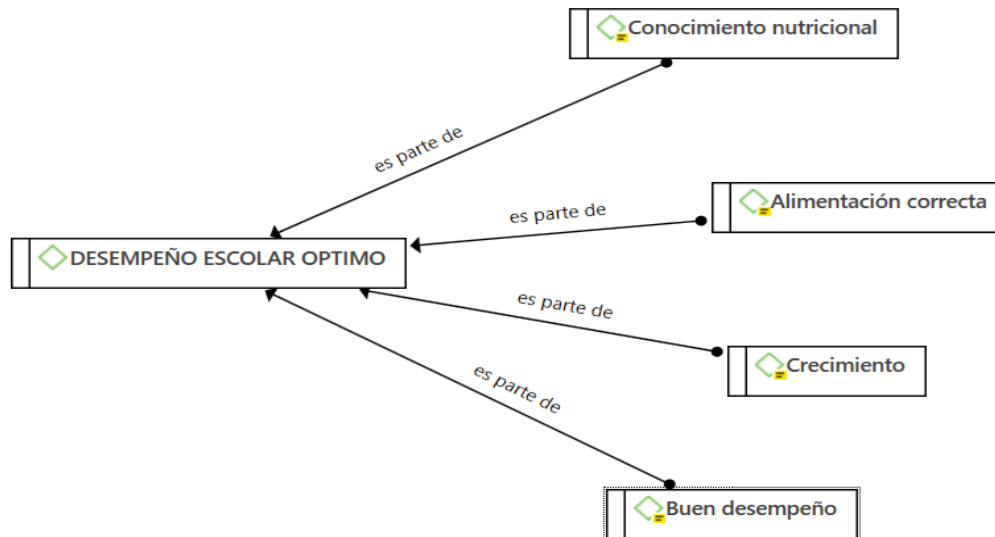
Otra respuesta de la docente 1 basándose en el crecimiento fue:

“Algunos compañeros hemos observado que sí, sí influye realmente porque en estas últimas generaciones ha cambiado la alimentación al no tener buenos hábitos, se nota en la altura de los niños y en su energía” (END1).

En conclusión, esta categoría nos manifiesta que alumno en su enseñanza-aprendizaje durante las clases es eficaz, esto se debe a que hay un conocimiento nutricional previo mínimo para lograr una alimentación correcta, dando como resultado un crecimiento óptimo y un buen desempeño.

Figura 2

Subcategoría del Desempeño escolar óptimo.



En la figura 2 se presentan las subcategorías de Desempeño escolar óptimo las cuales son: conocimiento nutricional, alimentación correcta, crecimiento y buen desempeño.

Categoría 3. Influencia alimentaria

Esta categoría se refiere a la adquisición de hábitos alimentarios saludables en base a los factores contextuales en donde se desenvuelve el alumno.

Suarez (2018) menciona que dentro del aspecto nutricional y el hábito o costumbre alimenticia; la misma que está influenciada por el medio en que se desenvuelve el niño, ellos copian o imitan algunas actitudes alimenticias de familiares, amistades y de quienes consideren un ejemplo a seguir en cuanto a alimentación, lo que provoca efectos tanto positivos como negativos lo que puede beneficiar o perjudicar su salud.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en la entrevista del docente 2, en la cual al preguntarle ¿Qué estrategias has implementado para explicar o para hablar acerca de llevar una alimentación más saludable? contestando lo siguiente:

“En algunas ocasiones en las reuniones de padres de familia les he comentado las desventajas de una mala alimentación que repercute en su aprendizaje y hemos tomado medidas de que por lo menos desayunen algo ligero antes de ir a la escuela, siempre y cuando no sean churros” (ED2).

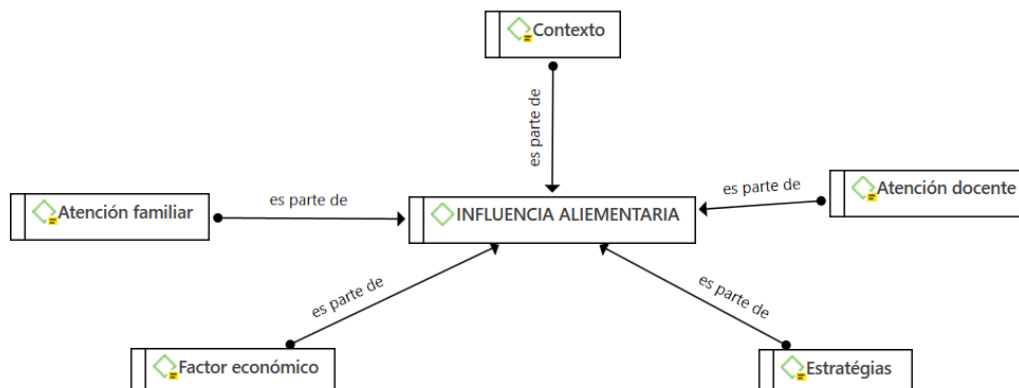
La misma pregunta se realizó a la docente 3 y respondió de la siguiente manera:

“Por ejemplo, son las pláticas del plato del buen comer y la jarra del buen beber, y ellos van observando e identificando cuales son los de mejor opción y obviamente como todos los niños no les gustan muchos alimentos como no todas las verduras. Hace poco vimos la cantidad de azúcar que contienen las bebidas, lo realice con bolsitas y se sorprendían mucho como unas bebidas y otras no contenían azúcar” (END3).

En conclusión, esta categoría se refiere a que el niño adquiere hábitos en base a la influencia del contexto en el que vive, donde la atención familia tendrá un papel fundamental para fomentar una alimentación sana y donde el factor económico es algo que puede tanto beneficiar como perjudicar. Así como la atención docente por medio de estrategias prácticas vaya creando conciencia y sean una influencia para mejorar sus hábitos alimenticios.

Figura 3

Subcategorías de Influencia alimentaria.



En la figura 3 se presentan las subcategorías de influencia alimentaria las cuales son: contexto, atención familiar, factor económico y atención docente.

Referencias

- Brown, E. (2006). Nutrición durante el Ciclo de Vida. Editorial McGraw-Hill. México
- Castillero, O. (02 de mayo del 2017). Acetilcolina (neurotransmisor): funciones y características. Psicología y mente. Acetilcolina (neurotransmisor): funciones y características (psicologiymente.com)
- Chadwick, C. (1979). Tecnología Educacional para el Docente. Buenos Aires: Paidós.
42062-Texto del artículo-90239-1-10-20071025.pdf
- FAO, (2013). Fortaleciendo Capacidad en Educación Alimentaria y Nutricional. Red Icean. Red-ICEAN: ¿Qué es la Educación Alimentaria y Nutricional? (fao.org)
- Flores, D. y Vergara, B. (2013) La nutrición familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de 6to año básico. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación sistema de educación superior semipresencial especialización mercadotecnia y publicidad. BFILO-PMP-0364.pdf (ug.edu.ec)
- Gudiño, J. y García, V. (2017). La nutrición en el desempeño escolar. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación sistema de educación superior semipresencial centro universitario Guayaquil. BFILO-PD-LP11-2-023.pdf (ug.edu.ec)
- Martínez, J. (Madrid de 2012). Nutrición y alimentación en el ámbito escolar. Obtenido de <http://www.nutricion.org/img/files/Nutricion%20ambito%20escolar%20FINALprot.pdf>

OMS. (2022). Obesidad y sobrepeso. Obesidad y sobrepeso (who.int)

Rodríguez, Z. (2000). Elementos de la nutrición humana. (ed. 1). Costa Rica. Editorial Universal Estatal a Distancia. acm161e.pdf (medigraphic.com)

Salas, G. (2021). Nutrición escolar y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 20393 TUPAC AMARU PAMPA libre, 2020. NUTRICIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS.pdf

Suarez, R. (2018). La nutrición escolar en el rendimiento académico a estudiantes del segundo grado del centro de educación básica francisco de miranda, comuna Valdivia, parroquia manglaralto, provincia de Santa Elena, período lectivo 2017 – 2018. LA NUTRICIÓN ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO SEGUNDO GRADO.pdf

UNICEF (2021). El sobrepeso en la niñez. Un llamado para la prevención en América Latina y el Caribe. UNICEF Panamá 2021. <https://www.unicef.org/lac/media/29006/file/Sobrepeso-en-la-ninez-reporte-2021.pdf>

Urbina, D. y Vázquez, B. (2019). Mi libro de nutrición para niños de 3er grado escolar. Universidad de ciencias y artes de Chiapas facultad de ciencias de la nutrición y alimentos. MI LIBRO DE NUTRICIÓN, PARA NIÑOS DE 3ER. GRADO ESCOLAR.pdf.

CAPÍTULO V

Prácticas inclusivas realizadas por los docentes en las escuelas primarias multigrado

Rey David Torres González

Manuel Ortega Muñoz

Flavio Ortega Muñoz

Oscar Luis Ochoa Martínez

Mauro Jiménez Fierro

Resumen

El estudio realizado consistió en aplicar el instrumento Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) conformado por 58 ítems, con el objetivo de determinar el nivel de prácticas inclusivas realizadas por los docentes de escuelas primarias multigrado. La investigación se desarrolló con base en el paradigma cuantitativo mediante el uso del método ex-post-facto, con un alcance descriptivo. La muestra del estudio fue de tipo determinístico y estuvo integrada por 31 docentes frente a grupo en escuelas multigrado correspondiente a las zonas escolares 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango, México. El análisis de la información se realizó con base en la respuesta que otorgaron los participantes en la escala Likert del instrumento y con el apoyo del programa SPSS v25 y como resultado se encontró que el promedio de las medias aritméticas de los ítems fue de 1.58, lo que equivale a un 39.5%, indicativo de que el nivel de las prácticas inclusivas que realizan los docentes frente a grupo es bajo. La conclusión general del estudio, indica la necesidad de fortalecer la formación docente para mejorar el nivel de prácticas inclusivas realizadas dentro del aula y la escuela.

Palabras clave: Prácticas inclusivas, docentes, escuela multigrado.

Introducción

La educación especial en México incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias. A través de la historia, la educación especial ha tenido grandes desafíos para llevar a cabo una educación inclusiva pero también ha librado obstáculos desde su institucionalización, entre ellos, se han eliminado algunos conceptos para denominar el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como la presencia de una problemática constante para adoptar la postura de una educación inclusiva.

En la actualidad existen dos instituciones que se encargan de la educación especial en México, los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER) en las cuales tienen definidos retos importantes como el mejoramiento de la calidad de educación que imparte, la Identificación de mejores formas de organización, la preparación a los docentes para la realización de prácticas inclusivas, la integración de la mayor cantidad posible de estudiantes, la orientación a los docentes y a los padres, la promoción del trabajo colaborativo entre educación regular y educación especial y el sustento que provee la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular con apoyo de la educación especial (MEJOREDU, 2022)

A través del tiempo se ha documentado que la educación inclusiva es el ideal de todos los sistemas educación en el mundo y se ha luchado para enfrentar los problemas que lo aquejan pues las excepciones y desigualdades están presentes en los procesos de aprendizaje (Casanova, 2018).

La inclusión en la educación de niños con necesidades educativas especiales es un tema importante para la mayoría de los países, siendo un problema de acceso para muchos de los alumnos con estas características, ya que según la UNESCO puede haber 93 millones de niños con NEE en el mundo (Sabella, 2017).

Por otro lado, la inclusión educativa de niños con necesidades educativas es un derecho, sin embargo, existen comunidades rurales que no cuentan con este servicio educativo porque los docentes no cuentan con las herramientas y preparación en esa especialidad para poder identificar y atender alumnos con esas características.

Debido a esta situación, los gobiernos de diferentes países apoyan para que los alumnos sean atendidos en clase, aunque esto se dificulta por la poca preparación del docente, siendo un tema importante que se debe tratar desde su formación, además del diseño de estrategias. A este respecto, Rodríguez (2017) observa que muchos de los docentes en formación y formados, no cuentan con lo necesario para poder lidiar con alumnos que tienen características especiales.

A pesar de las instituciones que atienden este tipo de alumnos, se tienen dificultades para brindar su apoyo en comunidades alejadas, donde la mayoría del trabajo u organización escolar es multigrado dejando al docente la difícil responsabilidad de atender esta clase de alumnos que, al no conocer mucho del tema, de manera inconsciente pueden excluir a algunos de estos alumnos, dejándolos en desventaja para la adquisición de aprendizaje en comparación con sus compañeros de grado.

A raíz de la problemática que enfrentan estas comunidades y pueblos, se tomó la decisión de realizar el estudio, con el objetivo de identificar el nivel de prácticas inclusivas realizadas por docentes frente a grupo de las escuelas primarias multigrado de las zonas escolares 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango, México.

La inclusión educativa

Es común que se confundan los conceptos de integración e inclusión pero la realidad es que son conceptos diferentes aun teniendo el mismo propósito, la inclusión se refiere a un tema marginal que nos lleva a integrar a los estudiantes a una enseñanza convencional adaptándose a las características de los alumnos, por otro lado, la integración refiere la normalización de la vida de los educandos buscando la inserción de los que tienen alguna necesidad educativa especial desarrollando actividades externos a la educación regular, acorde a la importancia de estos conceptos, Jiménez y Mesa, (2020) afirman lo siguiente:

Para la educación inclusiva, la diversidad es un desafío transformador donde se realizan cambios en las prácticas pedagógicas de manera más humanas; por ello, los estudiantes no deben adaptarse al modelo de educación, sino que la educación se debe adaptar al alumnado incentivando su participación. La centralidad de la educación inclusiva es que todos los alumnos puedan alcanzar el éxito escolar desde sus particulares y potencialidades. (p. 6)

La educación inclusiva se conceptualiza como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión mediante procesos educativos. Está relacionada con la presencia, la participación y logros del alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad.

En el contexto de la escuela inclusiva, lo importante es la capacidad del centro educativo para responder a la diversidad, esto significa atender la realidad educativa de cada alumno de acuerdo con su contexto, así, en este proceso, es fundamental la identificación y eliminación de barreras que impiden la práctica de una verdadera

educación inclusiva; esta orientación conceptual se reafirma en las palabras de Villaescusa (2022), “El concepto de barreras es nuclear en la perspectiva inclusiva de la escuela: identificar y eliminar o minimizar esas barreras nos permitirá crear contextos inclusivos, haciendo posible el tránsito de la teoría a la práctica” (p. 91).

La serie de caracterizaciones, fortalezas y obstáculos que inciden en los procesos de inclusión educativa, retoma una nueva orientación con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana [NEM] (SEP, 2022a), como principal facilitador de inclusión educativa, ya que la educación inclusiva adquirió auge durante el actual gobierno del partido político de Morena pues esta se concibe como democrática, humanista, equitativa, integral, de excelencia, intercultural e inclusiva y de esta manera poder ser parte primordial de los aprendizajes de todos los estudiantes del sistema educativo nacional (SEN).

A partir de estos preceptos educativos, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva [ENEI] (SEP, 2019b), quiere que el sistema sea inclusivo, flexible que favorezca el avance, permanencia, aprendizaje, participativo y que todos los estudiantes puedan concluir su educación, varios países latinoamericanos han hecho compromisos para impulsar y promover una educación inclusiva habiendo muchos desafíos por enfrentar para los diferentes sistemas educativos de estos países.

La escuela multigrado

Las escuelas multigrado son parte fundamental de la educación de nuestro país ya que gracias a ellas los niñas, alumnos de comunidades rurales pueden tener acceso a su educación básica, queda claro que las escuelas multigrado son aquellas en las que todos los docentes atienden a más de un grado, sin importar si son completas o incompletas, las escuelas multigrado han existido desde siempre en México y no han sido valoradas positivamente pues se piensa que no brindan una educación de calidad, por

otro lado, muchas personas exigen que sean vistas de otra manera exigiendo su reconocimiento además de innovar en sus propuestas pedagógicas.

Por lo general las escuelas multigrado operan en pobreza de condiciones de índole infraestructural, de equipamiento, de materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, y de prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes (Ezpeleta, 1997); esto se debe a que las escuelas multigrado operan en comunidades pequeñas de alta o muy alta marginación, la pobreza de la oferta se junta con la pobreza de la demanda, con lo que los resultados de aprendizaje son también pobres.

Establecida la generalidad del contexto en que se desarrolla la educación en escuelas multigrado, se dificulta de manera extraordinaria la atención a alumnos que padecen el síndrome del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), pues afecta la capacidad de los estudiantes para concentrarse, prestar atención, escuchar o esforzarse para hacer el trabajo escolar. El TDAH también puede hacer que un estudiante esté inquieto, movedizo, hable demasiado o interrumpa la clase. Debido a esta situación y a decir de Bello *et al.* (2023), “Seguimos con un rezago intelectual desde el siglo XX, porque se desconocen o se tienen ideas erróneas de algunas enfermedades como el TDAH, y hace falta una educación en las áreas psicológica, educativa y de salud (p. 30)”.

Considerando que un enfoque inclusivo de la educación significa que se tomen en cuenta las necesidades del individuo y que todos participan en el proceso educativo, se reconoce que todos los niños pueden aprender aún y cuando ellos poseen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. En este sentido, diversas investigaciones han evidenciado la existencia de que en México existen políticas encaminadas a la consecución de logros y esfuerzos para consolidar una

educación e excelencia, con la participación de todos los agentes educativos en términos de igualdad y equidad, sin dejar de reconocer que hay una falta de congruencia entre los contenidos académicos y lo que se encuentra en la realidad de los contextos escolares.

Para tratar de abatir esta problemática, se ha hecho hincapié en la importancia de la formación inicial y permanente del docente para asumir la educación inclusiva, a este respecto Quintero (2020) señala lo siguiente:

En lo referente a las prácticas pedagógicas inclusivas realizadas por los docentes, se reconoce que es una responsabilidad conjunta, por ello, se requiere aumentar el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para la obtener mayores beneficios académicos y sociales, y así, propiciar ambientes escolares más inclusivos. Ello exige de los maestros una mayor preparación académica, el desarrollo de habilidades actitudinales, carisma y pleno compromiso, pues son ellos los dinamizadores de las actividades y procesos que se generan en las I.E. (p. 12)

Así pues, el objetivo de la presente investigación fue determinar el nivel de prácticas inclusivas realizadas por los docentes de las escuelas primarias multigrado de las zonas escolares 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango, México.

Método y materiales

Para el logro del objetivo del estudio, en el proceso de investigación se utilizó el enfoque metodológico cuantitativo mediante el uso del método ex-post-facto, con un alcance descriptivo. Este enfoque ha guiado el tratamiento de los datos a través de la categorización y descripción de las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos y objetos que se han sometidos a análisis. El diseño de esta investigación fue de tipo "Ex Post Facto" (Gutiérrez-Perdomo y Castro

Hernández, 2021), porque este tipo de investigación trata de descubrir fenómenos que ocurren en forma natural, pero miden diversas variables para analizar su posible efecto.

La selección de los participantes en el trabajo de investigación fue de tipo determinístico y ascendió a 31 docentes frente a grupo en escuelas multigrado correspondiente a las zonas número 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango, México.

Se utilizó el instrumento Guía de Evaluación de las Practicas Inclusivas en el Aula [GEPIA] (García-Cedillo et al. 2018), el cual está integrado por 58 reactivos de auto aplicación en una escala tipo Likert de cuatro puntos y está validado con una confiabilidad de 0.84 del alfa de Cronbach y buenos valores de validez aparente y de contenido.

La determinación de la medida se obtuvo a través de la media aritmética de las medias aritméticas obtenida en la respuesta al instrumento de acuerdo con los valores de la escala Likert siendo estos: nunca = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4. El valor más alto está representado por el número cuatro y representa el máximo nivel de prácticas inclusivas que realiza el docente participante.

La GEPIA está compuesta por las siguientes subescalas:

1. Condiciones físicas del aula (los recursos de infraestructura y didácticos con que cuenta el docente en su aula y cómo los aprovecha).
2. Planeación (si en la planeación se toma en cuenta a todo el alumnado, si se definen de manera apropiada las actividades y se da tiempo suficiente para realizarlas, si se anticipa la evaluación y si se promueve el trabajo colaborativo).
3. Uso del tiempo (qué tanto se usa el tiempo en actividades académicas y para motivar al alumnado).

4. Metodología (en qué medida se toman en cuenta los conocimientos previos, la diversidad de formas de aprendizaje, la accesibilidad de contenidos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo).
5. Evaluación (si la evaluación es pertinente, continua y formativa).
6. Relación docentes-estudiantes (la promoción de respeto y apoyo entre el alumnado del grupo y entre este y la planta docente, la atención apropiada de aquellos que presentan conductas disruptivas y ausentismo).
7. Práctica del personal de apoyo (en qué medida se asegura la cooperación del personal de apoyo en la atención de estudiantes y familias).
8. Reflexión y sensibilización (evitar prácticas discriminatorias y promover la reflexión y la socialización de los beneficios de la inclusión).
9. Formación docente (en qué medida la planta docente accede a la capacitación y actualización constantes).
10. Prácticas del personal de apoyo y los docentes (el nivel y la calidad de la cooperación entre el personal de apoyo y la planta docente).
11. Prácticas del docente con familias (el conocimiento y el trabajo colaborativo con las familias del alumnado).

Resultados

Los primeros resultados nos dan a conocer las características de los participantes del estudio.

De acuerdo al tipo de escuela, los resultados son los siguientes: 10 docentes trabajan en escuelas unitarias, 15 maestros laboran en escuelas bidocentes, dos docentes en escuelas tridocentes y cuatro maestros en escuelas tetradocentes.

Tabla 1*En qué tipo de escuela labora*

| Válido | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Unitaria | 10 | 32.3 |
| Bidocente | 15 | 48.4 |
| Tridocente | 2 | 6.5 |
| Tetradocente | 4 | 12.9 |
| Total | 31 | 100.0 |

De acuerdo al género de los participantes, los hombres son una gran mayoría con un 74.2% a comparación de las mujeres con un 25.8%.

Tabla 2*Género de los participantes*

| Válido | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Femenino | 8 | 25.8 |
| Masculino | 23 | 74.2 |
| Total | 31 | 100.0 |

En cuanto a la edad, la mayoría son jóvenes de entre 20 y 30 años de edad con un total de 13, de 31 a 40 años son 10 docentes, de 41 a 50 años son siete y de 51 a 60 años de edad es uno.

Tabla 3*Edad de los participantes*

| Válido | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| 20 a 30 | 13 | 41.9 |
| 31 a 40 | 10 | 32.3 |
| 41 a 50 | 7 | 22.6 |
| 51 a 60 | 1 | 3.2 |
| Total | 31 | 100.0 |

Sobre el grado académico, el 96.8% cuenta con licenciatura y solo un maestro que representa el 3.2% cuenta con maestría.

Tabla 4*Grada académico de los participantes*

| Válido | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Licenciatura | 30 | 96.8 |
| Maestría | 1 | 3.2 |
| Total | 31 | 100.0 |

Nivel de prácticas inclusivas realizadas por los docentes de escuelas primarias multigrado

Enseguida se responde a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de prácticas inclusivas realizadas por los docentes frente a grupo de las escuelas primarias multigrado de la zona escolar 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango?

Dicha respuesta se representa mediante una tabla que comprende cada uno de los ítems que fueron parte del instrumento de investigación con su respectiva media aritmética. Para obtener el nivel general de prácticas inclusivas de obtuvo un promedio de cada una de las medias y dicho promedio, mediante una regla de tres se convirtió en porcentaje para identificar el nivel deseado.

Tabla 5

Ítems del instrumento con su respectiva media aritmética

| Aspectos | Media |
|--|--------------|
| En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos. | 1.61 |
| Usted se asegura de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos) | 1.45 |
| En su área de trabajo, usted se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realizará. | 1.32 |
| Usted se cerciora de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje. | 1.23 |
| Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos. | 1.48 |
| Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr. | 1.48 |

| Aspectos | Media |
|--|--------------|
| Usted especifica en su planificación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas | 1.68 |
| Usted planea las actividades de acuerdo a las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas | 1.55 |
| Usted adecua las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos. | 1.55 |
| Usted planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros | 1.48 |
| Usted dedica tiempo suficiente para realizar la planificación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos | 1.48 |
| Usted define en su planificación si es preciso realizar adecuaciones curriculares. | 1.81 |
| Usted propicia que el tiempo en su espacio de trabajo se utiliza eficazmente a favor del aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos que favorezcan al mismo. | 1.58 |
| Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno | 1.58 |
| Usted dedica tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades | 1.39 |
| Usted explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para todos. | 1.26 |
| Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo. | 1.19 |
| Usted toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. | 1.42 |

| Aspectos | Media |
|--|--------------|
| Usted se asegura de que el contenido de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos | 1.52 |
| Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje | 1.52 |
| Usted se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros. | 1.39 |
| Usted realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño | 1.71 |
| Usted se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno. | 1.61 |
| Usted busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué. | 1.55 |
| Las evaluaciones que usted realiza reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo. | 1.61 |
| Usted realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente | 1.48 |
| Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa | 1.52 |
| Usted hace lo necesario para que, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas. | 1.19 |
| Usted ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores | 1.61 |
| Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos. | 1.16 |

| Aspectos | Media |
|--|--------------|
| Usted logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc. | 1.32 |
| Usted se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos | 1.19 |
| Usted se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos | 1.42 |
| Usted evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje | 1.39 |
| Usted hace lo necesario para reducir el ausentismo escolar, busca las causas de esto y plática con los padres de familia al respecto | 1.61 |
| Usted hace que los alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social | 1.58 |
| Usted propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos sin necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación | 1.48 |
| Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades. | 1.58 |
| Usted ayuda a todo nuevo alumno o docente a adaptarse y se preocupa por crear un ambiente favorable para él. | 1.13 |
| El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes | 2.68 |
| El personal de apoyo coopera con el maestro de grupo y de taller para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos. | 2.77 |
| El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarlo. | 2.90 |

| Aspectos | Media |
|---|-------|
| Usted revisa su metodología y su planificación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos. | 1.68 |
| Usted comparte con los alumnos y a los demás profesionales experiencias positivas de inclusión, mediante historias, testimonios o conferencias de expertos o de quienes han vivido la inclusión, acerca de los beneficios de dicha inclusión. | 1.65 |
| Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos. | 1.23 |
| Usted admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción | 1.19 |
| Usted toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción. | 1.16 |
| Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores | 1.77 |
| Su capacitación y actualización constante, así como las actividades de desarrollo profesional, le ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado. | 1.74 |
| Usted manifiesta sus necesidades de formación al personal de la escuela y colabora para que se le otorgue esta preparación adicional. | 1.77 |
| Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para adquirir la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas. | 1.29 |
| Usted conoce a todo el personal de apoyo, con quienes puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él. | 2.00 |
| Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo y se crean espacios entre docentes que permiten planear la enseñanza de los alumnos y para desarrollar adecuaciones y modificaciones. | 2.48 |
| El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y alumnos se sustenta en experiencia del personal de apoyo y se aprovecha plenamente. | 2.19 |

| Aspectos | Media |
|---|--------------|
| El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos | 2.32 |
| Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia. | 1.48 |
| Usted conoce las condiciones familiares de los alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes. | 1.52 |
| Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización. | 1.26 |
| PROMEDIO | 1.58 |

De acuerdo a la tabla anterior, se pudo obtener un promedio entre las medias de 1.58, si consideramos que el valor más alto de respuestas fue de 4 (nunca 1, algunas veces 2, casi siempre 3 y siempre 4), al convertir ese valor decimal a porcentaje mediante una regla de tres, podemos definir que el nivel de prácticas inclusivas realizadas por los docentes frente a grupo de las escuelas primarias multigrado de la zona escolar 72 y 99 del municipio de Tamazula, Durango, es de 39.5%.

Conclusiones

Se puede observar que, en general, los resultados tienden a ser bajos, cercanos a la categoría algunas veces, con un puntaje máximo de “2” equivalente en la escala Likert a algunas veces. El puntaje más alto se asignó a la subescala Reflexión y sensibilización, subescala que percibe que los docentes se esfuerzan por evitar discriminar a sus estudiantes, además, reflexionar sobre sus propias prácticas educativas en el contexto de inclusión. También con puntaje alto está la subescala Condiciones físicas del aula, e indicativo de que la planta docente organiza su aula de tal forma que aprovechan los recursos disponibles por el alumnado. El puntaje más bajo se encontró

en la subescala Formación docente, la cual valora los procesos formativos del profesorado, e indica que es mucho lo que se puede y debe lograr en este aspecto de la práctica. Otra subescala que también llamó la atención por su bajo puntaje es la concerniente a Práctica del personal de educación regular y familias, pues indica que también se debe mejorar la comunicación y el trabajo conjunto de la planta docente con las familias.

Referencias

- Bello, J. A., Delgado, C. V. y Espinoza, K. N. (2023). Estrategias para fortalecer la educación básica de alumnos que padecen TDAH en escuelas multigrado del estado de Hidalgo. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(3), 18-32. DOI. <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.3.1103>
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Los servicios de educación especial como apoyo a la educación inclusiva. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>
- Ezpeleta, J. (1997). Organización de Estados Iberoamericanos. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vázquez-Martínez, B. N., y Eugenio Blanco-Reyna, E. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. Preprint. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>

Gutiérrez-Perdomo, C., Castro-Hernández O. & Hernández-Carrasco, R. Actitudes hacia las matemáticas en los estudiantes del 7mo a 9no de educación básica de Honduras. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 4(1), 13–27. <https://doi.org/10.5377/recsp.v4i1.1.12082>

Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Edición Especial (01), 1-15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00001.pdf>

Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. DOI <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24>.

Rodríguez, A. (2017) Retos que enfrentan las estudiantes de la Normal Rural Ricardo Flores Magón, en la práctica docente para favorecer la inclusión educativa. Redined, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/215403>

Sabella, T. (2017) La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador. *Eca*, 72 (751). <https://doi.org/10.51378/eca.v72i751.3267>

Secretaría de Educación Pública. (2022a). Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022. SEP. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/DocumentoBaseRedisenioMCCEMS.pdf>

SEP. (2019b). Boletín No. 211. Las estrategias que mandataron las reformas constitucionales en materia educativa. SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa>

Villaescusa, M. ^a I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa.

JONED. Revista de Neuroeducación, 3(1), 90-98. DOI: 10.1344/joned.v3i1.39660

CAPÍTULO VI

Atención a los estudiantes que enfrentan BAP para fomentar la inclusión en educación secundaria

Lucero Concepción Ortiz Rivera

Héctor Manuel Alba Vidaña

Cristopher Magdiel Alba Frausto

Bertha Alicia Colunga Rodríguez

Marko Antonio González Preza

Resumen

En la presente investigación se planteó como objetivos Definir cómo influye en el alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación las estrategias implementadas para fomentar la inclusión en las aulas de segundo grado de la Escuela Secundaria “José Guadalupe Posadas” T.V. de Torreón e Identificar las estrategias implementadas por los docentes de las asignaturas de español y matemáticas de segundo grado en la Escuela Secundaria “José Guadalupe Posadas” T.V de Torreón para minimizar en los alumnos las barreras para el aprendizaje y la participación. Se realiza desde el paradigma interpretativo, se asumió un enfoque cualitativo y se implementó una metodología centrada en el diseño fenomenológico, de carácter introspectivo vivencial. Para la recolección de datos, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a los participantes. En análisis se realizó con apoyo del programa ATLAS.ti. En cuanto a la atención a la diversidad, se dice que al no plantearla o tenerla como base del trabajo en el aula, el logro de aprendizajes se debilita y detona en otras problemáticas más como lo es la falta

de tolerancia hacia el trabajo en equipo e indisciplina, por ello hay que fortalecer los procesos de planeación donde se diversifiquen las actividades.

Asimismo, se afirma que es de suma importancia que las estrategias de enseñanza implementadas en el aula favorezcan la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, donde sobresalga las adecuaciones curriculares, diversificar las actividades para que resulten significativas y que los materiales y recursos didácticos planeados utilizar, realmente capten la atención del estudiante.

Palabras clave: Alumnos, Barreras para el aprendizaje y la participación, inclusión educativa.

Introducción

En la presente investigación se pretende definir, identificar y conocer cómo influye en el alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación las estrategias implementadas para fomentar la inclusión en las aulas de segundo grado de nivel secundaria, ya que se considera que no se toma en cuenta lo que los alumnos perciben. La mayoría de los casos solo toma en cuenta el accionar de los docentes, cómo es que estos deben de implementar o innovar en sus estrategias para la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y ciertamente el centro de atención para poder visualizar si estas estrategias están siendo de ayuda para los alumnos que se encuentran incluidos en aulas regulares funcionan es la percepción de los mismos.

Cabe mencionar que en el nivel de secundaria solo en las materias de español y matemáticas se trabaja de la mano con el servicio de USAER (Unidad de Servicio y Apoyo a las Escuelas Regulares), para la elaboración de ajustes a las planeaciones para la

minimización o eliminación de Barreras para el Aprendizaje o Participación, por lo que será importante realizar una exhaustiva observación e investigación en como los alumnos que se encuentran incluidos captan las actitudes y el trabajo que realizan los docentes.

Dentro de los antecedentes de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, en aulas inclusivas, podemos encontrar en referentes nacionales e internacionales donde realizan investigaciones para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación:

Iniciando con el país de España, los profesores Ainscow y Booth (2011) en su libro: Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares. Este libro tiene como objetivo ser una guía para los maestros de todos los niveles educativos ante dos situaciones a las que se enfrentan. La primera de ellas es, para realizar un análisis acerca de los valores que movilizan su acción y sobre los que realmente quisieran que lo hiciera. La segunda para comenzar y dar continuidad a procesos de mejora e innovación dentro de su contexto escolar guiados por valores inclusivos, los cuales se consideran en esta obra.

Así mismo Fernández et al. (2013) en su investigación: A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa, publicado en la revista de Investigación en Educación, tuvo como objetivo describir y analizar los métodos que siguen distintos centros educativos de educación inicial y primaria, para identificar las barreras a las que se enfrentan para desarrollar una educación inclusiva. Se creó un modelo crítico y de participación en los centros educativos que participaron en la investigación para que los profesionales que se preocupan por alcanzar una educación inclusiva identificarán y estudiarán las barreras para la inclusión, realizando indagaciones que incorporaron otras perspectivas al proceso.

Por otro lado en Chile Muñoz et al. (2015) de la Universidad de Chile, en su artículo de investigación: *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la educación educativa?*, tuvo como objetivo conocer las concepciones que los maestros de educación regular y de educación especial tienen para dar respuesta a la diversidad educativa, así como los que realizan un trabajo colaborativo con los establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar (PIE), en educación básica y educación media, del país antes mencionado.

Los resultados obtenidos por los autores del artículo se agruparon en ocho categorías: lenguaje, trabajo colaborativo, localización, apoyo para el aprendizaje, apoyo afectivo de los profesores, expectativas y apoyo familiar. Se identificaron también las perspectivas individuales, donde encontraron el centrar todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes, sin tomar en cuenta los elementos del contexto ni las potencialidades de los niños aun y cuando viven con un diagnóstico médico (Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Dificultades de Aprendizaje (DA), al referirnos a las dilemáticas entendemos que es cuando el profesorado realiza cuestiones acerca de cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de sus estudiantes, tomando en cuenta los pros y contras; en las interactivas se valora el potencial de los estudiantes aun y cuando se conoce su déficit, asumiendo con esto un rol activo y colectivo para minimizar o eliminar BAP.

Para Albornoz et al. (2015) psicólogos en la Universidad de Chile, en su investigación: *Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas de Chile*, tuvo como objetivo indagar, mediante técnicas narrativas visuales, los

significados de los propios estudiantes respecto a las experiencias escolares en su aprendizaje y participación, dentro de los centros escolares que llevan a cabo proyectos de integración escolar.

En los resultados obtenidos se puede observar que los educandos dan un significado a los vínculos interpersonales que se generan con los docentes y sus compañeros, al clima de aprendizaje que se basa en la cooperación, el juego y la participación, enfatizando también la importancia del respeto, un trabajo justo y la no violencia dentro del aula en la que se encuentran incluidos.

Un año más tarde la psicóloga Cea Curimilla (2016) de la Universidad Católica de Chile, en su investigación: Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje; la cual surge de la propia experiencia, así como de la revisión de literatura científica, así como el con la conciencia de dejar a un lado el protagonismo del profesor sobre los estudiantes, lo que la llevo al objetivo principal, el cual fue conocer la experiencia de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Dos años después en México García et al. (2018) de la Universidad de San Luis Potosí en su artículo de investigación: La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México, publicado en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, donde se describe la evolución teórica de la integración educativa para lograr orientarse a la educación inclusiva. Para después analizar el papel de la educación inclusiva en la reforma educativa que recientemente se inició en nuestro país.

Para finalizar Alonso (2020) en su investigación: Inclusión como medio para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de niños y niñas con dificultades en el proceso de lectoescritura: estudio de caso, el cual tuvo como objetivo comprender la importancia de la inclusión educativa de dos sujetos con dificultades para

la lectoescritura, con la finalidad de desarrollar una propuesta pedagógica que garantice una mejora en su atención.

De acuerdo con los resultados de esta investigación se pudo identificar las razones por las que la niñez que enfrenta barreras para aprendizaje y participación ha sido excluida en el ámbito escolar. Así también como la inclusión ha ido fortaleciéndose, pasando de ser una integración a una inclusión, y aunque sigan existiendo algunos abismos en esta temática, se ha desarrollado nuevas estrategias en los docentes para que posibiliten la inclusión educativa.

Método y materiales

González (2003, p. 130) argumenta que

Al emplear una metodología cualitativa más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron.

El investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. Existe la propensión de traspasar la superficie para llegar al fondo, a lo que condiciona los comportamientos. Se parte del presupuesto de que en las ciencias sociales la acción de los individuos siempre está gobernada por las significaciones subjetivas, las cuales no son observables y, por tanto, no pueden analizarse con los métodos cuantitativos. (González 2003).

Balcazar et al (2013) menciona que los métodos cualitativos mantienen como una de sus premisas fundamentales que la investigación sólo podrá acceder al conocimiento

de la realidad, y comprende el punto de vista del informante. Stein (Nigenda y Langer, 1990) indica que el investigador intentará ver como los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su mundo cognitivamente, esto es, comprender el punto de vista del otro. Esta construcción cultural de la realidad comúnmente difiere de manera muy marcada del punto de vista externo del observador.

González (2003, p. 132) numera las características de la investigación del paradigma, interpretativo.

- 1) Investigación naturalista. Estudia las situaciones ubicándolas en el mundo real, tal y como se desenvuelven naturalmente; hay una actitud no manipuladora, no obstruida y abierta a lo que surja, sea lo que sea hay una ausencia de restricciones o resultados predeterminados.
- 2) Análisis inductivo. Inmersión en los detalles o en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; comenzando por explorar con preguntas auténticamente abiertas, en lugar de probar deductivamente hipótesis derivadas de la teoría.
- 3) Perspectiva holística. El fenómeno estudiado como totalidad, es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas que no son reducidas a propósito a unas cuantas variables que indiquen discreta y linealmente, relaciones de causa- efecto.
- 4) Datos cualitativos. Descripción detallada, espesa, investigación en profundidad, anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales.
- 5) Contacto e insight personal. El investigador tiene contacto directo con la gente o la situación estudiada.

6) Sistemas dinámicos. Se presta atención a los procesos: se acepta que el cambio es constante, sin importar si el foco de atención sea un individuo o una cultura entera.

7) Orientación hacia el caso único. Cada caso es considerado como especial y único; el primer nivel de análisis se realiza respetando los detalles de casos individuales estudiados, de ellos sigue un análisis transversal de los casos.

8) Sensibilidad hacia el contexto. Ubica sus hallazgos en un contexto social, histórico y temporal, preguntándose por la posibilidad o significación de sus generalizaciones en el tiempo y en el espacio.

Según Hernández (2014), el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

Una vez concebida la idea del estudio, el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión. Aunque el enfoque cualitativo es inductivo, necesitamos conocer con mayor profundidad de lo que estamos tratando.

El planteamiento cualitativo normalmente comprende:

- El propósito y/o los objetivos,
- Las preguntas de investigación,
- La justificación y la viabilidad,
- Una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema,
- La definición inicial del ambiente o contexto.

El propósito, finalidad u objetivo debe colocar la atención en la idea fundamental de la investigación. Si hay más de una intención principal, se fijan objetivos

complementarios en una o más oraciones por separado (para fines de claridad) que expresen lo que se pretende conocer.

Estos métodos mantienen como una de sus premisas fundamentales que la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad y comprende del punto de vista del informante (Balcázar et al, 2013).

Martínez (2013, p.4), menciona que el paradigma interpretativo emerge como: "...alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico."

González (2003, p. 132) hace referencia a que los paradigmas, representan una manera global de concebir la realidad y, por consiguiente, de abordarla científicamente, pero dentro de ellos existen diferentes enfoques. En el interpretativo, estos son: la fenomenología hermenéutica, la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Las técnicas de recogida de información fueron la observación y la entrevista. La observación se entiende como un proceso deliberado, sistemáticos, dirigido a obtener información en forma directa del contexto donde se tiene lugar a las acciones (Rojas, 2014). Se realizaron 10 observaciones a las clases de español y matemáticas. La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación. "Ésta hace referencia a lo que

las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes” (Visauta, 1989, como se citó en Hernández et al., 2010, p. 259). Las entrevistas fueron realizadas con el director, los cuatro docentes encargados de las asignaturas de matemáticas y español y 3 alumnos que enfrentan BAP.

Resultados

Categoría 1: Atención a la diversidad

Atención a la diversidad es la categoría número uno y resulta de las precategorias que arroja la codificación de información: planificación, diversificación de actividades, indisciplina y trabajo en equipo.

La atención a la diversidad se aborda dentro de la Ley Orgánica de Educación del 2006, contemplando medidas ordinarias y específicas para la educación primaria y secundaria. En lo que respecta a la educación primaria establece el apoyo en grupo ordinario, agrupamientos flexibles, adaptaciones no significativas del currículo, medidas de apoyo y refuerzo fuera del horario escolar (Araque y Barrio, 2010, p. 12).

De acuerdo con Tomlinson (1993) los profesores deben partir del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículo. Aceptar la premisa de que los alumnos son muy diferentes en ciertos aspectos. De este modo, aceptar y trabajar sobre la base de que los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad.

Dados los registros, se observa como las planeaciones aplicadas al grupo reconocen las adecuaciones curriculares que se deberían realizar con cada caso en el grupo, sin embargo no son ejecutadas, solo quedan anotadas, dándole prioridad a alcanzar los objetivos que marca el currículum, dejando de lado los alcances individuales de los niños.

Además de hacerse evidente la desmotivación e indisciplina, así como la nula organización en sus proyectos de manera individual y por equipos.

Una cita empírica tomada del diario de campo describe una situación, en la que en seis sesiones observadas, solo esta ocasión se intentó hacer un trabajo en equipo;

... entonces la maestra forma los equipos, algunos de cuatro integrantes otros de cinco, reparte los cuentos a cada equipo, los niños se pelean por tener el cuento en sus manos, se escucha mucho ruido, gritos inclusive, la maestra canta la canción del candadito, se escucha un silencio momentáneo, vuelven a platicar, se escuchan quejas de no querer trabajar con ciertos compañeros, se paran tres niños, en un equipo juegan con carritos, la maestra se los quita, la maestra vuelve a dar indicaciones para que lean los cuentos, pasa por los equipos y se queda en uno a apoyarlo, el resto sigue platicando y jugando, dos niñas se peinan, la maestra decide deshacer los equipos, y trabajar con un solo cuento de forma grupal.... (OP4)

A través de esta actividad se observa la intolerancia de los niños al trabajo en equipos, y hacia sus compañeros, la diversidad que existe en aula no permite el desarrollo de ciertos procesos.

En la entrevista realizada al director de la escuela, se corroboran algunas anotaciones hechas en el diario de campo las cuales se hacen presentes en esta categoría:

Le aclaro, este grupo está focalizado, manifiesta diversas necesidades que es emergente atender porque los resultados no han sido los óptimos en el estándar que se maneja en la zona escolar, incluso comparativamente con el segundo b hay una brecha importante en cuanto al rendimiento del maestro. En este grupo tenemos problemas difíciles en cuanto a varios niños que presentan necesidades educativas especiales y tenemos un problema muy importante en cuanto a la conducta de los niños, la indisciplina es persistente, hemos estado trabajando con este grupo y el ATP de la zona encargado de lengua ha trabajado algunos proyectos con ellos, sin embargo no hemos logrado alcanzar los niveles.

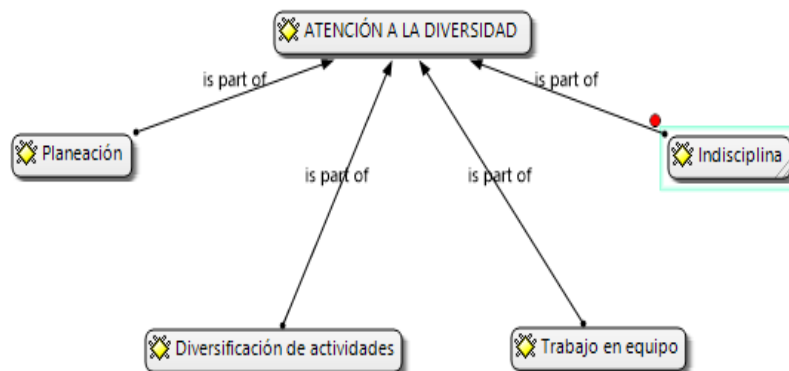
En entrevista con un alumno que enfrenta BAP expone:

“El maestro trabaja bien, a veces se acerca conmigo, pero a veces quisiera que lo hiciera más seguido” (A2E)

En conclusión , se decir que al no plantearla o tenerla como base del trabajo en el aula, el logro de aprendizajes se debilita y detona en otras problemáticas más como lo es la falta de tolerancia hacia el trabajo en equipo e indisciplina, por ello hay que fortalecer los procesos de planeación donde se diversifiquen las actividades.

Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría Atención a la diversidad



Categoría 2. Estrategias de enseñanza

Esta categoría se refiere a los diferentes elementos que considera el docente para el diseño y puesta en práctica de las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 1998).

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (1998), las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales

Cada una de estas estrategias de enseñanza puede definirse como se muestra enseguida:

Figura 2

Estrategias de enseñanza

| | |
|---------------------------------------|---|
| Objetivos | Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos. |
| Resumen | Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central. |
| Organizador previo | Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. |
| Ilustraciones | Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). |
| Analogías | Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). |
| Preguntas intercaladas | Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante. |
| Pistas tipográficas y discursivas | Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. |
| Mapas conceptuales y redes semánticas | Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones). |
| Uso de estructuras textuales | Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo. |

Nota. Tomado de Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos".

Los docentes al ser entrevistados sobre las estrategias de enseñanza y cuáles son las que utilizan expresaron lo siguiente:

"Es muy importante que las estrategias de enseñanza estén diseñadas de acuerdo a las características de los grupos, es decir, valorando qué tipo de alumnos tenemos en el aula" (MG3).

“Para que las estrategias de enseñanza realmente sean útiles y capten la atención de los alumnos deben de partir de lo que ellos saben y así avanzar a que logren aprendizajes significativos” (MG1).

“Las estrategias de enseñanza que más me han funcionado con mi grupo son las que tienen que ver con el juego, dibujos, competencias y mapas conceptuales” (MG3).

En conclusión podemos afirmar que es de suma importancia que las estrategias de enseñanza implementadas en el aula favorezcan la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, donde sobresalga las adecuaciones curriculares, diversificar las actividades para que resulten significativas y que los materiales y recursos didácticos planeados utilizar, realmente capten la atención de todo el grupo.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría Estrategias de enseñanza



Conclusiones

En las conclusiones del estudio resaltan dos categorías finales: la atención a la diversidad y las estrategias de enseñanza.

En cuanto a la atención a la diversidad, se dice que al no plantearla o tenerla como base del trabajo en el aula, el logro de aprendizajes se debilita y detona en otras problemáticas más como lo es la falta de tolerancia hacia el trabajo en equipo e indisciplina, por ello hay que fortalecer los procesos de planeación donde se diversifiquen las actividades.

Asimismo, podemos afirmar que es de suma importancia que las estrategias de enseñanza implementadas en el aula favorezcan la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, donde sobresalga las adecuaciones curriculares, diversificar las actividades para que resulten significativas y que los materiales y recursos didácticos planeados utilizar, realmente capten la atención de todo el grupo.

Referencias

Albornoz Natalia, Silva Natalia & López Mauricio (2015). *Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en escuelas públicas en Chile*. Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial: 81-96, 2015. Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Santiago, Chile.

Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DESARROLLO DE PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. Prisma Social, (4) ,1-37. [Fecha de Consulta 13 de Julio de 2023]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>

Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*; (3ra edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Cea Curimilla, C. (2016). *Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje*. UMCE. Chile.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill pp. 69-112.

García González C., Herrera Seda, C. & Venegas Ortega, C. (2018). *Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia de los formadores docentes Chilenos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 149-167 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>

Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl/doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646>

SEP. (2002). *Programa de Fortalecimiento para la educación especial y la integración Educativa*. México: SEP.

SEP. (2010). *Memorias y Actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.

SEP. (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. México SEP.

SEP. (2016). *Programa para la inclusión y equidad educativa*. México: SEP.

