



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. ESTUDIO DE
CASO.

Para obtener el grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

PRESENTA

L.E.L.I. Victor Adolfo Mejia Martinez

Director

Dr. Octaviano García Robelo

Comité tutorial

Dr. Johan Cristian Cruz Cruz

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Pachuca de Soto, Hidalgo, 19 de marzo de 2026.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

19/03/2026

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado **"Estrategias de enseñanza de docentes de educación media superior en estudiantes con discapacidad intelectual. Estudio de caso."**, realizado por el sustentante **Victor Adolfo Mejia Martinez** con número de cuenta **277460** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el/la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

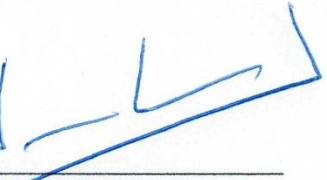
Atentamente

"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto, Hidalgo, a 19 de marzo de 2026

El Comité Tutorial


DR. OCTAVIANO
GARCÍA ROBELO
Director de Tesis


DR. JOHAN CRISTIAN
CRUZ CRUZ
Miembro del comité



DRA. ROSAMARY
SELENE LARA
VILLANUEVA
Miembro del comité

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206
aaceduc@uaeh.edu.mx



Agradecimientos.

A **Dios**, por adentrarme en este camino, darme herramientas y no dejarme renunciar.

A **mi papá y mi mamá**, por siempre estar para mí, por su apoyo incondicional, motivarme en mis decisiones y confiar en que podía lograrlo.

A **mi familia**, por alegrarse y motivarme.

A mis amigos, especialmente a **Oscar, Diego, Sarita y Eve**, por estar en los momentos más estresantes, en que quería dejarlo pero no me dejaron y también por divertirse conmigo y motivarme en que podía con esto.

A mi tutor y director, **Dr. Octaviano** por sus conocimientos y guía a lo largo de este trabajo; al **Dr. Johan** por su empatía y bagaje que me llenaban de curiosidad en esta temática; a la **Dra. Selene**, por sus consejos y constancia en siempre mejorar el estudio.

A **los docentes y estudiante participantes**, ustedes saben quienes son y les agradezco su sabiduría, entrega y perseverancia para lograr una inclusión en la escuela y seguir trabajando para mejorar. Una inspiración para mí.

A mis amigos de la maestría, especialmente a **Aldo, Antares y Domingo**, quienes juntos navegamos en este tumultuoso camino, por ese apoyo, risas y momentos de estrés, y con orgullo nos llamaremos Maestra y Maestros.

A mis **profesores y profesoras, compañeros y compañeras** de la maestría, les agradezco sus aportaciones, sugerencias y apoyo en el trabajo, producto de todos.

A la **Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)** por la confianza y el apoyo a lo largo de todo el proceso de maestría.

A la **Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)**, por el orgullo de continuar siendo garza y aportar a la investigación en nuestra casa de estudios.

Por si no los mencioné, hay familiares, amigas, amigos, compañeros universitarios, personas muy especiales para mí, presentes en este trabajo que estuvieron acompañándome en estos 3 años y que han sido parte de todo este proceso.

Gracias a todos, esta tesis es de nosotros para seguir buscando una mejor educación para todos los estudiantes, confiando en que lo lograremos.

“There’s a better world out there, so close we can almost touch it” (Johansen, 2016)

Resumen

La educación inclusiva es un derecho actual que busca la concientización de las diversas discapacidades presentes en los contextos educativos en México. Se ha observado un vacío en la educación media superior al contar con un índice bajo de 8% en la permanencia de la población adolescente con discapacidad en este nivel educativo. El objetivo de la presente investigación es analizar las estrategias de enseñanza implementadas por docentes en un estudiante con discapacidad intelectual en una escuela privada de educación media superior de Hidalgo que contribuyen a mejorar la práctica educativa, para así, compartir las estrategias e incrementar los saberes de los docentes en aras de diversificar su práctica y promover la participación, permanencia y aprendizaje de jóvenes con discapacidad intelectual. Las investigaciones analizadas en el estado del conocimiento muestran ajustes necesarios en la búsqueda de la educación inclusiva, implementación del DUA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y estrategias de enseñanza como proyectos, simulaciones y esquemas para el desarrollo de estudiantes con discapacidad intelectual. Como marco teórico, se comparten los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y el Diseño Universal para el Aprendizaje para analizar las estrategias de enseñanza. Asimismo, en el apartado metodológico, se realizó un estudio de caso intrínseco para profundizar la comprensión del fenómeno a través de las observaciones sistemáticas y entrevistas semi estructuradas a los participantes del estudio. Para ello, se caracterizó al estudiante desde su propia perspectiva como la de los docentes, sabiendo sus capacidades en las asignaturas de taller de lectura y redacción, y matemáticas. En los resultados de la investigación, se detalla la función docente desde sus dimensiones cognitiva en la atención personalizada, adecuaciones curriculares, e instrucciones cortas; en la dimensión metacognitiva con la flexibilidad curricular para adaptar la práctica educativa, organización y planeación de actividades; y la afectiva como el fomento de un ambiente sano, colaborativo y de respeto a través del modelaje y motivación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se visualizan en la activación del conocimiento previo, ejercicios de reforzamiento para crear un puente cognitivo y la asimilación del conocimiento mediante actividades retadoras. Se finaliza con las estrategias de enseñanza con la diversidad de medios para la presentación de nueva información a través de la tecnología, pictogramas, modelos, lecturas interactivas; en la expresión del aprendizaje se asignaron proyectos transversales, actividades para compartir la comprensión lectora; y la retroalimentación, presentación de objetivos, competencias como puntos clave para fomentar el aprendizaje.

Abstract

The inclusive education is a current right which seeks to raise awareness of the different disabilities presented in the educational contexts in Mexico. A gap has been observed in the high school education due to the fact it has a low rate of 8% on the permanence of the adolescent population with disabilities in this education level. The objective of the present research is to analyse the teaching strategies used by teachers in a student with intellectual disability in a private high school in Hidalgo which contributes to improve the educative practice, hence, to share the strategies and increase the teachers' knowledge to diversify their practice and promote the participation, permanence and learning of young people with intellectual disability. The research analyzed in the state of knowledge shows necessary adjustments in the pursuit of inclusive education, UDL implementation in teaching-learning processes, and teaching strategies as projects, simulations and schemes for the development of students with intellectual disability. As a theoretical framework, it is shared the contributions of Ausubel's meaningful learning and Vygotsky's sociocultural theory to comprehend the teaching-learning processes and the Universal Design for Learning to analyse the teaching strategies. Likewise, in the methodology chapter, an intrinsic case study was conducted to deepen the understanding of the phenomena through systematic observations and semi-structured interviews with the participants of the research. For that, the student was characterised from his own perspective as from his teachers, taking into account his capabilities in the subject of reading and writing workshop, and mathematics. In the results of the research, the teaching function is detailed from its cognitive dimensions in personalized attention, curriculum adaptations, and short instructions; in the metacognitive dimension, the curriculum flexibility to adapt educative practice, organization and planning of activities; and the affective dimension with promotion of a healthy, collaborative and respectful environment through modelling and motivation. The teaching-learning processes are visualized in the prior knowledge activation, reinforcement exercises to create a cognitive bridge and the assimilation of knowledge through challenging activities. It finalises with teaching strategies using a variety of media to present new information through technology, pictograms, models, interactive texts; in the expression of learning, it was assign transversal projects, activities to share reading comprehension; and the feedback, setting objectives, competences as key points to promote the learning.

Índice	Página
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	12
1.1 Objetivos de Investigación	18
1.2 Preguntas de Investigación	18
1.3 Justificación	19
Capítulo 2. Estado del Conocimiento. Revisión de investigaciones sobre las estrategias de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual	23
2.1 Educación inclusiva	26
2.2 Educación media superior	32
2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje	35
2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	39
2.5 Estrategias de enseñanza	43
Capítulo 3. Antecedentes. Hacia una educación inclusiva	51
3.1 Educación Especial	51
3.2 Integración educativa	55
3.3 Educación inclusiva	58
Capítulo 4. Marco Conceptual. Elementos principales para la comprensión de las estrategias de enseñanza	65
4.1 Educación media superior	65
4.2 Docentes	67
4.3 Práctica educativa	69
4.4 Discapacidad intelectual	72

Capítulo 5. Marco Teórico. Aportaciones para profundizar las estrategias de enseñanza	81
5.1 Aprendizaje significativo de Ausubel	81
5.2 Teoría sociocultural de Vygotsky	85
5.3 Enfoque humanista	89
5.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	92
5.5 Estrategias de enseñanza	94
5.6 Función docente	97
Capítulo 6. Metodología	100
6.1 Paradigma constructivista de la investigación	100
6.2 Metodología cualitativa	101
6.3 Diseño de la investigación	102
6.4 Alcance de la investigación	104
6.5 Contexto de la investigación	105
6.6 Muestra	107
6.7 Técnicas e instrumentos	110
6.8 Procedimiento	112
6.9 Análisis de datos	114
Capítulo 7. Resultados de la Investigación. Análisis del caso	116
7.1 Yali. Docente mujer del estudiante con discapacidad intelectual	118
7.1.1 Caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve	119
7.1.2 Función de la docente	121
7.1.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje	127
7.1.4 Estrategias de enseñanza	133

7.2 Tlacaelel. Docente hombre del estudiante con discapacidad intelectual	140
7.2.1 Caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve	140
7.2.2 Función del docente	143
7.2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje	149
7.2.4 Estrategias de enseñanza	155
7.3 Necalli. Estudiante con discapacidad intelectual leve	162
7.3.1 Caracterización de la discapacidad intelectual leve	162
7.3.2 Perspectiva de la función docente	165
7.3.3 Perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje	171
7.3.4 Perspectiva de las estrategias de enseñanza	177
Capítulo 8. Conclusiones	184
Recomendaciones	194
Referencias	200
Anexos	217
Anexo 1 Guía de observación para la identificación de las estrategias de enseñanza	217
Anexo 2 Guía de observación para analizar la práctica educativa	220
Anexo 3 Guión de entrevista a los docentes para analizar la práctica educativa	224
Anexo 4 Guión de entrevista al estudiante con discapacidad intelectual para analizar la práctica educativa	227

Índice de Tablas

Tabla	Página
Tabla 1. Tipo de documentos del Estado del conocimiento.	24
Tabla 2. Categorías del Estado del conocimiento.	26
Tabla 3. Identificación de estrategias de enseñanza en el Estado de conocimiento.	48
Tabla 4. Clasificación de la Discapacidad Intelectual.	76
Tabla 5. Criterios de inclusión y exclusión.	108
Tabla 6. Ejemplo de nomenclatura de la investigación.	116
Tabla 7. Identificación de los participantes de las entrevistas.	117
Tabla 8. Estrategias empleadas al estudiante con discapacidad intelectual leve.	195

Índice de Figuras

Figura	Página
Figura 1. Tipo de metodologías de los documentos.	25
Figura 2. Tipos de investigaciones cualitativas.	25

“El niño es nuestro único maestro. Sólo su observación y su atención guían nuestras intervenciones psicopedagógicas.” (Chaulet, 2017).

Introducción

La educación inclusiva es vista como un proceso para la presencia, la participación y el aprendizaje donde el contexto áulico se muestra como el centro de la formación a todos los estudiantes (Echeita, 2019). Esto puede generar incertidumbre por parte de los docentes al ingreso de estudiantes con alguna discapacidad, generando dudas acerca de su práctica educativa, las capacidades de los mismos individuos, el conocimiento sobre las metodologías de enseñanza para estudiantes con dicha condición, la falta de recursos, entre otras problemáticas a las que se pueden enfrentar.

También, se agregan cuestiones como la necesidad de seguir un currículum, la variedad en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y la demanda por atender a dicha diversidad (Marchesi, 2014). Por ello, el docente tiene un importante papel en el desarrollo personal, educativo y social de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel educativo de media superior. Por tal motivo, la presente investigación busca analizar las estrategias de enseñanza de los docentes para favorecer la práctica educativa de un estudiante con dicha discapacidad incluido en un grupo regular y aportar en mejorar su desarrollo académico.

Así, el primer capítulo de la tesis presenta el planteamiento del problema mostrando diferentes factores que han impedido una educación óptima para estudiantes con discapacidad, se integran los objetivos de la investigación buscando aportar nuevo conocimiento y las contribuciones del estudio en la justificación. El capítulo 2 comparte el estado del conocimiento para conocer el panorama del estudio, clasificado en las categorías de educación inclusiva, educación media superior, procesos de enseñanza-aprendizaje, Diseño Universal para el Aprendizaje y estrategias de enseñanza.

A su vez, el capítulo 3 muestra los cambios históricos hacia la educación inclusiva, a través de la educación especial y la integración educativa. En el capítulo 4 se establecen conceptos clave como la educación media superior, docentes del nivel educativo, la práctica educativa y la discapacidad intelectual para una mayor comprensión del análisis del objeto de estudio, del contexto y los participantes.

Se añaden las bases teóricas en el capítulo 5 para aproximarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009) y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1983), la función docente de Vermunt y Verloop (1999) y como categorizar las estrategias de enseñanza desde una perspectiva inclusiva con el modelo curricular del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La metodología de la tesis, en el capítulo 6, es cualitativa con un diseño de estudio de caso intrínseco a través de observaciones sistemáticas y entrevistas semi estructuradas para la recolección de datos y su posterior análisis. Con ello, se pretende comprender y analizar el fenómeno de las estrategias de enseñanza por parte de docentes de educación media superior en un estudiante con discapacidad intelectual leve.

Se agrega el capítulo 7 de resultados de la investigación, dividido en las temáticas de caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve, la función docente en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva; los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las perspectivas del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009) y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1983); y las estrategias de enseñanza bajo los principios de ofrecer múltiples formas de representación de la información y contenidos, formas de expresión del aprendizaje y formas de implicación. Mientras, el capítulo 8 de conclusiones finaliza el trabajo de la investigación con el análisis del estudio de caso y su relación con los objetivos, al igual de una serie de recomendaciones para ser empleadas por docentes que buscan diversificar su práctica educativa.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Esta investigación se centra en analizar las estrategias de enseñanza que favorezcan la práctica educativa de docentes de educación media superior en un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual. El interés y preocupación por la atención al estudiante con discapacidad se muestra por varios factores como la falta de formación continua en educación inclusiva o alguna afín, el desconocimiento sobre la discapacidad, la falta de recursos para la permanencia de los estudiantes o para innovaciones en el sistema educativo mexicano a expensas de los avances legislativos, entre otras cuestiones que a continuación se detallarán.

Desde una perspectiva global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) estima una existencia entre 93 y 150 millones de estudiantes con alguna discapacidad, quienes tienen un bajo índice de aprobación en comparación con sus compañeros sin discapacidad. No obstante, los datos sobre la matriculación de dichos estudiantes son insuficientes, sin tener alguna clasificación para identificar la discapacidad intelectual o el nivel educativo en el que se encuentran.

De parte de los docentes, en un informe de la UNESCO (2020) se menciona la existencia de formación continua para la atención a la diversidad, entre ellas de diferentes discapacidades, la cual aborda estrategias, técnicas, instrucción, el manejo del aula, la colaboración entre pares y el uso de diferentes métodos para evaluar el aprendizaje, aunque no todos los docentes cuentan con dicho estudio. Por mencionar un ejemplo, se declaró que el 62% de docentes de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) fueron capacitados para enseñar a estudiantes con niveles de aptitud diferentes pero sin especificar los contenidos y el impacto de la misma capacitación.

En otro contexto, en países europeos existen problemáticas similares, como lo menciona García (2014) en un estudio comparativo entre Francia, Finlandia y Alemania donde se observa una evolución positiva pero con poca claridad en el significado y aplicación de la educación inclusiva sin la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en las actividades con sus pares, en las cuales deben desarrollarse actitudes hacia la diversidad dando respuesta a las necesidades de los estudiantes. Con ello, se pueden encontrar discrepancias entre una educación integradora a una inclusiva, en la cual no es lo mismo aceptar la presencia del estudiante con discapacidad a realmente incluirlo en toda la práctica educativa.

De manera nacional, en México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021) brinda estadísticas sobre una población con discapacidad y/o algún problema o condición mental de 7,168,178 individuos, de los cuales 12% de ellos son jóvenes de 15 a 29 años, y de dicha población, el 19% son analfabetas. Con estos datos, se determina que casi una quinta parte de la población juvenil no cuentan con conocimientos académicos básicos, sin mencionar las condiciones y los aprendizajes obtenidos del resto.

Así, el gobierno de México y las instituciones correspondientes no recopilan datos claros referente al desarrollo académico de estudiantes con discapacidad, menos aún específicos a cada una de las discapacidades como la intelectual; sin embargo, de acuerdo a Jiménez (2022) y de la Cruz (2022) en la población con discapacidad de 15 años y más, el 45% logró concluir la educación primaria, el 19% es analfabeta, 8.1% se encuentra en el nivel medio superior y solo el 5.5% lograba una educación superior. Como se observa, el porcentaje de los individuos que estudia la educación media superior es bajo y más aún en finalizarla, por ende, el seguimiento de la permanencia de dichos estudiantes debe ser una prioridad para las instituciones educativas.

A su vez, México cuenta con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2023) donde el artículo 12 introduce el capítulo de la educación, el cual trata acerca del derecho al acceso a cualquier institución educativa por parte de cualquier persona con discapacidad sin discriminación, así como proporcionar apoyos didácticos, materiales y personal capacitado; también se ofrece formación continua a los docentes. Estas acciones están legisladas y relacionadas con lo propuesto por organismos internacionales respecto al acceso y la formación docente, sin embargo, se debe analizar los cambios efectos en los contextos escolares.

Como parte de las propuestas, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023) beneficia el proceso educativo de acuerdo con los contextos sociales y necesidades de las niñas, niños y adolescentes para alcanzar los propósitos educativos tomando en cuenta las capacidades de los estudiantes. Se vislumbra una mayor apertura en la implementación de estrategias particulares dependiendo de las características de los sujetos en el aula, esto daría pie a que el docente conozca las habilidades de sus estudiantes para explotarlas y así favorecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de las nuevas reformas implementadas, dentro del contexto escolar no se observan cambios significativos, Pérez-Castro (2019) destaca que los avances legislativos y políticos pocas veces corresponden con las acciones implementadas en el sistema educativo tanto en las instituciones como en los sujetos. La misma autora añade el poco conocimiento de docentes de escuelas regulares sobre educación inclusiva, discapacidad de sus estudiantes y la atención a la diversidad cuyo problema suma a los padres de familia. De ahí la inquietud del presente estudio, acerca de lo que realmente ocurre dentro de las escuelas de educación media superior con los docentes impartiendo clases a estudiantes con discapacidad intelectual.

Ahora bien, de manera estatal, el mismo INEGI (2020) contabiliza en Hidalgo 3,963 adolescentes entre 15 y 19 años con discapacidad, problema o condición mental. Con esta cifra se puede acotar la población de jóvenes que podrían estar estudiando la educación media superior. No obstante, no se señala cuántos son los individuos que cuentan con discapacidad intelectual, ni el grado que tienen, así como el nivel educativo que están cursando o si se encuentran dentro del sistema educativo.

De manera legal, La Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Hidalgo (2024) establece que la educación pública y privada será inclusiva, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares para favorecer su aprendizaje y progreso en cualquier nivel educativo, desde educación inicial hasta superior. Siguiendo las iniciativas que se han escrito, el estado de Hidalgo otorga a los docentes la facultad de realizar modificaciones pertinentes de acuerdo con las características de los estudiantes para continuar con su desarrollo y formación educativa.

Aun cuando el gobierno estatal ha estado atendiendo la población con discapacidad en varios ámbitos como la educación, existen dificultades en esta transformación. Se destaca que la falta de información por parte de los miembros del sistema educativo obstaculiza la respuesta en las necesidades específicas requeridas para así planear, implementar, dar seguimientos y ajustar estrategias y acciones educativas (de la Cruz, 2022). Lo cual es una tarea ardua y se añade a la labor del docente, quien puede no contar con todos los recursos y conocimientos adecuados para optimizar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad.

Hasta el momento, se infiere que las instituciones han creado una serie de modificaciones para beneficiar a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y las mismas están en un proceso de cambio para lograrlo en su totalidad, pese a ello aún queda mucho por avanzar. Uno de los factores que se considera de suma importancia

para fortalecer la permanencia educativa en esta población son los docentes, uno de los principales actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Relacionado con ellos, algunos docentes no tienen alguna formación en educación inclusiva u otra capacitación similar, y cuando se enfrentan al ingreso de algún estudiante con discapacidad no cuentan con los conocimientos o habilidades para brindar una educación eficaz. Esta idea se apoya de Cardona et al., (2020), quienes recalcan la complejidad y lo desafiante que puede ser el ingreso de un alumno con alguna discapacidad y la inquietud generada por el desconocimiento de estrategias efectivas en el aprendizaje de dichos estudiantes.

Así mismo, se destaca la necesidad de que el docente sea capacitado para adquirir las habilidades necesarias para brindar una educación óptima a los estudiantes haciendo uso de estrategias y recursos adecuados durante su práctica educativa (Ortiz et al., 2022). De momento, se relacionan ambos factores, la formación del docente para la preparación previa al ingreso de un estudiante con discapacidad y la planeación de sus clases usando estrategias, actividades, materiales y demás componentes para favorecer la práctica educativa.

Similar a ello, es importante abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación, lo cual es parte de las responsabilidades del docente, así como la personalización del aprendizaje basándose en las capacidades e intereses de los adolescentes (Elizondo, 2017). Se le atribuye un rol importante al docente, en su capacidad para conocer a sus estudiantes y adaptar su práctica educativa de acuerdo con sus características y habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

Específicamente al centrar el objeto de estudio que se contempla en esta investigación, para el desarrollo de la tesis en la Maestría en Ciencias de la Educación, se plantea la indagación de las estrategias de enseñanza utilizadas de docentes de educación media superior en un estudiante con discapacidad intelectual para fortalecer la práctica educativa. Se enfoca en investigar cómo imparten clases los docentes a un estudiante con dicha discapacidad incluido en un grupo de alumnos dentro de una institución privada de Pachuca, Hidalgo.

Con el nuevo modelo educativo de la NEM, la flexibilidad de cátedra que ofrece el contexto, y los saberes disciplinares y pedagógicos de los docentes, su práctica educativa enfrenta varios factores como la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, la homogeneidad del currículo, y las dificultades ante las demandas de los estudiantes (Marchesí, 2014) principales desafíos presentes sumados a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Por ello, el interés en el papel del docente para el desarrollo y formación de todos los estudiantes.

Con lo mencionado, se establece que la problemática surgió por el desconocimiento y la incógnita por parte de los docentes acerca de cómo enseñar a su estudiante con discapacidad intelectual, puesto que no cuentan con una formación adecuada y las exigencias que trae consigo la diversidad de las capacidades de todos los estudiantes, lo cual tiende a recaer en la homogeneización de la práctica educativa por ende, las estrategias de enseñanza (Saad, 2022). Por tal motivo, la investigación busca analizar las estrategias empleadas por los docentes que promuevan los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la práctica educativa en el nivel de media superior.

1.1 Objetivos de Investigación.

Con lo ya mencionado, la investigación tiene como objetivo general:

- Analizar las estrategias de enseñanza implementadas por docentes con un estudiante con discapacidad intelectual en una escuela privada de educación media superior de Hidalgo que contribuyen a mejorar su práctica educativa.

Por lo tanto, los objetivos específicos son:

- Examinar las prácticas vinculadas a la función docente en el nivel educativo de media superior frente a un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual durante la práctica educativa.
- Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje empleados por los docentes en un estudiante con discapacidad intelectual de educación media superior.
- Identificar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en un estudiante con discapacidad intelectual de educación media superior que favorecen la práctica educativa conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

1.2 Preguntas de Investigación.

En este sentido, la pregunta general sería:

- ¿Cómo son las estrategias de enseñanza implementadas por docentes con un estudiante con discapacidad intelectual que contribuyan a mejorar su práctica educativa en una escuela privada de educación media superior de Hidalgo?

Adicionalmente, las preguntas específicas son:

- ¿De qué manera son las prácticas vinculadas a la función docente en el nivel educativo de media superior frente a un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual durante la práctica educativa?
- ¿Cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje empleados por los docentes en un estudiante con discapacidad intelectual de educación media superior?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en un estudiante con discapacidad intelectual de media superior que favorecen la práctica educativa conforme a los principios del DUA?

Con ello, se busca conseguir dichos objetivos y contestar las preguntas planteadas para poder analizar las estrategias de enseñanza que aplican los docentes a un grupo de educación media superior que incluye un estudiante con discapacidad intelectual que favorezcan la práctica educativa.

1.3 Justificación.

Con la presente investigación se busca mejorar la práctica educativa en la institución mencionada enfocándose en el desarrollo educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se pretende lograr la tríada de presencia, participación y aprendizaje propuestos por Echeita (2019) favoreciendo la experiencia escolar, impactando en el bienestar personal y social de los estudiantes, así como obtener resultados positivos en su logro académico.

De igual manera, Arambillet y Lavega (2023) recomiendan que los estudiantes con discapacidad deben sentirse partícipes en su propia educación, así los docentes deben estar comprometidos a encontrar mejoras en la práctica educativa donde construyan su conocimiento. De tal modo, serán los primeros beneficiarios en la implementación de las

estrategias de enseñanza, para también considerar su perspectiva en el análisis de las mismas.

No sólo los estudiantes se beneficiarán del estudio, el principal objetivo son los docentes, los cuales son vistos como aquéllos sujetos que conllevan una vasta demanda en su quehacer pedagógico para indagar y adaptar métodos, así como generar estrategias con el fin de impulsar el desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin discapacidad (Dainez y Naranjo, 2015). Con los resultados de la investigación se proporcionará una ayuda a los docentes que enfrenten una situación similar o a su vez, añadir variedad de estrategias que puedan ser usadas en su práctica educativa.

Para agregar, se considera de importancia esta temática debido a un espíritu pedagógico en los docentes frente a su estudiante con discapacidad intelectual. Como lo menciona un informe de la UNESCO (2020, p.1) “alrededor del 25% de docentes en 48 sistemas educativos indican una gran necesidad de formación profesional para enseñar a alumnos con necesidades especiales”. En sus palabras se percibe la disposición de los docentes en aprender a enseñar a individuos con alguna discapacidad, se requiere de capacitar a los docentes para que hagan efectivas sus clases para esta población.

Ahora bien, la investigación no se limita a los docentes y estudiantes con discapacidad intelectual de la institución del estudio, la relevancia se refleja en otras esferas. Como ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible definida por la UNESCO (2015) plantea como uno de los objetivos clave de los sistemas educativos el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7). Se pretende que los resultados obtenidos aporten en la atención a la diversidad, favorezcan la permanencia y conclusión de estudios de esta población, y se conserven tanto en la institución como su aportación en este campo de conocimiento.

A su vez, se relaciona con los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) (CONAHCYT, 2023), los cuales buscan desarrollar programas de estudio o materiales incluyentes aplicables a contextos diversos sobre todo a grupos vulnerables y generar estrategias para la inclusión social y autonomía desde el ámbito educativo. Tal cual, se busca un cambio en la promoción de diversas estrategias de enseñanza, trayendo consigo una mejor formación en los estudiantes con discapacidad intelectual y así lograr desarrollarse de manera óptima en su futuro académico y social.

Por lo que también se relaciona con la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023) en el eje de la Inclusión, donde se combate la exclusión, desigualdad y discriminación para la expresión y reconocimiento de la diversidad y la dignidad humana. De esta forma, la inclusión abarca varios grupos, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, la cual requiere de una serie de adecuaciones para su formación integral, incluyendo la participación y aprendizaje durante la práctica educativa.

Similar a ello, se aporta en el campo de la educación especial ya que sus funciones son asesorar, orientar y acompañar a los docentes y directivos de la educación básica y a las familias con algún pariente con discapacidad (Gobierno de México, 2024). Donde se encuentra un vacío para la temática de la investigación acerca del nivel educativo, de esta forma se brinda una alternativa a este nivel beneficiando la labor pedagógica de los docentes y por consiguiente el desarrollo académico, social, laboral e incluso personal de los estudiantes.

Así mismo, existe plena confianza en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de la Maestría en Ciencias de la Educación, de las cuales se apoyará en la de Currículum, Innovación Pedagógica y Formación, debido a la identificación de las estrategias, las cuáles se integran dentro del mismo currículum, práctica educativa y formación docente. Vinculado a esto, la línea de Diagnóstico,

Evaluación y Planeación Educativa apoyará el estudio por el proceso metodológico a seguir en concordancia con la examinación de la práctica educativa.

El problema abordado se encuentra presente en varios docentes de escuelas regulares al ingreso de estudiantes con discapacidad intelectual u otra y se busca aportar en la análisis de dichas estrategias utilizadas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la práctica educativa. La heterogeneidad en este aspecto busca fortalecer el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para lograr tanto sus propios objetivos como los académicos.

A su vez, durante la investigación se han observado otras problemáticas para futuras investigaciones como la inclusión educativa, estrategias inclusivas, diferentes metodologías a implementar en otro contexto como la preparación de estudiantes con discapacidad a la vida adulta independiente, aprendizaje situado, didáctica diferencial, por mencionar las de interés. Se espera que con mayores estudios se logre una mejor educación para todos los estudiantes y seguir aportando en otros estudios.

Capítulo 2. Estado del Conocimiento. Revisión de investigaciones sobre las estrategias de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual

En el presente apartado se comparten los diversos recursos bibliográficos relacionados a la temática de estrategias de enseñanza en estudiantes con discapacidad intelectual.

Dichos materiales ofrecen diferentes contextos o enfoques a abordar en la investigación, así mismo, se observa un interés reciente sobre la problemática hacia esta población en específico y su relación con la educación. Todo ello, proporcionará ideas, alternativas y conocimiento en el desarrollo del estudio.

Esta compilación de textos muestra el progreso del tema de estudio, durante la creación del mismo, se revisó, evaluó y sintetizó lo encontrado en las distintas fuentes construyendo así las bases del fenómeno (Cerón y López, 2015). De este modo, el estado del conocimiento presenta un panorama general de lo analizado gracias al uso de una matriz para después continuar en detalle acerca de cada categoría con sus específicas obras. Cabe mencionar que es de gran utilidad la consulta de investigaciones previas para poder llevar a cabo o adaptar la presente investigación.

En materia de educación inclusiva, la temática ha sido recurrente en los últimos años (de 2018 a 2024) debido a la búsqueda por conseguir una mejor educación para las niñas, niños y adolescentes, pero a su vez, los avances han sido intermitentes, posiblemente por lo ocurrido con la pandemia del COVID-2019 o el cambio de modelo educativo. Relacionado a la discapacidad intelectual, es una concepción modificada en el DSM-5 en 2013 (González-Rivera y Álvarez-Alatorre, 2022) por lo que los estudios hacia esta discapacidad en específico brindaron la oportunidad de enfocarse en la atención hacia estos estudiantes.

De manera general, la recopilación de recursos tomó en cuenta aquéllos publicados en el periodo de 2014 a 2024, discriminando el resto de referencias, para considerar solamente 30 materiales para el estado de conocimiento, clasificados de la siguiente forma: 15 artículos científicos, ocho tesis de maestría, dos libros y cinco capítulos de libros. La gran mayoría recabados de manera digital, en bases de datos como Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Scielo y Dialnet así como en repositorios institucionales de varias universidades de América. (Tabla 1)

Tabla 1.

Tipo de documentos del Estado del conocimiento.

Tipo de documentos	Número de recursos	Porcentaje
Artículos científicos	15	50%
Tesis de maestría	8	27%
Libros	2	6%
Capítulos de libro	5	17%
TOTAL:	30	100%

Elaboración propia.

Para añadir, se vislumbra un fuerte interés sobre estrategias de enseñanza en estudiantes con discapacidad intelectual en América Latina, contando con un número de 15 recursos, en países como Bolivia, Chile, Cuba, Colombia, Perú, Uruguay y sobre todo en Ecuador (ocho fuentes). Mientras, en Europa se cuentan con tres materiales, en Asia con dos trabajos, cuatro artículos de Estados Unidos y de manera nacional, México tiene seis fuentes. También, se rescata que dentro de los libros mexicanos se cuentan con un

amplio número de capítulos con diversas investigaciones pero se hará uso de aquellas relacionadas a la temática del estudio.

Otro aspecto interesante son las metodologías encontradas en los textos, debido a la naturaleza del objeto de estudio, las estrategias de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual, se observa un gran número de investigaciones cualitativas teniendo 21 de ellas, los estudios cuantitativos localizados fueron seis y de corte mixto, tres (Figura 1). De igual manera, dentro de las indagaciones cualitativas, el diseño predominante fue de corte descriptivo (nueve de ellos), seguidos de la investigación documental (cuatro), tres investigaciones-acción, dos intervenciones educativas, únicamente una investigación comparada, y dos estudios de caso. (Figura 2)

Figura 1.

Tipo de metodologías de los documentos.

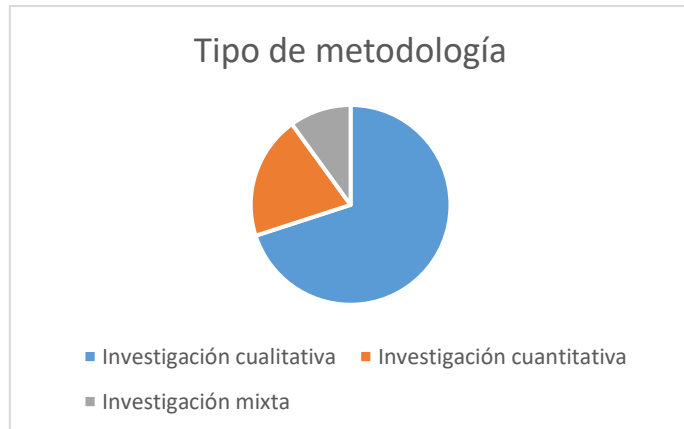
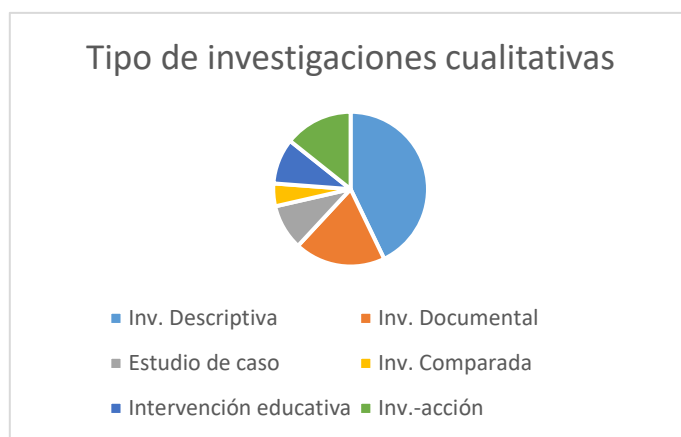


Figura 2.

Tipos de investigaciones cualitativas.



Elaboración propia.

Durante la creación del estado de conocimiento, se encontraron ciertas similitudes de acuerdo con los criterios de clasificación utilizados. A continuación, la Tabla 2 muestra el análisis de cada uno de los materiales recopilados dentro de las categorías establecidas, con el número respectivo de materiales bibliográficos para cada una:

Tabla 2.*Categorías del Estado del conocimiento.*

Categoría	Materiales	Porcentaje
Educación inclusiva	8	27%
Educación media superior	4	13%
Procesos de enseñanza-aprendizaje	6	20%
Diseño Universal para el Aprendizaje	5	17%
Estrategias de enseñanza	7	23%
TOTAL:	30	100%

*Elaboración propia.***2.1 Educación inclusiva.**

Dentro de esta categoría, los diferentes recursos comparten problemáticas similares a la inclusión de estudiantes con discapacidad sin la debida atención dentro de las escuelas regulares o las carencias en las prácticas educativas respecto al avance legislativo. Por ello, las continuas investigaciones buscan fortalecer el desarrollo educativo mediante varias alternativas como modelos de inclusión educativa o la creación de programas. A continuación, se comparten los materiales analizando los diversos temas de cada uno de ellos y su evolución con los demás.

Desde Europa, García (2014) muestra un trabajo comparativo entre Finlandia, Francia y Alemania en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. Debido a un compromiso de la Unión Europea (UE) para mejorar la atención educativa de dichos estudiantes, la autora brinda una reflexión sobre la forma de actuar de los organismos, instituciones y políticas a esta población. El análisis de la atención educativa fue basado en los modelos de educación especial de organismos como la Agencia Europea para el

Desarrollo de la Educación Especial y la Red de Expertos en Ciencias Sociales de la Educación y Formación. Se analizan las similitudes y diferencias en la relación de la aplicación de la práctica de cada uno de los países con los organismos internacionales.

Así se clasificó en los siguientes aspectos: evaluación inicial de las necesidades de apoyo, tipo de escolarización, medidas de apoyo específico, currículo, profesorado y evaluación. Los resultados muestran que Alemania cuenta con centros de educación especial donde el especialista provee de un plan de estudios personalizado para el estudiante. En Francia, dependiendo del grado de la discapacidad intelectual del alumno se decide si incluirlo en una escuela regular con seguimiento o mantenerlo en un centro especializado. Y en Finlandia, debido a un número de alrededor de 10 alumnos por clase, los estudiantes con discapacidad intelectual son incluidos con un docente especializado en educación especial dando una enseñanza individualizada (García, 2014).

En el mismo continente europeo, en España, el artículo de Elizondo (2017) cuestiona lo trabajado por el Real Decreto sobre la Educación Especial en su país tomando como problema la continua homogeneización de estrategias y la pedagogía terapéutica en lugar de la inclusión. Por lo que realiza una intervención educativa para demostrar la diferencia entre la educación integradora y la educación inclusiva.

Dentro de su trabajo, Elizondo (2017) rescata el uso del Plan para la Atención de la Diversidad, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una alternativa para crear una enseñanza multinivel y un currículo flexible para las adecuaciones necesarias para los estudiantes con alguna discapacidad. El DUA proporciona una alternativa pedagógica en la manera de impartir clases explotando las capacidades de los estudiantes, a su vez, la autora menciona varias recomendaciones de las que se destacan las referentes a las estrategias de enseñanza como el aprendizaje

cooperativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico y estrategias que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición de los estudiantes.

Desde otro contexto, en Arabia Saudita, Alasim y Al-Otabi (2024), evalúan la implementación de los programas de transición de adolescentes con discapacidad intelectual de un centro de educación especial a una escuela regular de educación media superior y los retos que enfrentan los docentes. Para ello, utilizan una metodología cuantitativa con cuestionarios a una población de 249 docentes de educación especial, dando como resultados programas individualizados dentro de la educación general.

De igual manera, los hallazgos encontrados muestran un bajo apoyo de servicios de salud y psicológico, falta de seguimiento durante la educación media superior y en el desarrollo posterior al egreso y falta de oportunidades de capacitación tanto para docentes “regulares” como de educación especial (Alasim y Al-Otabi, 2024). Problemática similar a lo encontrado de manera nacional, como en la poca formación continua sobre educación especial e inclusiva (de la Cruz, 2022).

En el mismo país, Almuaqel (2024) analiza como la facultad de una institución de educación superior moviliza el capital intelectual para posibilitar la educación y el aprendizaje de personas con discapacidad intelectual. Gracias a un estudio cualitativo aplicando entrevistas a 40 miembros de la facultad con experiencia previa en la atención a dichos individuos, mostraron como propósito crear una educación más inclusiva.

Dentro de sus resultados se encuentra la contribución del capital intelectual comprendido en tres dimensiones: la formación de los docentes, la obtención de recursos y el desarrollo de los estudiantes tanto en su compromiso con las clases y la conexión extra escolar con los miembros de la universidad, estudiantes, docentes, administrativos (Almuaqel, 2024). A pesar de enfocarse en un nivel académico superior, las dimensiones

para la educación inclusiva están presentes en el contexto del presente estudio donde se tomarán factores como la formación docente y las estrategias para los estudiantes.

Ahora bien, en México, el capítulo de libro de Pérez-Castro (2019) resalta la deficiencia de la capacidad de los sistemas educativos debido a la baja participación de estudiantes con discapacidad. De este modo, la autora analizó tres modelos como parte de un proyecto destinado a la inclusión educativa en dos universidades públicas mexicanas, dichos modelos son: las escuelas inclusivas de Ainscow, la expansión de las oportunidades educativas de Getzel y el Proyecto ACCEDES (acrónimo de acceso, éxito y desarrollo de la educación superior) de Gairín.

El modelo de Getzel y el proyecto de Gairín se centran en la educación superior, ambos buscando modificaciones institucionales para fortalecer la presencia y la participación de estudiantes con discapacidad, aunque en la presente investigación resulta complicado implementar ciertas adecuaciones por el alcance que se contempla. Del modelo de Ainscow, se rescatan las dimensiones de las culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, donde las últimas se orientan a una intervención educativa de los sujetos participantes (Pérez-Castro, 2019), las cuales se pueden dirigir a los docentes y estudiantes de media superior.

Para añadir, en el capítulo de libro, los autores Saad et al., (2022) evalúan el programa Construyendo Puentes, ofrecido a estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto de educación superior en México. Mediante una serie de reflexiones, buscan ir más allá de la inserción social de dichos estudiantes en escuelas regulares quienes, a pesar de contar con ajustes razonables, resultan insuficientes para su desarrollo personal.

Para ello, los autores se basan en paradigmas como el de Vida Independiente, educación inclusiva y la educación facultadora. El principal objetivo del programa

implementado es el desarrollo de un proyecto de vida por los propios estudiantes con discapacidad intelectual, promoviendo cambios constantes para eliminar las barreras que enfrentan. Dentro de sus campos formativos se encuentran: “inclusión en la vida universitaria, inclusión académica, desarrollo personal, formación para la vida y el trabajo, participación ciudadana y voz política y social” (Saad et al., 2022, p. 178). El programa resulta favorable al focalizar las actividades en el proyecto de vida, una buena alternativa para el desarrollo de esta población durante esta etapa.

Moviéndose a la investigación acción-participativa, en el artículo de Chuico et al., (2023) identifican como relevante la preparación para la vida adulta independiente en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual para su inclusión socioeducativa en Cuba. Gracias al estudio documental, observaciones y entrevistas fueron construyendo el proyecto *Modelo para la atención educativa integral a los educandos con discapacidad intelectual*, un programa de autonomía para la transición a la adultez.

Dentro de sus bases se encuentra el currículo funcional, aquel enfocado al entrenamiento de habilidades sociales y laborales para la inclusión social de los estudiantes; y el currículo ecológico, similar al anterior que incluye simulaciones de la vida cotidiana considerando la funcionalidad del estudiante. Así como el enfoque de la Vida Adulta Independiente con miras hacia la autonomía, independencia, definición de su rol en la familia y la sociedad, llevar a cabo un trabajo y una vida digna.

Sin embargo, el estudio no es claro en cuanto a los perfiles de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual es un factor para conocer sus habilidades en el desarrollo del programa. Por otro lado, se contaron con dificultades en las relaciones laborales y en la realización de algún trabajo con mayor grado de dificultad psicomotriz o en actividades nuevas y complejas (Chuico et al., 2023). Se puede constatar que el programa buscaba

una capacitación laboral para los estudiantes, así como fortalecer diferentes habilidades sociales que los prepararían para el desarrollo personal y laboral.

La tesis de maestría de Arambillet y Lavega (2023) se centra en explorar las estrategias inclusivas de una escuela especial a la educación regular en estudiantes con discapacidad intelectual emanados por la falta de efectividad de acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Uruguay. Todo ello, realizado en un estudio de caso con entrevistas a diferentes sujetos envueltos en el contexto como lo son la maestra de apoyo, directora, maestros y padres de familia.

Gracias a la relación entre el centro de educación especial y la inclusión educativa de la escuela regular, se observa dentro de los resultados un cambio significativo desde la dirección escolar al salón de clases, basándose en las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje. Para agregar, el apoyo de la escuela especial fue un factor significativo en el desarrollo de la tesis, promoviendo una mayor participación en las actividades y el aprendizaje colaborativo ocupando varias estrategias para obtener un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje (Arambillet y Lavega, 2023). Dicho trabajo resulta interesante debido a la posibilidad de identificar estrategias de enseñanza similares que benefician la práctica educativa en una población similar.

Con lo compartido, se aprecian varios modelos para la atención de individuos con discapacidad intelectual u otra, cada uno de ellos dando un enfoque en particular, para su desarrollo personal y laboral como el de Vida Adulta Independiente, buscando la inclusión educativa como el modelo de Ainscow u ocupando un marco educativo en específico como el DUA. Todo ello, brinda ideas y otras perspectivas para poder identificar similitudes en la investigación o en nuevas temáticas.

2.2 Educación media superior.

En este nivel educativo que comprende a estudiantes aproximadamente entre 15 y 18 años se ha observado dos vertientes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, el intento por ofrecer una educación igualitaria para todos y, como alternativa, un espacio para la educación especial o la creación de proyectos específicos para dichos estudiantes. En los siguientes párrafos se comparten ambas perspectivas.

Para tener un panorama de la educación media superior en México, el capítulo de libro de la Cruz (2022) recaba una serie de reflexiones acerca del derecho a la educación de jóvenes con discapacidad basados en el esquema de las 4-A de Tomasevski. A pesar de los avances legislativos en materia educativa, los estudiantes con discapacidad han conllevado limitaciones en cuanto a la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la educación. Por ello, el análisis de la autora para conocer la situación de los jóvenes dentro de este nivel educativo.

En los resultados, los avances respecto a las 4-A de Tomasevski varían, respecto a la asequibilidad existe un cambio significativo en la oferta educativa de diversos planteles ofreciendo bachillerato general y capacitación para el trabajo. En la accesibilidad se muestra una inadecuada infraestructura en las escuelas, sobre todo en regiones rurales. En la aceptabilidad, existe la transición de la educación especial a la educación inclusiva, por lo tanto, es necesario capacitar a los docentes para dicho reto. Y relacionado a la adaptabilidad, existe una falta de recursos, materiales y ajustes razonables en instalaciones educativas con excepción de aquéllas especializadas como los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) (de la Cruz, 2022).

Este estudio da un panorama general de cómo se encuentra la educación media superior en México referente a la atención de estudiantes con discapacidad, en la cual se

enfrentan con varias problemáticas, pero también con áreas de oportunidad para ofrecer una mejor educación. De este modo, ciertos factores se pueden retomar para la presente investigación con el objetivo de mejorar la práctica educativa del contexto.

Por otro lado, una alternativa para estudiantes con discapacidad es la creación de proyectos como lo demuestran Barrales et al., (2019), en su capítulo de libro, quienes buscaron contribuir en la construcción de entornos sociales educativos en México. En este caso con la implementación del Proyecto BiDa (por bisutería y danza), el cual consiste en la impartición de talleres para fortalecer sus habilidades psicomotrices, socialización y cohesión de grupo. Las autoras se basaron en los principios y dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo, así como del modelo social, como la diversidad funcional propuesta por Toboso y Arnau para la creación del proyecto.

El estudio brinda un panorama del uso de la investigación-acción por el procedimiento de la intervención pedagógica, haciendo uso de un diagnóstico sobre las necesidades especiales, planeación del proyecto, evaluación y ejecución del mismo. En los resultados, Barrales et al., (2019) comparten el éxito de la presentación artística de jóvenes con discapacidades (incluida la intelectual), expresándose y comunicándose con los demás mediante la danza mientras que, con la bisutería crearon productos para poder comercializarlos y así tener un acercamiento al mercado laboral. Al explotar las capacidades de los individuos dentro de la intervención, se tuvo un impacto no solo personal sino en múltiples círculos sociales como la familia y la sociedad al ser partícipes de las exposiciones de los eventos artísticos y en la venta de los productos.

En el panorama internacional, el artículo de Hart y Crippen (2014) observa que el estado de Arizona en Estados Unidos tiene un porcentaje de 26% de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual con un empleo con compensación, sin contar aquéllos con trabajo voluntario donde mayormente se encuentran a personas con esta condición. Por

ello, se describen ocho pasos para docentes para la implementación de un programa de capacitación laboral tanto para estudiantes con discapacidad intelectual como con síndrome de Down de una escuela local equivalente a la educación media superior.

En el estudio, mediante observaciones se identificaron los ocho pasos hechos por los docentes: comparar otros programas y colaborar con otros docentes del distrito; alinear el programa con los estándares estatales; incluir a los estudiantes durante la planeación; conectar el programa con experiencias reales; crear materiales y tareas pre vocacionales que simulen a la realidad; usar métodos de otras investigaciones; integrar el programa a la comunidad escolar; y usar reforzadores auténticos (Hart y Crippen, 2014). Combinado con la Vida Adulta Independiente, se apoyan a jóvenes con discapacidad intelectual para brindar una mejor formación y así prepararlos para su desarrollo laboral.

Aunque el artículo de Yarbrough et al., (2014) no hable específicamente del desarrollo académico de estudiantes con discapacidad intelectual, se estudian las expectativas familiares y su relación con el desempeño escolar. Para ello, realizaron un estudio cuantitativo mediante una encuesta online a 17 padres de familia acerca de las creencias y esperanzas referentes a sus hijos en lo relativo a la educación media superior en Estados Unidos, sus expectativas, percepciones por el entorno y consejos, los cuales se encontraron útiles para la educación inclusiva.

Los resultados reflejaron un mayor conocimiento de los padres en comparación con los centros escolares en la atención a los estudiantes con discapacidad, con lo cual se establecieron pautas para no subestimar sus habilidades, crear una comunidad para solventar las necesidades de los estudiantes y estar presentes en su experiencia educativa más allá de las asignaturas (Yarbrough et al., 2014). Se considera un fuerte factor motivacional las expectativas de los docentes, las cuales también pueden mejorarse hacia esta población, y verse reflejado en la práctica educativa.

De esta manera, se recaba lo implementado dentro de las instituciones en educación media superior desde la perspectiva de las 4-A de Tomasevski y hacia la formación para el trabajo, ambos con objetivos distintos, uno encargado de la continuación de su educación mediante las adecuaciones pertinentes para todos los estudiantes y el otro, ofreciendo una alternativa laboral y social. A su vez, la influencia de las expectativas y actitudes de los docentes incide en la dimensión afectiva, las expectativas y motivaciones para la permanencia de los estudiantes con discapacidad intelectual en este nivel educativo.

2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta categoría se centra en los diferentes enfoques de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia estudiantes con discapacidad (algunos en específico de la intelectual), desde perspectivas pedagógicas como el método Montessori o nociones de Vygotsky hasta específicas en el tratamiento de los procesos cognitivos. Las cuales brindan un panorama más amplio en cómo modificar la práctica docente a estudiantes con discapacidad intelectual.

En el artículo de Chile, Labarrere (2016) explora la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de Vygotsky para una aproximación a la acción didáctica formativa entre docentes a estudiantes o, entre pares, de estudiantes con mayor conocimiento a sus compañeros, mediante el uso de la Situación de Enseñanza y Aprendizaje Orientada al Desarrollo (SEAOD). Aunque el artículo no está enfocada a la educación especial, se recupera la interacción entre pares para un mejor aprendizaje y desarrollo de la persona.

En los resultados sobre la propuesta de la SEAOD recalca la falta de empatía o de conocimiento de los estudiantes con mayores habilidades para auxiliar a sus contrapartes

quienes requieren de un mayor apoyo, sin embargo, el docente instruía a los estudiantes en la relatividad del conocimiento y metodologías de enseñanza, para que así puedan compartir y apoyar a sus pares de una manera más eficaz (Labarrere, 2016). Dichas situaciones pueden ser aplicables en el estudio tanto para fomentar una educación participativa entre pares como para el beneficio académico de todos los estudiantes.

Centrándose en otro modelo, el artículo de Alba (2019) presenta al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una alternativa para conseguir una educación de calidad en España. Esto debido a la universalización de la educación ofreciendo accesibilidad para todos pero sin garantizar el desarrollo de todo el potencial educativo y personal de los estudiantes con discapacidad. Así, la propuesta del uso del DUA se perfila como un marco teórico-práctico hacia la práctica docente en una educación más inclusiva.

De manera sintética, el estudio se apoya en los tres grupos de redes neuronales basados en el DUA con algunas estrategias alternas. Se comienza con redes afectivas que logran un significado emocional en los estudiantes, incluyen estrategias de motivación y de habilidades emocionales; las redes de reconocimiento tienen la función de percibir y adquirir la información, se apoyan de actividades como la creación de esquemas, resolución de problemas y elaboración de proyectos; y las redes estratégicas usan la metacognición y el reconocimiento de la forma en cómo aprenden los estudiantes (Alba, 2019). De esta manera, se puede utilizar los principios del DUA para adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus capacidades.

Otro modelo implementado se localiza en el libro de Clemente (2023) quien observa limitantes en los docentes al adaptar sus métodos de enseñanza en estudiantes con discapacidad intelectual en una escuela de Perú, mediante una investigación pre-experimental busca correlacionar la aplicación del método Montessori en los estudiantes con dicha discapacidad para poder diversificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

La autora comparte los resultados progresivos en los niños y niñas pero con rezago en los objetivos y desfase en el tiempo de lograrlos en comparación con sus demás compañeros. A pesar de que los sujetos del estudio fueron niños, se pueden considerar los niveles de desarrollo de Montessori en el tercer piso, de los 12 a 18 años, donde se adquiere un razonamiento más desarrollado, se insta a seguir explorando su mundo, desarrollar una mente humanista para comprender y contribuir a la sociedad (Clemente, 2023). De igual manera, dicho método se enfoca tanto en el autocuidado y bienestar personal como en aprendizajes significativos al ritmo de los estudiantes en un ambiente comunicativo y de respeto.

Sin usar un método o enfoque pedagógico en específico, la tesis de maestría de Loor (2022) identifica la necesidad de los docentes por adaptar y variar las estrategias didácticas para fortalecer las capacidades de sus estudiantes con discapacidad intelectual en Perú. Por ello, la autora hace uso de una metodología cuantitativa, señalando la correlación positiva entre adecuaciones curriculares basadas en Castro y Corral con las estrategias didácticas en tres dimensiones, habilidades conceptuales para la comprensión, razonamiento y equilibrio estático.

Dentro del análisis de datos, se encontraron ciertas variables que afectaron la relación positiva de las adecuaciones curriculares y las estrategias, las cuales fueron el apoyo permanente de expertos y la formación continua tomada por algunos de los 20 docentes (Loor, 2022). Por ende, los docentes adquirieron un conocimiento más amplio sobre la discapacidad intelectual de los estudiantes y las posibles modificaciones en la metodología de sus clases, materiales y las mismas estrategias didácticas. También, influyeron gratamente en el desarrollo del razonamiento y creatividad, lo que se señala como una mejoría en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el artículo de Estados Unidos, Demirdag (2022) asocia algunas complicaciones en estudiantes con dificultades de aprendizaje en ciertas habilidades cognitivas en la asignatura de ciencias para ello, tiene como propósito la identificación de estrategias de enseñanza para mejorar el compromiso de los estudiantes. La investigación cualitativa observó la colaboración entre docentes de la asignatura con especialistas en educación especial mediante el establecimiento de objetivos con los estudiantes, variación en los estilos de enseñanza, e implementación de adecuaciones.

A pesar de que el artículo se centra en estudiantes con dificultades de aprendizaje, las problemáticas sobre la atención, memoria y solución de problemas empatan con la discapacidad intelectual y, las estrategias observadas muestran el incremento del compromiso de los estudiantes logrando el objetivo del estudio (Demirdag, 2022). De la misma manera, en la presente tesis, las mismas estrategias fungirían con el propósito de mejorar la práctica docente adaptándose a las características de los estudiantes.

De manera específica sobre una capacidad cognitiva, la tesis de maestría de Vargas (2022) realizada en Bolivia se centra en el proceso de la memoria debido a las limitaciones y deficiencias atribuidas a ciertos individuos con discapacidad intelectual. Por ello, la autora buscó evaluar la implementación de un programa de estimulación para la memoria de trabajo mediante una investigación mixta, con un diseño cuasi experimental en un grupo de tres estudiantes entre 10 y 14 años con esta discapacidad.

La investigación brinda una alternativa al considerar el programa de estimulación de la memoria de trabajo haciendo uso de técnicas de restauración, de reorganización y de compensación, donde cada una de ellas cuenta con sus propias estrategias o actividades a realizar con los individuos añadiendo el fortalecimiento de la independencia de los mismos (Vargas, 2022). La memoria es un proceso cognitivo que algunos estudiantes con discapacidad intelectual tienen limitaciones, así las estrategias utilizadas

en el estudio pueden ser de utilidad para una intervención educativa de acuerdo con las características de los participantes.

Con todo ello, existe una gran variedad en los métodos que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje visualizados en diferentes contextos. Desde el acompañamiento de un experto como el propio docente, un docente de apoyo o un estudiante (teoría sociocultural de Vygotsky), la implementación de diversas actividades de acuerdo a los procesos cognitivos (DUA), el seguimiento y apoyo de acuerdo con el ritmo del estudiante (método Montessori), o en la estimulación de un proceso cognitivo en particular, la memoria, pueden ser beneficiosos para estudiantes con discapacidad intelectual tomando en cuenta las capacidades que poseen. Así, se obtiene un panorama amplio en la forma de impartir clases a esta población por parte de los docentes.

2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El presente apartado se centra en la aplicación del modelo curricular DUA, el cual ofrece variedad a los docentes y estudiantes durante la práctica educativa, causado por la diversidad de características y necesidades presentes. Dicho modelo es una propuesta frente a la homogeneidad en el contexto áulico ya que el uso repetitivo de estrategias enfocadas a desarrollar habilidades específicas cierra la posibilidad de potenciar las múltiples capacidades de los estudiantes, así como limitar su motivación para el estudio. Cabe señalar que el DUA es una alternativa para la educación inclusiva por las características que presenta en beneficio de todos los estudiantes pero como se ha visto existen diferentes modelos o metodologías a utilizar.

La amplitud del DUA como modelo curricular fue lo que lideró el artículo de Scanlon et al., (2018) para el análisis del currículum de física en educación media superior

en la planificación de los docentes a la diversidad de individuos del estado de Florida, E.U. debido a la falta de accesibilidad y participación de estudiantes con discapacidad. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de las actividades presentadas durante las clases en relación con los principios del DUA, encontrando ciertas discrepancias a pesar de que se debería ofrecer apoyos continuos y variaciones conforme al desarrollo de los contenidos.

El papel del docente se refleja en el balance de la selección del currículum, considerando factores como la planificación para la cobertura de los contenidos, el diseño instruccional y las características de los estudiantes. Dentro de los resultados, los indicadores mayormente demostrados fueron dirigidos al trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias, sin embargo, las pautas como ofrecer múltiples formas de representación en la construcción de conocimientos, comprensión de la información y los procesos de asimilación de conceptos fueron escasos (Scanlon et al., 2018). Por ende, el rendimiento de los estudiantes con discapacidad fue menor debido al poco seguimiento de los lineamientos del DUA que derivó en la homogeneización de la práctica educativa.

El trabajo de Torres et al., (2021) fue una intervención educativa a docentes, maestras especializadas y madre de familia en una escuela de México donde ingresó una niña diagnosticada con Parálisis Cerebral Infantil. El estudio tuvo como objetivo favorecer la educación inclusiva bajo la aplicación del DUA y mejorar la comunicación de la estudiante a través de un dispositivo con Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC). La investigación consistió en tres fases generales, la formación hacia la educación inclusiva mediante un curso, la capacitación en el docente sobre el modelo del DUA y la introducción al uso del dispositivo.

Los resultados fueron favorables al fortalecer la comunicación de la estudiante con el resto de sus compañeros a través del dispositivo, la interacción y participación en las actividades escolares, extraescolares, incluso en el hogar, en consecuencia, el

desempeño educativo. En relación con el DUA, aparte del ofrecimiento de diversas formas para el acceso a la información y la expresión del conocimiento, se desarrolló la implementación del uso de las tecnologías para facilitar los principios del modelo, promover la comunicación y conseguir la educación inclusiva (Torres et al., 2021). El uso de la tecnología es un factor considerable en el DUA, lo cual puede tener variaciones en relación con los recursos de las instituciones educativas.

La tesis de Toala y Jaramillo (2022) aborda un diagnóstico sobre las percepciones docentes sobre el DUA para la creación de una capacitación dirigida a una unidad educativa en Ecuador. Suscitado por el incremento a la diversidad de características y necesidades de los estudiantes, sin la mención de una población en específico, existe una preocupación por la falta de formación continua de los docentes que genera la homogeneización de sus clases. Para ello, realizaron una investigación cuantitativa con un alcance descriptivo para la recopilación de información sobre el conocimiento de la práctica educativa en el contexto.

Durante la investigación se realizó encuestas a 24 docentes para medir sus percepciones en indicadores relacionados con los principios del DUA, con la interpretación de los resultados se concluye el desconocimiento del propio modelo, por ende, incertidumbre en las respuestas de la encuesta. Debido a ello, existe incongruencia en lo contestado conforme a lo observado durante las clases, con poca o nula aplicación de las características del DUA, por lo que la propuesta de capacitación cambió hacia la formación y reflexión de la práctica educativa siguiendo los parámetros de una educación inclusiva (Toala y Jaramillo, 2022).

La tesis elaborada por Tenelema (2023) se centra en los entornos personales de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas en la educación media superior, con el propósito de crear una guía didáctica para favorecer dichos aprendizajes. Similar al

trabajo anterior, la problemática surgió debido a la diversidad de necesidades de los estudiantes por lo que se requiere del compromiso de los docentes y estudiantes para un aprendizaje significativo mediante el uso de estrategias basadas en el DUA.

Mediante una investigación cualitativa documental y de campo se condujeron encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes sobre las percepciones y actitudes hacia la tecnología, entornos de aprendizaje y práctica educativa. Así, los resultados arrojaron diferentes datos como la necesidad y demanda de la diversidad en la construcción del conocimiento, el uso de tecnología y preferencia por el trabajo en equipo más que el individual (Tenelema, 2023). Las perspectivas de los docentes y estudiantes comparten ciertas similitudes hacia una educación inclusiva, una participación activa y colaborativa frente a los contenidos, así como un mayor uso de las tecnologías.

El artículo de Silva et al., (2023) se enfoca en el primer principio del DUA, ofrecer múltiples formas de representación de la información para el desarrollo de la lectura de estudiantes en Ecuador. De esta forma, se pretende flexibilizar el diseño curricular reduciendo las posibles barreras para el aprendizaje y la participación al ofrecer una práctica educativa donde se valore la individualidad y ritmo de cada estudiante.

El estudio se realizó bajo un enfoque mixto para la comprobación de la hipótesis y la correlación entre variables a la par de un análisis interpretativo sobre la implementación del principio del DUA por parte de los docentes y las respuestas de los estudiantes en las encuestas (Silva et al., 2023). En los resultados se percibe la relación entre la necesidad de la atención a la diversidad en ciertos aspectos como la comprensión lectora ya que llega a ser homogénea para los estudiantes al igual que la aplicación de una serie de ayudas o andamios para el desarrollo de la lectura.

Con ello, la implementación del DUA en los materiales presentados muestra ciertas dificultades en la aplicación de los principios establecidos, haciendo necesaria la formación o capacitación para su uso. Para adicionar, es constante la percepción de la homogeneización en la práctica educativa de los docentes, lo cual es una de las principales problemáticas a combatir, añadiendo diversidad y variedad en la enseñanza lo que ofrece la posibilidad de que todos los estudiantes puedan comprender y construir su conocimiento de acuerdo con las capacidades, habilidades y características que poseen.

2.5 Estrategias de enseñanza.

En la última categoría se recaban los recursos específicos en las estrategias de enseñanza en estudiantes con discapacidad intelectual. A pesar de que algunos materiales no se dirigen a la educación media superior o bien, a adolescentes, las estrategias empleadas en otras poblaciones pueden ser adecuadas a los contenidos del nivel educativo de la investigación. A continuación, se detalla cada estudio mostrando los resultados que obtuvieron y la relación con la presente investigación.

El libro de Cardona et al., (2020) compila diversas estrategias de atención empleadas por varios docentes gracias a una labor en conjunto de análisis y discusión en un centro de trabajo de México. Al recopilar tanto experiencias como actividades para enseñar a estudiantes con diferentes discapacidades se fortalece la práctica docente frente a situaciones similares. A primera vista, se observa el énfasis en el proceso cognitivo de la atención, sin embargo, dentro de las opciones se puede modificar y adecuar a otro tipo de estrategias, en este caso para mejorar la práctica educativa.

Dentro de las discapacidades mencionadas en el libro se encuentran la intelectual, brindando su clasificación, características de los estudiantes, estrategias para los

docentes y recomendaciones para los padres de familia. A esto se agrega el proceso de las estrategias de atención en las asignaturas de la lengua, matemáticas, así como para facilitar la expresión oral y comunicación (Cardona et al., 2020). Las autoras agrupan estrategias con actividades sencillas, lo cual necesitaría de ajustes de acuerdo con el nivel de media superior pero se considera un buen material de consulta.

De manera específica en la enseñanza de las matemáticas, el artículo de Ortiz et al., (2022) visualiza desafíos al trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual como la falta de desarrollo del razonamiento matemático, la homogeneización de estrategias y actividades, y la falta de aprendizaje colaborativo en contextos rurales de Colombia. Así, las autoras tienen como propósito la implementación de estrategias a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas en dichos estudiantes.

Dentro del estudio, se implementaron varias estrategias desde el aspecto emocional con la motivación de los estudiantes; en promover la resolución de problemas al usar las regletas de Cuisenaire, el uso de materiales concretos o apoyos visuales para la manipulación y una mejor comprensión de conceptos; la adaptación de recursos y actividades para la atención de los estudiantes; actividades lúdicas que favorezcan la socialización y destrezas intelectuales; y la generación de autonomía cuando se les brinda confianza y se valoriza su trabajo (Ortiz et al., 2022). Aunque la investigación se centra en las matemáticas, es de interés la diversidad de estrategias empleadas con los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la asignatura.

Moviéndose a la tesis de maestría de Rodríguez (2022) en apoyo de lo estipulado en el ámbito de la educación en Ecuador, busca la innovación educativa de los docentes para satisfacer las demandas y necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual. En este estudio de caso de una adolescente de 16 años quien estudió el bachillerato se

pretendió determinar la contribución de estrategias psicopedagógicas en la práctica docente en la asignatura de Lengua y Literatura.

De manera breve, Rodríguez (2022) clasifica las estrategias psicopedagógicas en las siguientes técnicas: técnica didáctica, interrogativa, interactiva, audio-visual, gráfica, artística e interactiva. Las cuales, recaba de varios autores pero con la perspectiva piagetiana del lenguaje de la mano del desarrollo sociocultural de Vygotsky. En los resultados, se demuestra el avance de la alumna en la asignatura aunque sin obtener la adquisición de ciertas habilidades del lenguaje que se tenían por objetivo, se infiere que el trabajo es progresivo y requiere de mayor tiempo para seguir desarrollándose. También, el uso de las estrategias psicopedagógicas mostró un progreso en una mejor atención durante las clases favoreciendo el aprendizaje.

De la misma manera, en Ecuador, Santillan (2021) determina la importancia de las estrategias docente durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual debido a la falta de conocimientos, habilidades y capacidades en el contexto del estudio. Para ello, realizó una investigación cuantitativa con un diseño no experimental mediante la aplicación de un cuestionario para correlacionar las estrategias con los procesos educativos. Con ello, se llegó a varias conclusiones sobre los datos obtenidos, sin embargo, se comparte parte de su propuesta para la atención de este tipo de estudiantes, lo cual puede involucrarse en la investigación.

Dentro de la propuesta, se propone el uso de estrategias cognoscitivas, didácticas, de enseñanza y de aprendizaje mediante el uso de pictogramas, materiales audiovisuales, asociaciones, simulaciones y solución de problemas, tomando en consideración las adaptaciones de los contenidos y las actividades individuales y colectivas (Santillan, 2021). De tal modo, existe otra clasificación de acuerdo con la funcionalidad de la

estrategia, añadiendo ciertas actividades que propone en contenidos relacionados a la enseñanza de la lengua y matemáticas.

Para complementar el trabajo anterior, la tesis de maestría de Guzmán (2023) ofrece una propuesta para docentes de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes con discapacidad intelectual debido a las dificultades en la comprensión de los contenidos y la falta de adaptaciones curriculares. Mediante una investigación mixta, inclinándose a la cualitativa, realiza entrevistas y observaciones a dos estudiantes con la esta discapacidad en un bachillerato de Ecuador, asimismo a los docentes y padres de familia.

El autor se basó en las adecuaciones curriculares clasificadas por Fernández y Nieva para la propuesta de la creación de un libro digital debido a que el estudio fue realizado durante la pandemia de COVID-19. Durante las entrevistas y observaciones, se localizaron cuatro aspectos cognitivos, la percepción, la memoria, el lenguaje y la atención para la realización del recurso didáctico que beneficie las clases personalizadas de los estudiantes. Con dichos hallazgos se creó el libro digital contando con organizadores gráficos, imágenes, vídeos de YouTube y texto a voz, cumpliendo con los rezagos cognitivos identificados en los estudiantes (Guzmán, 2023).

Lamentablemente, no existe alguna continuación de la aplicación de dicho material para conocer el impacto que tuvo en los estudiantes con discapacidad intelectual, se considera una buena estrategia a implementar no solo en la asignatura de lengua y literatura sino en otras en el nivel educativo del presente estudio.

En otra asignatura, el artículo ecuatoriano de Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas (2024) recopila una serie de estrategias para la enseñanza del inglés gracias a una investigación documental mediante una revisión bibliográfica. Esto se atañe por el

desconocimiento de metodologías inclusivas para la población de jóvenes con discapacidad intelectual, por lo que resulta relevante para la presente investigación por el ofrecimiento de varias fuentes y las opciones ejercidas en sus respectivos contextos.

En sus resultados se destaca el desarrollo de habilidades lingüísticas en específico la comprensión y expresión oral mediante el uso de audiovisuales, películas, música y cuentos didácticos; actividades interactivas gracias al uso de tecnología, como actividades inmersivas, plataformas digitales interactivas y gamificación; y el uso de pictogramas, la simbolizan de una idea o concepto a través de una imagen (Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024). Estas estrategias pueden ser aplicadas para facilitar la adquisición de nuevo conocimiento tanto en asignaturas similares a idiomas como su adecuación en otras con temas específicos, añadiendo diversidad en las actividades.

Entre tanto, el artículo de Cepeda et al., (2023) pretende dotar a los docentes de instrumentos y estrategias para adaptar espacios educativos con el propósito de optimizar el aprendizaje y su desarrollo en la vida diaria. De esta forma, la investigación descriptiva indaga en la identificación de dichos elementos utilizados para niños y jóvenes con discapacidad intelectual en Ecuador teniendo como mayor sustento el enfoque de las instituciones educativas de Valdespino y los procesos cognitivos de Schalock y Tomlinson.

Con lo investigado, las autoras comparten varias recomendaciones previas a una clase como la creación de un entorno óptimo, la planificación de actividades y el material utilizado. Mientras que dentro de las estrategias optaron por la creación de una guía de actividades, en su caso desarrollada para la expresión y comunicación emocional, aunque puede ser adaptada a otros temas, el uso de la mímica, el juego simbólico e imágenes mentales tuvieron resultados favorables en estudiantes con discapacidad intelectual entre 6 y 15 años (Cepeda et al., 2023).

De esta manera, las estrategias de enseñanza pueden variar de acuerdo con la asignatura implementada o enfocándose en un aspecto cognitivo en particular como la atención. Igualmente, varios autores observan como problemática la falta de adecuaciones o la homogeneización de la práctica docente, por lo que diversificar las estrategias brinda una mejor atención a los estudiantes con discapacidad intelectual y una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, durante la revisión de los materiales se visualizaron una gran variedad de estrategias de enseñanza que los docentes pueden aplicar durante su práctica educativa, las cuales pueden ser adaptadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes y los contenidos de la asignatura. De este modo, el conocimiento de ellas ayuda a la diversificación de la práctica educativa con lo cual se comparte la siguiente tabla donde se identifican las utilizadas en los materiales de este apartado.

Tabla 3.

Identificación de estrategias de enseñanza en el Estado de conocimiento.

Estrategias de enseñanza	Autores
Aprendizaje dialógico y estrategias que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición de los estudiantes.	Elizondo (2017)
Creación de un proyecto de vida con objetivos y metas establecidos por los propios estudiantes.	Saad et al., (2022)
Simulaciones, actividades que ejemplifican acciones relacionadas con la vida cotidiana.	Chuico et al., (2023) Santillan (2021)
Aprendizaje colaborativo, diversas actividades en equipo donde cada integrante tiene un rol en específico y existe un apoyo constante entre pares.	Arambillet y Lavega (2023) Elizondo (2017) Scanlon et al., (2018)
Uso de la expresión artística mediante la danza y creación de manualidades.	Barrales et al., (2019)

Considerar a los estudiantes para la toma de decisiones como en los contenidos o las actividades, así se involucran más en su aprendizaje; uso de materiales y tareas pre vocacionales que simulen a la realidad; y uso de reforzadores auténticos.	Hart y Crippen (2014)
Asignación de un estudiante tutor, quien ofrece un apoyo constante al estudiante con discapacidad intelectual.	Labarrere (2016)
Crear redes afectivas, estrategias de motivación y habilidades emocionales; redes de reconocimiento, actividades como la creación de esquemas, resolución de problemas y elaboración de proyectos; y redes estratégicas uso de la metacognición y el reconocimiento de la forma en cómo aprenden los estudiantes.	Alba (2019)
Solución de problemas.	Demirdag (2022)
Uso de materiales concretos o apoyos visuales para la manipulación y comprensión de conceptos; actividades lúdicas que favorezcan la socialización y destrezas intelectuales; y la generación de autonomía cuando se les brinda confianza y se valoriza su trabajo.	Ortiz et al., (2022)
Estrategias psicopedagógicas mediante las técnicas didáctica, interrogativa, interactiva, audio-visual, gráfica, artística e interactúa.	Rodríguez (2022)
Uso de un libro digital con organizadores gráficos, imágenes, links de vídeos de YouTube y texto a voz.	Guzmán (2023)
Uso de la mímica, el juego simbólico e imágenes mentales.	Cepeda et al., (2023)
Uso de audiovisuales, películas, música y cuentos didácticos para la comprensión y expresión oral de habilidades lingüísticas; actividades interactivas gracias al uso de tecnología, como actividades inmersivas, plataformas digitales interactivas y gamificación; y el uso de pictogramas, la simbolizan de una idea o concepto a través de una imagen.	Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas (2024)
Estrategias cognoscitivas, didácticas, de enseñanza y de aprendizaje mediante el uso de pictogramas, materiales audiovisuales, asociaciones, simulaciones y solución de problemas.	Santillan (2021)

Elaboración propia.

A manera de cierre, el estado del conocimiento ofrece un amplio panorama enfocado en los aspectos relevantes del estudio, brindando diferentes perspectivas de lo que ha sido estudiado y cómo se puede hacer uso de dichos conocimientos para los objetivos establecidos. Se observan trabajos constantes en la búsqueda por una educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad, con el fin de permanecer y concluir con sus estudios en la educación media superior. Así, con la amplia diversidad de estrategias se espera adecuarlas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica educativa.

Capítulo 3. Antecedentes. Hacia una educación inclusiva

En este apartado se muestran las modificaciones que ha tenido la atención a individuos con discapacidad, los cuales han sobrellevado varias etapas y cambios en perspectivas, enfocándose en el ámbito educativo, por lo tanto, se inicia desde un periodo de finales del siglo XVIII a la actualidad. Lo cual es importante para conocer el trasfondo de la investigación acerca de las estrategias de enseñanza en la educación inclusiva ya que ciertas tendencias siguen presentes y arraigadas desde hace varias décadas, así como conocer el panorama actual en la continua transformación y mejora hacia la inclusión.

De este modo, se abarcan tres subtemas, la educación especial, la cual es la enseñanza especializada en estudiantes con discapacidad ofreciendo un servicio para su diagnóstico, atención y desarrollo personal, educativo y social, sobre todo en aquellos individuos con discapacidades con fuertes barreras. La integración educativa se considera un primer acercamiento a la incorporación de estudiantes en las escuelas regulares con cierta incertidumbre pero dio paso a la educación inclusiva, donde se busca la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Así, se visualiza el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual al contexto del estudio y el trabajo realizado para ofrecer una mejor práctica educativa.

3.1 Educación especial.

La educación especial funge como un recurso para personas con cualquier discapacidad para su asistencia y desarrollo personal y educativo (Arambillet y Lavega, 2023). Existen centros especializados que brindan el servicio de atención, asesoramiento y guía para los estudiantes, los cuales también han tenido cambios desde tener un enfoque puramente

médico y de aislamiento a brindar oportunidades para la inclusión de los individuos en diversos ámbitos como en lo educativo, social y/o laboral.

Como primer acercamiento, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se consideran pioneros los trabajos de Pinel, Esquirrol, Arnold y Chiaruggi en el campo de la medicina sobre las enfermedades mentales, y los estudios de Pestalozzi y Fröebel sobre la formación de niños normales y anormales (terminología ocupada de la época), enfocándose en sordos y ciegos (Arnaiz, 2019). Estos estudios enfatizaron la educación intuitiva, natural y activa, así como una atención médico-pedagógica en la infancia de los niños derivando en la educación especial.

En las décadas posteriores, el patrón continuó en la identificación de los estudiantes con alguna discapacidad y su posible educación. Una de las formas de clasificación fue la medición de la inteligencia, concebida como una capacidad global del individuo, gracias a pruebas específicas para localizar el nivel de escolaridad de los estudiantes. Dentro de ellas, el trabajo de Binet destacó para conocer las limitaciones del individuo a temprana edad, y junto con Simon aportaron a la psicometría, introduciendo un modelo psicopedagógico a la educación especial (Arnaiz, 2019; Marchesi, 2014).

De manera similar, en México en 1910, para la atención a niños con discapacidad se clasificaban a los estudiantes entre retardados y anormales para después categorizarlos en tres criterios, físico, intelectual y moral con el propósito de tratarlos. El tipo de tratamiento que se les brindaba utilizaba el enfoque médico-pedagógico de la época para curarlos, valorarlos y educarlos de acuerdo con sus capacidades dentro del sistema educativo, ya sea reincorporándolos en la educación regular o en escuelas especiales, una especie de internado con una sección médica para su desarrollo y al mismo tiempo realizándoles evaluaciones psicológicas (Padilla, 2009).

Así, en la primera mitad del siglo XX destacaba el pensamiento del innatismo en las personas con discapacidad, se consideraba que su condición era difícil de modificar y predominaban las pruebas de inteligencia para delimitar su normalidad o el grado de retraso mental, de esta manera podrían ser escolarizados solo en centros específicos (González, 2018). Debido a los avances dentro de dicho campo, la atención a estudiantes con discapacidad continuaba percibiéndose aislada y cerrada al no contar con estudios acerca de las diferencias cognitivas de los sujetos.

En la década de los sesenta, impulsado por varios movimientos sociales hubo cambios favorables en la educación especial entre ellos: nuevas concepciones de los trastornos del desarrollo; perspectivas diversas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las diferencias individuales; la revisión de la evaluación psicométrica; mayor número de docentes competentes; la extensión de la educación obligatoria y; la búsqueda de la igualdad (Marchesi, 2014; González, 2018). Con ello, se buscaba la mejora de la educación para todos los individuos beneficiados por un mayor conocimiento sobre las discapacidades y la formación de sujetos para atender a dicha diversidad.

Dentro de dichos componentes, se destaca la nueva visión de no sólo enfatizar la discapacidad como una condición innata sino relacionada con factores ambientales para que las escuelas puedan intervenir en fortalecer el desarrollo de los estudiantes. Por otro lado, la demanda y la formación requerida, aunado al surgimiento de teorías del desarrollo y del aprendizaje, requieren de un rol activo de los estudiantes, el reconocimiento de sus aprendizajes previos, la individualización en la asimilación de sus conocimientos, lo cual incrementa el papel del docente para la reorganización de los saberes, dando paso a las mejoras en todo el sistema educativo (Marchesi, 2014).

En las décadas posteriores se suscitaron modificaciones a la educación especial con diferentes objetivos dedicados a la integración y posteriormente a la inclusión. A su

vez, los avances en campos de medicina, psicología, educación brindan nuevo conocimiento respecto a las capacidades de los individuos con discapacidad, sus necesidades, la forma de estimular sus procesos cognitivos para lograr un aprendizaje significativo, y la interacción con otros pares y con su entorno lo cual ofrece una mejor atención y desarrollo dentro de la educación especial (Acle, 2013).

Esto reafirma la importancia de la educación especial para cierta población con discapacidades complicadas, la cual deberá valorarse de manera temprana para ser atendida por especialistas y así, eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación para favorecer su desarrollo (Ley General de la Educación, 2024). En la actualidad, se cuenta con un amplio conocimiento sobre la discapacidad y personal capacitado para su atención médica, psicológica y educativa.

En México, la educación especial ofrece sus servicios dentro de la educación básica (desde la educación inicial a la secundaria) gracias a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y, para la formación para la vida y el trabajo para niñas, niños, jóvenes y adultos con alguna discapacidad o dificultades en su desarrollo. Su principal objetivo es minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto educativo y socio-familiar, impulsando el desarrollo integral especializado de los estudiantes mediante Centros de Atención Múltiple (CAM) en caso de una mayor dificultad para el ingreso a la escuela regular (Gobierno de México, 2024).

De esta forma se puede definir a la educación especial como aquel campo e instituciones enfocadas en diseñar y proporcionar servicios educativos adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, ya que requieren de apoyos, adecuaciones e incluso recursos para alcanzar un desarrollo personal, educativo, laboral y social. Esto llevando una relación con los planes de estudio y currículum del

sistema educativo, aunque dependiendo de las capacidades de los estudiantes se buscarán las modificaciones pertinentes para lograr el objetivo de la inclusión.

En la presente tesis, la relación de la población con discapacidad intelectual y la potencialidad de su desarrollo personal depende del grado de afección de cada individuo, por lo que puede formarse dentro de un centro especializado o de manera regular con ciertas adecuaciones. Debido al nivel educativo o la edad biológica de los estudiantes podrían encajar con la formación para la vida y el trabajo, donde la educación media superior cumple con esta función y se pretende estimular sus capacidades para lograr dicho propósito.

3.2 Integración educativa.

Respecto a la integración educativa, se define como un proceso para que los estudiantes con discapacidad sean incorporados en un centro regular de educación, una escuela. Con relación a ello, el concepto de las necesidades educativas especiales tomo relevancia al identificar factores, características y recursos necesarios en el aprendizaje de los estudiantes.

Durante los mismos movimientos sociales de la década de los sesenta, de la mano de un mayor reconocimiento y avances en la educación especial, comenzó la lucha de los padres de familia y personas con discapacidad para su incorporación a la sociedad, la escolarización y la no segregación. En 1971, la Asamblea General de las Naciones Unidas decretó los derechos de la atención médica y tratamiento; la instrucción, formación y readaptación dentro de los sistemas educativos; y las orientaciones para desarrollar las capacidades y aptitudes de los estudiantes con discapacidad (Arnaiz, 2019).

Otro documento importante de la época fue el informe Warnock (1978) introduciendo el término de las necesidades educativas especiales y tres criterios: la distribución de los recursos y la preparación docente para atender a estudiantes con discapacidad; la consideración de los aspectos médicos de las condiciones de los estudiantes y su preparación para el ámbito laboral; y la compatibilidad en la educación efectiva con el resto de los compañeros. Se pretendía ofrecer a los estudiantes los recursos y adecuaciones necesarias para su desarrollo aunque emergieron complicaciones para su implementación, como en el criterio de la compatibilidad.

Sumado a ello, el informe se enfocaba en la distribución de los recursos educativos para la integración de los estudiantes con discapacidad, pretendiendo la incorporación de elementos de la educación especial en las escuelas regulares, sin embargo, las adaptaciones curriculares, metodológicas o pedagógicas no cumplieron con lo esperado aunado a la falta de recursos (Marchesí, 2014). Dicha problemática aún puede ser visible en la educación regular ofrecida a estudiantes con discapacidad por la falta de conocimiento de sus capacidades, dificultades para el acceso y la forma en cómo dotarlos de oportunidades para su desarrollo y aprendizaje.

En México, desde la creación de la Dirección General de Educación Especial se ofrecían diferentes servicios destacando las modalidades: de indispensables, enfocado en la educación especial, y complementarios, para aquellos estudiantes inscritos en la educación regular que contaban con dificultades de aprendizaje, de lenguaje, de conducta o bajo aprovechamiento escolar (Amaro, 2018). Cabe destacar que algunos servicios de la modalidad indispensable buscaban la integración educativa con asesoramiento y apoyos en ciertos estudiantes quienes podrían estar inscritos en escuelas regulares.

A pesar de ello, continuaba la segregación por la categorización de las discapacidades o bien, de las necesidades educativas especiales de ciertos estudiantes

generando una exclusión dentro de las propias instituciones educativas llevándolo a otros ámbitos como el social, laboral, económico y político (Arnaiz, 2019). Lo cual generó un debate sobre la incorporación educativa y la funcionalidad o falta de ella, promoviendo cambios legislativos y la búsqueda de crear mejores oportunidades para esta población.

Dentro del debate, se percibía la necesidad del desarrollo social de los estudiantes con discapacidad y la formación de valores de respeto y solidaridad por parte de sus pares; no obstante, la falta de recursos y formación docente no ofrece la misma atención y apoyo encontrada en centros de educación especial (Marchesí, 2014). Dichos desafíos derivaron en reformas, programas y modificaciones para tratar dichos aspectos tanto de forma internacional como nacional.

Uno de los documentos que benefició la integración educativa y, posteriormente, la educación inclusiva es la Declaración de Salamanca (1994) la cual se busca construir una sociedad integradora y ofrecer una educación para todos. De esta forma, los sistemas educativos buscan diseñar programas y currículos tomando en cuenta las diferentes características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se destacan varios puntos como la movilización de recursos para escuelas regulares, la accesibilidad del ingreso de los estudiantes, la formación docente, entre otros aspectos.

Al año siguiente, en México, se creó el Programa de Integración Educativa para alcanzar la justicia y equidad educativas. Tenía el objetivo de formar una cultura integradora garantizando la disponibilidad de recursos de actualización y apoyos necesarios para los docentes en educación básica en la atención de estudiantes con discapacidad mediante mecanismos de seguimiento y evaluación (Amaro, 2018). Dicho programa tuvo sus altibajos, quedando solo en la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de escuelas regulares, dotando de recursos pero sin la inclusión que se pretendía buscar, ahora en años posteriores.

De este modo, la educación integradora no tuvo los resultados esperados para los estudiantes con discapacidad debido a la falta de entendimiento por parte de la población y los sujetos del sistema educativo. La integración no sólo funge en recursos, apoyos o aprendizajes por parte del estudiante incorporado sino en cambios por docentes y compañeros en el contexto escolar, en sus actividades diarias y la convivencia para combatir la desigualdad y discriminación (Amaro, 2018). Esto llevó a cambiar la conceptualización de sólo incorporar y realizar modificaciones en las escuelas a la educación inclusiva, buscando adecuaciones pertinentes y una mejora educativa.

3.3 Educación inclusiva.

La educación inclusiva ofrece oportunidades, conocimientos y herramientas dentro de un contexto educativo para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, expectativas, logros y actitudes en el desarrollo de todos los estudiantes (González, 2018; Amaro, 2018). Dicho término continúa innovándose debido a diversas investigaciones, cambios legislativos y perspectivas nacionales e internacionales para lograr una educación para todos, por lo que se desglosarán algunos puntos pertinentes para esta investigación.

La educación inclusiva vislumbró sus inicios en la integración educativa, con la idea de atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes y facilitar su desarrollo dentro de las escuelas regulares. Debido a que la integración no tuvo el impacto esperado, fue necesario una serie de modificaciones y acuerdos internacionales y nacionales para la atención a los estudiantes con discapacidad. Dichos esfuerzos se han realizado con ciertos avances en distintos campos pero aún existen problemáticas que se buscan resolver.

Como se mencionó, la Declaración de Salamanca (1994) aunque use el término de integración, otorga el derecho a todos los niños y niñas a la educación centrada en los mismos estudiantes y que satisfaga las necesidades educativas especiales. El objetivo de la educación integradora y la educación para todos es combatir la discriminación o segregación tanto dentro de la escuela como en la sociedad, dando inicio a nuevas concepciones y marcos de acción para ampliar el acceso y participación en los sistemas educativos de los países miembros.

Como ejemplo de ello, se ha investigado acerca de adecuar varios componentes dentro de los sistemas educativos debido a la homogeneidad que había prevalecido. La función tanto de las autoridades correspondientes como de los docentes es diseñar un sistema escolar heterogéneo, donde se puedan atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad o con dificultad para el aprendizaje y así, lograr su progreso en conjunto con sus compañeros (Echeita, 1994). Lo cual ha derivado en varios debates, uno de ellos sobre el currículum, entre la flexibilidad para las adecuaciones pertinentes a las capacidades de los estudiantes o un currículum común para que todos los estudiantes logren los mismos objetivos o perfiles de egreso.

Otro ejemplo es el trabajo de Booth y Ainscow (2002) sobre las escuelas inclusivas, las cuales tendrían las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estas dimensiones no sólo se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino en todo el contexto escolar, para que cualquier estudiante tenga acceso, participación y desarrollo en su formación dentro de un espacio seguro y adecuado atendiendo sus necesidades y expectativas. De esta forma, se lograría el desarrollo de individuos con discapacidad para su inclusión educativa, social y laboral.

A su vez, el cambio de concepción de necesidades educativas especiales cambió al de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales no enfatizan las

deficiencias o limitaciones del estudiante con discapacidad ni del centro escolar sino la posibilidad de evaluar, planificar y disminuir componentes, características e interacciones negativas que impiden el desarrollo de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015). Así, se evitan posibles etiquetas o expectativas negativas para dicha población y promueve un trabajo conjunto para la educación inclusiva.

Así, Marchesí (2014) concibe a la inclusión como un movimiento para generar cambios dentro del: contexto político y social, donde las instituciones protegen a la población con discapacidad junto con la aceptación social para la participación de todos los ciudadanos sin exclusiones; en el contexto del centro se relaciona con las adecuaciones curriculares, formación continua de los docentes, modificación de la cultura y estructura de las escuelas, y un compromiso con el cambio; y en el contexto del aula con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas modificaciones buscan consolidarse en estos ámbitos para la creación de una sociedad igualitaria y justa.

En México, la reforma educativa de 2001, vinculada con los organismos internacionales, pretendía ofrecer una educación de calidad para todos, tomando en cuenta puntos clave como el acceso y la permanencia de los estudiantes, así como favorecer prácticas de tolerancia, igualdad y de valoración a la diversidad (Moreno, 2004). Dentro de la diversidad se encontraban la población con discapacidad, junto con otros grupos minoritarios, siendo el primer cambio hacia la educación inclusiva. Hasta el año 2011, surge de manera específica la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, cuyo propósito particular es proteger y asegurar los derechos de esta población, incluyendo la educación (Amaro, 2018).

Aun con ajustes y reformas legislativas, no se aseguraba el derecho a la educación de calidad dentro de las aulas (Arnaiz, 2019) debido a varias problemáticas, sobre todo, aquéllas involucradas con la permanencia y progreso de los estudiantes con

discapacidad. De este modo, la educación inclusiva involucra una concepción más amplia que el acceso de todos los estudiantes, punto inicial donde las reformas y los centros escolares se enfocaban, el objetivo es un cambio profundo hacia la discriminación y las respuestas educativas para adaptarse a la diversidad de los estudiantes, una transformación tanto educativa como social (Marchesí, 2014).

Para ello, de forma internacional, la Declaración de Incheon (2016) estableció la Agenda 2030, donde destaca el 4º. objetivo acerca de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, al igual que promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos los estudiantes. Este documento funge como una gran meta a conseguir dentro de los países miembro, donde se han visualizado cambios en diferentes medidas aunque aún abiertas a mejoras.

De esta forma, México ha tenido avances legislativos, sin embargo, la realidad en distintos contextos no ha reflejado el mismo impacto. Relacionado con ello, de manera breve, en la Constitución mexicana, en el artículo 3º. se ha establecido como característica la inclusión, encargada por el Estado para desarrollar en todas sus facultades a los estudiantes, priorizando el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Como documento de mayor relevancia del país, se cuentan con derechos y criterios para la formación de estudiantes con discapacidad, incluso dotando a los docentes con capacitaciones y actualizaciones.

Como la educación inclusiva sigue evolucionando, se han establecido varios principios para conseguirla, como referencia se tomarán las dimensiones de Echeita (2019) sobre la presencia, participación y aprendizaje. La presencia no sólo es el acceso a la escuela sino a tomar en cuenta a todos los individuos en las actividades y decisiones escolares y extraescolares; la participación, es una implicación activa, ofrecer oportunidades y darle voz a los estudiantes con discapacidad en todas las situaciones

socioeducativos de la institución; y el aprendizaje, relacionada con el rendimiento o la progresión dentro del currículum, esto para beneficiar al desarrollo educativo, social e incluso laboral de todos los estudiantes.

Aunado a ello, la Ley General de Educación (2024) cuenta con un capítulo específico sobre la educación inclusiva, cuyas acciones centrales están en identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes al igual que eliminar prácticas de discriminación y exclusión en todos los niveles educativos. Cabe destacar el papel del docente, donde las autoridades educativas deberán formarlos para identificar y eliminar dichas barreras fomentando la enseñanza con diferentes modelos pedagógicos. De este modo, la continua preparación de los docentes ante problemáticas, retos o ciertas situaciones se encuentra dentro de esta legislatura aun así falta por ser completamente ejercida.

Con todo ello, se puede conceptualizar a la educación inclusiva como un proceso para la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, estableciendo oportunidades y adecuaciones para su desarrollo educativo, facilitando sus procesos de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos en su inclusión social y laboral dentro de la educación media superior. A su vez, no solo se centra en el contexto áulico, sino en todas las prácticas educativas, donde la convivencia, empatía y respeto influyen en la formación de individuos íntegros, lo cual también aporta en el desarrollo de todos los estudiantes.

De igual forma, se comparte la concepción de la atención a la diversidad, ya que engloba a los contenidos, enfoques, métodos, espacios y tiempos de la educación para adecuarse a las particularidades de los estudiantes (Hernández y Amaró, 2022; Daza, 2024) incluso son vistos, como seres únicos y parte de la heterogeneidad escolar. Esta

concepción puede ser amplia al englobar cualquier característica de los estudiantes, no obstante, durante esta investigación se centra en la atención a la discapacidad intelectual.

Asimismo, surge como un modelo para dar respuesta a los ajustes necesarios del estudiante, ya sea mediante la entrega de recursos personales, materiales para la práctica educativa o modificaciones en la infraestructura de la institución (Rodríguez y Gómez, 2018). Lo cual se ha buscado desde la incorporación de la integración educativa, por lo que la concepción, así como la propuesta que propone sigue siendo retomada en nuestros días, en la continua búsqueda por mejorar la educación.

De la mano de ello, se incorpora un nuevo concepto que son los ajustes razonables vistos como las modificaciones y adaptaciones adecuadas que garantizan la igualdad de oportunidades, condiciones y libertades para los estudiantes que lo requieran (UNESCO, 2018). Lo cual genera una participación equitativa durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, creando actividades y un ambiente inclusivo para todos, lo cual será parte de la función docente en establecer estos ajustes.

En concordancia con ello, en la preparación de la educación inclusiva se ha incluido la implementación de ajustes razonables para la reducción y/o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación por parte de intervenciones educativas por miembros de la USAER (USAER, 2017) y posiblemente de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad CAED) en la población juvenil. Sin embargo, en nivel educativo de media superior, la relación con estos servicios es poca en escuelas regulares, fomentando su atención en la educación especial.

Con esto último, se visualiza una separación de la atención a la diversidad, por un lado, el avance de la educación especial ha fortalecido el desarrollo de jóvenes con discapacidad pero aún existen complicaciones en su inclusión a una escuela regular

debido a la poca formación de los docentes sobre educación inclusiva. Del mismo modo, los CAED tiene como función la atención de esta población en espacios específicos, incluso de forma no escolarizada, lo cual podría modificarse para compartir su conocimiento dentro de las instituciones educativas de media superior, capacitando a los docentes y fomentando la educación inclusiva.

Las particularidades de los estudiantes pueden percibirse como un reto o desafío, empero, la diversidad de características, capacidades y habilidades puede transformarse en una ventaja pedagógica para su fortalecimiento (Ferreiro, 1995 citado en Daza, 2024). Lo cual es un cambio paradigmático para varios docentes pero ofrece una posible solución para potencializar el desarrollo individual de los estudiantes, donde la construcción de su conocimiento se individualice para una asimilación profunda y duradera, lo cual se pretende averiguar en esta investigación.

Así, la educación especial sigue fungiendo como una fuerte aliada en el desarrollo educativo brindando conocimientos en la atención y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. A pesar de que la integración educativa es una concepción cada vez más en desuso, es un antecedente de la educación inclusiva, la cual tiene el objetivo de hacer partícipes a todos los estudiantes en la práctica educativa en el contexto escolar. Así, la combinación de ambas perspectivas permitirá a los docentes brindar estrategias de enseñanza adecuadas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en conjunto con sus compañeros.

Capítulo 4. Marco Conceptual. Elementos principales para la comprensión de las estrategias de enseñanza

4.1 Educación media superior.

En México, la educación media superior se convirtió en obligatoria desde 2012 para todos los ciudadanos del país, la cual consiste en la formación de estudiantes con un enfoque integral y humanista relacionados con la comunidad con una duración de tres años, de los 15 a 18 años, generalmente. Esto aunado por el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023) que busca mantener un desarrollo articulador de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a lo largo de su vida educativa con el plan de 0-23 años.

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE, 2024) se busca un desarrollo integral en base a los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias profesionales en áreas disciplinarias o bien, para el desarrollo de una vida productiva enfocada en el ámbito laboral. A pesar de las diferentes modalidades en la educación media superior en México se establece la formación de estudiantes para continuar sus estudios en la educación superior ampliando sus conocimientos en campos específicos o en la formación para el trabajo dotando de habilidades y estrategias.

Previo a la NEM, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se encargó del establecimiento de un Marco Curricular Común con base en competencias para regular las modalidades de este nivel educativo. Este nuevo modelo educativo y currículo se implementó en 2018 impulsado por competencias genéricas, conocimientos generales para la comprensión de sí mismos y de su entorno; competencias disciplinares, desarrollo de habilidades específicas dentro de un área de conocimiento y; competencias profesionales, capacidades enfocadas a la inserción laboral (SEP, 2017).

Se podría aventurar a que la RIEMS dio cierta base a implementación gradual de la NEM en la educación media superior, una de sus acciones se encuentra en el desarrollo del proceso educativo de acuerdo con los contextos sociales y necesidades de los adolescentes y jóvenes para alcanzar los objetivos de aprendizaje tomando en cuenta las capacidades de los estudiantes. Respondiendo a la demanda de la diversidad, se pretende la formación de todos los estudiantes mediante los componentes de los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento, recursos socioemocionales y la incorporación de un currículum laboral dependiendo de cada institución (NEM, 2023).

Así, hubo un cambio dentro del campo curricular de las propuestas cerradas y homogéneas, las cuales establecen decisiones en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar con ciertas limitaciones y presiones por alcanzar los objetivos correspondientes, a la tendencia en instaurar currículos abiertos y flexibles como respuesta a la diversidad de los estudiantes favoreciendo el desarrollo integral, la inserción social y adquirir elementos básicos culturales (Blanco, 2014). En relación con la educación media superior y la NEM abre la posibilidad de formar estudiantes con discapacidad intelectual de acuerdo con sus capacidades y considerando el contexto en que se encuentran.

Dentro del contexto nacional, de acuerdo con MEJOREDU (2022) la población docente en la educación media superior fue de 290,302 docentes impartiendo clases en 18,048 escuelas de diferentes subsistemas a 4,861,091 estudiantes, sin tomar en cuenta aquéllos que se encuentran en los CAM (24,401) encargados de la formación para el trabajo y en los CAED (12,888) con la función de formar a estudiantes en este nivel apoyados de la educación especial, sin la mención de aquéllos estudiantes con alguna discapacidad incluidos en las aulas regulares, de una aproximación de 68,814.

Con dicha población estudiantil, se deben realizar adecuaciones curriculares para favorecer el desarrollo de los estudiantes vinculados con las realidades sociales,

culturales e individuales (Blanco, 2014). De esta forma con ciertas modificaciones dentro del currículum, planes de estudio, objetivos y la práctica educativa, se busca que los docentes realicen los ajustes razonables necesarios dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes con discapacidad intelectual en cada una de las asignaturas que aportarán a su desarrollo cognitivo, social, cultural y laboral.

La educación media superior se encuentra una fase transformadora para su mejora en el sistema educativo mexicano debido a la posibilidad de unificar los múltiples 31 subsistemas en dos grandes vertientes, Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico (Gobierno de México, 2025). Mientras el modelo de la NEM se encuentra implementado y se espera que los docentes puedan explotarlo para fortalecer las capacidades, habilidades e intereses de todos los estudiantes durante el transcurso de este nivel educativo.

4.2 Docentes.

Como participante central de la presente investigación, este apartado se centrará en los docentes puesto que es el actor que formula y organiza los contenidos del currículum en el uso de diversas estrategias, actividades y dinámicas durante su clase para alcanzar los objetivos, perfiles o aprendizajes específicos (Coll y Miras, 2014). Se percibe su quehacer pedagógico en las prácticas realizadas y en la atención a la demanda por parte de los estudiantes para optimizar su educación por lo que ante la circunstancia de contar con estudiantes con discapacidad puede ser un desafío que no se hayan enfrentado antes.

Aunado a ello, dentro de la educación media superior se encuentran docentes con una formación inicial en diferentes campos específicos sin un enfoque educativo o pedagógico, por lo que cuentan con saberes disciplinares propios relacionados con su

asignatura y saberes pedagógicos, mediante actualizaciones, capacitaciones, estudios de posgrado o bien, de su propia experiencia (Zorrilla, 2024). Con dichos conocimientos existe una amplia diversidad entre el cuerpo académico de cada institución por lo que el intercambio de experiencias y la colaboración entre docentes es fundamental para el desarrollo de los estudiantes.

En México, se puede ejemplificar ya que solo el 11% de los docentes de media superior cuentan con una licenciatura en educación o afín mientras se observa una clara predominancia de profesionistas formados en diferentes campos disciplinares. Aunado a ello, 63% del cuerpo docente mantiene su interés en capacitaciones sobre su propia área de conocimiento o en incrementar su conocimiento sobre la NEM (50%), para añadir el 9.5% no ha recibido ninguna formación pedagógica (MEJOREDU, 2023). Con estos datos se visualiza los esfuerzos por capacitar a los docentes en el nuevo modelo educativo, sin embargo, los docentes encuentran más valioso el fortalecimiento en su área más que en conocimientos pedagógicos y su aplicación en el contexto escolar.

Ejemplo de ello, es en el propio contexto de la investigación, donde los docentes participantes del estudio tienen una formación inicial en un campo disciplinar específico, en ingeniería industrial y, otra en comunicación, pocos estudios continuos relacionados a la educación sin contar con alguno en educación especial o inclusiva. Así, la poca formación y conocimiento para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual puede perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los individuos y la propia inclusión dentro del contexto escolar, por ello, la relevancia del estudio.

En adición, dentro de la formación continua, una de las temáticas de relevancia es la educación inclusiva o la atención a la diversidad para que los docentes puedan identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, realizar ajustes razonables o adecuar sus clases de acuerdo con las características de los estudiantes, por ende, hacer

más significativa la práctica educativa. Para ello, se creó el Programa de Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS), el cual dota a las instituciones de recursos materiales pero no humanos ni formativos (Cruz, 2022), la incorporación de dispositivos físicos no es suficiente para el desarrollo de los estudiantes, se necesita capacitación docente para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y así, una mejor inclusión.

Durante la práctica educativa los docentes exploran los conocimientos, ideas y experiencias previas de los contenidos, así como la interacción de la nueva información y las progresiones a lo largo del periodo escolar de los estudiantes. Se toman en cuenta varios factores como la motivación para aprender, la atribución personal de las experiencias educativas y el establecimiento de relaciones con los nuevos aprendizajes (Blanco, 2014) lo cual deberá de ser adaptado en base a las características y capacidades de los estudiantes debido a la diversidad que existe y en este contexto en particular, con la presencia de un estudiante con discapacidad intelectual.

Con todos estos aspectos, la vocación de los docentes es otro punto favorable para la atención a la diversidad, la inquietud que muestran es sinónimo de la mejora en su práctica educativa que requieren para formar a sus estudiantes. Asimismo, la experiencia, la participación en reuniones o consejos brinda oportunidad para compartir conocimientos, estrategias y actividades que se pueden implementar durante su clase, por lo que la formación o los recursos disponibles se explotan para la atención a la diversidad.

4.3 Práctica educativa.

La práctica educativa es un elemento primordial del objetivo general de la tesis para buscar su mejora y donde se analiza el objeto de estudio, este término se concibe como el

conjunto de situaciones dentro del aula, son las acciones generadas tanto del docente como del o de los estudiantes (Aquino et al., 2013). Estas acciones cuentan con influencia cultural, social, y educativo como el currículo empleado, el modelo educativo de la institución, la formación docente, su experiencia, la trayectoria estudiantil, entre otros factores para lograr los objetivos de aprendizaje en el contexto particular.

La serie de acciones realizadas en la práctica educativa son intencionadas, planificadas y estructuradas para recrear actividades socioculturales reales, la principal interacción es la del docente encargado de mediar los saberes y que estos sean asimilados por los estudiantes, quienes tienen un rol participativo en la construcción de su conocimiento. Sin embargo, los contenidos y actividades educativas, forman parte de esta tríada como los medios y objetos transmitidos entre los actores para llevar a cabo el aprendizaje, por ende, el objetivo de la educación (Coll, 2001).

Desde otra perspectiva, se profundizan los factores influyentes de esta tríada, docentes, estudiantes y contenidos, añadiendo la experiencia docente como la pericia adquirida para el diseño, implementación y evaluación de las acciones o la práctica educativa; la naturaleza de la disciplina, las cuales pueden clasificarse de acuerdo al área disciplinar, los contenidos y métodos de enseñanza de acuerdo con la practicidad de la asignatura; y el conocimiento pedagógico, con componentes de las anteriores añadiendo la comprensión de los contenidos y de los estudiantes para la adaptación de estrategias, acciones y actividades educativas en la construcción de conocimiento (Gómez, 2008).

Del mismo modo, la práctica educativa puede ser objeto de estudio, no obstante, en esta investigación forma parte del análisis de las estrategias de enseñanza ya que ayuda a entender los procesos de conocimiento ocurridos en el aula, tanto en la ejecución de acciones del docente como en la construcción por parte de los estudiantes (Valladares, 2017). También, se asocia como unidad de análisis puesto que es una representación de

teorías educativas, la conformación de elementos para indagar lo ocurrido en sesiones específicas, lo cual profundiza el estudio en obtener una mirada completa de la realidad.

Para añadir, la práctica educativa evoluciona de acuerdo con innovaciones y cambios en el sistema educativo, con lo cual se busca un desarrollo integral, una adquisición de conocimientos, competencias, y habilidades socioemocionales para mejorar las interacciones interpersonales y con el contexto. Esto, se desarrolla desde el docente en la personalización de la enseñanza y la asimilación individual del estudiante (Zilberstein y Olmedo, 2015), al igual de atender a la diversidad y las particularidades de los estudiantes para facilitar su aprendizaje.

Aunque la investigación se centra en los docentes, es inherente la interacción con los estudiantes, por lo que la práctica educativa busca contribuir en la construcción mental de significados y sentidos en la nueva información recibida, parte de las acciones del docente son facilitar, orientar y guiar estos procesos de aprendizaje (Coll, 2001). Con lo mencionado previamente, existen varios factores que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes, de tal forma, es pertinente considerarlos para profundizar en el objeto de estudio y comprender a los participantes para aportar en este campo de conocimiento.

A su vez, dentro de las características que se consideran para la tesis se tiene el diagnóstico del estudiante, aquel conocimiento recabado para conocer la población estudiantil; el rol activo del estudiante para facilitar la construcción de conocimiento; estrategias y actividades para el logro de objetivos de aprendizaje; la motivación para mantener la constancia y rendimiento; vincular los contenidos con la realidad sociocultural al igual de sus interacciones con los demás y el entorno; y la atención a la diversidad en potencializar al individuo para su desarrollo integral (Zilberstein y Olmedo, 2015). Estos son algunos elementos pertinentes para comprender la práctica educativa, por ende, las

estrategias de enseñanza consideradas para el aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual de este estudio.

Con ello se conceptualiza la práctica educativa como el conjunto de acciones realizadas por los actores educativos, en esta interacción entre docentes y estudiantes para la construcción de conocimiento. Mediante este intercambio ambos realizan ciertas funciones que se estudian para el desarrollo integral de un estudiante con discapacidad intelectual, enfocándose en lo realizado por el docente, los factores que intervienen y los procesos realizados para lograr este objetivo.

4.4 Discapacidad Intelectual.

En el contexto de esta investigación, los docentes imparten clases a un estudiante con discapacidad intelectual, la cual muestra limitaciones significativas en el procesamiento mental y la conducta adaptativa manifestándose en habilidades prácticas, conceptuales y sociales (Vargas, 2022). Esto deriva en un reto para los docentes en ofrecer una adecuada educación en el nivel medio superior, objeto fundamental a estudiar en esta tesis por la poca o nula capacitación previa en educación inclusiva o alguna afín.

Esto se añade a la falta de conocimiento de la propia discapacidad, por lo que en este apartado se detalla la condición desde sus cambios conceptuales a través de los años, sus características desde un punto de vista clínico, psicológico y puntos importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se debe tomar en cuenta que cada individuo desarrolla sus habilidades cognitivas, sociales, afectivas de un modo en particular por lo que es necesario el diagnóstico y la caracterización de los estudiantes con esta discapacidad.

Precedentes de la discapacidad intelectual.

Los individuos con características similares a la discapacidad intelectual han sido catalogados de diferentes formas a través de los años, los estudios sobre niños normales y anormales muestran los primeros acercamientos a la categorización de los trastornos que tenían. Aunque su presencia se refleja con anterioridad, se tomará como punto de partida el final del siglo XIX.

La creación de la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AARM) fue una organización enfocada en este tipo de discapacidad desde 1876. En sus inicios se destacaba la perspectiva de la higiene mental para el tratamiento de esta población llevándolos a la creación de manuales clasificatorios para demostrar claridad y delimitación en la conceptualización de las condiciones (Portuondo, 2003). Los manuales fueron publicados en décadas posteriores mostrando los avances realizados de la época, cambiando ciertas terminologías o incrementando su clasificación, inclusive se toma en consideración los cambios lingüísticos vistos por movimientos sociales.

La contribución y aceptación universal del Coeficiente Intelectual (CI) por Stern en 1912 ayudó a la clasificación de los individuos bajo el concepto de la inteligencia presentando una posibilidad para la medición de esta capacidad mediante índices de promedio, superioridad o inferioridad. De este modo, se delimitaba si los estudiantes con un nivel bajo de inteligencia podían asistir a las escuelas regulares o ser recibidos por la educación especial, ocasionando actitudes y creencias negativas a los individuos con retraso mental (Arnaiz, 2019).

En la misma década de 1910 en México, dentro de los estudiantes anormales se encontraban el grupo de anormales intelectuales, vistos como aquéllos con deficiencias en su evolución psíquica. También, se contaba con una propia clasificación: en idiotas (término de la época) quienes no comprendían el lenguaje sin tener alguna afección auditiva o fonética; imbeciles, los cuales podían hablar y comprender el lenguaje pero con

complicaciones en su aprendizaje para leer y escribir; y los simples retardados, con un retraso mental comparado con sus pares de la misma edad y con dificultades para el aprendizaje (Padilla, 2009). Debido a las condiciones de la época y la escolaridad del país, los conocimientos de los estudiantes eran bajos debido al movimiento de la alfabetización y de la educación básica.

De ahí, existe un salto a 1959 con el primer manual de la AARM donde se consideraba a las personas con retraso mental a aquéllas que presentan un rendimiento intelectual inferior al promedio originada en su proceso de desarrollo y asociado con conductas adaptativas (Peredo, 2016). El diagnóstico de esta discapacidad continuaba apoyándose de la medición de la inteligencia a través de pruebas estandarizadas y dicha conceptualización estuvo presente en los siguientes manuales de acuerdo con esta organización con cambios mínimos hasta 1992.

Vinculado con el cambio de la integración educativa y mayor conocimiento sobre las discapacidades, el término de retraso mental fue reemplazado por la discapacidad intelectual en la AARM y otras organizaciones, se incluyeron dimensiones sobre el funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; consideraciones psicológicas, emocionales, físicas/de salud y, ambientales (Aparicio, 2009). La profundización de las diferentes discapacidades amplió el panorama de la condición, mostrando factores o componentes para la atención y desarrollo de los individuos.

Debido a la especificación en el concepto de discapacidad intelectual no se profundizó en la influencia de la Asociación Americana de Psiquiatría con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), el cual ha sido uno de los principales sistemas de clasificación de condiciones mentales para el uso de especialistas en salud mental. De esta forma, en el DSM-5 publicado en 2013, realizó el cambio terminológico de retraso mental a discapacidad intelectual debido a los cambios en el

discurso y la sensibilidad cultural en la búsqueda de una sociedad inclusiva (González-Rivera y Álvarez-Alatorre, 2022).

Enfoque médico-psicológico.

Desde esta perspectiva, los individuos con discapacidad intelectual presentan varias limitaciones en los procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje, también, cuentan con complicaciones en la conducta adaptativa y en las habilidades conceptuales, prácticas y sociales (Ke y Liu, 2017). Estas limitaciones pueden ser visibles en el desarrollo de los individuos y las causas de ellas pueden ser predominantemente prenatales o postnatales debido a alguna infección cerebral, traumatismo o baja estimulación.

Existen varios criterios para determinar la discapacidad intelectual, dentro de ellos la determinación de las funciones intelectuales del individuo como el razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio y aprendizaje (Vargas, 2022). Para su diagnóstico, se debe de realizar de manera clínica con pruebas estandarizadas y psicométricas validadas, de esta forma la evaluación determinará el perfil cognitivo de la persona.

También se ha establecido una clasificación dentro de la discapacidad intelectual dependiendo de las limitaciones del individuo, para ello la siguiente tabla 4.

Tabla 4.*Clasificación de la Discapacidad Intelectual.*

Nivel	Rango de Coeficiente Intelectual	Características y desempeño
Leve	50-70	El área sensorio-motor tiene una afección baja, pocas dificultades en el aprendizaje primario, necesita apoyo asistido en situaciones complejas, poca dificultad en el uso del lenguaje, puede cuidarse a sí mismo de manera autónoma e insertarse en un trabajo semi-especializado.
Moderada	35-50	Su capacidad de comprensión, aprendizaje y pensamiento lógico está disminuido pero son capaces de comunicarse, necesita de apoyo para: cuidarse a sí mismo, dentro del ámbito laboral y en situaciones estresantes.
Grave	20-35	Limitaciones en el desarrollo motor, su comunicación es escasa y limitada, puede adquirir habilidades básicas para el autocuidado pero necesita apoyo para la escuela, el hogar y en la sociedad.
Profunda	Menor de 20	El funcionamiento sensorio-motor es limitado, muy bajo o nulo uso del lenguaje, llega a tener capacidad para expresar emociones con dificultades. Requiere de atención constante y suele tener otro tipo de problemas de salud como epilepsias, dificultades sensoriales y de conducta.

(Adaptada de Ke y Liu, 2017; Guzmán, 2023; Peredo, 2016)

Los individuos con discapacidad intelectual pueden presentar diferencias en sus habilidades cognitivas, presentando cierto grado de limitación en algunas de ellas por lo que es importante el apoyo en su desarrollo desde temprana edad. Dentro de las habilidades se encuentra la percepción y reacción, la cual puede ser lenta a estímulos

ambientales, más aquéllos que son desconocidos, por lo que requiere de relacionarlo con experiencias previas (Ke y Liu, 2017; Rodríguez, 2022).

Dentro de la habilidad del lenguaje existen dificultades en la adquisición, la comprensión y la expresión, desde llegar a comunicarse con un vocabulario sencillo a no adquirirlo (Guzmán, 2023). Mientras que el pensamiento varía de acuerdo con su afección, pueden analizar, razonar, comprender, calcular, comprender conceptos abstractos con lentitud o rezagados con respecto a sus pares de la misma edad cronológica; de acuerdo con Ke y Liu (2017) llegan a conseguir un razonamiento similar al de un niño de 12 años, o en el otro extremo ser incapaces de comprender a las demás personas.

La capacidad de memoria suele ser baja o restringida, llegan a recordar y usar información cuando existe relación con algún objeto externo, experiencias previas, similitud en el discurso o alguna vinculación emocional (Vargas, 2022). Cabe señalar que las habilidades cognitivas de las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollarse y fortalecerse mediante alguna intervención o apoyo específico llegando a tener cierta autonomía y llevar a cabo una vida satisfactoria.

Enfoque educativo.

Desde esta mirada, los estudiantes con discapacidad intelectual muestran: un ritmo de aprendizaje lento; dificultades en seguir instrucciones; poca o nula curiosidad y creatividad; complicaciones en la solución de problemas; atraso en el desarrollo evolutivo emocional; una edad mental inferior a la cronológica; dificultad en la interacción social; y dificultad en las habilidades adaptativas como la comunicación, cuidado personal, autorregulación y el trabajo (Cardona et al., 2020). Dichas características pueden variar en cierto grado dependiendo del propio individuo, por lo que el conocimiento de las habilidades cognitivas del estudiante es importante para los ajustes necesarios.

Basado en la obra de la defectología de Vygotsky (1983), uno de los puntos centrales acerca de los individuos con discapacidad intelectual es que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es menos desarrollado que sus pares sino se desarrolla de otro modo” (p. 12), aunque la cita se remonta en décadas anteriores y ciertos términos se encuentran en desuso, la idea se enfoca en la reacción de la persona ante las dificultades que puede presentar la discapacidad, para ello, se adapta para compensar, equilibrar y suplir las limitaciones cognitivas. Así, los docentes deben de buscar alternativas en su práctica educativa en relación con las particularidades, capacidades y características de los estudiantes con discapacidad intelectual.

De igual modo, se menciona que el intelecto no es homogéneo ni de una estructura indiferenciada, ampliando la visión de la discapacidad intelectual y el papel del docente para comprender las variaciones de los procesos de aprendizaje de cada persona, por lo que la enseñanza debe diversificarse ante dicha demanda. Para añadir, se requiere de optimizar la práctica educativa usando otro tipo de medios de acuerdo con las peculiaridades de los estudiantes y así ser conducidos en su desarrollo (Vygotsky, 1983).

De tal manera, se debe analizar los conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes con discapacidad intelectual puesto que son desarrollados a su modo. Aparte de la caracterización de los individuos, se mezclan las demandas del ambiente (Acle y Olmos, 1998) creando un debate sobre si el estudiante debe adaptarse a lo que enfrentará en la vida o crear adecuaciones para reducir o eliminar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación. Se opta por buscar un punto intermedio para lo que pueda suscitar en el día a día, así como adecuar la práctica educativa para fortalecer sus capacidades.

Para ello, se recomienda enseñar los conocimientos, habilidades o estrategias en varios contextos para una mayor comprensión, haciendo uso de experiencias previas.

Otra estrategia es enfocarse en cada elemento, característica o componente por separado para después unirlos a un solo concepto, aplicando un proceso inductivo y secuenciado (Martín, 2014). Similar a ello, el trabajo de Chaulet (2017) demuestra la realización de una serie de aprendizajes específicos a través de una progresión fina, lo cual permitirá al estudiante descubrir por sí mismo ya que el interés llega a disiparse.

Se destaca el sobreuso de actividades como copiar un modelo o la repetición prolongada, los cuales son esenciales para este tipo de discapacidad intelectual, sin embargo, los estudiantes requieren de una mayor estimulación y potenciar ciertas habilidades para rebasar esta etapa básica y así desarrollar sus capacidades (Chaulet, 2017). Debido a las limitaciones, el estudiante requiere de la constante atención del docente, apoyo especializado o incluso por parte de sus compañeros, el aprendizaje de nueva información es un proceso lento que requiere de la repetición, estimulación y el uso de aprendizajes previos.

Aunado a ello, Marchesi (2014) insiste en la perspectiva constructivista para los procesos de enseñanza-aprendizaje para ampliar y transformar los esquemas de conocimiento previo y que el propio estudiante puede reacomodarlos. La guía para organizar sus conocimientos, activar sus esquemas y transferir los aprendizajes es vital, por lo que el docente deberá de realizar las adecuaciones pertinentes a su práctica educativa, reorganizar el currículum, planificar la metodología y hacer uso de estrategias para que el proceso educativo sea significativo en todos los estudiantes.

Para adicionar, se puede guiar al estudiante hacia un aprendizaje activo en la construcción de su conocimiento, para reconocer la interacción que tiene con la nueva información, la aplicación de la misma y crear asociaciones a partir de la experiencia (Acle y Olmos, 1998). Lo cual amplía la respuesta de cómo aprende el estudiante con discapacidad intelectual y ofrece la oportunidad de desarrollar sus habilidades, usar

estrategias aprendidas y organizar el conocimiento por sí mismo; en un primer momento con cierta guía mientras genera un mayor autoconocimiento y fortalezca su autonomía.

En relación con la presente tesis, la práctica educativa de los docentes en un estudiante con discapacidad intelectual puede ser una tarea demandante dentro de la educación media superior y su desarrollo académico dependerá de las estrategias y métodos utilizados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guzmán, 2023). Por lo que se requiere una serie de alternativas para la construcción de conocimiento mediante la interacción y asimilación de la nueva información.

Capítulo 5. Marco Teórico. Aportaciones para profundizar las estrategias de enseñanza

En este capítulo se comparten las principales teorías para el desarrollo de la tesis, las cuales sustentan las estrategias de enseñanza para propiciar una mejora en la práctica educativa de los docentes en el estudiante con discapacidad intelectual. El marco teórico se divide en el aprendizaje significativo de Ausubel, incluyendo el aprendizaje por recepción y por descubrimiento y, la teoría sociocultural de Vygotsky enfocada en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), con las cuales justifican la influencia de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y con todo ello, se sostienen las estrategias de enseñanza empleados por los docentes participantes del estudio.

5.1 Aprendizaje significativo de Ausubel.

Las aportaciones de David Ausubel surgieron dentro del paradigma cognitivo, el cual nació como crítica al conductismo para tratar de comprender los procesos mentales del ser humano. Al estudiar a estudiantes con ciertas limitaciones en las habilidades cognitivas, se toman varios puntos del procesamiento de la información para llegar a la teoría del aprendizaje significativo.

Por consiguiente, el paradigma cognitivo estudia las estructuras mentales donde las principales preguntas son: ¿cómo se elaboran las representaciones mentales en el sujeto? y ¿qué tipo de procesos cognitivos intervienen? (Hernández, 2012). En el contexto de la tesis, las respuestas se reflejan tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la práctica educativa de los docentes que imparten clases a los jóvenes con discapacidad intelectual, se deberá conocer aquellos procesos cognitivos mayormente desarrollados para ser potenciados.

Uno de los enfoques relacionados con la discapacidad intelectual es el propuesto por Dockrell y McShane (1997) sobre las dificultades en la “arquitectura cognitiva” conformada por los mecanismos de asociación, discriminación y categorización para la adquisición de nuevos conocimientos, así las representaciones mentales puedan ser almacenadas y organizadas en la memoria del individuo. De esta forma, el docente deberá facilitar el desarrollo de la arquitectura cognitiva en los mecanismos utilizados por los estudiantes y reducir las limitaciones cuando se recibe nueva información.

Para complementar, se toma la perspectiva del procesamiento de la información, el cual comienza desde la atención, en este punto se realiza el registro sensorial donde se discriminan ciertos estímulos que no se consideran relevantes para codificarlos. De ahí, la información se traslada a la memoria en alguna de los siguientes tipos: de corto plazo, categoriza la nueva información para su retención y respuesta inmediata; intermedia, operativa o de trabajo, funge como puente para la codificación y manipulación de la información y así ser retenida; y de largo plazo, almacena la información, la recupera para su respuesta o forma nuevos conceptos. Este proceso sucede para la toma de decisiones, solución de problemas y como generador de respuestas con la posible influencia de otros factores como las expectativas (Fierro, 2014; Hernández, 2012).

Así, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden presentar alguna afección en el procesamiento de la información, desde la atención hasta el almacenamiento, la formación y organización de los conceptos. Se insta a los docentes a identificar los procesos cognitivos del individuo para que la nueva información pueda ser almacenada en la memoria de largo plazo, buscando un aprendizaje significativo, el cual puede ser desarrollado y retenido de forma permanente por las asociaciones que crea.

Aunado a ello, se identifican complicaciones en: la transferencia, creación y reacomodo de conceptos dentro de los esquemas mentales de la memoria; pensamiento

estratégico, estrategias cognitivas y metacognitivas para adquirir nuevo conocimiento; solución de problemas; y la respuesta ante nuevas situaciones (Martín, 2014; Fierro, 2014). De este modo, las posibles complicaciones presentadas del estudiante podrán ser atendidas de manera específica a través de las estrategias de enseñanza, las que fortalecerán los procesos cognitivos u ofreciendo otra alternativa.

Aunque el paradigma cognitivo brinda mayor protagonismo al estudiante, el docente tiene la tarea de promover el aprendizaje de nuevos conocimientos mediante estrategias estructuradas con un alto grado de significatividad. Adquiere un rol de planificador debido a la amplia gama del desarrollo cognitivo de los estudiantes pero con la oportunidad de enseñar de manera implícita diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas para descubrir, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre los contenidos de las asignaturas (Hernández, 2012).

Con ello, se pretende lograr un aprendizaje significativo, Ausubel et al., (2009) lo perciben como la interacción entre los signos o conceptos nuevos y los conceptos almacenados dentro de la estructura cognitiva del estudiante dando lugar a significados reales. También, se menciona que la estructura o arquitectura cognitiva es única en cada individuo por lo que el aprendizaje se vuelve personal y único, con la caracterización de los estudiantes con discapacidad intelectual, la adecuación de los contenidos y la implementación de ajustes razonables junto con una alta estimulación puede beneficiar al logro de este tipo de aprendizaje en el contexto de la investigación.

Se busca que las estrategias de docentes brinden un aprendizaje significativo, descrito como aquel procesamiento de nueva información de manera sustancial apoyándose del conocimiento previo del estudiante y su incorporación en los esquemas existentes gracias a la asimilación del concepto (Hernández, 2012; Martín y Solé, 2001). La relación entre las experiencias previas de los estudiantes con discapacidad intelectual

con los nuevos contenidos fortalece la arquitectura cognitiva, tanto en la reorganización de conceptos como en la ejecución de tareas.

Esto deriva tanto en el aprendizaje por recepción y en el aprendizaje por descubrimiento, los cuales pueden ser usados durante la práctica educativa y mostrar un grado de significatividad para cada estudiante. El primero de ellos, recae en la adquisición de significados nuevos mediante la presentación del nuevo material, la reconciliación con las ideas existentes y la reformulación de la estructura cognitiva (Ausubel et al., 2009). Esto deriva en un proceso activo entre el individuo y la nueva información, es necesario que los contenidos y materiales se adecuen a la arquitectura cognitiva de los estudiantes con discapacidad intelectual para asimilar el conocimiento.

En los estudiantes con discapacidad intelectual surge una problemática en las habilidades cognitivas de atención y memoria, lo cual afectaría en el proceso de retención y asimilación del contenido, por esta razón los docentes deben prever en la presentación de los materiales y en su discurso para mantener el interés y la participación activa del estudiante con el nuevo conocimiento (Guzmán, 2023). En la práctica educativa, el docente debe hacer llegar a todos los estudiantes la nueva información de manera significativa en base a sus capacidades e intereses.

Por otro lado, el aprendizaje por descubrimiento insta al estudiante a descubrir el nuevo conocimiento por sí mismo, de este modo transforma su estructura cognitiva mediante la resolución del problema, lo cual será potencialmente significativo (Ausubel et al., 2009). Este tipo de aprendizaje se subdivide en proposiciones para la solución de problemas o en proposiciones antecedentes, aspectos que atañen al problema. El involucramiento personal y la propia construcción de conocimiento da mayor valor al aprendizaje, incluso fomentando la motivación y participación de los estudiantes.

Para añadir, el aprendizaje por descubrimiento involucra un mayor uso de habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes para asimilar la nueva información (Hernández, 2012; Martín y Solé, 2001). Los individuos con discapacidad intelectual suelen presentar dificultades en el aprendizaje por descubrimiento, sin embargo, cuando se realiza con una guía y una progresión sistematizada, los resultados son enriquecedores y significativos para ellos.

Con esto se resume que para lograr el aprendizaje significativo se requiere de la transformación del contenido que se asimila de manera receptiva o por descubrimiento, donde debe existir una interrelación entre lo nuevo y lo presente en la estructura cognitiva de los estudiantes (Martín y Solé, 2001). Lo cual se pretende alcanzar en la práctica educativa, el uso de las habilidades cognitivas y metacognitivas para la construcción del conocimiento buscando la relevancia y significatividad mediante las diversas estrategias de enseñanza por parte de los docentes.

5.2 Teoría sociocultural de Vygotsky.

En la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual no sólo se debe enfocar en sus habilidades cognitivas y metacognitivas para mejorar su desarrollo, ya que la dimensión social y cultural son de gran importancia. De este modo, la teoría sociocultural de Vygotsky vinculada con la defectología puede favorecer la relación entre pares así como el procesamiento de la información de todos los estudiantes mediante el uso de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje.

Vinculado con el anterior paradigma, Vygotsky menciona que las habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento pasaban de ser funciones psicológicas elementales, desarrolladas de forma natural por el ser humano, a

funciones superiores mediante un desarrollo cultural (Wertsch, 1995). Esto demuestra las capacidades innatas de cada individuo y cómo pueden ser fortalecidas mediante la construcción del conocimiento y la influencia cultural del entorno, donde la educación juega un rol importante para la formación.

En relación con estudiantes con discapacidad intelectual existen dos posibles escenarios de acuerdo con Vygotsky (1983), una limitación en las funciones psicológicas elementales pero con un mayor desarrollo en las funciones superiores, sin embargo, puede tratarse de una simulación, donde el estudiante demuestra tener cierta habilidad por el uso de otras capacidades cognitivas para compensar la deficiencia, como el uso de la imaginación como complemento de la memoria. O bien, apareciendo con mayor frecuencia, un desarrollo desproporcionado de las funciones elementales con afección en el paso a las superiores, de este modo el estudiante se enfrenta a la realización social del defecto y busca la compensación hacia la adaptación del medio.

Para el traspaso a las funciones superiores, se cuentan con cuatro criterios: el paso del control del entorno al individual, creando la autorregulación mediante el paso de la estimulación ambiental a la autogenerada; la intelectualización, donde el aprendizaje funciona de manera consciente y voluntaria por parte de la persona; el origen y la naturaleza social, la influencia de la cultura sobre la adquisición de conocimiento tanto el contenido como el proceso; y el uso de signos mediadores, estímulos creados y dados para relacionar la información recibida e interiorizarla (Wertsch, 1995). El desarrollo personal de las funciones es influenciado por diferentes factores culturales, lo cual puede ser mermado por las limitaciones de la propia discapacidad intelectual, así en ciertos criterios pueden adecuarse a las particularidades del estudiante.

Por ello, un componente importante para la interiorización son los signos o instrumentos proporcionados por una cultura puesto que brinda de nuevo conocimiento,

de esta forma el desarrollo de los estudiantes está relacionado con la adquisición del dominio sobre el entorno social (Bruner, 2008). Así, la transformación de las funciones psicológicas consiste en una mayor comprensión del contexto, su valor cultural y la influencia social, las cuales se encargan de la formación de los estudiantes.

De este modo, existe cierta relación entre los paradigmas cognitivo y sociocultural, por ejemplo, una de las propuestas dada por Martín (2014) es el uso de estrategias en diversos contextos de manera explícita para después ser adquirida implícitamente, haciendo comprender y solucionar un problema con la relación del conocimiento previo que poseen los estudiantes, lo cual se realiza a través de un “puente”. Dicha propuesta se relaciona con el procesamiento de la información a través de la ZDP, moviéndose desde un conocimiento real o previo hacia uno deseado.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante y el nivel de desarrollo potencial al que puede aspirar mediante la resolución de un problema bajo la guía de algún experto o colaborando con sus pares más capacitados (Werstch, 1995). En este sentido, se visualiza un continuo desarrollo a las capacidades, creando escenarios o situaciones cada vez más complejas para el alcance los aprendizajes esperados por el estudiante en el contexto educativo.

El concepto de la ZDP puede ser percibida en diversas ópticas, ya sea como una orientación para aprender cualquier conocimiento mediante la interacción social e incrementar el desarrollo del aprendiz (Labarrere, 2016) o como una zona dinámica para la construcción interactiva de una actividad educativa o, procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr cierta competencia o habilidad (Cubero y Luque, 2001). En dichas concepciones se encuentran similitudes en la continua búsqueda de adquirir nuevo conocimiento mediante la interacción social y cultural a través de un constante incremento de dificultad o adquisición de conocimiento, habilidad o, competencia.

Se recomienda que en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual se precise el grado de comprensión más que la expresión del conocimiento al momento de identificar el nivel real de desarrollo y así, establecer la ZDP adecuada, debido a la posible limitación en el lenguaje presentada en esta condición (Vygotsky, 1983). El conocer las capacidades del estudiante es vital para empatarlas con las estrategias para la expresión del conocimiento adquirido, donde la ZDP, al ser dinámica y modificable, se adecue con los avances durante el transcurso del periodo escolar, buscando una nivelación de los nuevos contenidos, actividades y objetivos educativos.

Por lo tanto, la ZDP se conceptualiza como un proceso donde cada estudiante cuenta con conocimientos y habilidades, y la existencia de un nivel superior, el objetivo o meta educativa que se pretende alcanzar, en la cual el docente mediante el uso de instrumentos socioculturales ayude a la adquisición del nuevo conocimiento. De igual manera, durante el proceso, los estudiantes utilizan diferentes habilidades, actitudes y estrategias dependiendo del soporte o andamiaje que necesiten (Snowman y Biehler, 2003), los cuales pueden ser dados tanto del propio docente como de sus compañeros de clase más expertos en los contenidos.

De ahí, se desprende el concepto de andamiaje para alcanzar la ZDP, de acuerdo con Wood et al., (1976) es un apoyo eficaz por parte del docente que se le proporciona al estudiante en base a su desarrollo y competencias. Incluyen diferentes funciones como la guía a la resolución del problema, reducir el grado de complejidad, establecer objetivos y motivación, proveer información en puntos clave y, modelar la realización de la actividad. Este proceso es gradual de acuerdo con las características del estudiante, por lo que la ayuda puede variar e incluso ser realizada de manera conjunta con sus pares.

Similar a la ZDP, el andamiaje es un concepto interpretado de varias formas, puede ser visto como la interacción entre un sujeto con mayor experiencia y un aprendiz,

donde el experto ajusta las ayudas basadas en las competencias o demandas de la actividad (Cubero y Luque, 2001). Estos ajustes pueden dirigirse a las capacidades y habilidades del estudiante mediante la interacción y observación que se tienen, dando al docente un rol de orientador, organizador o, solamente, de un recurso.

El andamiaje tiene el propósito de brindar soportes o ayudas en la adquisición del nuevo conocimiento o habilidades, los cuales se reducirán conforme al avance del estudiante, ejemplo de ello, pueden ser presentados mediante preguntas, pistas, sugerencias, listas, modelos, y retroalimentaciones (Snowman y Biehler, 2003). Cabe resaltar, que la ayuda dada por el docente no solo es para facilitar la conclusión de la actividad sino en ofrecer herramientas y recursos para ser utilizados por el estudiante para su desarrollo cognitivo y sociocultural, llegando al objetivo y la zona deseada.

No se puede negar la dialéctica de las teorías presentadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que los estudiantes llevan a cabo su propio proceso de construcción, modificación y reorganización de significados mediante experiencias con el grupo social o la comunidad de aprendizaje (Coll, 2001). Se puede afirmar la fuerte relación de los sujetos sociales con la internalización de nuevo conocimiento, ambos factores se relacionan para la apropiación de la información, claro está que los individuos con dificultades cognitivas y sociales requieren de una mayor atención y estimulación para su desarrollo en estas áreas.

5.3 Enfoque humanista.

A pesar del énfasis en las habilidades cognitivas y sociales debido a la naturaleza del objeto de estudio sobre las estrategias de enseñanza, no se tiene que apartar el enfoque humanista, acerca de los procesos integrales de la persona, de comprenderla como un

ser total, con libertad de decisión y en la búsqueda de su autorrealización (Hernández, 2012). Aunque los individuos con discapacidad intelectual cuentan con ciertas limitaciones en su desarrollo evolutivo emocional, no se tiene que descartar como un factor influyente tanto en su trayectoria escolar como en su desarrollo personal y sociocultural.

De acuerdo con López (2014) existen varios estudios que demuestran una asociación entre estudiantes con dificultades de aprendizaje y las deficiencias en habilidades sociales como el rechazo por los pares asociado con interacciones negativas, lo cual puede derivar en baja autoestima y problemas de la personalidad. Aunque no se especifica si los estudiantes cuentan con alguna discapacidad, esto repercute en el proceso hacia una educación inclusiva y la atención a la diversidad por parte del docente debido a la influencia del ambiente escolar durante la práctica educativa.

Las dimensiones afectiva y emocional inciden en las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, el docente deberá fomentar un ambiente saludable y positivo. Uno de los factores a considerar es la expectativa, el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1974) sobre el experimento de la escuela Oak muestra una relación entre expectativas positivas en relación con el rendimiento académico, siendo factores la comunicación y modificaciones en las técnicas de enseñanza por parte del docente para fomentar el autoconcepto, conducta, motivación y habilidades, llegando a una profecía autocumplida. Así, al cambiar la expectativa hacia estudiantes con discapacidad se brinda mayor compromiso, una sana retroalimentación, la inclusión en todas las actividades, entre otros aspectos que inciden en el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo personal.

Es evidente la existencia de otros factores y variables que favorecen los resultados de los estudios, como ofrecer mejores oportunidades, la calidad de los soportes, la atención y el apoyo emocional, así como un cambio de actitud puede guiar a un mejor desempeño escolar (Miras, 2001). De tal manera, al mostrar una actitud positiva al

desarrollo de los estudiantes influye en su desempeño y la relación con el docente, por lo que la creación de un ambiente propicio, la comunicación de los objetivos conseguidos y la motivación benefician en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para adicionar, Snowman y Biehler (2003) señalan el autoconocimiento de algunos estudiantes con discapacidad de su propia condición y sus limitaciones, con ello, los docentes deben fomentar la autoestima mediante la expresión de emociones positivas como ofrecer cumplidos, respetar el tiempo de respuesta, el uso de andamiajes y la debida atención. Esta relación entre aprendizaje y la dimensión afectiva resulta beneficiosa en la práctica educativa para alcanzar la ZDP y un aprendizaje significativo, atribuido a la experiencia y emociones al momento de aprender.

Ejemplo de ello, son las expectativas de los familiares quienes demuestran una perspectiva positiva hacia el desempeño y logro de sus hijos con discapacidad, en algunos casos un mayor conocimiento sobre su asimilación de la nueva información. En el trabajo de Yarbrough et al., (2014) recomiendan no subestimar las capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad, mostrar un compromiso con la comunidad y, favorecer la experiencia educativa tanto de manera académica como social, lo cual brindará de beneficios para su desenvolvimiento, autoestima e inclusión en cualquier ámbito.

Dentro del contexto, este enfoque se ve reflejado en el modelo educativo implementado, la Nueva Escuela Mexicana (NEM,2023), la cual cuenta con un enfoque sociocrítico humanista para lograr el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes brindando a los docentes de flexibilidad en su práctica docente para adecuar sus clases en base a las características de cada uno de los individuos. Con ello, se pretende atender problemáticas dentro de la comunidad para la adquisición de nuevo conocimiento

y la proposición de soluciones a estos problemas, al igual de promover la convivencia, el respeto y empatía entre todos.

La perspectiva del ser como un ente completo con habilidades cognitivas, metacognitivas, sociales, culturales, afectivas y emocionales es un gran factor para considerar durante la práctica educativa, la atención a cada aspecto puede detonar en un desarrollo integral completo en todos los estudiantes, especialmente en aquel con discapacidad intelectual. Por ello, se incluye este componente inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y con un fuerte impacto en la educación media superior.

5.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Con lo expresado desde el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría sociocultural de Vygotsky y el enfoque humanista, una propuesta para el estudio de las estrategias de enseñanza es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual se centra en el desarrollo cerebral, el aprendizaje y los medios digitales. Este modelo surgió como respuesta ante el aumento de la diversidad de los estudiantes y el currículo único utilizado por los docentes (Rose y Meyer, 2002). De tal forma, no sólo se ofrece flexibilidad a los estudiantes con alguna discapacidad sino la apertura al desarrollo de habilidades y capacidades de cualquier estudiante.

El DUA ha sido estudiado por Alba Pastor et al., (2011) mostrando su influencia cognitiva, el uso de la ZDP de Vygotsky y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ofreciendo una amplia gama de medios tanto en la enseñanza como el aprendizaje. Sobre la teoría de Gardner, de manera breve, el modelo curricular del DUA abre la posibilidad a los estudiantes de desarrollar alguna de sus inteligencias múltiples

durante la práctica educativa, así como expandir la delimitante concepción de inteligencia que predominaba en décadas anteriores.

Así, el DUA presenta tres principios (Rose y Meyer, 2002; Alba Pastor et al., 2011), los cuales son: proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, donde los estudiantes perciben y asimilan la información brindada por el docente, la cual deberá tener un grado de significatividad; proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, para el uso de habilidades cognitivas, estratégicas, organizativas y sociales para expresar los conocimientos adquiridos; y proporcionar múltiples formas de implicación, centrado en el compromiso y motivación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, las experiencias y las dimensiones afectiva y emocional pueden incidir tanto en este principio como en los anteriores.

De este modo, los docentes pueden incorporar a su práctica educativa diversas estrategias con adecuaciones curriculares ligadas al DUA, las cuales favorecen el aprendizaje significativo para todos (Getzel en Arnaiz, 2019). Se puede pensar en el beneficio no solo para los estudiantes con discapacidad intelectual sino para todos al ofrecer variedad en la recepción y construcción del conocimiento involucrando el uso de sus capacidades y habilidades en desarrollo.

En específico, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden presentar problemas en la organización de conceptos, activación de esquemas previos y la comunicación con sus compañeros para la expresión de sus saberes por lo que el DUA amplía las oportunidades para fortalecer dichas áreas. A su vez, los principios del modelo empatan con la activación del conocimiento previo, la actividad mental constructivista y la motivación para aprender, factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marchesi, 2014).

Para añadir, se ha mencionado la heterogeneidad del desarrollo pedagógico de los estudiantes con discapacidad intelectual y se busca que su enseñanza sea dada desde otra perspectiva a la habitual, en sí, en todos los individuos existe la diversidad en el desarrollo de sus funciones psicológicas de acuerdo con Vygotsky (1983). Por lo que es necesario un cambio por parte del docente ante la homogeneización de su práctica, el DUA es una propuesta ante dicha demanda, para que el aprendizaje sea asimilado en diversas formas.

De esta manera, una tarea del docente es tratar de individualizar la enseñanza debido a la particularidad de las características y el desarrollo cognitivo de cada individuo, con la intención de ajustar la práctica educativa en base a sus capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes (Coll y Miras, 2014). Lo cual llega a tener dificultades por varios factores como el número y diversidad de estudiantes en el sistema educativo mexicano, sin embargo, al contar con múltiples estrategias de enseñanza siguiendo estos tres principios podrán ofrecer a sus estudiantes mayores oportunidades para el aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos.

5.5 Estrategias de enseñanza.

El objeto de estudio de esta investigación son las estrategias de enseñanza, las cuales son pasos de un procedimiento proporcionados a los estudiantes para facilitar el procesamiento de la nueva información, transmisión de habilidades efectivas y el mejoramiento en áreas y dominios específicos (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Estas mismas son vistas desde el diseño, programación, elaboración y desarrollo de los contenidos impartidos por el docente, pueden ser vistas como las actividades realizadas de manera consciente para el desarrollo de la práctica educativa.

Las estrategias de enseñanza de los docentes pueden verse reflejadas de diversas formas, en la presente investigación se relacionarán los principios y pautas del DUA, donde a continuación se ejemplificarán su uso dentro del contexto áulico.

Cada principio cuenta con sus propias pautas de aplicación y características para guiar a los docentes en la aplicación del DUA, el principio de las múltiples formas de representación se divide en: la percepción de la información así como su modificación y personalización en su presentación; opciones para el lenguaje y símbolos para facilitar la decodificación de los materiales e ilustrar los significados; y opciones para la comprensión, activando los conocimientos previos, manipulando la nueva información y su transferencia dentro de la memoria (Silva et al., 2023). Lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo por recepción para la asimilación de nuevo conocimiento.

Asimismo, dentro de este principio los docentes planean la forma en cómo mostrar la nueva información en base a las particularidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Es necesario ofrecer una amplia gama de conceptualizar, demostrar y ejemplificar el nuevo conocimiento, en la ejecución de la práctica educativa se puede hacer uso de pictogramas, esquemas, mapas conceptuales, simulaciones entre otras estrategias para apoyar al procesamiento de la memoria y así, su asimilación dentro de la estructura cognitiva.

En el principio de múltiples formas de expresión se destacan: las opciones para la acción mediante la diversidad en métodos de respuesta y la interacción con los materiales; opciones para la expresión y la comunicación, adaptaciones en el desarrollo de las actividades utilizando diferentes herramientas; y opciones para las funciones ejecutivas, con el establecimiento de metas adecuadas, planificación y desarrollo de estrategias y trabajo colaborativo (Toala y Jaramillo, 2022). De este modo, la ZDP guiará

a los estudiantes en la adquisición de nuevo conocimiento de acuerdo con las capacidades, habilidades y características con las que cuentan.

De esta forma, se les ofrece la oportunidad y variedad a los estudiantes de construir su conocimiento y expresarlo de acuerdo con sus particularidades. Se destaca el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo y la solución de problemas debido a la repartición de roles donde se potencializan sus capacidades en la creación de un producto, al igual, este puede ser creado con diversos materiales, herramientas, fomentando la comunicación, innovación y creatividad de los estudiantes. El docente funge como un guía y recurso en este proceso, otorgando andamiajes, estableciendo ZDP y brindando retroalimentación del trabajo efectuado.

En el último principio de las múltiples formas de implicación se proporcionan: opciones para captar la atención mediante la optimización de la relevancia, valor, autenticidad, atención y la elección personal en la forma de expresar su conocimiento; opciones para el esfuerzo y la persistencia donde se resalta la motivación hacia las metas y objetivos, variaciones en la dificultad y los apoyos, trabajo colaborativo y la retroalimentación; y opciones para la autorregulación al promover las expectativas positivas y facilitar gradualmente los niveles de apoyo (Tenelema, 2023). Este principio se encuentra envuelto en los anteriores y en la misma práctica educativa, donde la perspectiva humanista busca incidir en el desarrollo integral de los estudiantes.

Estas estrategias se visualizan en el fortalecimiento de las dimensiones socioafectivas de los estudiantes, como por ejemplo en la identificación de problemáticas de interés individual y colectivo, motivación extrínseca e intrínseca, apoyos y andamiajes para el desarrollo de las actividades y, el establecimiento de metas, así como un posible cambio actitudinal ante la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual. El

docente debe de promover su aprendizaje y confiar en el cumplimiento de los desafíos por parte del estudiante, al igual de motivarlo, apoyarlo y fortalecer su autoestima.

De esta forma, se pretende tanto la identificación como el análisis de las estrategias de enseñanza durante el desarrollo de la práctica docente desde la planeación de la clase hasta su reflexión e implementación de ajustes razonables de acuerdo con lo observado en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el estudiante con discapacidad intelectual. La variedad de estrategias funge como un factor vital para el desarrollo de todos los estudiantes, ofreciendo diversas opciones en la construcción y asimilación del nuevo conocimiento.

5.6 Función docente.

Dentro de la función docente se toma como principal exponente a Vermunt y Verloop (1999), quienes la definen como las actividades ejercidas por los profesores en tres dimensiones, la cognitiva, metacognitiva y afectiva durante su quehacer pedagógico. Asimismo, existe una relación con los principios del DUA, por lo que influye de manera directa en las estrategias de enseñanza.

Así, dentro de la función cognitiva los docentes buscan relacionar, estructurar, analizar, aplicar, memorizar, seleccionar y procesar críticamente la nueva información. De esta forma, desde la planeación se establecen los objetivos y contenidos para la sesión, al igual en el desarrollo de las diversas actividades que se implementarán como formular preguntas, asociar la nueva información con conocimiento previo, demostrar relaciones de conceptos, crear esquemas, entre otras actividades (Vermunt y Verloop, 1999). De este modo, se concreta el conocimiento propio del docente, sus habilidades pedagógicas para compartirlo y que sea asimilado por los estudiantes.

Con la perspectiva constructivista, el docente busca la interacción activa de los estudiantes con los contenidos y en la construcción de su conocimiento para que sea significativo. El conocimiento de las particularidades de los estudiantes es de suma importancia para la delimitación de la nueva información, el diseño de las actividades que demuestren el dominio y potencialidad de los estudiantes, factores que atañen a la labor docente para una educación óptima.

Relacionado con la dimensión metacognitiva, los docentes buscan planificar, orientar, monitorear, diagnosticar, revisar, ajustar, valorar, evaluar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vermunt y Verloop, 1999). Similar al anterior, profundiza en la adquisición del nuevo conocimiento, desde la valoración y reflexión del desempeño de los estudiantes para alcanzar las metas educativas durante la sesión hasta la implementación de ajustes necesarios. La diferencia es en el enfoque en la práctica educativa como un todo, las modificaciones que tiene que hacer dentro del contexto, ambiente escolar, materiales, habilidades propias, entre otras cuestiones para mejorar.

Esta función puede requerir un cambio drástico debido al autoconocimiento y reflexión crítica de su función como docente, una buena adaptabilidad para modificar aspectos relevantes para potencializar el aprendizaje de los estudiantes. Con la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual y la falta de experiencia o conocimiento en su atención puede liderar al fomento de esta dimensión para fortalecer su desarrollo.

La última dimensión es la afectiva, los docentes buscan motivar, formar expectativas, hacer atribuciones, valorar, apreciar y manejar las emociones en la creación de un clima afectivo, brindando responsabilidad a los estudiantes, recomendando periodos de estudio, creando metas personales y proporcionando experiencias significativas (Vermunt y Verloop, 1999). En este caso visualizada en toda la práctica educativa, en el fomento de estas habilidades emocionales desde la consideración de los

intereses de los estudiantes en la planeación, el aprecio y motivación durante la sesión y una valoración del ambiente en la reflexión de la clase.

Como se ha visualizado, el aspecto afectivo incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje por lo que el docente debe propiciar la expresión de valores, fungir como un gestor en la resolución de conflictos e incluso dotar a los estudiantes de estrategias el control y la expresión emocional. Lo cual requiere de un mayor cuidado por la discapacidad intelectual, tanto del propio individuo en esta parte de su desarrollo como la influencia de sus pares.

Con lo mencionado en este marco teórico, se muestra la relación entre las teorías, la aplicación en el DUA, y la adaptación en las estrategias de enseñanza en relación con la función de los docentes de educación media superior para beneficiar la práctica educativa en los estudiantes con discapacidad intelectual. De esta forma, con la diversidad de estrategias bajo los principios del DUA se busca un aprendizaje significativo continuo mediante la ZDP, favoreciendo los procesos cognitivos, la interacción sociocultural y aplicando un enfoque más humanista en aras de conseguir una educación inclusiva.

Capítulo 6. Metodología

6.1 Paradigma constructivista de la investigación.

La investigación se sitúa en un paradigma constructivista por sus características de comprensión y reconstrucción individual o colectiva referente al entorno. De este modo, el objeto de estudio muestra la interacción de seres sociales en un contexto determinado, los cuales serían los docentes y el estudiante con discapacidad intelectual dentro del aula. Así mismo, lo observado se convierte en una reconstrucción más informada y sofisticada de la práctica pedagógica sin dejar de lado las experiencias y perspectivas de los participantes (Denzin, 2012).

El constructivismo se apoya de corrientes relativistas y una metodología hermeneútica y dialéctica (Guba y Lincoln, 2012), con lo cual el conocimiento se produce mediante interpretaciones reconstruidas del contexto de estudio, al igual de la manifestación de un cambio por medio de la interacción. Esta relación está presente en la tesis debido a la ruta metodológica en la búsqueda de una reinterpretación de la realidad observada y reflexionada de un grupo inclusivo, en la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje, el docente y el estudiante, así como, la responsabilidad de cumplir la función pedagógica en este nivel educativo.

De igual manera, para la creación de nuevo conocimiento se deriva del consenso comunitario de la realidad, su utilidad y su significado para la acción para seguir avanzando (Guba y Lincoln, 2012). A pesar de llevar a cabo un diseño como el estudio de caso mediante entrevistas a los participantes se crea una visualización personal de lo realizado durante la práctica educativa reflexionando sobre su funcionalidad procediendo a cambios individuales y creando aportaciones a la temática de estudio con los resultados de la investigación.

Para añadir, este paradigma conecta la acción con la *praxis*, donde los participantes no sólo ofrecerán su perspectiva sobre el objeto de estudio sino reflexionarán sobre su participación en el mismo, la práctica educativa, la función pedagógica del docente y las estrategias de enseñanza. A pesar de que la investigación trata de no intervenir en la realidad, puede existir una transformación en el pensamiento de los docentes para la mejora de su quehacer pedagógico.

6.2 Metodología cualitativa.

De la mano del paradigma constructivista, la metodología empleada es la cualitativa por la similitud en la construcción social de las realidades, el interés sobre las perspectivas de los participantes, así como en las prácticas que realizan y el conocimiento cotidiano (Flick, 2015). Esto guía el procedimiento de la investigación para la recolección, análisis e interpretación de la realidad evocada en datos, ya que no solo se aplica la mirada del investigador sino la de los participantes, al comprender y vislumbrar la realidad desde su propio conocimiento.

Asimismo, la investigación cualitativa estudia los avances y transformaciones en el contexto y en los participantes (Vasilachis, 2016). Debido a la naturaleza del objetivo general sobre analizar las estrategias de enseñanza, el uso de un conjunto de prácticas basadas en la interpretación para comprender la situación social, sus propiedades y dinámicas, se logra construir nuevo conocimiento sobre esta temática. Aparte de ello, la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual dentro de un aula regular evoca en los docentes participantes un cambio, adaptación e implementación de ajustes razonables para optimizar el desarrollo de todos los estudiantes.

Otra característica es la flexibilidad que ofrece tanto en el procedimiento de la propia investigación como en la información proporcionada por los participantes por lo que requiere creatividad para indagar en esta temática. Además, es holística por la consideración del estudio del “todo” más que de las partes del objeto de estudio (Hernández et al., 2014), así la profundización será más completa tomando en consideración diferentes aspectos de las estrategias de enseñanza y perspectivas de los participantes.

En concordancia, Stake (1999) refiere que este tipo de investigaciones destacan la comprensión de las complejas relaciones entorno al objeto de estudio sin una intervención causal pero con un acercamiento mayor a la comprensión del fenómeno para desarrollar el nuevo conocimiento. Así, la práctica educativa y las estrategias de enseñanza ante la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual requieren un estudio exhaustivo desde diferentes ópticas para una mayor comprensión.

6.3 Diseño de la investigación.

Se eligió el estudio de caso intrínseco por la existencia del interés y necesidad en la profundización de un objeto en particular. En esta investigación serán los docentes quienes están formando a un individuo con discapacidad intelectual leve dentro de un aula regular, la cual se realiza mediante la identificación del objeto de estudio, la observación de la forma de impartir clases, su previa planeación, la ejecución, el uso de estrategias y la evaluación de la sesión (Stake, 1999). Con ello, se pretende comprender en detalle sobre las estrategias de enseñanza utilizadas durante la práctica educativa en concordancia con los procesos de aprendizaje y la atención a la diversidad.

A su vez, este tipo de caso resulta óptimo por el estudio de la particularización más que de la generalización (Stake, 1999). De este modo, se conoce específicamente el caso para comprenderlo a profundidad, conocer las particularidades, características y aspectos que lo hacen relevante, los cuales pueden ser transferidos o no a otro contexto en particular. Cabe destacar que los factores que inciden en el objeto de estudio son específicos del estudio crea unicidad a la investigación.

Así, el estudio de caso brinda una indagación empírica en profundidad de un fenómeno limitado al igual que su contexto (Yin, 2013). Debido a que la población con discapacidad intelectual en este nivel educativo es baja, las particularidades del propio individuo, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, al igual del de la propia institución, el desarrollo académico del estudiante y su relación con sus compañeros y docentes, por mencionar algunos aspectos, hacen que este diseño de investigación resulte adecuado para ahondar en el estudio de esta realidad educativa.

De la misma manera, todos los aspectos mencionados crean un “sistema integrado” del caso (Stake, 1999), con ello, se busca comprender la complejidad del mismo mediante la interacción de los participantes con las temáticas y dimensiones seleccionadas. Así, la tesis estudia la práctica educativa de dos docentes en un estudiante con discapacidad intelectual leve, combinando los componentes para el desarrollo integral de la persona con el objetivo de analizar las estrategias de enseñanza, las cuales son el énfasis de la tesis y así, ser aportadas en otros contextos o casos.

Al indagar en el objeto de estudio de esta investigación, las dinámicas, aspectos y procesos se identifican en unidades de análisis (Hernández et al., 2014). Así, para analizar las estrategias de enseñanza, se clasifican las unidades bajo las dimensiones de las siguientes temáticas: la función docente con dimensiones cognitivas, metacognitivas y afectivas (Vermunt y Verloop, 1999); el aprendizaje del estudiante con discapacidad

intelectual relacionado con el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 2009) y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1983); y las propias estrategias de enseñanza mediante los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002).

6.4 Alcance de la investigación.

Continuando con el alcance, se clarifica que es descriptivo en relación con la ruta metodológica, la naturaleza del problema y el resultado de la profundización del objeto de estudio. De acuerdo con Ramos-Galarza (2020), está busca realizar estudios de tipo constructivista, describiendo representaciones subjetivas en un grupo específico sobre un determinado fenómeno, donde la investigación cuenta con dichas características al analizarse las estrategias de enseñanza implementadas, describiendo así su proceso y efectos en la práctica educativa.

Debido a la comprensión profunda del estudio, se detalla los aspectos que inciden en las estrategias de enseñanza por los docentes de educación media superior hacia el estudiante con discapacidad intelectual. Lo desarrollado de la investigación crea nuevo conocimiento para la educación inclusiva en cómo realizar ajustes necesarios en la práctica educativa, influyendo desde la planeación hasta la evaluación de la función pedagógica de los docentes.

El valor de este tipo de alcance es para precisar desde varias dimensiones y diversas perspectivas un fenómeno, evento o práctica educativa considerando los participantes, el contexto y la propia situación (Hernández et al., 2014). El conocimiento en profundidad de las estrategias de enseñanza a un estudiante con discapacidad intelectual incluido en un aula regular ofrece el entendimiento hacia la atención de la diversidad, en cuáles estrategias pueden fortalecer los procesos de enseñanza-

aprendizaje y ser utilizadas en otros contextos, situaciones similares o para la diversificación de la práctica educativa.

6.5 Contexto de la investigación.

De manera específica, la institución fue fundada el 11 de agosto de 2008, por un grupo de catedráticos universitarios con experiencia en el campo docente, investigativo y administrativo, con el propósito de contribuir al desarrollo de la educación en México. A lo largo de los años, ha experimentado cambios dentro de la plantilla docente pero conservando los objetivos de la institución, de igual manera, ha evolucionado con las reformas educativas del país de México, adaptando su currículum ya sea añadiendo, recortando o modificando las asignaturas o el número de horas de las mismas.

Relacionado a su contexto geográfico, la escuela se ubica en una zona urbana al suroeste en la ciudad de Pachuca, capital de Hidalgo, tiene una gestión privada, modalidad escolarizada con un turno único matutino (Sistema de Información y Gestión Educativa SIGED, 2024). Cerca de la institución se localizan otras escuelas bajo la misma gestión, dos con niveles de preescolar a secundaria, y una universidad privada.

La escuela cuenta con diez aulas, cada una con alrededor de 10 a 15 mesas con dos sillas para cada una, de esta forma, la gran mayoría de los estudiantes pueden apoyarse con un compañero, fortaleciendo dinámicas en parejas, por ende, un trabajo cooperativo. Cada salón tiene un pizarrón, un escritorio, un pequeño locker y una caja de madera para colocar los teléfonos celulares, la institución tiene como política y en su reglamento el no usar estos dispositivos móviles durante las sesiones de clases a menos de que sean utilizados para una actividad en específico.

A su vez, los docentes pueden hacer uso de un salón audiovisual con un proyector, un laboratorio, un salón de informática, un salón de gastronomía. Para añadir, se tienen cuatro baños, una cancha de basquetbol, áreas verdes, mesas con sombrilla para comer, estacionamiento. Relacionado con los servicios básicos, no existen problemáticas referidas a agua, luz, e internet, y de recursos digitales, solamente tienen en posesión dos proyectores adicionales para ser usados durante las clases dependiendo de la disponibilidad que se tenga.

El plan de estudios de la preparatoria estaba adscrito a la enseñanza del Bachillerato General de acuerdo con la Dirección General del Bachillerato (DGB, 2024) asociado a la Secretaría de Educación Pública (SEP) basado en componentes básicos, propedéuticos, y de formación para el trabajo. Sin embargo, se han hecho modificaciones internas relacionadas con el modelo nacional de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023), reclasificando sus asignaturas dentro de los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento para la especialización de áreas económicas y sociales en esta institución, recursos socioemocionales y conservando la formación para el trabajo.

El modelo educativo de la institución destaca los puntos de: aprendizaje significativo, educación activa y centrada en el estudiante, formación para el autoempleo, formación de valores, y formación integral. Esto brinda apertura a los docentes para desarrollar sus planeaciones y clases con libertad tomando en cuenta los objetivos establecidos, al igual que dentro de la formación para el autoempleo, la institución cuenta con la asignatura de gastronomía brindando habilidades culinarias, las cuales favorecen al estudiante con discapacidad intelectual en el campo laboral.

En concordancia con ello, ha existido una relación estrecha con los cambios educativos del país, puesto que se decanta por un enfoque sociocrítico humanista para lograr el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes brindando a los docentes

flexibilidad en su práctica docente para adecuar sus clases en base a las características de cada uno de los individuos (NEM, 2023). Lo cual resulta favorable debido a la autonomía del docente para realizar ajustes necesarios durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de la flexibilidad de cátedra visualizada en el modelo educativo de la institución y los saberes disciplinares y pedagógicos de los docentes, su práctica educativa enfrenta varios factores como la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, la formación inicial de los docentes ajena a la educación, la demanda estudiantil sobre su educación y la diversidad que presentan (Marchesí, 2014) principales desafíos presentes al igual que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve.

6.6 Muestra.

La muestra es un subconjunto de la población del contexto donde se realiza la investigación con representantes del grupo totalitario. Por las características del diseño de la investigación, la muestra fue intencional para la selección específica de los participantes en la impartición de clases (Otzen y Manterola, 2017). Cabe destacar que la elección de los docentes participantes se debió también al interés por mejorar su práctica educativa y la inquietud en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual.

La escuela tiene en total 17 docentes, contado con 12 mujeres y 5 hombres, con diferente formación inicial, de los cuales seis de ellos se encuentran dando clases a los estudiantes con discapacidad intelectual al momento de la investigación. Se toma como muestra a dos de ellos para observar su quehacer pedagógico con las siguientes características (Tabla 5).

Tabla 5.*Criterios de inclusión y exclusión.*

Criterios de inclusión.	Criterios de exclusión.
- Docentes de educación media superior. - Formación inicial diferente a la educación, pedagogía, o alguna afín. - Formación continua poca o nula del campo educativo, pedagógico o didáctico. - Poca o nula formación relacionada a la educación especial, educación inclusiva, o alguna afín. - Poca o nula experiencia frente a estudiantes con alguna discapacidad.	- Docentes de otro nivel educativo. - Formación inicial en educación, pedagogía, ciencias de la educación, o alguna afín. - Formación continua del campo educativo, cuenta con estudios de posgrado, certificaciones, diplomados, u otro estudio. - Formación en educación especial, educación inclusiva o alguna afín. - Experiencia en la educación a estudiantes con alguna discapacidad.

Elaboración propia.

Los dos docentes participantes son una licenciada en ciencias de la comunicación de 44 años con 17 años impartiendo clases en el nivel medio superior con asignaturas como Taller de Lectura, Comunicación y Proceso Administrativo, en la cual se han observado clases referentes al Taller de Lectura. El otro participante es un ingeniero industrial de 62 años con diez años de experiencia como docente en los niveles medio superior y superior, durante el transcurso de la investigación se encarga de la asignatura de Matemáticas. Ambos se han especializado en sus formaciones iniciales, incluso con experiencia en sus campos disciplinares pero con poca formación continua relacionada a

educación o pedagogía, de los que han tomado cursos relacionados al aprendizaje significativo y andragogía.

En el nivel de educación media superior, varios docentes cuentan con una formación inicial diferente al campo educativo, como ocurre en este contexto, sumando otra perspectiva basada en la experiencia (Zorrilla Alcalá, 2024) ya que los docentes no cuentan con una formación o capacitación relacionada con educación, pedagogía, educación especial, educación inclusiva o alguna afín. Esto genera un debate de su práctica educativa puesto que manejan contenidos disciplinares en sus asignaturas, incluso con conocimiento experiencial pero con pocos conocimientos pedagógicos para el desarrollo de sus clases.

En relación con los estudiantes, la institución cuenta con 70 jóvenes (34 mujeres y 36 hombres) repartidos en seis grupos, uno por cada semestre, donde estudia un estudiante con discapacidad intelectual en un grupo de nueve estudiantes en total en el cuarto semestre. Esta discapacidad puede presentar diferencias en sus habilidades cognitivas, presentando cierto grado de limitación en algunas de ellas, de esta forma, el estudiante participante tiene una discapacidad intelectual leve, se identifica una notable dificultad de memoria debido al exceso de información por varias asignaturas, un lenguaje limitado en comparación con sus pares, timidez y poca participación en actividades frente al grupo como exposiciones y reacción retardada frente a estímulos externos.

Por otro lado, la expresión de sus ideas es sencilla pero comprensible al utilizar un vocabulario accesible, se apoya de otros recursos como lo son la escritura y el dibujo, uso de la imaginación y de información previa para complementar ejercicios o actividades escolares. Tiene pocas dificultades en la comprensión de conceptos abstractos y es capaz de calcular y razonar cuestiones matemáticas con guía o con mayor tiempo que sus compañeros. Muestra mayor comodidad con estudiantes cercanos a él quienes lo

incluyen y apoyan en explicaciones, aclaraciones y actividades, de igual manera con los docentes ya que son un apoyo durante la práctica educativa.

6.7 Técnicas e instrumentos.

Como primera técnica se encuentra la observación, la cual es la recopilación de datos de una situación natural. Dentro de sus características se encuentra la poca intervención en el campo para dejar fluir los acontecimientos de manera cotidiana para capturar la realidad (Flick, 2007). Para ello, se requiere de una incorporación al contexto del estudio para volverse nativo y que la influencia del investigador pase desapercibida y se pueda observar la práctica educativa sin efectos externos.

De manera particular, se utiliza la observación sistemática, la cual cuenta con diferentes formatos donde se establecen las características, factores, procesos o dimensiones en específico que el investigador quiere observar (Latorre, 2005). Durante la investigación se pretende que desde esta perspectiva investigativa se observen aspectos del quehacer pedagógico de los docentes para posteriormente interpretar la realidad después del llenado de los instrumentos de la observación.

Se llevaron a cabo dos guías de observación ocupadas en momentos distintos, una de ellos para la identificación de estrategias de enseñanza mediante un formato bajo los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para identificar, describir y analizar cada estrategia (Anexo 1). Mientras, la segunda guía de observación analiza la práctica educativa con once aspectos clasificadas en temáticas con sus respectivas dimensiones como la función docente, el aprendizaje del estudiante y las estrategias de enseñanza apoyados de una descripción de cada aspecto, al igual que espacios para comentarios, aspectos relevantes y la percepción estudiantil (Anexo 2).

Como complemento de ello, las entrevistas buscan comprender la experiencia de la persona participante mediante una interacción del conocimiento producido de la situación. Parte de ellas, crea una reflexión personal del entrevistado por lo que las preguntas deben guiar la construcción del significado de la investigación (Flick, 2015). De esta forma, no solo se busca el punto de vista de los participantes sino evocar un razonamiento de la práctica educativa, de lo realizado en la clase.

Para añadir, se optó por entrevistas semiestructuradas para la obtención de datos subjetivos sobre los acontecimientos, aspectos, creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos de los participantes, así se obtiene la perspectiva del entrevistador y funge como complemento de la observación (Latorre, 2005). De este modo, el estudio no se limita a la mirada del investigador sino en la toma los datos de aquéllos que están realizando el cambio, recabando cada detalle de los participantes.

La característica de este tipo de entrevistas ofrece flexibilidad para profundizar en algunos aspectos que el participante pueda cerrarse con sus respuestas sin dejar de tener una guía para el desarrollo de la misma, llevando a cabo una fase inicial sobre la descripción de su práctica educativa, una segunda fase sobre la interpretación y reflexión de sus actos para terminar en la última fase que puede ser dedicada a la espontaneidad o a preguntas delicadas (Latorre, 2005).

Para ello, se han realizado dos guiones de entrevista, uno de ellos para los docentes participantes, siendo un complemento de la segunda guía de observación de la práctica educativa con los mismos aspectos a estudiar en 14 preguntas, incluyendo el aspecto de la discapacidad intelectual desde su perspectiva (Anexo 3). El otro guion de entrevista va destinado al estudiante con discapacidad intelectual leve, se modificaron las preguntas para simplificar conceptos y ser amenas con el participante, contando con las mismas dimensiones en 15 preguntas (Anexo 4).

Para su validación se llevó a cabo mediante la consulta de expertos, donde voces experimentadas brindaron su retroalimentación y aprobación de los instrumentos creados para corroborar que la recopilación de datos sobre el objeto de estudio sea de manera óptima (Hernández et al., 2014). De igual forma, se recomienda comprobar que se garantice la autenticidad del instrumento (Flick, 2007), lo cual se puede realizar aplicándolo en un piloteo con voluntarios con características similares a los participantes de la investigación.

Para ello, los instrumentos tuvieron una primera versión, la cual un experto brindó su revisión y retroalimentación para la mejora de las guías de observación y guiones de entrevista, creando una segunda versión para ser validada por expertos, después de ello, fueron piloteados con una voluntaria con los mismos criterios de inclusión y exclusión externo al contexto del estudio. De este modo, se obtuvieron las últimas versiones que fueron aplicadas a los participantes para poder proseguir con lo establecido en el procedimiento.

6.8 Procedimiento.

El procedimiento de la investigación se realizó mediante varias fases, se inició con la entrada al campo y un periodo de adaptación, en el cual se tuvo el primer contacto con la directora de la institución para la presentación del proyecto, el permiso para ingresar a la institución, al contexto áulico y establecer contacto con los docentes participantes en noviembre de 2024. Como parte de la integración, se fungió como apoyo pedagógico con el estudiante con discapacidad intelectual leve como parte del acuerdo con la directora, esta fase se realizó en el semestre de enero-junio de 2025.

La segunda fase fue la creación de los instrumentos, esta fue modificada debido a un cambio en el diseño de la investigación, de pasar de una investigación-acción a un estudio de caso debido a que el grupo escolar contaba con dos estudiantes con discapacidad intelectual pero uno dejó la institución por cambio de domicilio. Por tal motivo, se reorganizó la investigación para centrarse en la profundización de la práctica educativa, y así, diseñar los instrumentos descritos en el apartado anterior.

En la tercera fase, se realizó la validación y el piloteo de los instrumentos, se estableció contacto con una voluntaria con características similares para recopilar y analizar los datos de esta fase, así como realizar modificaciones en las guías de observación y los guiones de entrevista para obtener la última versión de los formatos.

Después de ello, se aplicaron los instrumentos en el contexto, se acordaron las observaciones y entrevistas para la tercera y cuarta semana de mayo de 2025, aunque se realizaron también en septiembre y octubre del mismo año. Teniendo como primer momento la aplicación de la guía de observación para la identificación de las estrategias de enseñanza, después para analizar la práctica educativa y, finalmente, las entrevistas semi estructuradas.

En la quinta fase, la información recopilada se depositó en formatos para su análisis, se transcribieron las entrevistas por medio de una página de internet y su verificación de manera artesanal. Debido a la construcción de los instrumentos, la información se encontraba clasificada en temáticas con dimensiones para facilitar las unidades de análisis al igual de aportar en la obtención de los objetivos específicos y general de la tesis, sin embargo, surgieron nuevos datos que se consideraron incluir en ciertos apartados, lo que se vislumbró en el análisis de datos.

En la última fase, para el análisis de datos, se realizó la codificación y categorización de la información tomando en cuenta los aspectos de las dimensiones empatados con las teorías descritas en la tesis para así lograr los objetivos de investigación. Con estas fases, se llevó a cabo la recolección, ordenamiento y análisis de los datos obtenidos para comprender en profundidad las estrategias de enseñanza de los docentes y el impacto que hubo en el desarrollo del estudiante con discapacidad intelectual leve.

6.9 Análisis de datos.

Para analizar la información, se partió de la codificación temática por la compatibilidad que tiene con los estudios de caso en la profundización de la descripción del caso clasificada en temas centrales descritos en los instrumentos (Flick, 2007), de este modo, bajo las dimensiones de las guías de observación y guiones de entrevista. Con ello, se comienza el análisis de los datos pero se continúa con el proceso recomendado de Strauss y Corbin.

Ya que la información comienza a clasificarse en temáticas, se continuó con la codificación axial debido a la relación de dimensiones para la identificación de unidades de análisis establecidas en los instrumentos de recolección de datos, esto para precisar las explicaciones del fenómeno a estudiar (Strauss y Corbin, 2002). De igual manera, se deja la posibilidad de encontrar nueva información en el transcurso del análisis, sin embargo, este establecimiento previo de temáticas y dimensiones facilita la sistematización de datos empíricos para su organización y categorización.

De este modo, en el análisis de los instrumentos se relaciona el dato empírico con el sustento teórico (Saldaña, 2009), clasificado en las siguientes temáticas y sus

respectivas dimensiones: la función docente de acuerdo con Vermunt y Verloop (1999) en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva; aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual leve mediante el aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009) con el conocimiento previo, aprendizaje por proposiciones, asimilación, y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1983) con la zona de desarrollo real, la ZDP, la zona de desarrollo potencial y andamiaje; y las estrategias de enseñanza bajo los principios del DUA (Rose y Meyer, 2002), proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, múltiples formas de expresión del aprendizaje y múltiples formas de implicación.

De igual forma se utiliza la teoría fundamentada para sustentar la codificación y categorización de la información mediante el desarrollo de ideas más abstractas acerca de los conceptos, significados y acciones de los participantes (Mertens, 2010). Así, existe una relación entre el material empírico y la integración de conceptos teóricos clasificados en las temáticas y dimensiones. De este modo, se ahonda y profundiza el análisis de datos para su interpretación mediante la discusión.

Con todo ello, se hace uso de la triangulación metodológica, la cual consiste en la implementación de más de un método de investigación para robustecer los datos (Stake, 1999). Así, la información obtenida del análisis de la práctica educativa desde la mirada del investigador, de los docentes y del estudiante a través de los instrumentos tiene el propósito de comprender de manera profunda el objeto de estudio.

A su vez, la triangulación entre las observaciones desde la identificación hasta el análisis de las estrategias de enseñanza, las entrevistas para conocer la perspectiva de los participantes y el sustento de las teorías generan una mayor validez y credibilidad del estudio (Hernández et al., 2014). Así mismo, se visualiza la correspondencia de la investigación con los datos empíricos para la generación del nuevo conocimiento.

Capítulo 7. Resultados de la Investigación. Análisis del caso

En este apartado se detalla lo obtenido en el análisis de datos de las observaciones y las entrevistas semi estructuradas mediante el análisis de casos de Stake (1999) donde se realiza una secuencia de la acción y se categoriza las propiedades para llegar a la comprensión de la totalidad del estudio. En este primer momento se presentan, los principales hallazgos de cada uno de los actores fundamentales de la investigación.

De manera específica, se realizaron tres observaciones para la identificación y descripción de las estrategias empleadas por cada uno de los docentes, al igual que la aplicación de la segunda observación para analizar la práctica educativa en dos ocasiones. Para ello, la nomenclatura se realizó de la siguiente manera (Tabla 6):

Tabla 6.

Ejemplo de nomenclatura de la investigación.

Nomenclatura	Explicación
OE1DM090925	OE = Tipo de instrumento (Observación para identificar Estrategias de enseñanza) 1= Número de instrumento DM = Docente Mujer 090925= Fecha (día, mes, año)
OP2DH300925	OP = Tipo de instrumento (Observación para analizar la Práctica educativa) 2 = Número de instrumento DH = Docente Hombre 300925= Fecha (día, mes, año)

Elaboración propia.

Por parte de las entrevistas, se realizaron de manera personal a cada participante con una duración de alrededor de una hora al término de la jornada escolar. Para referirse a los docentes y al estudiante con discapacidad intelectual leve se optó por asignarles otro nombre para cuidar el anonimato pero manteniendo la personalización y respeto a sus voces de los individuos. De esta forma, se escogieron nombres en náhuatl cuyo significado se relaciona a las personalidades de los participantes (Tabla 7):

Tabla 7.

Identificación de los participantes de las entrevistas.

Participante	Nombre de identificación (significado)
Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve	Necalli (guerrero luchador)
Docente Mujer del estudiante con discapacidad intelectual leve	Yali (alegría)
Docente Hombre del estudiante con discapacidad intelectual leve	Tlacaelel (el que levanta el ánimo)

Elaboración propia.

Así, se analiza la práctica educativa de los docentes desde los siguientes apartados que fueron las temáticas de análisis: caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve; la función docente en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva; el proceso enseñanza-aprendizaje con el estudiante mediante el aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009) con el conocimiento previo, aprendizaje por proposiciones, asimilación, y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1983) con la zona de desarrollo real, la ZDP, la zona de desarrollo potencial y andamiaje; y las estrategias de enseñanza bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose y Meyer, 2002), proporcionar múltiples formas de representación de la

información y los contenidos, múltiples formas de expresión del aprendizaje y múltiples formas de implicación. Con este último se finaliza el análisis de las estrategias de enseñanza de los docentes para cumplir con cada uno de los objetivos específicos y general de la presente tesis.

“...primero que nada, tener paciencia y amor a los chicos para darnos ese tiempo y dar ese pequeño extra en enseñarles lo que se pueda”. (YALI, 2025)

7.1 Yali. Docente mujer del estudiante con discapacidad intelectual.

Se comienza presentando a los docentes, con la primera participante es una licenciada de 44 años en Ciencias de la Comunicación, con una especialidad en Mercadotecnia, quien ha laborado por 17 años en la institución, al igual que 6 años en su área disciplinar. En la escuela ha impartido las asignaturas de comunicación, proceso administrativo y mercadotecnia, de esta forma, cuenta con experiencia pedagógica relacionada a su disciplina. Ha impartido clases a jóvenes con autismo y una joven con discapacidad visual por un semestre, sin embargo, no recibió alguna capacitación para la atención de los estudiantes.

Durante el estudio, la docente impartió el taller de lectura y redacción en el grupo de cuarto semestre incluyendo al estudiante con discapacidad intelectual leve. Debido a la naturaleza de la asignatura se enfocan en promover el hábito de la lectura y mejorar la escritura en diferentes géneros, una de las prácticas pedagógicas utilizadas es la lectura de diversos textos, el uso de modelos o esquemas de la organización de los distintos tipos de escritos.

7.1.1 Caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve.

La discapacidad intelectual leve presenta varias características que pueden ser visibles o no, para lo cual se requiere de un diagnóstico del individuo. De tal forma, al inicio del semestre Julio-Diciembre 2023 solo se les informó a los docentes el ingreso de un estudiante con discapacidad intelectual leve, el cual podía presentar cierto rezago educativo en algunos temas de las asignaturas. Por lo que los docentes, indagaron sobre las capacidades y características del estudiante:

“como que me espante de que no supiera leer o escribir porque investigué antes de que dependiendo de su.. grado tiene algunas habilidades..., ese fue mi gran temor pero no fue así”. (YALI, 2025).

Por un lado, existe desconocimiento sobre las capacidades de un estudiante con discapacidad intelectual ya que las habilidades cognitivas varían en cada individuo, en el tipo leve o limítrofe, la persona es capaz de desarrollar el lenguaje y comunicarse con un vocabulario básico mientras que el tipo profundo puede no adquirir elementos lingüísticos o se encuentra muy limitado, requiriendo asistencia en la mayoría de acciones (Ke y Liu, 2017; Peredo, 2016). Al ser un tipo leve, algunas limitaciones son notables pero el estudiante es funcional en su desarrollo académico, requiriendo de ajustes necesarios:

“Oralmente puede comunicarse bien, se entiende y también cuando es escritura y lectura, es un poco.. lento pero lo realiza de buena manera. Hemos trabajado con lecturas, si más sencillas, y las comprende bien, recuerda los eventos, los personajes, el contexto”. (YALI, 2025).

Dentro del lenguaje se destaca que los estudiantes con discapacidad intelectual leve presentan dificultades en la adquisición, la comprensión y/o la expresión, contando con un vocabulario sencillo (Guzmán, 2023). Por lo que se requieren de ajustes

necesarios en los materiales, adecuándolos con sus capacidades para facilitar la asimilación de información, también se incorporan otros recursos para la atención a detalles y potencializar el uso de otras habilidades como apoyo en la comprensión del texto:

“En la escritura, más o menos lo introduzco con géneros más complicados como un ensayo, redacción periodística y académica pero si requiere de mayor apoyo a que escriba algo literario como una historia”. (YALI, 2025).

Debido a la especificidad de contenido, el estudiante puede presentar variaciones en relación con su bagaje lingüístico, el uso de recursos literarios favorece la imaginación y creatividad, estas habilidades pueden apoyar la adquisición de nuevo conocimiento (Rodríguez, 2022; Vygotsky, 1983). De igual manera, la incorporación de estos géneros beneficia la inclusión educativa, social y laboral, y el desarrollo del individuo. La introducción de estos materiales debe ser dosificada para la asimilación del lenguaje específico y fomentar aspectos inclusivos.

“...muy pasivo, podría decir que muy tranquilo (...) Ya fuera del aula, la verdad es que lo veía normal, como te digo, tenía sus amistades, (...), jugaban durante el recreo, andaban ahí platicando...”. (YALI, 2025).

En la dimensión socioafectiva, la relación con sus pares genera un impacto en el desenvolvimiento, autoestima e inclusión del joven con discapacidad intelectual leve (Yarbrough et al., 2014). De esta forma, la convivencia con sus compañeros resulta beneficiosa para su desarrollo integral haciéndolo partícipe tanto del grupo social como en demás actividades escolares, generado gracias a la solidaridad, empatía e incluso fraternidad, valores inmersos en las relaciones humanas.

7.1.2 Función de la docente.

En este apartado se desarrolla la función de la participante en las dimensiones señaladas por Vermunt y Verloop (1999). Se enfatizan las acciones que conforman a la práctica educativa en las habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas de la docente, las cuales impactan en todos los estudiantes, al igual del enfoque con el de discapacidad intelectual leve:

“tenemos para reforzar esas habilidades y que también la amplíen en el campo laboral o también cuando entren a la universidad necesiten un vocabulario más académico y, usamos varios textos, como igual de fomentar el hábito de lectura, de la literatura, eso también (...) Entonces, como profesora... a poner mucho énfasis en que tienes que educar al alumno de tal modo, para que aprenda ello”. (YALI, 2025).

El enfoque en habilidades para la lectura y redacción para continuar la educación superior o la inserción laboral es relevante para los estudiantes, promueve su aprendizaje de acuerdo con sus propias capacidades, metas y expectativas. Al fomentar la dimensión cognitiva en la adquisición de vocabulario de un campo específico ayuda a la comprensión e incorporación de una disciplina, lo cual se puede realizar con el estudiante con discapacidad leve para su inclusión laboral (Chuico et al., 2023), sin embargo, se debe considerar las particularidades del estudiante y su toma de decisión sobre la adquisición de conocimientos y guiarlo en su expresión de los mismos:

“Una vez que la docente da instrucciones sobre la actividad a realizar, se acerca con los estudiantes para resolver dudas o guiarlos en el desarrollo de la actividad, les hace preguntas del texto, les pregunta por lo que tienen que hacer, cómo lo

van a realizar, con Necalli lo auxilia para comprender o formular sus ideas”.

(OP2DM031025).

El acompañamiento de las actividades a través de preguntas, pistas, o incluso una ayuda directa se identifican como andamiajes pero a su vez, como una habilidad cognitiva ofrecida por el docente para clarificar la actividad, guiar la organización del conocimiento de los estudiantes y hacer que los estudiantes presenten argumentos sobre su trabajo (Vermunt y Verloop, 1999; Snowman y Biehler, 2003). La orientación de la docente fomenta la individualización de cada estudiante en la construcción de su conocimiento, lo fortalece y se adecua con las capacidades de los estudiantes:

“Las lecturas que ofrece, al igual que las actividades tienen ciertas variaciones de acuerdo con cada estudiante, con Necalli se individualiza al otorgarle una lectura específica y a los demás estudiantes también cuentan con opciones para leer y en algunos casos se les asigna tareas específicas a ciertos estudiantes, para que se enfoquen en ese aspecto, como a uno que le solicitó identificar la actitud del escritor o el tipo de texto qué es, si es informativo, argumentativo, descriptivo”.

(OP1DM260925).

De este modo, se aplican ajustes razonables en la presentación de textos o en el diseño de actividades variando la dificultad y el objetivo, haciendo una adecuación curricular en el cambio de material al estudiante con discapacidad intelectual leve (Rodríguez y Gómez, 2018). Hasta cierto punto se personaliza la enseñanza de la docente con todos los estudiantes, se identifican dificultades de ciertos aspectos que se buscan reforzar mediante ejercicios específicos para tener una constante práctica, incluso de fomentar la autonomía del aprendizaje:

“cuando se asignaron textos más complejos, a fuerzas necesita que alguien le esté ahí para apoyarlo, necesita oírlo para poder seguir la lectura y hacer la conexión, las imágenes también ayudaban mucho. Entonces, al principio lo que trataba de hacer es que los diez minutos que llegaba antes, le comentaba como lo que veríamos en clase”. (YALI, 2025).

En el transcurso de la formación del estudiante con discapacidad intelectual también se busca un progreso y la potencialización de sus capacidades, creando estrategias complementarias para adquirir un nuevo conocimiento o la realización de una tarea (Martín et al., 2017). De igual manera, la atención personalizada ofrece un énfasis en las características del estudiante de manera particular, por ende, en la asignación de actividades para fortalecer su aprendizaje. Sin embargo, la mirada se direcciona a la instrucción del estudiante, en la visión de requerir del apoyo (Skliar, 2018), lo cual puede modificarse para guiar su capacidad de construir su conocimiento.

“...la directora es muy flexible, nos permite modificar nuestras clases de acuerdo a como vayamos. Claro, tenemos un plan de estudios a seguir pero si puedo agregar temas, o lecturas, o diferentes actividades, incluso cuando tenemos nuestros eventos se permite”. (YALI, 2025).

La flexibilidad abre la posibilidad a incorporar ajustes necesarios de acuerdo con la diversidad de los estudiantes, se adecuan los materiales a lo largo del periodo para incrementar su desarrollo (Blanco, 2014). Esto concuerda con aspectos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023) al otorgar autonomía a los docentes en su práctica educativa, asumiendo un conocimiento de las características del grupo para aplicar cambios o innovaciones. Con el estudiante con discapacidad intelectual leve se realiza un seguimiento en la asimilación de información y la incorporación de estrategias que utiliza para seguirlas fortaleciendo y sean incorporados en su estructura cognitiva:

“La docente tiene controlado sus tiempos para cada instrucción (etapa de su práctica educativa), dedica tiempo para explicar el tema, en asignar trabajo, en que lo estudiantes lo realicen mientras se acerca a ver cómo están trabajando y finaliza con ejercicios de retroalimentación o ella la ofrece de manera grupal”.

(OP2DM031025).

La organización del tiempo es crucial para la aplicación de la práctica educativa, enfoca a los estudiantes a realizar actividades, aunque se tiene que considerar las posibles complicaciones que surjan durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, el acercamiento y la retroalimentación sirve para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad en un conocimiento o sesión específica (Miras, 2001), estas funciones realizadas por el docente fortalecen el desarrollo de los estudiantes, personalizando y potencializando sus capacidades.

“Lo que después empecé a hacer fue que en el Classroom yo grababa mi voz de la lectura. Yo me grababa y mientras grababa mi voz también grababa su libro de lo que estaba explicando, de lo que trabajamos, del tema, hasta de la actividad si es que quedó pendiente. Entonces eso fue lo que a mí me ayudó un poquito porque decía bueno, mientras yo estoy haciendo esto, vamos a hacer esto.”. (YALI, 2025).

La plataforma Classroom es una herramienta digital frecuente en la institución educativa de la investigación, donde se ofrecen recursos complementarios como apoyo para los estudiantes o la asignación de tareas (Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024). La posibilidad de volver a visualizar la clase abre el panorama a una mayor reflexión, los estudiantes revisan el tema, conceptos o procedimientos para realizar productos que requieren de mayor tiempo como la creación de un ensayo o un escrito académico. A su vez, la docente puede autoreflexionar acerca de aspectos de su práctica educativa y encontrar puntos clave para su mejora:

“... si me puse las pilas, busqué la forma de incluirlo más, de que siempre estuviera haciendo algo, diferentes actividades para que pudiera leer, escribir, tomar notas, compartirlas con sus demás compañeros, participar en exposiciones, y también es de mucho mérito su grupo, especialmente sus amiguitos, RD, SP, RR, YF*, que lo acompañan la mayoría de las veces, sobre todo YF”. (YALI, 2025).

(*Se omiten los nombres de los estudiantes para cuidar su anonimato)

La evaluación de la práctica educativa es de suma importancia para la mejora de la misma (Vermunt y Verloop, 1999), la docente realizó un análisis de su clase para fomentar la inclusión, fortalecer el desarrollo integral y mejorar la construcción del conocimiento del estudiante con discapacidad intelectual leve. La continua mejora ofrece variabilidad y diversidad a las características de todos los estudiantes, actividad necesaria en todos los docentes, lo cual se debe promover, al igual de enriquecer las relaciones entre los miembros del grupo, lo cual se relaciona con la siguiente dimensión, la afectiva:

“La mayoría de los que me llegaron a tocar eran más apáticos, en especial al inicio de la materia, igual mientras yo impartía la clase no sé si es porque pensaban que iba a ser tedioso, y pues obviamente como es lectura y escritura pues mucho es de leer capítulos, de escribir ensayos, pero trate de hacerla más amena para todos”. (YALI, 2025).

La expectativa y prenocios ocurren en ambos actores educativos, desde el docente a los estudiantes o viceversa, los estudiantes al docente o a la asignatura, por lo que estimular su importancia, sus objetivos, y relacionarlos con contextos reales crea interés y motivación (Yarbrough et al., 2014; Vermunt y Verloop, 1999). Al igual de la relevancia y desafío de las estrategias donde el estudiante se percibe capaz de realizarlo, al contar con un estudiante con discapacidad intelectual se debe motivar, reconocer sus capacidades y ofrecer actividades retadoras para su progreso.

“La docente funge como un modelo con la asignatura de taller de lectura y redacción, ya que fomenta la lectura dentro y fuera del aula, conversa con los estudiantes de escritores o los libros que tienen que leer, les menciona de su importancia fuera de la escuela, incluso en su tiempo libre se encuentra leyendo”. (OE1DM090925).

Una de las funciones del docente es ser modelo para los estudiantes, adquiriendo algunas características de la persona, practicando con el ejemplo, esto crea concordancia entre lo que se imparte y lo que se espera lograr en los estudiantes. Aparte de ello, la docente continúa incrementando su conocimiento en diferentes áreas y crea un vínculo con los estudiantes, los cuestiona e incita a la comprensión de sus textos fuera del contexto áulico, demostrando la relevancia de ello en otros ámbitos (Tomlinson, 2008), así se tiene tanto una relación sana como un guía en la construcción del conocimiento:

“...ir identificando que hacer, otro ejemplo, cuando se hace una presentación oral, le daba como pena hablar o que todos lo estuvieran viendo, entonces, se me ocurrió ponerme enfrente de él, de espaldas a cierta distancia, así no se veían y ya hablaba más fuerte del tema y, así me fui quitando poco a poco hasta que agarro confianza”. (YALI, 2025).

La docente identifica una problemática como la exposición frente al grupo y crea una estrategia para fortalecer la seguridad emocional del estudiante, tiene un sentido de empatía hacia lo que posiblemente sienta el otro ofreciéndole una forma de afrontarlo y gradualmente dejar el apoyo (López, 2014). Este tipo de conductas son causadas por varios factores, no obstante, el rol del docente es actuar o dar opciones para enfrentar estas inseguridades en todos los estudiantes, reconociendo sus aptitudes y creando un ambiente respetuoso, sano e inclusivo.

Así, las prácticas pedagógicas del docente no se limitan en la transmisión de conocimientos o adquisición de habilidades, son acciones para fortalecer la construcción de conocimientos, el diseño, organización y aplicación de y durante la práctica educativa, al igual de fomentar relaciones socioafectivas entre los integrantes de la institución. Es un rol complejo que requiere un desarrollo integral para ser emulado por los estudiantes, sobre todo, en la capacidad de adaptación y cambio para una mejora constante en su quehacer pedagógico.

7.1.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta categoría, se describe el desarrollo de la práctica educativa de la docente participante, la cual puede interpretarse mediante el aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009), y la teoría sociocultural de Vygotsky (1983), se tienen elementos de ambas teorías aplicadas con su grupo. Así mismo, se detalla la participación del estudiante con discapacidad leve durante la sesión, siendo partícipe de la clase, al igual de los ajustes necesarios implementados:

“Al inicio de la sesión, los estudiantes deben dejar su teléfono celular en una caja de madera, para recogerlos, la docente los deja ingresar al salón de clase (también cuando termina) cuando responden una pregunta del tema anterior, un pequeño ejercicio sobre conceptos o estructura de textos, o sobre el libro que están leyendo”. (OE1DM090925).

En esta actividad inicial, se comienza la activación del conocimiento previo, una pregunta corta de temas anteriores conecta las relaciones entre los esquemas existentes y su uso (Dockrell y McShane, 1997). Así mismo, se ejemplifica el alcance del conocimiento de cada estudiante en base a la pregunta, como el de representaciones con alguna asociación entre objeto y término, de conceptos con la definición o relación de un

término específico o, de proposiciones, donde los estudiantes son capaces generar un nuevo significado apropiándose del conocimiento. Esto variaba en los estudiantes al igual que del tipo de pregunta que se les brindaba, por lo que una modificación en la estructura de la pregunta fortalecería el aprendizaje de proposiciones.

“Instrucción primera es como la parte de mostrar la lectura y lo que se busca identificar, como un modelo de lo que se hará. Entonces, por unos 15 o 20 minutos me dedico a enseñar lo que debería estar aprendiendo. Eh, que son temas desde, por ejemplo, ahorita estamos viendo desde Leonardo da Vinci, estamos viendo desde el Renacimiento, hacer ensayos, a contestar preguntas con inferencia y ese tipo de cosas. Ya después de que terminas con la primera instrucción, se les realiza una pequeña actividad...” (YALI, 2025).

Como complemento de la cita de la entrevista, previo a la instrucción primera, la docente empieza con una activación de conocimientos previos con preguntas, lluvias de ideas o una actividad corta que introduce el tema. En esta parte de la práctica educativa, se resalta la significatividad de los materiales, la lectura aparte de dar información por sí misma como la identificación de inferencias y conocer su significado o intención, es utilizada como modelo, a lo que los estudiantes aspiran a conseguir como meta educativa (Ausubel et al., 2009).

En esta fase de la planeación, se realiza un aprendizaje por recepción puesto que los estudiantes reciben la información aunque con cierta interacción con el material, el docente es un transmisor del conocimiento, así como un modelo sobre como realizar una habilidad o estrategia, dejando que los estudiantes no lo descubran de manera autónoma, sino que lo asimilen (Martín y Solé, 2001). También en esta parte, se realiza una actividad guiada, como preguntas con opción múltiple, identificación de ciertos aspectos, ejercicios reforzadores, sin embargo, esto puede mejorarse para enriquecer la participación tanto

del estudiante con discapacidad intelectual leve como de todos para favorecer la asimilación del conocimiento, ya que después continua la siguiente instrucción:

“La instrucción segunda es... hay como un trabajo planeado para ellos (...) y de hecho le ponemos ese nombre como actividad desafiante. Aquí es como una actividad donde realicen por su cuenta algún producto, siguiendo con lo de las inferencias, hicimos un pequeño relato de misterio, lo tenían que crear y compartir para que el resto del grupo identificara la inferencia y también a qué es lo que se refería”. (YALI, 2025).

Dependiendo del tema, las actividades varían buscando la aplicación del conocimiento de los estudiantes en la creación de un producto. En este ejemplo, se les instruyó sobre las inferencias para construir un relato demostrando que son capaces de crear ideas deducibles y se identifique la información implícita del texto. Así, se activa su estructura cognitiva en la recuperación de conocimiento previo combinada con la nueva información, fortaleciendo la memoria y el acomodo de esquemas (Guzmán, 2023; Martín y Solé, 2001), a su vez, se observó un apoyo constante entre estudiantes en la realización de los trabajos, solicitando ayuda, revisión de sus textos y comentarios entre ellos, antes de llegar a ejercicios de retroalimentación específicos.

“Las explicaciones y las instrucciones de la docente son sencillas de comprender, ofrece un concepto o estrategia conforme al vocabulario de los estudiantes pero también añade definiciones sencillas o ejemplos cotidianos, simplifica su discurso. Se observa la utilidad de ello, ya que Necalli, comprende casi a la par que sus compañeros y la docente no lo atiende de inmediato, así añade autonomía al estudiante y se acerca a aquéllos que tienen dudas cuando ya se realiza la actividad”. (OP2DM031025).

En la realización del aprendizaje por recepción, el discurso es fundamental para el proceso de retención y asimilación en el estudiante con discapacidad intelectual leve ya que facilita su atención y el paso a la memoria (Guzmán, 2023). De igual modo, el grupo se beneficia al acceder a otro tipo de explicaciones o ejemplificaciones de la misma, se vuelve comprensible la transmisión del conocimiento y se favorece el tiempo en otro tipo de apoyos, pero existe la oportunidad de diversificar esta parte con otros medios, recursos, o formatos como esquemas:

“...he tratado de que use las mismas lecturas o extractos de ellas o con un apoyo visual, incluso de que el mismo lo crea, como le gusta dibujar, luego para su comprensión le pido que me dibuje lo que entendió de un párrafo o del texto, le gusta más que escribirlo. Últimamente, he incorporado mapas mentales y conceptuales, para que los alumnos puedan organizar de mejor manera la información del texto (...) una noticia, y en los círculos o recuadros ponía, aquí irán las personas involucradas, aquí datos del lugar, acá los eventos secuenciados, acá los motivos y así. Ya ahorita dejo que ellos lo creen por su cuenta”. (YALI, 2025).

De este modo, en la expresión de sus conocimientos, el estudiante con discapacidad intelectual leve muestra desde un aprendizaje de representaciones al crear asociaciones entre el contenido de párrafos o del texto con dibujos creados por él, un aprendizaje de conceptos al organizar en un esquema la información descrita en la noticia, esto muestra relaciones entre conceptos y cambios en la estructura cognitiva. Aunque no se especifique el aprendizaje de proposiciones se ha alcanzado en otras sesiones al aplicar el nuevo conocimiento en productos creados y explicados por los estudiantes, demostrando la adquisición del mismo (Ausubel et al., 2009). Para continuar

con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la docente realiza una última fase, denominada la instrucción tercera:

“Y luego está la instrucción tercera que es cuando yo, ponemos las mesas en U, si es que no están así, se sientan los chicos ahí, entonces de tal modo tenemos a todos en círculo, casi. Y en ese momento hacemos retroalimentación con los ejemplos que se mostraron, es cuando tú les impartes enseñando específicamente a ellos en lo que les haya costado”. (YALI, 2025).

Aunque en la realización de la evidencia del trabajo los estudiantes se apoyan y revisan, en esta parte de la práctica educativa se formaliza la retroalimentación constructiva entre pares y de la docente, ofreciendo una revisión profunda con argumentos, perspectivas y recomendaciones desde varias perspectivas (Tenelema, 2023). Al ser un grupo reducido se tiene la oportunidad de realizar este tipo de actividades donde todos comparten y participan, al igual de modificar su trabajo conforme a los comentarios del grupo o profundizar aspectos a trabajar.

“5 min. antes de terminar la sesión, la docente inició un pequeño debate sobre lo visto en la clase (sobre si se pueden hacer inferencias en películas o series y cómo podrían ayudar a comprender mejor la historia que cuentan. Algunos estudiantes comenzaron a dar su opinión, les pido por ejemplos y cómo supieron que es una inferencia, fue guiando la discusión hasta que fue la hora de salir”. (OP2DM031025).

Aparte de ejemplificar el contenido de la clase mediante experiencias cotidianas y en otros contextos, el diálogo entre pares genera un intercambio de ideas, construcción de su conocimiento mediante el aprendizaje dialógico (Elizondo, 2017). Así, la actividad de cierre se vuelve dinámica para la adquisición del conocimiento y su expresión en la

discusión, las aportaciones de los estudiantes varían, existe la participación inmediata de los estudiantes extrovertidos pero también se le da la palabra a aquéllos que necesitan cierta iniciativa, o bien, la docente dirige la discusión al nombrar a los estudiantes.

“Entonces, al principio lo único que empecé fue con lecturas sencillas que saqué de internet, cuentos, historias, uno que otro informativo con imágenes. Este, pero pues obviamente, hay que incrementar su nivel, cuando se asignaron textos más complejos”. (YALI, 2025).

Tanto para el grupo en general como, de manera específica, para el estudiante con discapacidad intelectual leve se realizaron ajustes necesarios sobre la complejidad de los contenidos, al igual de incrementar la dificultad de los mismos, ejemplificando la nivelación de materiales y actividades mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta se individualiza con el estudiante al identificar sus conocimientos, habilidades y capacidades, y la aspiración retadora para llegar a una meta educativa (Cubero y Luque, 2001; Werstch, 1995), la cual es dinámica, adaptable permitiendo un continuo progreso en el desarrollo del estudiante.

“La docente también tiene el rol de guía o recurso, durante la instrucción dos, si la docente no se acerca a los estudiantes, ellos la llaman cuando tienen una duda, les dedica tiempo para revisar su trabajo, explicarles de nuevo, señalarles partes del modelo, incluso traía copias del modelo con algunas anotaciones extras, éstas se le otorgaba a algunos estudiantes, incluyendo a Necalli. Dependiendo de las dudas, la docente apoyaba o guiaba a los estudiantes si veía alguna dificultad...”. (OP1DM260925).

La docente ofrece varios andamiajes al apoyar a los estudiantes durante la construcción de sus conocimientos ya sea mediante preguntas, explicaciones, pistas,

sugerencias, otorgando algún material como modelos, con el propósito de facilitar la comprensión de la temática y la demostración de los estudiantes (Snowman y Biehler, 2003). Sus estrategias se adecuan con cada uno de los estudiantes, identificando la problemática, optar por otro medio que se adapte a sus capacidades y fomentar la realización del trabajo con sus conocimientos y habilidades, a lo cual requiere de una planeación por las posibles ayudas que se requieran.

Desde ambas perspectivas, la docente toma elementos del aprendizaje significativo y aspectos de la teoría sociocultural, se complementan para la presentación de la nueva información, la construcción y expresión del conocimiento de los estudiantes, así como de las interacciones que se tiene con sus pares y con la docente. Esto ofrece dinamismo a la práctica educativa, al igual de posibilidades de mejora, en el incremento del aprendizaje de proposiciones, subir la ZDP en los objetivos para crear estrategias retadoras que los estudiantes pueden alcanzar.

7.1.4 Estrategias de enseñanza.

En este apartado se especifican las estrategias utilizadas por la docente durante su práctica educativa bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales son proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje y, proporcionar múltiples formas de implicación. Se consideran sus pautas y puntos de aplicación para comprender las estrategias empleadas, se comienza con el primer principio:

“Y otra manera es de que luego pongo en Google lecturas interactivas para adolescentes y salen unas páginas con el texto, audio, a veces con video, como hay una que se llama como Viva Leer que es muy llamativa. Entonces, se puede

empezar con una lectura así en esa área, o la puedo proyectar para todos si pido prestado un cañón” (YALI, 2025).

El uso de recursos digitales como páginas web ofrece variedad a la práctica educativa, la página mencionada cuenta con lecturas literarias con imágenes, animaciones, música de fondo e incluso audio. Este tipo de complementos capta la atención de todos los estudiantes a la lectura, facilita la comprensión lectura, brinda indicios de puntos clave de la historia, así como la relación entre ideas (Silva et al., 2023). De igual manera, la extensión y complejidad de la lectura se adecua a las capacidades del estudiante con discapacidad intelectual leve, demostrando un claro entendimiento con lecturas sencillas, sin sobreuso de lenguaje abstracto aunque puede comprenderlo con apoyo visual.

“En la sesión de hoy, se trató sobre la construcción de un ensayo, la docente les compartió dos materiales, uno de ellos era un ensayo sobre los videojuegos y el impuesto que se les pretende poner. Les explicó las tres partes del ensayo, introducción, cuerpo y conclusiones. Después fue un modelo a seguir, dividido en esas tres partes pero también detalla que cada párrafo debe contener una idea principal, apoyo o sustento, añadir información o contrastarla, y un ejemplo. (...) Cuando los estudiantes comenzaron su trabajo, se acercó con Necalli para empezar a elaborar sus ideas”. (OE3DM230925).

El uso de un modelo y un ejemplo de alguna actividad funciona como un reconocimiento del objetivo que los estudiantes deben alcanzar, de este modo se sigue una estructura específica, organizando y relacionando las ideas principales y secundarias (Alba Pastor et al., 2011). Esto sirve de guía para la realización del producto final, teniendo un orden establecido que facilita la expresión del estudiante con discapacidad intelectual leve, sin embargo, la identificación de ideas clave y las conexiones que tienen

entre sí pueden ser visualizadas previamente en un esquema como un mapa conceptual para después desarrollar el escrito, agilizando el proceso.

“Para la comprensión de un texto, la docente ocupa pictogramas que contiene una imagen y al reverso la idea clave (después de la clase me enseñó otras de otros textos). También, como estaban con una historia, las tarjetas solo llegaban a la mitad de la historia, entonces, le entregó unas tarjetas blancas y le solicitó que dibujará lo que ocurría después y al reverso escribiera que ocurrió en ese dibujo”. (OE1DM090925).

La asociación de imágenes con conceptos o ideas clave fortalece la asimilación de la nueva información, ofreciendo un símbolo en común para facilitar la memoria del contenido del texto (Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024). Aparte de ello, la participación del estudiante con discapacidad intelectual leve en la construcción de nuevos pictogramas es significativa, no solo en la demostración de la comprensión del texto, sino también en hacerse partícipe en la creación de material que puede ser utilizado nuevamente. Para añadir, se realiza una transferencia, se activan habilidades cognitivas para el reconocimiento de ideas clave y son visualizadas por los dibujos, lo cual nos conduce al siguiente principio sobre las múltiples opciones de expresión del aprendizaje:

“Estrategia de dos círculos encontrados. Los estudiantes crean dos círculos, uno externo y otro interno, se tienen que ver cara a cara, giran en sentidos contrario y cuando la docente indica se detienen. Tienen que compartir brevemente acerca del libro que están leyendo, tienen que leer un libro en cada parcial, y comparten su avance. Después de 4-5 min. vuelven a dar vuelta y se detienen para compartir con otro compañero”. (OE2DM190925).

En esta estrategia, los estudiantes demuestran el avance de la lectura de su libro de manera personal al compañero en turno, aparte de fomentar la convivencia entre ellos, es un continuo proceso de comprensión lectora, al detallar los eventos de la historia y lo que ha significado para ellos. Esto, hace partícipes a todos los estudiantes, expresan su avance y se evidencia la interacción con el material, y su asimilación de los estudiantes (Toala y Jaramillo, 2022), para añadir, se incorporan materiales de apoyo, en el caso del estudiante con discapacidad intelectual leve, incluye dibujos sobre momentos clave de la lectura, similar a la estrategia anterior, al igual de su gusto por el dibujo:

“Otra es que tienen como un pizarrón chiquito, tengo unos 4 así que hago equipos de 2 o 3, entonces tú haces la pregunta y ellos escriben y alzan su pizarrón para que nosotros podamos ver sus respuestas”. (YALI, 2025)

De igual modo, se observó que se realiza este tipo de actividades tanto para la comprensión lectora de un texto como para enfocarse en habilidades específicas como inferencias, deducciones, reestructuración de párrafos para la coherencia o cohesión, u opiniones. Así, se fomenta el trabajo colaborativo entre los estudiantes complementando sus conocimientos y capacidades (Scanlon et al., 2018; Elizondo, 2017), al igual de interactuar con las demás respuestas dadas por los demás equipos, diversificando sus formas de expresión y conocer diferentes perspectivas.

“En esta sesión, se llevó a los estudiantes a la sala de cómputo para trabajar en la plataforma de Genially, los estudiantes realizaron una imagen dinámica, esta consiste en añadir botones, un elemento el cual contiene información sobre cierto tema cuando se le da click en él, donde escribieron información sobre los personajes, el contexto, sucesos de la historia, entre otros detalles”.
(OE2DM190925).

Se continua con el uso de la tecnología y el fomento de la creatividad para crear recursos innovadores en la construcción de su conocimiento, aparte de ello, se potencializa la autonomía en la creación de su imagen al integrar elementos del libro que están leyendo ocupando varias herramientas de la aplicación (Ortiz et al., 2022). Del mismo modo, se les brinda libertad para la demostración de su avance de la lectura gracias a las plantillas, mientras la docente funge como un facilitador para apoyo en la plataforma o en la estructuración del contenido. Para añadir, esta aplicación cuenta con gran variedad de recursos para la gamificación, presentaciones, infografías, entre otras opciones que deberían explotarse.

“...das tarjetitas blancas, escribes tu respuesta y después las compartes con alguien y en la parte de atrás ellos te van a dar, como escribir comentarios. Como, desde muy bien, o yo... este... yo estoy de acuerdo pero yo agregaría esto” (YALI, 2025).

Con ello, se realiza una retroalimentación entre pares, ofreciendo alternativas al trabajo realizado, el reconocimiento del logro de una habilidad o la adquisición del conocimiento, así como la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad (Arambillet y Lavega, 2023). Esto no solo fortalece los procesos de aprendizaje en la revisión de los trabajos de otros y en la mirada externa de la propia tarea para fortalecer el conocimiento adquirido, sino también fomenta las relaciones socioemocionales entre pares, teniendo una comunidad respetuosa e inclusiva en el grupo, relacionándose con el tercer principio de ofrecer múltiples formas de implicación:

“... es que creamos como casas, entonces está la casa como de amistad, de los soñadores, de los valientes y de los resilientes. Y al principio del semestre... la casa te escoge a ti (...) por ejemplo, yo como maestra si veo que a alguien le va

bien, le voy a decir tienes un punto. Y ellos van y ponen un punto en su casa” (YALI, 2025).

Como complemento de la cita, el docente realizó un tablero con el nombre de las casas y se colocan los puntos por la finalización de tareas, cuestiones actitudinales, o cuando se lleva a cabo alguna competencia, esto con el propósito de ganar una recompensa al final del parcial. Este tipo de motivación extrínseca genera competitividad entre los estudiantes por la obtención de los puntos y un sentido de pertenencia a la casa; al incluir al estudiante con discapacidad intelectual leve, él es partícipe y capaz de lograr los mismos objetivos que sus pares, así como aportar en la obtención de puntos para su equipo (Tenelema, 2023).

“Antes de comenzar la primera instrucción (la explicación del tema de la sesión), la docente da el objetivo de la clase, en este caso de que aprenderán a hacer inferencias por medio de una lectura de misterio. Entonces los estudiantes saben en lo que se enfocarán y en el contexto que lo verán”. (OP2DM031025).

Aparte de establecer un objetivo de aprendizaje, el cual los estudiantes buscarán alcanzar durante la sesión, se establece una expectativa y se comparte la importancia de la meta, no obstante, este puede ser personalizado de acuerdo con las capacidades de cada uno, buscando una nivelación que puede ser mediante la ZDP (Alba Pastor et al., 2011). La docente comparte el objetivo para dar enfoque en la práctica educativa, esto a su vez puede ser promovido en los propios estudiantes para la implementación de metas personales en cada sesión o en la asignatura, dando una apropiación individual y motivación intrínseca (Hart y Crippen, 2014).

“... sí me interesa mucho que tengan la empatía de poderles explicar, de que, vente, vamos a hacer esto, abre tu libro en esta página, que ellos sepan que van a estar al pendiente de ellos”. (YALI, 2025).

La agrupación de pares con empatía y liderazgo con el estudiante con discapacidad intelectual leve guía el aprendizaje del mismo, lo motiva para realizar las actividades contando con un apoyo constante, al igual de crear una red afectiva dentro del grupo (Alba, 2019; Tomlinson, 2008). Este fortalecimiento de las relaciones socioafectivas entre no solo promueve la convivencia, seguridad y colaboración dentro del contexto áulico, sino también tiene un impacto en el desarrollo integral de todos los estudiantes. Al ser un grupo de nueve integrantes se facilita la interacción entre ellos, para el conocimiento del otro, lo cual fortalece la comunidad inclusiva.

De este modo, se comparten las estrategias de enseñanza más relevantes de la recolección de datos utilizadas por los docentes participantes en el nivel medio superior buscando una mayor diversidad en su práctica educativa, fortaleciendo sus conocimientos, habilidades y actitudes de todos los estudiantes. Del mismo modo, se añadieron aspectos a mejorar dentro de ellas, lo cual se verá reflejado en las conclusiones, creando una aportación en el desarrollo del quehacer pedagógico, diversificando las estrategias para potenciar las capacidades de todos los estudiantes de manera dinámica y permanente.

“Desde mi perspectiva docente, es un desafío pero también es lo mejor que puedes hacer, porque te vas nutriendo de todo, si nosotros como docentes pensamos que estamos preparados, tenemos didáctica, tenemos metodologías, con estos jóvenes es, síguele aprendiendo”. (TLACAELEL, 2025)

7.2 Tlacaelel. Docente hombre del estudiante con discapacidad intelectual.

El docente es un hombre de 62 años originario del Estado de México. Egresado de una Ingeniería Industrial en 1985, se dedicó a laborar en su campo disciplinar hasta 2022 desarrollándose en áreas de producción y calidad en empresas de alimentos. Al igual, ha trabajado como docente por diez años en el nivel superior y medio superior en instituciones privadas. Obtuvo su jubilación en la última empresa en 2022 e ingresó como docente de tiempo completo en la escuela donde se realiza la investigación como única actividad laboral, imparte las asignaturas de Matemáticas, Cálculo Diferencial y Cálculo Integral.

Cuenta con un curso de andragogía y de aprendizaje significativo como formación continua en el ámbito educativo, a su vez, ha tenido experiencia experiencial en educación inclusiva, en un semestre anterior, impartió clases a un grupo con un par de estudiantes con autismo, en otra ocasión a una adolescente ciega pero en ninguna ocasión contaron con capacitación relacionada a sus condiciones, educación especial, educación inclusiva o afín. Menciona que se sintió “atraído por impartir clases, quería ofrecer su [mi] experiencia y.. conocimientos a los jóvenes” (TLACAELEL, 2025).

7.2.1 Caracterización del estudiante con discapacidad intelectual leve.

Al ingreso del estudiante con discapacidad intelectual leve, se tuvo incertidumbre sobre sus capacidades, habilidades y actitudes, al igual por los objetivos de aprendizaje que podría alcanzar. Para ello, el conocimiento de la discapacidad se realizó de manera

autónoma y colaborativa entre los docentes, compartiendo características y experiencias encontradas en la práctica educativa, por lo que en el siguiente apartado se detalla como lo visualizó el docente de la asignatura de matemáticas:

“... tiene como una característica que es como que le cuesta ciertas cosas para aprender (...) Mira, honestamente, no conocía ese tipo de discapacidad, supuse que tenía que hacer cambios, hacer adecuaciones curriculares ya que depende el.. grado de apoyo..., es el grado que nosotros tenemos que impartir en la materia ya que, si bien podemos tener a este joven, que requiere mucho apoyo o todo lo contrario, aquí creo yo que la mayor... adversidad que podemos atravesar también es la parte de.. cuánta disposición tiene (...) entonces esto limita el pensamiento matemático por ejemplo, pensé que no iba a comprender al 100% pero me sorprendió en los logros que tuvo.”. (TLACAELEL, 2025).

Se hace presente el desconocimiento de la discapacidad intelectual por tratarse de una nueva terminología cambiada en el DSM-V en 2013 (González-Rivera y Álvarez-Alatorre, 2022), al igual de que no se conocían las características, capacidad o aptitudes del estudiante hasta tener contacto con él. De la misma manera, existía la incertidumbre de las capacidades cognitivas del estudiantes ya que se derivan en habilidades específicas como la atención, la memoria, o en relación con la asignatura como el pensamiento matemático, resolución de problemas, incluyendo la conducta o motivación que se menciona al final. Sin embargo, un punto favorable del docente es sobre su conocimiento sobre las adecuaciones curriculares, demostrando un conocimiento sobre los posibles cambios que podía realizar:

“... a pesar de estas problemáticas o estas barreras que pueden presentar (...) lo que yo realicé, al inicio de las clases fui haciendo esa, vamos a decirle, esa recopilación de información e ir viendo cuales son los puntos débiles, trabajarlos y

lo logramos (incrementó su tono), al final del día, no participó al 100% pero, eh, le fue bien, porque no logro, tal vez, eh, comprender qué es una diferencial o hacer ecuaciones exponenciales, pero logró ecuaciones de primer grado”. (TLACAELEL, 2025).

Dentro del pensamiento matemático los estudiantes con discapacidad intelectual pueden comprender operaciones básicas, formas geométricas, ciertos conceptos abstractos, aunque presentan posibles limitantes en el razonamiento y la planificación (González y Sánchez, 2019). Se destaca que, en concordancia con el nivel educativo, se incrementó la dificultad al realizar operaciones de suma, resta, multiplicación y división con elementos de ecuaciones de primer grado, lo cual significó un logro para el estudiante dentro de la asignatura. A su vez, la realización de un diagnóstico académico con las habilidades específicas del estudiante da un sustento para su desarrollo en el nivel educativo, fortaleciendo sus capacidades, actitudes y valores (Acle y Olmos, 1998).

“De ahí en fuera todos conviven normalmente y no hay ninguna distinción en esta parte... sus compañeros influyen mucho, tengo jóvenes que siempre están al cuidado de él y no por sobreprotegerlo sino porque lo tratan como uno de ellos”. (TLACAELEL, 2025).

También, fuera del contexto áulico, la interacción del estudiante con sus pares no muestra dificultades o diferencias entre ellos teniendo una sana convivencia, como se expresa por el docente. La dimensión afectiva, la aceptación y la empatía por parte de los pares muestra una ventaja para el fomento de la inclusión, al igual de que repercute en las demás esferas educativas para el estudiante con discapacidad intelectual leve.

7.2.2 Función del docente.

Bajo las dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva de Vermunt y Verloop (1999) se analizó la función docente del participante, por lo cual se presentan partes de su entrevista, así como puntos de las observaciones realizadas durante las clases:

“... cuando tenemos a este joven se realiza una... adecuación curricular (...) la clase se trabaja de la misma manera, pero al final al alumno sí tenemos.. que darle una clase, entre comillas, personalizada, ya que aquí si necesitamos esta parte de ayuda. (...) Estas adecuaciones curriculares, más que nada ocurren en la parte de comprender un problema matemático, en que operación se tiene que realizar, ya que el alumno le cuesta mucho trabajo... el seguir el ritmo de sus compañeros”.
(TLACAELEL, 2025).

Se destaca el conocimiento de las adecuaciones curriculares como aquellos cambios en la forma de impartir la clase de acuerdo con las capacidades del estudiante con discapacidad intelectual leve, de esta forma se modifica la dificultad del tema, representarlo en otro formato como lo visual o auditivo, materiales didácticas, incorporar actividades reforzadoras o un apoyo individualizado por parte de un compañero el docente (Coka-Echeverría, 2023). De manera específica, el docente dedicaba un tiempo al inicio o al final de la clase enfocada en la atención al estudiante, con el propósito de explicar el tema, reforzar conocimientos o apoyar en la realización de un ejercicio, así se centraba en su atención y en la resolución problemas, aspectos primordiales en la secuencia de la asignatura de matemáticas:

“Con el joven tenemos que dar instrucciones super claras, Necalli, escribe esta ecuación, Necalli, ¿dónde está la incógnita?, señala la X, Necalli, ¿qué debemos hacer?, saber qué número es X, Necalli, lee la ecuación, dice... $X+4=9$, Necalli,

¿qué operación ves?, más suma, Necalli, ¿ahora qué hacemos?, con él debemos ser muy puntuales, como ir paso a paso...”. (TLACAELEL, 2025).

La seriación de actividades cortas favorece la atención en cada paso, el pensamiento matemático en la identificación y conocimiento de signos, y la estructuración del proceso para la solución de problemas (Chaulet, 2017; Tomlinson, 2008). El docente también guía mediante instrucciones o preguntas para que el estudiante se centre en conceptos clave como la incógnita, las operaciones básicas y el proceso para resolver la ecuación, así mismo, la individualización ofrece una mayor concentración en el desarrollo de las habilidades del estudiante.

En otra sesión con la temática de estadística, se realizó un trabajo en equipo para conocer el uso de redes sociales más populares en la escuela, en la cual los estudiantes realizaron encuestas a sus pares de otros semestres para conocer su opinión. Mientras parte del equipo se centró en realizar los ejercicios de frecuencia, el estudiante con discapacidad intelectual leve fue asignado para la demostración de dichos resultados, el docente ofreció bloques para crear las gráficas de barras, se utilizó un material físico para representar un valor simbólico, de manera específica en cada bloque era un número específico de la población, creando una asociación (Cardona et al., 2020). De igual manera, se adecuan las actividades con las capacidades del estudiante, se incluye dentro del equipo con un rol específico para ser partícipe de la actividad, visualizando los resultados.

Dentro de la dimensión metacognitiva, existen varios puntos realizados por el docente, desde la planeación de su clase hasta la evaluación de la misma, añadiendo el ensayo-error que ocurría para identificar actividades y estrategias que se le facilitaban al estudiante con discapacidad intelectual leve:

“... me dieron el permiso para yo adecuar su temario a mi disposición, lo que yo viera que fuera importante para él y lo hicimos, el joven sabe los números, las operaciones básicas, le cuesta mucho representar un problema complejo a la operación...”. (TLACAELEL, 2025).

Aparte de la autonomía otorgada por la escuela para adecuar parte del currículum, el docente tuvo que identificar las capacidades del estudiante para empatarlos con los temas de su asignatura. Estos cambios buscaban la participación en las temáticas de la clase pero con el uso de ciertos conceptos u operaciones matemáticas adecuados al estudiante. Ejemplo de ello, fue el tema de las funciones en las que hubo una diferenciación en la dificultad, mientras el estudiante con discapacidad intelectual leve logró realizar funciones lineales sencillas como $y=2x$, y representarlo en el plano cartesiano con la comprensión en los números positivos, sus compañeros realizaban funciones con otro tipo de operaciones o realizaban otros tipos como la cuadrática y la exponencial.

En relación con ello, la orientación, planificación, monitoreo y la habilidad de adaptación son habilidades metacognitivas que el docente aplica durante su práctica educativa para la atención de todos sus estudiantes (Vermunt y Verloop, 1999). De igual modo, con el estudiante de discapacidad intelectual leve al tener cierta limitación en el pensamiento matemático para el nivel medio superior, se le guió e incluyó en el desarrollo de la clase:

“... voy viendo de acuerdo con el tema, lo que puede realizar, si veo que el joven tiene las habilidades, dejamos el tema normal pero si observo que tiene algunos problemas para entenderlo, me acerco, lo simplifico o le cambié la actividad”. (TLACAELEL, 2025).

También se observa que el docente cuenta con flexibilidad y adaptabilidad para las posibles problemáticas que pueda enfrentar el estudiante durante la clase, ya sea acercarse a él para añadir explicaciones, instrucciones sencillas, o incluso el cambio de actividades (Vermunt y Verloop, 1999) de acuerdo con sus capacidades. Aunque se cuente con una planeación donde la temática va dirigida a todos los estudiantes, existe la posibilidad de adecuar ciertos aspectos para el desarrollo del estudiante con discapacidad intelectual leve.

“Se trabaja muy bien con todos, incluso se incluye al alumno, aunque no, aunque no reconozca muy bien el tema, se incluye obviamente, y en cuanto, en este caso, yo dejo actividad referente al tema, pido permiso con los alumnos, cinco o diez minutos para trabajar con el alumno de forma personal y después lo vamos incluyendo con todos.” (TLACAELEL, 2025).

La atención personalizada con el estudiante con discapacidad intelectual leve fue una constante durante las sesiones de clase, la cual es tomada como una adecuación individualizada, para la especificación de los ajustes necesarios mediante ejercicios de apoyo, aclaración de dudas, o explicaciones específicas del tema o la actividad (Coka-Echeverría, et al., 2023), después de ello, se incluye en las demás actividades. Así, se le asignaban actividades, estrategias, roles o acciones de acuerdo con sus habilidades para que sea participe en la sesión de clases con los demás compañeros, lo que suma a la dimensión afectiva:

“Hace rato comentaba que no sabe ciertas cuestiones matemáticas porque también es flojo... Aquí más que nada es uno saber por dónde llegar, porque, no sé si así sean pero..., a pesar de que tiene un diagnóstico, sabe que puede aprovecharse de eso... lo tienes que hacer, porque en tu vida lo puedes usar Necalli y Necalli lo hace”. (TLACAELEL, 2025).

La baja expectativa puede reflejarse en el propio estudiante cuando piensa que es incapaz de comprender ciertos conocimientos, sin embargo, es un punto para trabajar mediante el acompañamiento y motivación por varios actores (Yarbrough et al., 2014). El apoyo del docente o de sus compañeros para realizar actividades influye en el ámbito socioemocional, la interacción que se tiene promueve un sentido de pertenencia dentro de la comunidad estudiantil y su desarrollo académico.

“Se trabaja la misma conducta para todos... Se necesita tener una postura muy marcada y en cierto grado, tenemos que ser condicionantes, si no trabajas, no te ganas tu estrella”. (TLACAELEL, 2025).

Como complemento de la cita, el docente realizó un tablero de puntos para todos los estudiantes del grupo, en cada fila estaban los nombres de los estudiantes y se colocaban estrellas por diferentes motivos, por finalización de tareas, puntualidad, disciplina, o cuando existía alguna competencia, esto con el propósito de una recompensa al final de una o dos semanas. Este tipo de motivación extrínseca genera competitividad entre los estudiantes, al igual de fomentar una sana convivencia por la obtención de los puntos; al incluir al estudiante con discapacidad intelectual leve, él se encuentra inmerso y capaz de lograr los mismos objetivos que sus pares.

De igual manera, estos aspectos conductistas sobre la recompensa, reforzamiento e incluso castigo visualizado en la pérdida de estrellas, pueden ser funcionales para el establecimiento de conductas, hábitos, e incluso valores, sin embargo, se toman solo ciertas estrategias para avanzar en aspectos de relaciones sociales, culturales, educativas implementados desde el exterior para posteriormente, ser interiorizados (Acle y Olmos, 1998). Esta alternativa para el comportamiento continua en la educación especial, solo que se amplía su alcance para que el estudiante visualice el logro de sus

metas, la ganancia frente a una acción realizada que deriva en su desarrollo socioemocional, al comenzar por iniciativa propia de obtener las estrellas.

“El docente tiene gestos motivadores con los estudiantes, les hace comentarios de que hicieron bien su trabajo, o en su retroalimentación les muestra los puntos fuertes que tiene. Tal vez, por el género les da una palmada en el hombro a los hombres cuando comprendieron un tema o resolvieron bien un ejercicio en el pizarrón, a las mujeres sólo las felicita con palabras, o también, a ambos les pone una estrella en la tabla”. (OE2DH080925).

Dentro de la dimensión afectiva, el reconocimiento de los trabajos de los estudiantes es importante para su mejoramiento de habilidades o en la adquisición de nuevo conocimiento, y se vuelven visibles cuando se convierten en comentarios, palabras motivadoras o ciertos gestos lo cual ayuda a reducir la ansiedad y estrés de la asignatura (Vermunt y Verloop, 1999). Esto se observó durante la investigación, con todos los estudiantes y en la mayoría de las ocasiones relacionadas con el desarrollo de la sesión, lo cual muestra una actitud positiva del docente.

“... tratamos de que todos se vean integrados en cualquier tipo de actividad, ya séase de pasar al pizarrón a resolver algo, ya séase hace alguna lectura (...). Cuando participamos en algún evento de una semana de concientización, de deportes, los jóvenes buscan participar en la organización, y han jalado a ED. Perfecto (...) van formando su equipo, una estación o ayudan con la decoración.” (TLACAELEL, 2025).

Cabe destacar, el papel de toda la escuela en la realización de actividades extracurriculares que promueven la inclusión y convivencia de todos los actores de la institución, tanto en la promoción como en la participación. Estas actividades son dirigidas

por docentes con el apoyo de los estudiantes, quienes se incluyen desde la organización, así como en las actividades que realizan, incluyendo al estudiante con discapacidad intelectual leve lo cual crea un sentimiento de pertenencia donde su voz y presencia son parte en la realización de la actividad, teniendo un rol activo y desarrollando sus habilidades sociales (Elizondo, 2017).

7.2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se presentan desde dos vertientes, una de ellas a través del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2009), donde se tiene un impacto en la estructura cognitiva para la incorporación y uso de nuevos conocimientos. Se mostrarán parte de los datos recabados para ejemplificar estos procesos:

“Lo que yo manejo sí o sí, es algo llamado cuadrante. El cuadrante es una actividad inicial donde la libreta se divide en cuatro partes y por día tenemos que reforzar algún conocimiento previo. Por ejemplo, si yo en la semana anterior vi estadística descriptiva, el día lunes de la siguiente semana mi primera actividad inicial tiene que ser un reforzamiento”. (TLACAELEL, 2025).

Uno de los primeros pasos, es la recuperación del conocimiento previo de los estudiantes realizada en el primer recuadro de la estrategia del cuadrante, así, la arquitectura cognitiva comienza a activar la base de conocimientos almacenada y organizada en la memoria para la ejecución de tareas, durante este proceso se pueden encontrar limitaciones en la recuperación y uso de la información en aquellos estudiantes con discapacidad (Dockrell y McShane, 1997). Por ello, estos ejercicios de reconocimiento, práctica y reforzamiento de conocimiento previo ayudan a potencializar este procesamiento, de igual forma, se recomienda no sobrecargar la cantidad de procesos a realizar, para lo cual se centraliza a una actividad o serie de actividades.

“(…) En el segundo recuadro del cuadrante, los estudiantes escriben parte de la explicación del nuevo tema, conceptos clave, fórmulas, ejemplos de problemas resueltos, en sí, las notas más útiles aunque el docente también invita a anotar ciertos aspectos, se los señala. En el tercer recuadro, se realiza un ejercicio de práctica, es sencillo, y es guiado por el docente, algunos estudiantes lo ponen en el recuadro de abajo porque usan flechas para señalar conceptos o parte del procedimiento. En el último recuadro, se hace la evidencia de lo aprendido en la sesión, es un ejercicio individual, contextualizado, es un problema de la vida diaria y se resuelve en esta parte”. (OE1DH020925).

Así se visualiza, uno de los procesos del aprendizaje significativo, desde la activación del conocimiento previo; la introducción de la nueva información en el segundo recuadro con el docente como guía para resaltar ciertos conceptos o procesos; un ejercicio de práctica fungiendo como puente cognitivo entre el nuevo conocimiento y su uso; y en el último recuadro, la adquisición del conocimiento relacionándolo en un ejercicio contextualizado (Ausubel et al., 2009). Esta nueva información puede ser reforzada en clases posteriores para su asimilación dentro de la estructura cognitiva del estudiante, pero es una estrategia útil por el desarrollo que tiene en el proceso de inserción en la memoria.

“...y utilizamos muchos pictogramas, los pictogramas son éstas, eh, imágenes con las palabras, entonces si vamos a trabajar con cuerpos geométricos, por ejemplo, los triángulos, entonces colocamos un tipo de triángulo con sus lados iguales (pone sus manos en forma de triángulo) y abajo viene, lo que es la palabra escrita, triángulo equilátero, lo mismo con el isósceles y escaleno, y el joven los va reconociéndolos”. (TLACAELEL, 2025).

De este modo, se visualiza un aprendizaje significativo de representaciones, en el uso de un símbolo asociados con un significado, esto facilita la asimilación y recuperación del concepto para el uso o resolución de problemas que se va a realizar. Este tipo de aprendizaje base satisface con las capacidades del estudiante, relaciona un material visual con el lenguaje verbal al utilizar conceptos específicos, favorece el proceso de atención, organización de la memoria, e incluso de anticipación y predicción cuando se vuelva retomar la temática (Bermeosolo, 2015):

“En un problema asignado a Necalli, tenía que descubrir el precio de un producto, unos Cheetos, el cual él tenía que pagar, pero solo se entregó el recibo del total de la compra, regresando a casa su mamá le dijo que el pan costaba 47 y el jamón 35 y en total fueron 105. Entonces, tenía que descubrir cuanto dar, lo leyó un par de veces, el docente le preguntó que tenía que hacer, buscar el precio de mis Cheetos fue su respuesta, luego anotó $X+47+35=105$. Movié los números al lado derecho cambiando el signo para hacer el proceso de la ecuación. Le pregunté que significaba la X, me dijo “puede ser cualquier número, lo tengo que descubrir, eso valen mis Cheetos”...” (OP1DH230925).

Para que la asimilación de un concepto sea reflejada en el estudiante, este podrá describirlo en sus propias palabras, teniendo una apropiación del significado del concepto utilizado de forma verbal o utilizándolo (Ausubel et al., 2009) de acuerdo con sus capacidades. Aunque el estudiante con discapacidad intelectual leve cuenta con un vocabulario limitado, él comprendió el significado de la incógnita como un símbolo de un valor desconocido, por ende, realiza la operación con cierta guía del docente, lo cual, posteriormente, se refuerza para que se realice de manera autónoma.

Por otra parte, se observan principios de la teoría de Vygotsky (1983) con la incorporación de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual añade la interacción con

diferentes herramientas, así como entre pares para llegar a los objetivos y aprendizajes esperados para el estudiante con discapacidad intelectual leve:

“Entonces, lo que yo hago en Classroom, manejo la plataforma, es enviar diario el tema visto, le tomo foto al pizarrón, les explico más o menos a los papás y envío tal vez algún video, algún juego, por ejemplo, de plataformas como Wordwall, como Kahoot, para reforzar ese conocimiento, ya que algunas veces no terminan el trabajo.” (TLACAELEL, 2025).

Se demuestra como el estudiante tiene un conocimiento en la zona de desarrollo real y existe el objetivo de completar un ejercicio que sería la culminación de una meta o la demostración de la comprensión de un conocimiento. Para ello, se comparten diferentes herramientas y recursos para alcanzar dicho nivel, mediante la explicación del docente, el recurso audiovisual o las plataformas interactivas para la práctica previa a la realización del ejercicio. Así mismo, se le ofrece al estudiante la libertad y uso de su autoconocimiento para hacer uso de ellos y así, llegar a la zona de desarrollo potencial (Labarrere, 2016).

“Debido a que cada mesa donde trabajan los estudiantes tiene dos sillas, se apoyan mutuamente. Una vez que el docente les asigna una actividad individual, el compañero al lado de Necalli le indica lo que tiene que hacer cuando vio que no comienza a hacer el ejercicio, le lee en voz alta, le empieza a preguntar o decir que se tiene que hacer en la actividad de hoy. Necalli le preguntó un par de cosas, en la primera le dijo que iba bien, pero en la otra le corrigió su compañero, posiblemente en la operación”. (OE1DH020925).

En esta parte se resalta la colaboración de un igual más capacitado, donde su compañero lo auxilia en la comprensión de la actividad, funge como guía para realizar el

proceso e incluso le ofrece retroalimentación para llegar a la meta establecida o la ZDP. De igual forma, el estudiante con discapacidad intelectual leve pone en funcionamiento sus habilidades para resolver el problema, ejerciendo una maduración en sus funciones psicológicas, al igual de metacognitivas por la interacción que tiene con su par (Wertsch, 1995), lo cual no solo favorece su desarrollo cognitivo sino también el socioafectivo, al tener un apoyo por parte de su compañero.

“tengo asignado otro Classroom, porqué, porque le ofrezco más explicaciones, ejercicios más sencillos o problemas acordes con lo que puede realizar, (...), hay que hacerlo acorde a sus características”. (TLACAELEL, 2025).

Así, dentro de la plataforma digital se cuenta con varios recursos que se ajustan a los conocimientos y habilidades de ese momento proporcionados por el docente, el par competente, al igual esto se actualiza conforme a las nuevas temáticas o el desarrollo cognitivo del estudiante con discapacidad intelectual leve (Cubero y Luque, 2001). También se consideran como andamiajes que el estudiante utiliza según los requiera, al igual que una individualización de la enseñanza puesto que la interacción con estos medios fortalece las habilidades cognitivas propias del estudiante para la adquisición del conocimiento y la posibilidad de llegar a la ZDP:

“Dentro de la práctica guiada, el docente junto con la participación de los estudiantes realiza un ejercicio, les va mostrando cómo comprender el problema, que operación se necesita realizar, en este caso una función lineal, y como puede ser representada. Así, los estudiantes tienen la explicación y un modelo que se puede seguir”. (OE3DH190925).

El modelo es otro tipo de andamiaje que se utiliza durante las clases para que los estudiantes visualicen la transferencia de los conceptos, signos o procedimientos a

distintos problemas contextualizados (Snowman y Biehler, 2003). A su vez, este cuenta con la opción de ser utilizado o no de acuerdo con la comprensión de la temática, el estudiante con discapacidad intelectual leve fortalece sus habilidades cognitivas y metacognitivas al emular el modelo con la asignación que tiene, haciéndolo autónomo, aunque el apoyo de pares o del docente está presente.

“... le pedí a Necalli que me dibujará en el pizarrón un triángulo rectángulo porque antes ya habíamos visto los tipos de triángulos, y como parte de su actividad es que tenga ciertas medidas, le pido que calcule el perímetro y el área, mientras los demás ven el otro tema. Incluso para eso trabajamos ahora con unos triángulos de cartón, así de forma.. táctil. Y con pequeños cuadrados de cartón que simulan el cm^2 , ahí por ejemplo para el área, primero hacía la operación en su libreta y luego lo verificaba con los cuadrados, digamos que en la libreta dibujaba el triángulo y lo rellenaba con los cuadrados, o si no cabía, le daba estambre y en la mesa o escritorio, ponía así el perímetro y empezaba a rellenarlo”. (TLACAELEL, 2025).

De este modo, se desarrollan sus funciones psicológicas superiores desde el exterior, al ser visibles en el pizarrón o tangibles con el material didáctico, el cual se manipula para la obtención de un área de una figura geométrica y una forma de comprobar el resultado, estos materiales fungen como una representación de todo el proceso para poder ser internalizado en su pensamiento matemático (Wertsch, 1995). Esto potencializa el desarrollo de sus habilidades cognitivas desde la manipulación de materiales para llegar a la solución de problemas, para así, poder resolverlo sin la necesidad de ellos y en otros contextos.

Ambas perspectivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje fomentan el desarrollo del estudiante con discapacidad intelectual leve, en su mayoría para la adquisición de conocimientos y habilidades desde varias estrategias, las cuales serán

descritas a continuación. La diversidad de ellas también es una pieza fundamental para activar la arquitectura cognitiva de todos los estudiantes haciendo del proceso dinámico y significativo.

7.2.4 Estrategias de enseñanza.

En este apartado se presentan las principales estrategias de enseñanza aplicadas por el docente ejecutadas en la práctica educativa en un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual leve. Las cuales se analizaron bajo las pautas y criterios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), contando con ciertas características que fomentan el desarrollo de todos los estudiantes, sin embargo, existen algunos vacíos que se pueden fortalecer para la mejora en la adquisición del conocimiento implementando este modelo curricular:

“En su mayoría son visuales, entonces necesitamos trabajar lo que es esta parte de la identificación de conceptos, por ejemplo, una incógnita (hace con sus brazos una X), suma (brazos en +), resta (un brazo en -)... multiplicación (hace una X con uniendo un dedo con el dedo de la otra mano), división (quita uno de sus dedos mientras hace un movimiento como de partir algo)”. (TLACAELEL, 2025).

Para la presentación de la información el docente hace uso de ademanes para crear asociaciones entre los movimientos de mano y conceptos, lo cual también fortalece la memoria del estudiante con discapacidad intelectual leve y la decodificación de notaciones matemáticas (Alba Pastor et al., 2011). Del mismo modo, se crea una herramienta, la cual activa el conocimiento previo tanto en la identificación de conceptos como en la realización de un proceso o una operación específica:

“Uso de pictogramas, el docente le comparte una serie de tarjetas con imágenes y su respectivo concepto, al reverso una explicación breve del mismo, se

compartieron las de las figuras geométricas, los tipos de triángulos, perímetros y áreas.” (OE3DH190925).

Los pictogramas son un apoyo visual para la comprensión de ciertos conceptos, crean una asociación entre una imagen y el propio concepto, lo cual ayuda a la activación del conocimiento previo, fortalecen la memoria y destacan características específicas sobre una temática (Santillan, 2021). En el nivel medio superior, en la asignatura de matemáticas se identifican aspectos particulares de los temas para ser visualizados mediante pictogramas para continuar con esta estrategia, se puede añadir la definición de conceptos con información extra, ejemplos o modelos para facilitar la comprensión de ciertos términos.

“Lo que diría que me ha costado trabajo es como simplificar este lenguaje matemático... y le pongo un problema contextualizado, no sabe que hacer, entonces ya necesita el apoyo.” (TLACAELEL, 2025).

La contextualización de problemas facilita el aprendizaje de todos los estudiantes debido a la significatividad que le otorgan, se crea una conexión experiencial previa con la nueva información (Martín y Solé, 2001), al igual de conocer la aplicabilidad de esta en situaciones específicas. Así mismo, ayuda a la visualización del procedimiento a realizar mediante el fortalecimiento de la memoria e imaginación para la generación del contexto y la incorporación de nuevos esquemas.

“Uso de la tecnología, aunque se cuenta con el Classroom con explicaciones del docente o mediante imágenes o videos de Youtube, ejercicios, uso de plataformas digitales. También dentro de la clase se utilizan medios audiovisuales para la temática de la clase, se ven videos con ejemplos donde los estudiantes ven el

tema, el proceso y practican los ejercicios para después ver el resultado”.
(OE2DH080925).

La tecnología es un medio innovador y llamativo para los estudiantes, al estar inmersos en la era digital normalizan el uso de materiales audiovisuales para adquirir nueva información. Su uso sirve para visualizar desde otra perspectiva la realización de un ejercicio o la comprensión de una temática, por lo que se mantiene la atención, se crean relaciones entre el material y las actividades a realizar (Tenelema, 2023). Lo cual nos lleva al siguiente principio sobre las múltiples formas de expresión del aprendizaje por parte de los estudiantes, los cuales se pueden individualizar de acuerdo con sus capacidades:

“La agenda visual es una pequeña libreta donde el estudiante organiza y recopila la información de cada asignatura. Es como una agenda donde tiene su horario, actividades y tareas a realizar durante el semestre y aparte de ella, espacios asignados para cada materia. En el apartado de matemáticas se encuentran nociones, conceptos con dibujos, algunas fórmulas o procesos de operaciones con ejemplos, las tablas de multiplicar. Se puede entender como una recopilación de recursos para las clases.” (OE1DH020925).

Esta estrategia, aplicada para todas las asignaturas, es un apoyo para el desarrollo académico del estudiante, funge como un recurso creado por él mismo que puede ser utilizado en cualquier momento. El seguimiento de una rutina, los materiales de apoyo con el fomento del autoaprendizaje son herramientas eficaces para las capacidades del estudiante, se desarrolla el reconocimiento de información relevante para ser utilizada posteriormente (Chaulet, 2017). La agenda visual se volvió un hábito en el estudiante con discapacidad intelectual leve, donde recopila conocimiento y se encuentra

disponible cuando se requiera, adaptando sus propias estrategias frente a nuevas problemáticas.

“El segundo proyecto se le llama clase abierta (...) y vienen los papás, se selecciona un tema junto con los otros docentes y trabajamos una muestra gastronómica (...) se les presentan algunas proyecciones como si fuera un negocio de restaurante, vimos costos, ganancias, pérdidas y los alumnos van exponiendo (...) Necalli también tuvo un grado de participación, donde por ejemplo..., mencionaba su parte del trabajo y cuando le hacían alguna pregunta, sus compañeros de equipo lo apoyaban o le explicaban más sencillo la pregunta o ponían parte de la proyección para que se apoyara” (TLACAELEL, 2025).

En la institución se realiza durante el semestre una o dos de estas clases abiertas, enfocadas en el aprendizaje basado en proyectos de manera transversal, utilizando elementos de varias asignaturas como matemáticas, mercadotecnia, gastronomía, entre otras. Los estudiantes realizan equipos para la realización autónoma del proyecto en diferentes etapas, desde su planeación, ejecución y demostración, mientras los docentes fungen como guía y facilitadores (Toala y Jaramillo, 2022). Es importante destacar el apoyo del grupo con el estudiante con discapacidad intelectual leve durante todo el proceso del proyecto, adecuando sus actividades y su rol en el equipo.

“... mandalas o hice de esas que es un dibujo dividido en varias partes que tienen un número que corresponde al color, el 1 es rojo, el 7 es amarillo, y en lugar de eso le puse unas ecuaciones sencillas, como en este espacio es $x-1=3$, entonces es el 4 que es el azul. Ellos lo toman, lo colorean y van estudiando esta parte. (TLACAELEL, 2025).

A pesar de que esta estrategia se realizaba al término de la sesión, tiene impacto en la aplicación de conocimiento mediante la realización de un dibujo, es una continua práctica de una habilidad matemática en una actividad relajante. Esto crea una relajación cognitiva, aunque se utiliza el pensamiento matemático, la principal actividad es el reconocimiento de los colores en cada espacio, lo cual facilita la transferencia de la información en las funciones ejecutivas, se reconoce los esquemas o procesos a realizar y se efectúan para continuar con la labor artística (Rosenthal y Jacobson, 1974).

“Ya con este joven, trato de adecuar mi actividad, ok Necalli, si tenía pensado escribir contigo, no me va a funcionar, ahora dibuja, usamos pictogramas, ahora vamos a platicar, ahora haz esta operación, por qué, porque es cargarlo nuevamente con muchas actividades y lamentablemente siento que cuando lo sobrecargamos de cosas, le cuesta más trabajo realizar lo que tiene que hacer”. (TLACAELEL, 2025).

Se observa la adaptabilidad del docente para realizar ajustes necesarios de acuerdo con las capacidades del estudiante y también, de su actitud en el día. Las posibilidades que se pueden realizar ofrecen una mayor abertura en la práctica educativa, dando libertad para realizar las actividades de distintas formas (Hart y Crippen, 2014). Así, la construcción del conocimiento se diversifica, al igual de moverse al principio de la implicación, donde la influencia afectiva juega un importante rol en el aprendizaje:

“La mayoría de las clases tienen adecuación curricular. En mi caso, yo modifique el temario de acuerdo con sus capacidades, vemos el mismo tema pero de manera más sencilla, con lo conoce y también con lo que siento que podría trabajar”. (TLACAELEL, 2025).

En este principio, la variación de niveles de desafío y apoyos se ve reflejada en las adecuaciones o ajustes razonables que realiza el docente, los cuales van de la mano con objetivos de aprendizaje alcanzables a las capacidades del estudiante (Alba Pastor et al., 2011). A pesar de la diferenciación en la nivelación del conocimiento, el estudiante continua con su propio desarrollo integral, adecuado para sí mismo en relación con sus expectativas e incluso con el perfil de egreso del nivel educativo.

“El docente tiene gestos motivadores con los estudiantes, les hace comentarios de que hicieron bien su trabajo, o en su retroalimentación les muestra los puntos fuertes que tiene. Ofrece una palmada en el hombro a los hombres cuando comprenden un tema o resolvieron bien un ejercicio en el pizarrón, a las mujeres las felicita con palabras, o también, a ambos les pone una estrella en la tabla.” (OE2DH080925).

Se realiza un reconocimiento del trabajo de los estudiantes, lo que impacta en potencializar sus habilidades o en la adquisición de nuevo conocimiento, siendo visibilizadas mediante los comentarios, palabras motivadoras o gestos lo cual ayuda a reducir la ansiedad y estrés de la asignatura (Vermunt y Verloop, 1999; Alba Pastor et al., 2011). De igual forma, crea un ambiente armónico y una sana convivencia dentro del salón de clases, fomentando la seguridad e interés.

“Tabla de puntos. El docente creo un tablero con los nombres de los estudiantes y una cuadrícula donde coloca estrellas como si fueran puntos. Los estudiantes ganan puntos de diferente forma, al realizar alguna actividad, por cuestiones conductuales, o relacionados con valores, o por alguna competencia interna”. (OE1DH020925).

Similar a la docente participante, se utiliza una motivación extrínseca mediante el uso de condicionantes para conservar la conducta y un ambiente armonioso en la clase, esta se visualiza en recompensas materiales o con premios como la ausencia de tareas y castigos con la pérdida de puntos (Hernández, 2012). Esto ayuda en las expectativas del estudiante con discapacidad intelectual leve, en la participación que tiene para conseguir una meta en común con sus compañeros, se ve capaz de alcanzarla en las mismas circunstancias que sus pares.

“Igual manejo lo que es la parte de un rincón de la calma. En este, es un lugar (...) donde pusimos cositas así como antiestrés, libros... de consulta, y unos audífonos por si quieren relajarse un poco con una canción (...) y ahí cualquier estudiante puede estar por 5 minutos. Esto lo llegan a ocupar todos y en cualquier momento, igual cuando veo a uno de los jóvenes tenso o que no puede con cierto ejercicio le sugiero que vaya...”. (TLACAELEL, 2025).

Debido al estrés, presiones sociales o cuestiones extraescolares que afectan a los estudiantes de manera socioafectiva, este espacio ofrece un descanso para reducir cualquier sentimiento negativo, lo cual merma en su desarrollo académico (Miras, 2001). Esta alternativa también permite alejarse de la sobrecarga cognitiva de la jornada escolar mediante la autorregulación, manejo de la frustración e incluso el apoyo con materiales complementarios para continuar con el trabajo académico.

De este modo, se concluyen los resultados particulares de los docentes teniendo una comprensión amplia de sus prácticas pedagógicas, su manejo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus múltiples estrategias. Se reconoce su labor y vocación en la educación de todos los estudiantes, particularmente, en el estudiante con discapacidad intelectual leve, sin embargo, existen áreas para mejorar la práctica educativa.

“Yo.. tengo algo, me cuesta hacer cosas de las materias pero... puedo hacer muchas cosas (...) me es.. esfuerzo, lo que me dan es difícil pero lo puedo hacer...” (NECALLI, 2025).

7.3 Necalli. Estudiante con discapacidad intelectual leve.

El estudiante con discapacidad intelectual leve es un joven de 17 años durante el semestre Julio-Diciembre 2025 en el nivel educativo de media superior en una escuela privada de Pachuca. Ha estudiado la educación básica de primaria y secundaria en dos instituciones privadas en la misma entidad federativa. Se menciona que durante su formación ha tenido varios apoyos, durante su desarrollo en la preparatoria fue apoyado por una terapeuta contratada por los padres de familia, quien fungía como maestra sombra en los primeros dos semestres, después de ello, ya no se presentó en su acompañamiento sin conocimiento de la causa.

Fue diagnosticado por un neurólogo a una edad temprana de cinco años, no se compartieron más datos acerca del diagnóstico del individuo, por lo que se hace énfasis a su desarrollo integral en la institución del estudio. La discapacidad intelectual presenta limitaciones particulares en las habilidades cognitivas por lo que se individualiza el perfil de la persona, detallando las capacidades del estudiante en base a la entrevista dada como las observaciones hechas desde una perspectiva educativa.

7.3.1 Caracterización de la discapacidad intelectual leve.

De manera general, el estudiante presenta ciertas limitaciones en comparación con el nivel educativo al que pertenece, existen diferencias entre habilidades cognitivas, sociales, afectivas mostrando un desarrollo menor. Sin embargo, existe un progreso considerable de acuerdo con lo establecido en manuales psicológicos o estudios

relacionados, llegando a tener logros académicos en un continuo acompañamiento de docentes, compañeros, padres de familia, e incluso la asistencia que ha tenido:

“Yo.. tengo algo, me cuesta hacer cosas de las materias pero... puedo hacer muchas cosas. Amm, hago mis trabajos, a veces me ayuda mis amigos, o... mis... mi mamá me ayuda en casa, ... eh, tareas”. (NECALLI, 2025).

Se puede analizar el autoconocimiento de la condición del estudiante, tanto en las complicaciones que tiene como de sus propias capacidades, lo cual es relevante para fortalecer la autoimagen y autoestima del individuo (Snowman y Biehler, 2003). Otro aspecto a considerar es el discurso evocado, usando un lenguaje sencillo, comprensible, una adaptación para continuar su idea a pesar de tomar un poco de tiempo en recordar palabras específicas como tareas, aunque las respuestas son cortas el conocimiento puede ser reflejado y expresado por otros medios:

“(esboza una sonrisa) Me gusta la clase de Yali... me gusta más cuando me leen o... si tiene.. audio jeje a veces me da flojera leer... pero si lo hago, tengo que hacerlo (...) me gustan los cuentos, imagino que pasa (...), si, Yali me ayuda, le entiendo cuando explica, dibujo mucho, dibujo la historia, pasa esto y después esto”. (NECALLI, 2025).

Centrándose en las asignaturas estudiadas de la investigación, cada una cuenta con el desarrollo de habilidades cognitivas específicas. La comprensión lectora es apoyada por otros recursos como el audio del texto, o visuales mediante la incorporación de imágenes o dibujos creados por el estudiante (Rodríguez, 2022; Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024). De este modo, se facilita el entendimiento de información escrita con otras habilidades, las asociaciones con un recurso audiovisual fortalecen la

asimilación del conocimiento al igual que la recuperación del mismo cuando se quiera ejecutar en una tarea.

“Sí, si, también me gusta, la clase de Tlacaelel..., en mate me cuesta más..., luego no sé qué hablan pero YF (un compañero y amigo del estudiante) me ayuda, el profe (TLACAELEL) me ayuda, me explica..., imagino lo que dice y que tengo que hacer”. (NECALLI, 2025).

El pensamiento matemático requiere de entender conceptos abstractos, operaciones y procesos, razonamiento lógico, transferencia del conocimiento a la ejecución de tareas, aunado al nivel educativo con temáticas complejas puede dificultar el desarrollo de la asignatura en el estudiante. No obstante, el uso de la imaginación, representaciones mentales, acompañamiento juegan un papel importante para una adquisición del conocimiento eficiente (Ortiz et al., 2022). Para añadir, el estudiante ha adquirido elementos de las matemáticas como resolver ecuaciones de primer grado, funciones lineales, operaciones relacionadas a la estadística descriptiva, en ejercicios contextualizados y con guía, por lo que el avance ha sido significativo.

“Mis amigos son buenos, está YF, SP, RD, me hacen trabajar en clases jeje (...) el grupo es bueno, me escuchan cuando hablo... se que me pueden ayudar pero no hablo con todos (...) me gusta jugar futbol, juego en el equipo de YF, luego comemos juntos, vamos por pizza, helado”. (NECALLI, 2025).

Las relaciones entre pares han sido enriquecedoras, fomentan la sana convivencia, crean un ambiente armónico e impactan en el desarrollo integral del estudiante con discapacidad intelectual leve (Tomlinson, 2008). Se observó un constante apoyo en lo académico en la ayuda y motivación al realizar las actividades, al igual de acciones inclusivas en el ámbito social, así se incrementa la seguridad para relacionarse

con los demás. Esto se generó debido a la empatía de sus compañeros, a sus habilidades socioemocionales para apoyar e incluir al estudiante en su vida escolar.

7.3.2 Perspectiva de la función docente.

Como se ha mencionado la función docente caracterizada por Vermunt y Verloop (1999) identifica las prácticas realizadas por el docente en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva, al igual de cómo se desarrollan en los estudiantes. De tal forma, se comparten tanto la perspectiva del estudiante de las acciones de ambos docentes como su impacto en la adquisición y desarrollo de habilidades en el estudiante:

“Con los dos trabajo bien, le echo ganas.., en mate, el profe Tlacaoel viene y me ayuda en.. los problemas, me preguntas, ¿qué vamos a hacer?, y le digo.. o lo hago..., si estoy bien, no me dice nada... o me pregunta que sigue, y.. luego vuelve a pasar y pregunta como voy...”. (NECALLI, 2025).

Se ha mencionado sobre el uso de secuencias de instrucciones para la guía del estudiante con discapacidad intelectual leve en la realización de tareas, lo que fortalece la atención y el desarrollo de la propia actividad. Esto se relaciona con la atención controlada puesto que ésta es voluntaria e intencional hacia estímulos, ejercicios, o en este ejemplo, a la solución de problemas matemáticos (Moreno y Yáñez, 2016). El continuo acompañamiento, así como las instrucciones cortas, claras, secuenciadas fortalecen el procesamiento cognitivo para que, más adelante, el estudiante pueda transferir el proceso de segmentación en tareas cortas a otras actividades.

“... luego... cuando dicen una nueva palabra, la.. profa o YF me dicen qué es, me imagino como algo, como una foto.. en mi mente, y la imagino y imagino (...) con inferencia, me acuerdo de algo escondido y un detective que lo busca... eso es lo que tengo que hacer, buscar que dicen...”. (NECALLI, 2025).

Las asociaciones entre conceptos e imágenes facilitan la comprensión de las mismas, éstas se pueden realizar por medio de pictogramas u otro material audiovisual (Santillan, 2021). Los docentes participantes han usado estos recursos durante la práctica educativa para la presentación de nueva información, detectando una forma eficiente de incorporar términos desconocidos. Aunado a ello, es relevante la adquisición de esa habilidad en el estudiante con discapacidad intelectual leve, potencializando su capacidad de asociación, memoria, incluyendo la creatividad y relación con intereses como el dibujo.

“Si... me ponen cosas diferentes a mis.. compañeros... luego no les entiendo a ellos jaja son difíciles pero me es.. esfuerzo, lo que me dan es difícil pero lo puedo hacer..., en secundaria no vi esto y estoy aprendiendo”. (NECALLI, 2025).

La implementación de ajustes razonables se aplica de manera pedagógica y didácticamente, se realizan adecuaciones en los contenidos establecidos debido al uso de conceptos o procedimientos aún no alcanzados por el estudiante debido a la limitación cognitiva que presenta. Sin embargo, el escalonamiento de actividades ofrece una continua adquisición de conocimientos y habilidades graduales en relación con las capacidades del estudiante con discapacidad intelectual leve (Tomlinson, 2008), de esta forma, se adaptan los contenidos, actividades, materiales, roles, entre otros aspectos al desarrollo del individuo:

“Se acercan con todos.., no solo conmigo, ayudan a.. YF, a RD, escucho que preguntan cosas y les explican, o checan... sus trabajos. Creo es bueno, todos aprendemos... también YF me ayuda mucho, jaja me obliga a trabajar, pero está bien, también... le digo que se apure, que trabaje”. (NECALLI, 2025).

De esta cita se puede resaltar la atención personalizada que ofrecen los docentes a todos los estudiantes, al ser un grupo reducido se facilita este acompañamiento para

guiar el aprendizaje de manera individual considerando las capacidades de cada estudiante (Elizondo, 2017; NEM, 2023). Al mismo tiempo existe una interacción constante entre pares, adecuada con quien se trabaja, ejemplo de ello, es la relación con su compañero y amigo, quien lo apoya, simplifica las explicaciones o encamina al estudiante con discapacidad intelectual en su actividad, lo cual es beneficioso tanto para la adquisición de conocimientos como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

“El Classroom me ayuda en casa.., veo los videos y.. hago las tareas en la computadora, muchas son divertidas porque es como... un concurso, ayuda porque... cuando estoy en clases, me... acuerdo de ellos”. (NECALLI, 2025).

El material complementario fortalece las temáticas realizadas en clase, en conjunto con las actividades en plataforma dotan al estudiante de una mayor exposición y construcción de conocimiento (Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024), lo cual se ve reflejado cuando se recupera en otras situaciones. La variedad de recursos digitales ofrece alternativas para la comprensión de temáticas, específicas, al igual de mantener el interés y atención de los estudiantes. Esto, fomenta el uso de habilidades cognitivas en la realización de los ejercicios, al igual de metacognitivas por la planeación de recuperación y ejecución de información aprendida en base a sus capacidades:

“... antes, me quedaba antes o después.. con los profes, me explican o hacemos el trabajo..., luego, en la clase vienen mucho conmigo pero.. ya hago el trabajo solo.., me dejan solo, y... cuando me checan, si voy bien, oo... me dicen si me.. equivoque, o la profa (YALI) me dice que puedo poner esto...”. (NECALLI, 2025).

Se refleja una evolución en la práctica educativa de los docentes, desde una atención individualizada para orientar el aprendizaje del estudiante, a brindarle la confianza y autonomía en realizar las actividades por su cuenta, a su vez, se visualiza el

desarrollo de funciones ejecutivas para planear y llevar a cabo acciones durante el proceso (Moreno y Yáñez, 2016; Vermunt y Verloop, 1999). De este modo, la educación del estudiante con discapacidad intelectual leve no solo es en la adquisición de conocimientos sino también en desarrollar estrategias para su aprendizaje, punto vital para su formación e inclusión:

“... me gusta dibujar... mucho (...) hago mis mapas..., pongo las palabras y pongo un dibujo..., me acuerdo, y.. los uno con otros (otras palabras) (...) cuando leo mi libro..., dibujo la historia, como un... comic pero derecho (hace un ademán en línea recta, se refiere de manera lineal)”. (NECALLI, 2025).

Existe un reconocimiento de habilidades, al igual del proceso para la asimilación de conocimiento por parte del estudiante con discapacidad intelectual leve, por un lado, implementó mapas mentales para la comprensión de conceptos clave en ciertas temáticas y para la comprensión lectora realiza una secuencia de eventos de manera visual. Esto fomenta el autoconocimiento del estudiante, creando un vínculo entre sus capacidades, estrategias otorgadas por los docentes y la integración de las mismas para favorecer su aprendizaje:

“la.. agenda me ayuda mucho, la uso todos los días, pongo... cosas de las clases que... puedo usar, como esta chiquita siempre la traigo..., luego dibujo... en la agenda jeje (...) siento que... puedo usarla después, cuando este afuera (...) afuera y de adulto, si” (NECALLI, 2025).

Se observa una apropiación de una estrategia para ser transferida tanto en el contexto educativo como fuera de este, al igual de previsualizar conceptos o procesos para ser recuperados en otras situaciones. El estudiante es consciente de las problemáticas enfrentadas en su vida diaria y cómo ciertos elementos de las asignaturas

pueden ser útiles para su inclusión social, cultural o laboral, lo cual es uno de los objetivos de su formación, el desarrollo de sus potencialidades para que los conocimientos y habilidades perduren (Chaulet, 2017) o bien, si cierta información no es almacenada en la memoria que tenga alternativas para su recuperación.

“Soy de la casa de los valientes... casi soy de los... re.. resilientes, me cuesta esa palabra jaja.. y vamos bien, vamos en segundo lugar, gano puntos para mi casa (...) YF está conmigo y DJ..., ganamos puntos, cuando.. jugamos me ayudan ganar (...) si, hace un semestre ganamos..., salimos antes y nos dieron una pizza jeje”. (NECALLI, 2025).

Se muestra una actitud positiva a la competencia de las casas, el estudiante con discapacidad intelectual leve se encuentra motivado, participe en las actividades para conseguir una recompensa, lo que ocasiona un mejor desarrollo tanto académico debido a la posibilidad de ganar puntos a través de realizar trabajos como en las relaciones interpersonales, conducta adaptativa y el trabajo en equipo (López, 2014) en la interacción entre miembros de la casa. De igual modo, es un ejemplo de la presencia del paradigma conductista aplicado hacia la motivación extrínseca, comportamiento y compromiso de los estudiantes en su educación.

“Los profes ayudan, si, hacen que trabajemos... dicen de cosas que nos gustan, o nos dicen, cuando vayan a este lugar pueden hacer esto, o hablar de esto (...) en mate, los problemas son de tiendas, de... cosas fuera de la escuela (...) en taller, igual, para que sepamos de un libro, o.. una peli, y escribir o hablar de ella...”. (NECALLI, 2025).

Dentro de las acciones del docente, se busca el desarrollo afectivo de los estudiantes, aparte de la motivación, se debe fomentar la utilidad y la contextualización de

los aprendizajes mediante la incorporación de temáticas interesantes, la relación con problemas de la vida cotidiana, y el uso de los conocimientos o habilidades, lo cual crea un vínculo con lo vivido por los jóvenes fuera del contexto áulico (Vermunt y Verloop, 1999). Esta adición de elementos actuales brinda una inclusión social con el entorno, fortalece la asimilación de conocimiento y crea un mayor impacto para formar al estudiante con discapacidad intelectual leve en situaciones contextualizadas, al igual que a todos los estudiantes:

“... luego los compañeros dicen como trabajamos.., me dicen que.. hice bien o mal.. o que.. puedo hacer, que ponga esto (...) mientras trabajamos y después, cuando... checamos trabajos, los profes también dicen (...) yo luego digo que... hacen bien su trabajo o si no entendí.. parte de la historia... en mate también lo hacen bien” (NECALLI, 2025).

La retroalimentación entre pares abre las posibilidades de compartir diferentes perspectivas hacia un trabajo escolar realizado, la aprobación y sugerencias de los compañeros no solo fortalece el conocimiento, también el ambiente del grupo, la participación y el pensamiento crítico (Labarrere, 2016; Elizondo, 2017). No obstante, el estudiante con discapacidad intelectual leve se encuentra en el desarrollo de esta habilidad, ofreciendo comentarios positivos o acerca de la comprensión del producto de otros compañeros, lo cual puede fomentarse con este tipo de estrategias para agilizar el proceso cognitivo que conlleva.

De tal forma, se expresa el desarrollo cognitivo, metacognitivo y afectivo de los estudiantes, en específico del estudiante con discapacidad intelectual leve en su formación integral, donde los ajustes necesarios toman un papel importante en la adaptabilidad de su educación. La función del docente ha mostrado su evolución para adecuar la práctica educativa de los participantes, no obstante, existen áreas de

oportunidad para ser fortalecidas, por ende, las habilidades y capacidades de los estudiantes en su trayectoria escolar.

7.3.3 Perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En párrafos anteriores se caracterizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados durante la práctica educativa de los docentes, al igual de la funcionalidad de cada fase y aspectos analizados durante la sesión. En este apartado, se considera la pertinencia que tuvieron en el estudiante con discapacidad intelectual leve, así como su impacto en los aprendizajes esperados:

“Siempre.. iniciamos con algo pequeño, un trabajo chiquito de... lo que vimos la clase pasada, de... leer o un problemita. Lo hago rápido y bien.., es fácil..., recuerdo la clase o... la tarea, el Classroom...”. (NECALLI, 2025).

Como actividad inicial, se recupera la información previa para relacionarla con la temática nueva de la sesión, de tal forma, se resalta la retención y recuperación del aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual leve, demostrando la transferencia de conocimientos de su estructura cognitiva en una tarea contextualizada ajena a prácticas anteriores (Ausubel et al., 2009). La presencia de los ajustes razonables en la presentación del conocimiento, los materiales previos y los ejercicios asignados son evidentes, sin embargo, el proceso cognitivo se lleva a cabo mostrando dominio de las capacidades:

“... la profa hace sus tres... aahh tres.. instrucciones, (toma uno de sus dedos) dice que hacer, como hacer, (toma su segundo dedo) hacemos un trabajo corto y (toma su tercer dedo) luego el trabajo.. importante..., me ayuda hacer uno y luego el otro... y checamos todos...”. (NECALLI, 2025).

Se demuestra la constancia de la práctica educativa de la docente, la presentación de la nueva información, actividades de reforzamiento, la evidencia de lo aprendido y la retroalimentación entre los estudiantes, ejemplificando el tránsito de la organización o procesamiento interno del conocimiento al desarrollo de habilidades y la expresión de lo asimilado (Ferreiro, 2012). La organización de la sesión crea puentes cognitivos para el logro del aprendizaje del estudiante, a pesar de tratarse un aprendizaje por recepción logra ser significativo por la adquisición y demostración del conocimiento:

“Sí, en mate, hacemos el el cuadrado... cuadrante, una de mis hojas está en cuatro (partes)..., lo de arriba es fácil, hago un ejercicio que me dice el profe y luego... lo del pizarrón, está fácil, cuando... explica qué hacer... así de... uno, mul.. multiplas (multiplicas) esto, luego si está el (hace una cruz con sus brazos) más esto... y luego, dos problemas, a veces es difícil, pero... me leen o leo lento y se que hacer...”. (NECALLI, 2025).

En la estrategia del docente de matemáticas, el cuadrante muestra un ejemplo para la solución de problemas mediante el aprendizaje significativo. Se observa la recuperación de conocimiento previo, el modelo de una secuencia de operaciones que facilita el procesamiento matemático para incorporar nuevos procesos, la práctica y la solución de problemas contextualizados donde pueden presentarse dificultades en la transferencia a una situación específica. No obstante, una posibilidad ante esta problemática es el entrenamiento de habilidades ejecutivas y fortalecimiento de la memoria de trabajo para la selección y ejecución de estrategias para llevar a cabo una tarea (Dockrell y McShane, 1997; Moreno y Yáñez, 2016), lo cual debe ser focalizado para la construcción del conocimiento:

“E: - Imaginemos tu clase de detectives.., vamos a resolver esto, si te dijera..., en una carretera, se ven marcas de llantas, de cuando frenas muy muy fuerte, y hay

piezas de autos azul y un auto rojo chocado, pero no se ve el otro auto por ningún lado, ¿por qué? ¿qué pasó?

NECALLI: - Ammm, los autos chocaron.

E: - Si, muy bien, ¿y el auto azul?

NECALLI: - Ammm, tal vez, se lo llevaron... el que choco se fue" (NECALLI, 2025).

El estudiante con discapacidad intelectual leve demuestra en un pequeño ejercicio en la entrevista el conocimiento adquirido sobre inferencias fuera del contexto de la asignatura, recuperando el proceso cognitivo aprendido, identificando elementos y buscando deducir a través de las ideas para contestar preguntas específicas. Existe cierta guía del entrevistador pero el estudiante muestra una adquisición de esta habilidad y la transferencia para la aplicación en la solución de problemas (Ausubel et al., 2009), de este modo, se ha logrado un aprendizaje significativo:

"E: - Oye, Necalli, me ayudas con un problema que tengo.

NECALLI: - (asiente con la cabeza) Sí.

E: - La otra vez fui a la tienda y compré dos bolsas de papitas, pero no recuerdo cuánto cuesta una (levanta un dedo). Recuerdo que pagué con un billete de \$50 y me dieron de cambio \$16. ¿Cómo le podríamos hacer? ... Si quieres lo hacemos en el pizarrón, traigo plumones.

(Necalli, tomó el plumón azul y pidió la repetición del problema, después colocó el número 2, dibujo una bolsa de papas, el signo de sustracción - , 16, signo de igual =, y 16. $2(\text{papas}) - 16 = 50$. Realizó la operación poco a poco pero dio con el resultado de 17, que es correcto).

Como complemento, el estudiante realizó el proceso de solución de ecuaciones de primer grado sin dificultades, y prácticamente sin ayuda del entrevistador o de terceros, sólo con una mayor consideración de tiempo en la división. Sin embargo, la rapidez en la realización de un ejercicio no se debe considerar como una problemática, ya que individuos con discapacidad intelectual tienden a ser “más lentos” en el procesamiento de la información pero logrando alcanzar el objetivo (Fierro, 2014). De esta forma, se ejemplifica la funcionalidad del conocimiento adquirido, el procesamiento de este tipo de operaciones se contextualizó en una problemática cotidiana, al igual que se puede aplicar en circunstancias distintas, potencializando su estructura cognitiva en la ejecución de tareas (Martín y Solé, 2001).

“Trabajamos bien, yo... dije de los ingredientes, de cómo hicimos el plato... platillo... y el postre, también, los precios y cuánto ganamos (...) todos dijimos qué hacer, ayudamos a hacer el... proyecto, hice restas y papelitos de lo que iba a decir, ellos (compañeros de equipo) me checaron y... también yo checo lo que hicieron”. (NECALLI, 2025).

En la realización de un proyecto, los estudiantes organizan un plan para ser ejecutado mediante varias tareas y así, lograr el objetivo planteado, existe un reconocimiento de las habilidades y aptitudes de cada miembro para seleccionar las acciones que cada uno tendrá. Se ha mencionado que el mejor maestro de un estudiante es otro estudiante (Ferreiro, 2012), de este modo, debido a la interacción entre pares, se llegan a comprender a mayor profundidad, conociendo como apoyar, orientar, revisar y enseñar en las dificultades que presentan, logrando así un aprendizaje en conjunto. El rol de los compañeros es vital para el desarrollo integral del estudiante con discapacidad intelectual leve para potencializar sus conocimientos y habilidades socioemocionales.

“... siento que si aprendo, voy bien, hago trabajos más difíciles o... los hago mejor (...) la otra vez... en la compu, con... Genially, puse más cosas del libro que leo, o... mis mapas son más grandes, también... amm, entiendo más los... tex..tos que da la profa”. (NECALLI, 2025).

Se ha mencionado de la importancia de los ajustes razonables y la relación con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ambos conceptos ofrecen una nivelación en los aprendizajes, las metas educativas, la dificultad de los contenidos y la complejidad de las actividades. A su vez, este escalonamiento ofrece la oportunidad de potencializar las capacidades de los estudiantes de manera individual, se diversifican las rutas en la construcción y expresión del conocimiento (Tomlinson, 2008), al igual de brindar un sentimiento de éxito en el logro de objetivos, y un continuo avance en el desarrollo de los estudiantes.

“... la uso mucho, la agenda tiene muchas cosas de las clases... a veces cuando vemos algo, y no sé o no recuerdo, checo mi agenda y... ahí está (...) pongo nuevas cosas, cosas que puedo usar (...) cuando quiero trabajar solo, tengo mi agenda, es algo que... hice solo, sé que puedo yo solito...”. (NECALLI, 2025).

Aunque el andamiaje es una herramienta, en su mayoría otorgada por el docente o experto para orientar la construcción del conocimiento del estudiante (Wood et al., 1976), no significa que el propio aprendiz no pueda crear sus propios apoyos para la solución de problemas. Es relevante destacar como el estudiante con discapacidad intelectual leve se ha apropiado de esta estrategia para compilar conocimientos, reconociendo la importancia de conceptos o procesos clave que pueden ser reutilizados en otras situaciones. Del mismo modo, existe una búsqueda por la autonomía, en ser capaz de resolver problemáticas por sí mismo y planear estrategias para lograrlo por su cuenta, con la

posibilidad de obtener un mayor alcance, alzando su voz, incluso brindar su perspectiva para evocar un cambio en su contexto sociocultural (Chaulet, 2017; Goodley, 2016).

“Cuando la profa dice... escriban de esto, nos da un.. texto, leo y ilumino palabras... lo importante..., luego hago mis mapas de... esto (palabras clave) con este dibujo, esto con dibujo y luego escribo.., inicio con lo primero, como si me lo dijera a mí (...) cuando digo mi trabajo recuerdo más mi mapa, de los dibujos y que puse” (NECALLI, 2025).

Se puede visualizar un continuo ejercicio para la interiorización de los conceptos, este es un proceso transformacional de acciones externas, como la creación del mapa mental para comprender ideas clave, a funciones psicológicas internas, en la redacción del texto ya que el estudiante se lo explica así mismo (Vygotsky, 1995). Este traslado para un pensamiento más desarrollado puede complicarse en estudiantes con discapacidad intelectual o no ser evidenciado por las limitantes en la expresión, sin embargo, se resalta la comprensión lectora visualizada tanto en el escrito como en la exposición que realiza, apropiándose de ideas de un material dado:

“El profe me dice un problema, me enseña... escuchar los números y... que hacer con ellos (...) dijo dos papas, tengo esos números, pagó \$50, cambio \$16, y escribo (los escribe como los escucho y los va acomodando para resolver el problema), otra vez, (se repite el problema, parece que checa si está bien la operación), ¿bien?”. (NECALLI, 2025).

Vygotsky (1983) establece una relación entre las limitantes biológicas de personas con discapacidad intelectual de sus funciones cognitivas innatas y su traspaso a funciones superiores, no obstante, el desarrollo de habilidades como el proceso para la solución de problemas puede ser reproducido por el estudiante, como el ejemplo que demuestra para

corroborar la ecuación, y así apropiarse de esta estrategia (Leontiev, 1986). A pesar de la condición, el estudiante se adapta en la construcción de su conocimiento, para ello se deben explorar diversas maneras para encontrar la adecuada a sus habilidades.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje muestran constancia de la práctica educativa de los docentes, dentro de ellos, se han identificado varias acciones para facilitar la adquisición de conocimiento. El estudiante con discapacidad intelectual leve se encuentra en un continuo proceso de adaptabilidad en su desarrollo integral por lo que es importante dotarlo y orientarlo en apropiarse de estrategias eficientes acorde a sus capacidades.

7.3.4 Perspectiva de las estrategias de enseñanza.

En este apartado se han descrito las estrategias de enseñanza resaltadas por los docentes sobre su utilidad e impacto en los estudiantes, particularmente, en el estudiante con discapacidad intelectual leve. Para ello, se comparte su perspectiva de aquellas estrategias que encontró favorables para su formación. Se comienza de acuerdo con el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos:

“Me gustan las tarjetas con... dibujos, o cuando los profes dibujan.. de.. las palabras, es fácil, yo... veo el dibujo y entiendo la palabra (...) promedio... imagino... números en una pecera y un número arriba..., los de la pecera... los tengo que... sumar y dividir.. cuántos son, y sale el número”. (NECALLI, 2025).

Los pictogramas han sido de utilidad por la relación entre imagen y concepto, al igual de favorecer la comprensión de términos abstractos, sumado al interés del estudiante por el dibujo (Santillan, 2021; Zambrano-Villa y Vaca-Cárdenas, 2024). Los pictogramas no solo tienen la función de plasmar el significado de la palabra, sino también

han sido apropiados por el estudiante en su estructura cognitiva para fortalecer la recuperación de información cuando se requiera. Otro punto es la imaginación, una visión única para representar un concepto, se ha mencionado que individuos con discapacidad intelectual la usan para complementar la memoria (Vygotsky, 1983), así el estudiante ha incorporado para crear imágenes mentales de conceptos, incluso de ciertos procesos como el promedio o media.

“... me gustan los cuentos de la profa Yali, tiene... dibujos, voz, videos, como.. una peli... pero si leo, leo y entiendo mejor (...) como del... árbol de agua... de que... no había agua y.. los animales y.. personas ti.. tiraron el árbol y... salió el mar y... ríos”. (NECALLI, 2025).

El uso de la tecnología es una herramienta útil por la diversidad de recursos que ofrece, generan un mayor interés, mantienen la atención, facilitan la comprensión de temas específicos por la multiplicidad de elementos y propician la construcción de conocimiento en los estudiantes (Guzmán, 2023). La estimulación en la lectura es una parte vital del desarrollo del estudiante con discapacidad intelectual leve puesto que ayuda a la captación de nueva información tanto en materiales literarios como acerca de asignaturas específicas.

“... cuando me enseñan los profes de... cómo hacer algo... escribir o.. un problema es más fácil, hago lo que hacen... y está ahí en el... pizarrón, luego me.. pierdo pero... sigo el pizarrón o me ayudan” (NECALLI, 2025).

La guía para efectuar una actividad brinda una serie de pasos a ejecutar de un proceso, la redacción de un texto o la solución de un problema, lo que fomenta la activación de funciones ejecutivas y desarrolla estrategias para lograr la meta (Alba Pastor et al., 2011). El estudiante con discapacidad intelectual leve puede encontrar

dificultades o tomar más tiempo en la ejecución de la memoria de trabajo, por lo que la secuenciación de pasos brinda una progresión para finalizar la tarea, de igual modo, al tener un modelo se otorga autonomía en seguir los pasos por su cuenta (Chaulet, 2017), efectuando una reproducción del conocimiento con sus capacidades:

“No, hago mapas en muchas clases..., cuando dicen algo nuevo, como... bacterias y virus y... lo que tienen, pongo... cuadrados con dibujos (...) en historia y cuentos, pongo como fue... en orden..., primero esto con su dibujo, luego esto y dibujo (...) me ayudan o me dicen que ponga esto o esto... *Entrevistador*: - ¿Más información? ¿más datos?. *NECALLI*: - Sí, más cosas” (NECALLI, 2025).

Tanto para la presentación de nueva información como en su traslado a la construcción, por ende, expresión de conocimiento, se hace uso de diferentes esquemas (Alba, 2019), se incluyen los mapas mentales como una simbolización de aspectos de una temática a través de imágenes y palabras clave o, secuencias de eventos, ilustrando dibujos de cada evento con datos en orden cronológico, lo cual se ve reflejado en demás asignaturas. Este tipo de estrategias visualiza la acomodación de información, tanto de manera física como en la estructura cognitiva del estudiante, facilitando su entendimiento y adquisición de conocimientos.

“... luego cuando... la profa da pizarrones chiquitos, hace.. preguntas y contestamos... trabajo con YF y escribo o dibujo la respuesta... pregunta, hablamos y la ponemos... vemos los pizarrones y ver si estamos bien o no..., la profa nos dice”. (NECALLI, 2025).

Esta estrategia ofrece otro tipo de interacción entre pares a través de un material físico, se pueden realizar varias actividades de acuerdo con el tema de la sesión, como preguntas y respuestas, opiniones sobre textos, complementar ideas, retroalimentación de

productos realizados, entre otras. También, se resalta la flexibilidad para plasmar la respuesta, ya sea de forma escrita, corrigiendo ideas o dibujando, al igual de observar una progresión en la asimilación del conocimiento y su construcción en los estudiantes, incorporando nuevos elementos en sus capacidades (Rodríguez, 2022) o bien, la identificación de dificultades para ser reforzadas:

“Eh... en Genially, hago una... busco... fotos del libro que leo.., de lo que pasó, y pongo un... botón... le doy click y escribo de... lo que pasó.., de la persona.., del lugar... E: - ¿Es como... una presentación? Como cuando exponen. NECALLI: - Sí, pero tiene más cosas...”. (NECALLI, 2025).

La plataforma digital ofrece varias herramientas para dinamizar los productos que se realizan, se adicionan imágenes para continuar el desarrollo de la historia, y los botones sirven para añadir información a través de diversos formatos como imágenes, texto, o videos. De este modo, los estudiantes expresan su comprensión del libro mediante estas opciones, tienen la libertad de realizarlo de acuerdo con sus capacidades, el estudiante con discapacidad intelectual leve ha agregado sus dibujos, notas del libro, y la expresión oral para compartir el avance, esto demuestra una planificación y ejecución del conocimiento adquirido (Alba Pastor et al., 2011).

“... me ponía rojo hacer preguntas a... otros chicos.., era para un trabajo.., el profe quería saber el... promedio.., moda.., y mediana de.. Face, Insta, el Youtube.., de eso..., mi equipo, hacíamos preguntas, yo apuntaba más... y luego, cada quien sacaba.. eso..., luego hicimos... gráficas y yoo.. hablé de eso.. en la clase”. (NECALLI, 2025).

La realización de proyectos ofrece autonomía a los estudiantes para organizar el trabajo, asignar roles de acuerdo con los conocimientos o habilidades de los miembros del

equipo y simular acciones que se pueden desarrollar en otros contextos (Arambillet y Lavega, 2023; Hart y Crippen, 2014). El apoyo constante entre pares para el desarrollo de la actividad brinda seguridad al estudiante con discapacidad intelectual leve en fomentar relaciones interpersonales, fortalecer conocimientos matemáticos, ser partícipe del equipo y expresar sus hallazgos a través de datos empíricos, es una posibilidad de lo que se enfrentarán en otros ámbitos o en futuros trabajos en equipo.

“... me gusta el final de la clase de mate, cuando... nos da un dibujo y lo coloreo..., tiene problemas pequeños para cada... espacio, y.. la respuesta es el número del color...”. (NECALLI, 2025).

Para complementar, los estudiantes dibujan una imagen dividida en varias partes, cada una de ellas corresponde un color y para averiguarlo deben de realizar alguna ecuación u operación. De esta forma, se refuerzan habilidades matemáticas como la resolución de problemas mientras se tiene el propósito de completar la imagen con los colores correspondientes, es una continua práctica cognitiva de manera implícita (Ortiz, et al., 2022). A su vez, es una actividad de cierre para relajarse sin dejar de fortalecer el desarrollo cognitivo y emocional a través de la activación de conocimientos y el interés de los estudiantes (Chaulet, 2017).

“Sí..., luego la profa nos dice eso... el objetivo de la clase... de que.. hoy aprenderemos esto... sobre.. Da Vinci.., de escribir un.. ensayo.., una noticia.., mejorar las ideas (...) en mate, a veces, de que... hoy veremos esto y... sirve para esto...”. (NECALLI, 2025).

El estudiante comparte parte de los objetivos creando una expectativa del aprendizaje esperado y la utilidad del conocimiento o habilidad en otros contextos. Lo cual ahonda en el esfuerzo, perseverancia y una meta a lograr, sin embargo, estos pueden ser

personalizados, se puede reforzar y promover en los estudiantes para establecer objetivos propios relacionados con la temática, individualizando su aprendizaje en base a sus capacidades, aptitudes o intereses (Saad et al., 2022).

“sí.., voy al rincón... luego me siento... porque no quiero trabajar.. o no entiendo algo.. o me enoja... o no sé.., algo así y voy... me pongo los audífonos y escucho música.. cierro los ojos... o me llevo mi libreta y dibujo... me calma... el profe me pregunta si estoy bien y... ya regreso..., jaja sí... quiero más tiempo ahí pero... tengo que trabajar”. (NECALLI, 2025).

Debido al estrés generado por diversas circunstancias, es válido que los estudiantes tengan un espacio para relajarse, aclarar ideas o alejarse de las demandas académicas, este rincón de la calma ofrece un tiempo para renfocarse en sus actividades. Algunos estudiantes con discapacidad intelectual requieren de un mayor acompañamiento en sus habilidades emocionales, en el control y expresión de las mismas (Cardona et al., 2020), por lo que este tipo de estrategias ofrece una posibilidad para afrontarlas, al igual que los demás jóvenes para afianzar el desarrollo socioemocional, la búsqueda de identidad y un autoconocimiento más profundo:

“... me gusta trabajar en equipo..., casi siempre trabajo con amigos pero también... me gusta trabajar con.. los otros, son... chidos jeje nos... llevamos bien..., trabajábamos juntos y me hacen preguntas y... reímos...”. (NECALLI, 2025).

La colaboración entre pares fortalece el desarrollo socioemocional del estudiante con discapacidad intelectual leve, las actividades grupales crean vínculos, ofrecen diferentes perspectivas para la construcción del conocimiento y fomentan la convivencia entre todos (Arambillet y Lavega, 2023; Tomlinson, 2008). Es importante resaltar la empatía de los compañeros, se observa un ambiente pacífico, respetuoso, e incluso

motivador para la terminación de tareas, lo cual es vital para crear ambientes inclusivos, donde cada individuo tenga una participación activa, reconocimiento de su voz y ser partícipe en todas las acciones que se realicen.

De este modo, se percibe un enfoque humanista hacia la comprensión de los estudiantes, el fomento del desarrollo integral, y una relación más cercana y significativa entre los actores educativos. Al igual, se diversifica la práctica educativa de los docentes, se percibe una clara metodología en sus fases pero con el dinamismo de adecuar estrategias y actividades, lo cual facilita la adquisición de conocimientos y agiliza los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante con discapacidad intelectual leve, al mismo tiempo de potencializar sus capacidades.

Capítulo 8. Conclusiones

Para cerrar la tesis, este capítulo establece las conclusiones relacionadas con los datos empíricos analizados y los objetivos de la investigación, continúa con una serie de recomendaciones con estrategias de enseñanza para docentes en contextos similares así podrán diversificar su práctica educativa, al igual de futuras líneas de investigación en la búsqueda de mejorar la educación inclusiva en el nivel medio superior.

A lo largo de la investigación se comprendió más acerca de la práctica educativa de los docentes y del estudiante con discapacidad intelectual leve, más que tratarse de objeto y sujetos de estudio, se caracterizaron para entender a la persona, sus ideas, expectativas, y pensamientos de este nivel educativo. Se reflexionó junto con los participantes para seguir en la búsqueda de la educación inclusiva para todos los estudiantes, diversificar las estrategias para que el aprendizaje sea significativo y duradero.

Las conclusiones se encaminan con los objetivos específicos y su relación con los subtemas desarrollados en el análisis de datos para finalizar con el objetivo general de la investigación. Los docentes participantes se destacan por un fuerte compromiso, interés y vocación en su práctica educativa para la formación de sus estudiantes, en específico del estudiante con discapacidad intelectual leve, lo cual incluye beneficios en los demás por la variedad de estrategias que fueron desarrollando para potencializar sus capacidades.

En relación con ello, la función docente se analizó en las dimensiones de Vermunt y Verloop (1999), donde desde el desarrollo cognitivo tanto de los docentes como del estudiante con discapacidad intelectual leve se decantó por la atención individualizada y la personalización del aprendizaje, se ofrecieron ajustes razonables de acuerdo con las capacidades del estudiante, lo cual agregó enfoque al acompañamiento, las instrucciones

escalonadas para favorecer la atención y la ejecución de tareas, y la incorporación de materiales específicos a ciertas temáticas.

A su vez, estas modificaciones se implementaron en cierta medida con otros estudiantes, en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en los aprendizajes adquiridos o que necesitaban ser reforzados. Esto se facilitó por el grupo reducido de nueve estudiantes permitiendo la individualización de sus capacidades y particularidades para adecuarse a su ritmo de aprendizaje y consolidar el nuevo conocimiento. Aunque el énfasis estuvo en el estudiante con discapacidad intelectual leve, estas innovaciones didácticas son eficientes para la educación en todos los estudiantes.

La discapacidad intelectual muestra limitantes en las habilidades cognitivas en diferentes niveles de acuerdo con la persona, sin embargo, esto no deriva en que no se puedan potencializar sus capacidades, “la mente humana es una realidad viva” (Fierro, 2014, p. 279) donde ciertos componentes pueden ser modificables, ampliados, fortalecidos o complementados por otros, es mediante las estrategias que se ofrecen herramientas para el desarrollo integral del estudiante.

Esto se relaciona con la dimensión metacognitiva, la práctica educativa de los docentes fue autoreflexionada para valorar la libertad de cátedra y la flexibilidad otorgada en realizar los ajustes necesarios de sus asignaturas, creando modificaciones en sus planeaciones para favorecer las capacidades de los estudiantes dentro del contexto. Lo cual se transfiere al estudiante con discapacidad intelectual leve, en guiar el autoconocimiento de sus capacidades y su forma de aprender, reproduciendo y apropiándose de estrategias específicas.

Del mismo modo, los docentes mejoraron la organización de la sesión de clase para atender a todos los estudiantes, economizando el tiempo para llegar a las metas

educativas. Se suma la flexibilidad, en incorporar nuevas estrategias para así innovar en su práctica educativa, brindar variedad para favorecer la diversidad existente en el aula. Mientras los estudiantes potencializaron habilidades para la autonomía en la realización de tareas, desde la planificación, ejecución de tareas y la retroalimentación brindada entre pares, teniendo un mayor conocimiento propio y de los demás.

Una de las áreas que puede ser desarrollada con mayor profundidad es la autorreflexión de la práctica educativa, de cómo analizar lo que uno realiza para cambiar, mejorar, e innovar en beneficio de los estudiantes. Los cambios realizados se efectuaron por la incorporación de un estudiante con discapacidad intelectual, no obstante, la diversidad se encuentra en todas las personas, en sus particularidades, por lo que se requiere de un constante autoanálisis de lo realizado en el salón de clase, en cómo “educar a desconocidos” (Skliar, 2018, p. 25), en una escucha y atención absoluta por el otro, en cómo observa el mundo, cómo percibe, cómo dibuja y cómo aprende.

En la dimensión afectiva, los docentes no solo se decantaron por la motivación extrínseca puesta en palabras, acciones o incluso en la búsqueda de una recompensa a través de dinámicas, sino también en mejorar la convivencia del grupo para generar una mayor comprensión y empatía entre los estudiantes. Al igual, fungieron como un modelo en la evolución que tuvieron a lo largo de los semestres, en la adaptación para la formación de todos los estudiantes, y en transmitir esa perseverancia con los demás.

Un punto clave es el cambio en las expectativas, ya que éstas impactan en el desarrollo académico de los estudiantes, una persona con discapacidad intelectual puede visualizarse incapaz de alcanzar los mismos objetivos que sus pares, decayendo en su motivación, actitud, por ende, en el aprendizaje. Sin embargo, al mostrarse positivos y brindar apoyo por parte de los actores educativos, así como ajustar y perseverar en metas alcanzables se fomenta la autopercepción y autoestima del estudiante.

Existen áreas de mejora como el fomento de la motivación intrínseca o la apropiación y establecimiento de objetivos personales de los estudiantes en la sesión de clases. Sin embargo, la vocación de los docentes aunado a la caracterización del estudiante los condujo a ser objetivos respecto a su alcance académico, conocer sus particularidades para no limitar ni exceder las mismas, y realizar un trabajo progresivo para beneficiar su educación en este nivel medio superior.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es clara la continua interacción entre docentes, estudiantes, contenidos, materiales, objetivos y demás componentes de la práctica educativa. Aparte de la formación continua de los docentes que se inclinan por buscar un aprendizaje significativo, y la relación con el marco teórico basado en Ausubel et al. (2009), se observan transiciones para la activación del conocimiento previo, acciones reforzadoras para la acomodación y asimilación de la nueva información, y la adquisición del nuevo conocimiento para ser recuperado en otros contextos.

Ambos docentes muestran fases marcadas de su práctica educativa relacionadas con este proceso, lo cual agrega una sistematización en la construcción de conocimiento, esto puede ser beneficioso para el estudiante con discapacidad intelectual leve para llevar un control escalonado en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, se debe tener cuidado con no homogeneizar las actividades para mantener el interés, atención y significatividad del aprendizaje, de este modo, la diversidad de estrategias funge como una alternativa para fortalecer la asimilación de la nueva información.

Por parte del estudiante con discapacidad intelectual leve, tanto el establecimiento escalonado de las fases, como el acompañamiento de los docentes o compañeros, favorecen su aprendizaje. Se ha observado la asimilación de conocimientos en el estudiante debido a la recuperación y aplicación de los mismos en otras actividades, incluso de reproducir o generar estrategias para su trayectoria escolar y su futura

inclusión laboral. Aunque se implementaron ajustes necesarios en los aprendizajes, el estudiante los consiguió y utilizó en otros contextos, lo cual demuestra la adquisición de conocimientos.

También, se detecta mayor predominancia del aprendizaje significativo por recepción, el cual tiene sus ventajas en facilitar y adecuar la transmisión de conocimientos a estudiantes con discapacidad por la diversidad de materiales que se pueden incluir. Sin embargo, el aprendizaje significativo por descubrimiento debe ser promovido en la atención a la diversidad, se recomienda que sea guiado y progresivamente aplicado para construir el conocimiento de los estudiantes potencializando sus capacidades en explorar, experimentar, investigar, y solucionar problemas mediante el desarrollo de habilidades como la planificación, la ejecución de tareas, y la reflexión de lo adquirido.

Desde la otra perspectiva, se toman ciertos aspectos de la teoría de Vygotsky (1983), como la interacción entre miembros de la comunidad, la influencia del contexto, el uso de herramientas y signos de la cultura, entre otros. Estos fueron introducidos en determinadas fases, actividades o estrategias, fortaleciendo tanto las relaciones interpersonales, como la inclusión educativa y social. Los estudiantes tomaron un rol más activo en la construcción de su conocimiento bajo la guía del docente, quien facilitaba su aprendizaje a través de varios proyectos para lograr las metas educativas.

Bajo esta óptica se desarrolló la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) evidenciada por los ajustes razonables y el escalamiento de actividades para llegar a los objetivos. Los docentes identificaron las capacidades del estudiante con discapacidad intelectual leve para modificar los contenidos a estudiar, sin embargo, la falta de un especialista en educación especial o afín pudo beneficiar y/o agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aun así, se reconoce el esfuerzo de los docentes para innovar su práctica

educativa en la búsqueda de formar al estudiante, y la incorporación de la ZDP fue útil para potencializar sus particularidades de una manera progresiva.

Aunado a ello, se ha establecido una relación entre las funciones psicológicas elementales y las superiores, teniendo un vínculo con las personas con discapacidad intelectual (Leontiev, 1986), no obstante, el progreso realizado en las habilidades cognitivas ha ocasionado un mayor desarrollo en la arquitectura cognitiva, complementando sus funciones y potencializándolas para su formación académica. Lo cual se refleja en la apropiación de estrategias por parte del estudiante para continuar con su educación, inserción social y un mayor autoconocimiento de su aprendizaje.

Esta teoría muestra la relación existente entre la escuela y el contexto sociocultural, como los estudiantes pueden transferir los conocimientos adquiridos en el entorno en que se desarrollaran, sin embargo, las oportunidades sociales y laborales son reducidas para la diversidad de los estudiantes, más en aquellos con discapacidad limitándose a lo ofrecido por la educación especial en trabajos específicos (Slee, 2019). Por lo que las simulaciones o la incorporación de proyectos en contextos reales deben ser promovidas para un acercamiento a estos campos, aparte de fomentar una cultura inclusiva tanto en la educación como en el ámbito social y laboral.

Las estrategias de enseñanza se analizaron bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002). Para ello, se clasificaron y se describieron, llegando a develar que los docentes participantes realizan su práctica educativa basados en ciertos aspectos del modelo a pesar de no conocerlo. Existe un mayor énfasis en el principio de proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, al diversificar los materiales, la presentación de los mismos, cómo transmitir la información para que pueda ser asimilada de manera significativa tanto para el estudiante con discapacidad intelectual leve como para todos.

Los docentes hicieron uso de diversas estrategias como pictogramas, uso de modelos, simplificación del lenguaje, materiales didácticos visuales, auditivos, complementarios en plataformas digitales, demostrando una mayor diversidad para favorecer la decodificación y comprensión de la información. El estudiante con discapacidad intelectual leve se percibió inmerso en su formación, teniendo alternativas para facilitar la adquisición del nuevo conocimiento, lo cual se complementa con el rol de los docentes y los estudiantes para este proceso.

La predominancia y amplitud de estas estrategias tiene relación con el aprendizaje significativo por recepción, incluso al ofrecer variedad en la presentación de contenidos, estos se pueden personalizar para ser comprendidos por cada estudiante en base a sus capacidades. Aunado a ello, se puede promover la manipulación de los contenidos por parte de los estudiantes para una mayor exploración autónoma de los aprendizajes, fomentando así la individualización, profundizar en los temas de interés y ofrecer un rol más activo para la construcción del conocimiento y así, ahondar en el siguiente principio.

En proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, los docentes aplicaron diversas estrategias para que los estudiantes recuperen y ejecuten los conocimientos adquiridos, a su vez, se visualiza una transición hacia la individualización de la expresión, apropiándose de estrategias y compartiendo los productos creados con su toque personal. Esto es reconocible debido a su formación inicial, el cambio pedagógico hacia un enfoque constructivista y humanista resulta beneficioso para los estudiantes, adquiriendo tanto conocimientos como habilidades, aptitudes, valores, una mayor relación con la sociedad y con el entorno.

Aunque la tesis se enfoca en el estudiante con discapacidad intelectual leve, al identificar las estrategias que encuentra eficaces por su utilidad en su formación académica como la agenda, el uso de diferentes esquemas, apoyo de materiales

complementarios como el dibujo, plataformas digitales con múltiples herramientas para expresar el conocimiento, los demás estudiantes se beneficiaron de esta diversidad, en favorecer su interacción con los contenidos, personalizar su aprendizaje y tener un desarrollo integral en su trayectoria educativa.

Se puede concluir que este principio fue desarrollándose a través de la práctica educativa, implementando más trabajos en equipo, proyectos, retroalimentación entre pares y ampliando la diversidad de estrategias. Sin embargo, existen puntos a mejorar, como brindar opciones y otorgar la responsabilidad de la toma de decisiones para que expresen el conocimiento de acuerdo con sus capacidades, favoreciendo su autonomía para la planificación y ejecución de tareas, por otro lado, idear estrategias como simulaciones, discusiones, debates y solución de problemas para fomentar el pensamiento crítico, la metacognición y la creatividad de todos los estudiantes.

El principio de proporcionar múltiples formas de implicación no solamente es la motivación o la creación de un ambiente de aprendizaje sano, también se relaciona con mantener el interés de los estudiantes, mostrar la relevancia del aprendizaje, fomentar las metas educativas tanto para la asignatura como personales para cada estudiante, y promover la colaboración, la autorregulación y la autorreflexión. Por lo cual los docentes participantes siguen en esa búsqueda para cumplir con este principio, se han hecho avances significativos para fomentar la convivencia, las relaciones y la empatía, lo cual ha beneficiado al estudiante con discapacidad intelectual leve.

Los docentes implementaron desde acciones conductistas para mantener el interés y persistencia de los estudiantes a través de estrategias que ofrecen recompensas y castigos al establecimiento de objetivos, rincón de la calma, trabajos transversales en equipo y el escalonamiento de actividades. Lo cual otorga al estudiante con discapacidad

intelectual leve una participación activa dentro del grupo, sentido de pertenencia y de logro al realizar las tareas, lo cual impacta en la inclusión educativa y social.

La expectativa frente a estudiantes con discapacidad intelectual puede variar tanto en los docentes como en los mismos estudiantes debido a la limitante cognitiva, sin embargo, el reconocimiento de sus capacidades y la implementación de metas desafiantes para ellos es crucial para su aprendizaje. Lo cual tiene relación con la dimensión socioafectiva, creando un ambiente armónico, motivador, empático y de apoyo, esto no solo potencializa sus habilidades o fortalece los conocimientos adquiridos sino también tiene un impacto en la educación integral para su desarrollo personal.

De este modo, se han analizado aspectos de la práctica educativa para la atención a un estudiante con discapacidad intelectual leve para potencializar su desarrollo integral en el nivel educativo de media superior. El tránsito a una educación inclusiva requiere de un continuo trabajo por los actores principales de las escuelas, los docentes, quienes han realizado ajustes necesarios en base al conocimiento e interacción con sus estudiantes. Esto, abre la posibilidad para capacitarlos en cuestiones prácticas para la educación y formación para su inclusión social y laboral, la cual también requiere de un cambio inclusivo (Slee, 2019).

La investigación se centró tanto en el estudiante con discapacidad intelectual leve para comprenderlo y la forma en qué aprende, como en los docentes, lo que requieren para formarlo. Fue un desafío, la ideación de la experiencia educativa se base en las características del individuo para lo cual se necesita escucharlo, atenderlo, interactuar, construir, para así, conocer su realidad y su relación con el entorno (Skliar, 2018). El docente ha cambiado su rol hacia uno más humano, comprensivo y empático, a pesar de las problemáticas que existe, la vocación y pasión de los mismos se ve reflejado en la

forma que buscan atender la diversidad, en sus innovaciones, en las mejoras de su práctica, todo en beneficio de los estudiantes.

La atención a la diversidad ha requerido de cambios en la práctica educativa, en diversificar los procesos para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, se requiere de un cambio paradigmático, metodológico para comprender a las personas con discapacidad y su educación (Goodley, 2016). Aunque predominan teorías clásicas del aprendizaje, han emergido perspectivas alternativas para la educación inclusiva, con objetivos desafiantes pero alcanzables considerando las capacidades y potencialidades de cada estudiante.

Otro punto a destacar para el combate a la heterogeneidad de la práctica educativa ha sido la variedad de estrategias, al igual de un cambio de perspectiva en comprender la necesidad de aplicar ajustes razonables para la educación de un estudiante con discapacidad intelectual leve (Tomlinson, 2008). Estas estrategias implementadas por los docentes fueron reflexionadas para la eficacia de la adquisición de conocimientos, la importancia para el aprendizaje e incluso la apropiación, reproducción y adaptación en los estudiantes, demostrando su eficacia durante su desarrollo académico.

Se espera que este análisis haya sido satisfactorio tanto para la producción de nuevo conocimiento como una ayuda para otros docentes quienes siguen buscando alternativas para mejorar su práctica educativa. La educación inclusiva debe visualizar sus cambios en las aulas, en cómo directivos, docentes, estudiantes buscan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos, combatiendo la diversidad de la misma manera, diversificando la educación.

Se concluye que las estrategias de enseñanza deben de ser variadas para atender la heterogeneidad estudiantil, comprender las particularidades de estudiantes con o sin

discapacidad y buscar potenciar sus capacidades. No dejar que la rutina o demás factores homogeneicen nuestra práctica educativa y mantener vivo el espíritu de innovación, pasión e imaginación para educar a nuestros estudiantes. Cambiar la óptica de los docentes, de ver las limitantes a ver las potencialidades, desarrollar sus capacidades, desafiar, confiar, orientar, conocer, jugar y aprender con los estudiantes y así lograr una educación inclusiva para todos.

Recomendaciones.

Se comienza este apartado con recomendaciones para futuras investigaciones, para ello, surgen ideas para ampliar tanto la presente tesis como cambiar el enfoque de estudio. Para continuar en la mejora de la educación inclusiva se necesita mayor incidencia en los contextos, como recursos que faciliten los ajustes necesarios para los estudiantes, oportunidades para que el acceso, la permanencia y el egreso sean equitativos para todos, capacitación para los actores involucrados, entre otros factores que investigaciones profundas puedan demostrar.

Para ampliar esta investigación sobre el análisis de estrategias de enseñanza, se puede incrementar el número de participantes, contar con más docentes, obtener la perspectiva de los demás estudiantes, de madres y padres de familia, coordinadores, directivos, demás actores del contexto. O bien, hacer un enfoque específico en relación con otros aspectos del sistema educativo mexicano, el currículo, perfil de egreso o aspectos del modelo educativo, relacionar con programas o acuerdos internacionales, como el índice de inclusión.

También se pueden realizar otros diseños metodológicos como una investigación-acción para planear y evaluar estrategias de enseñanza diferentes a las que son

aplicadas para comprobar su eficacia en los estudiantes con discapacidad intelectual; un estudio comparativo con otros contextos del nivel medio superior, como con una escuela pública, con otro tipo de bachillerato como el tecnológico o con un centro especializado como el CAED (Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad).

De igual forma, se puede centrar en asignaturas específicas enfocadas a la capacitación laboral ya que en este nivel educativo se ofrece este tipo de formación, esto añadirá estrategias prácticas y oportunidades de inclusión laboral, o identificar áreas de oportunidad para realizar mejoras en estos contextos. Así, se incrementará el conocimiento tanto en el nivel educativo como en la atención a discapacidad intelectual, sin embargo, esto se puede considerar con otras discapacidades, en diferentes niveles educativos, bajo otras perspectivas teóricas, entre demás alternativas que suman a la educación inclusiva de todos los estudiantes, lo cual se debe continuar mejorando.

Para añadir, a lo largo de esta tesis se observaron y estudiaron varias estrategias implementadas por los docentes, las cuales se comparten para su posible uso en estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel medio superior o en otros contextos. Así mismo, pueden darse uso para diversificar la práctica educativa en cualquier nivel con modificaciones de acuerdo a las asignaturas, temas o particularidades de los estudiantes.

De la misma manera, la eficiencia de las estrategias puede variar de acuerdo con las características del estudiante, por lo que se insta a profundizar en las capacidades, habilidades, aptitudes de la persona para así implementar las que se comparten en la Tabla 8, modificarlas o aplicar otras.

Tabla 8.

Estrategias empleadas al estudiante con discapacidad intelectual leve.

Estrategia.	Descripción.
Cuadrante.	El docente dividía su clase en cuatro etapas, al igual de ser escritas por los estudiantes. Una hoja se divide en cuatro partes, en el primer cuadrante se realiza un ejercicio de reforzamiento de la clase o tema anterior; en el segundo, la nueva información, conceptos o procedimientos; en el tercero un modelo o ejemplificación de la nueva información; y en el último un ejercicio donde los estudiantes demuestren la adquisición del conocimiento.
Agenda visual.	El estudiante tiene una libreta aparte para anotar las actividades a realizar a lo largo de las semanas del periodo escolar. A su vez, incluye notas e información que considera importante o que puede ser reutilizada en futuras clases. Es un material disponible para el estudiante y creado bajo sus propios criterios.
Mapas mentales.	Pueden ser usados para la presentación de nuevo contenido creando asociaciones con imágenes y demostrar conexiones o relaciones entre términos para una mayor comprensión. También, el estudiante los crea al seleccionar palabras clave resaltadas por el docente o bien, que le llamen la atención, a su lado dibuja algo relacionado al término. Si lo desconoce, el docente o uno de sus compañeros le explica el término y trata de esbozarlo por dibujos. También se pueden desarrollar de manera virtual.
Modelos.	El docente presenta un ejemplo de algún producto que los estudiantes deben realizar. Ejemplo de ello, la estructura de varios tipos de textos, la resolución de un problema matemático,

	materiales físicos como maquetas, para representar alguna medida como cm^2, infografías u otros.
Historietas (cómic).	El estudiante representaba el contenido de lecturas en una estructura de historieta. En cuadrículas dibujaba lo importante de un acontecimiento de la lectura con ideas o textos breves y así sucesivamente. La estrategia se aplicó con el contenido de historias pero se puede adaptar a otros contenidos como noticias, hechos históricos, propuestas de proyectos, entre otros.
Líneas de tiempo.	Similar a las historietas, se presenta o expresa la información en orden cronológico con datos clave o fechas de lo acontecido. Se puede realizar de manera física o virtual, implementando otros recursos como imágenes, audio o explicaciones orales, caracterizaciones con escenas cortas actuadas o videos.
Pictogramas.	En la presentación de términos específicos se crean asociaciones con imágenes. De igual manera, el o los estudiantes pueden crear los pictogramas al relacionar el término con la idea o imagen que tengan en mente. Se pueden crear tarjetas o realizarlo en la toma de notas.
Círculos encontrados.	Los estudiantes crean dos grupos y forman dos círculos, uno rodeando al otro, encontrándose cara a cara. Con el compañero que tengan de frente se comparte la lectura realizada, también puede ser empleado para concluir en respuestas a ciertas preguntas, compartir puntos de vista o una breve exposición sobre un tema. Luego ambos círculos giran para encontrarse con otro compañero y continuar la actividad.

Pizarrones.	La docente cuenta con cuatro pizarrones pequeños que da a una pareja de estudiantes para hacer preguntas, corregir textos, compartir su opinión de un tema, u otra actividad. La pareja discute y expresa su resultado en el pizarrón para ser visible para todo el grupo. A lo cual se realiza retroalimentación entre equipos o por parte de la docente.
Lecturas interactivas.	La página web utilizada primordialmente fue VivaLeer, la cual cuenta con cuentos cortos con imágenes, animaciones, audio, subtítulos, lo cual llama la atención tanto de la historia como de información específica para la comprensión lectora.
Plataformas digitales.	La docente utilizó Genially, (aunque se incluye Canva) para presentar y expresar el conocimiento mediante varios recursos como presentaciones, infografías, imágenes interactivas, juegos virtuales, cuestionarios, y videos con varios diseños y plantillas. El docente utilizó Kahoot y WordWall que cuentan con juegos y cuestionarios creados por otros docentes, al igual de editar y crear los propios mediante varios modos de opción múltiple. Y el uso de Classroom para incorporar información sobre la clase, material complementario o actividades reforzadoras.
Simulaciones.	Los docentes crean escenarios donde los contenidos pueden ser empleados en la vida diaria o en posibles situaciones laborales. En la asignatura de Taller de Lectura y Redacción pueden comprender información de temáticas específicas, crear documentos formales para trámites personales o laborales. En Matemáticas se vincula

	con el desarrollo empresarial del modelo educativo, por lo que se relaciona en variables, pronósticos, estadística, cálculo y álgebra.
Proyectos.	Se implementaron varios proyectos para la organización de equipos en la creación de un producto. Se realizó una muestra gastronómica con presentaciones para el establecimiento de un negocio, haciendo uso de conocimiento de diversas asignaturas. Por lo que implementar un proyecto puede generar iniciativa, creatividad y trabajo en equipo para la solución de un problema.
Casas.	La docente creó cuatro casas donde cierto número de estudiantes es miembro de las mismas. A lo largo del periodo escolar, las casa compiten en la obtención de una recompensa, los puntos se otorgan mediante el trabajo, disciplina, proyectos, u otros criterios. Esto incentiva el aprendizaje de los estudiantes, mejora las relaciones interpersonales y dan un sentido de pertenencia.
Esquemas.	Se mencionó los mapas mentales, líneas de tiempo pero cualquier esquema facilita la comprensión de un tema, identificando palabras clave y relaciones con otros conceptos. Ejemplo de ellos pueden ser los mapas conceptuales, tablas, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, diagrama de flujo, diagrama de Venn, entre otros.
Preguntas individualizadas.	La docente hacía preguntas individualizadas a cada estudiante dependiendo de las fortalezas y áreas de oportunidad del tema de la sesión. Estas se focalizaban en aspectos particulares o como refuerzos para la adquisición del conocimiento.

Elaboración propia a través de las observaciones.

Referencias

- Acle, G. y Olmos, A. (1998). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acle, G. (2013). *Resiliencia en educación especial: una experiencia en la escuela regular*. Gedisa.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), pp. 55-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J .M. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Ministerio de Economía y Competitividad.
- Amaro, A. (2018). *Análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociados a la discapacidad* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. UAEH Biblioteca Digital.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2351>
- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 129-138).
- Aquino, S. P., Izquierdo, J. y Echalaz, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 23-44.

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100002&lng=en&tlng=es

Arambillet, H. y Lavega, J. (2023). *La escuela especial para discapacidad intelectual y sus estrategias de inclusión* [tesis de maestría, Universidad Católica del Uruguay].

Repositorio Institucional Liberi-UCU.

<https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1842>

Arnaiz, P. (2019, 28 de enero). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. [Conferencia magistral]. Acto académico de Santo Tomás de Aquino, Murcia, España.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barrales, A., Pérez, M. y Cruz, I. (2019). Proyecto BiDa: una intervención pedagógica para la inclusión de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro y A. A. López (Eds.). *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp 61-84). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.

Bermeosolo, J. (2015). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. Alfaomega.

Blanco, R. (2014). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Alianza.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol.

- Cardona, A. L., Arambula, L. M. y Vallarta G. M. (2020). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades: Manual para padres y maestros*. Trillas.
- Cepeda, P. E., Cepeda, K. C. y Riasco, M. B. (2023). Estrategias y herramientas para educación de personas con condición de discapacidad intelectual. *Revista G-ner@ndo*, 4(2), 28-51.
<https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/118>
- Cerón, A. y López, A. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de Investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 10(5), 21-34.
<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/85>
- Chaulet, E. (2017). *Discapacidad mental. Apoyos para la educación y superación de niños con problemas de aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Chuico, M. N., Gárciga, A. y Serra, A. (2023). Preparación para la vida adulta independiente en educandos con discapacidad intelectual para su inclusión socioeducativa. *Ciencia latina internacional*, 7(4), 9198-9218.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7623
- Clemente, L. M. (2023). *Estrategias del Método Montessori en infantes con discapacidad intelectual*. Centro de Investigación y Desarrollo CID.
https://doi.org/10.37811/cli_w831
- Coka-Echeverría, J., Maridueña-Macancela, J. y Valencia-Medina, E. (2023). *Adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula*. Centro de Investigación y Desarrollo CID.

- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Alianza.
- Coll, C. y Miras, M. (2014). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 331-353). Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 331-353). Alianza.
- CONAHCYT. (2023). Programas Nacionales Estratégicos [Sitio institucional]. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Cruz, R. (2022). Análisis de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior de México. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 99-113). Colección de Apuntes Académicos COBAEV.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 137-156). Alianza.

- Dainez, D. y Naranjo, D. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Scielo Brasil*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Daza, O. (2024). Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas. *Punto Cunorte*, 9(19), 13-34. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.210>
- De la Cruz, G. (2022). El derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en media superior: Análisis de las 4-A. En J. Pérez-Castro (Ed.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp 185-207). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.
- Denzin, N. K., & S., L. Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 69-112). McGraw-Hill.
- Dirección General del Bachillerato (2024). *Bachillerato General*. Consultado el 6 de mayo de 2024. <https://dgb.sep.gob.mx/bachillerato-general>
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Paidós.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35817>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. Trillas.

Fierro, A. (2014). Los alumnos con retraso mental. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 273-302). Alianza.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4985751>

Gobierno de México. (2024). *Educación Especial*. Consultado el 24 de octubre de 2024. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Gobierno de México. (2025). *Anuncia presidenta Claudia Sheinbaum Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato con creación de 200 mil nuevos lugares*. Prensa. Presidencia de la República. Consultado el 5 de mayo de 2025. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncia-presidenta-claudia-sheinbaum-plan-integral-del-sistema-nacional-de-bachillerato-con-creacion-de-200-mil-nuevos-lugares?idiom=es>

Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades UDUAL* (38), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

- González, M. K. (2018). Factores y actores implicados en el proceso de inclusión del alumno con síndrome de Asperger en el aula de educación primaria [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. UAEH Biblioteca Digital.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2714>
- González-Rivera, J. A. y Álvarez-Alatorre, Y. (2022). DSM5-TR: Antecedentes históricos y descripción general de los principales cambios. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 33(2), 302-317. <https://doi.org/10.55611/rep.3302.08>
- Goodley, D. (2016). *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Guzmán, O. (2023). *Estrategias didácticas en lengua y literatura y la discapacidad intelectual* [tesis de maestría, Universidad Católica de Cuenca]. Repositorio Institucional UC. <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/33986a31-e7cf-4c22-a4f1-72b6e8a9606f>
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, T. y Amaró, M. A. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa; pedagogía, ciencia y sociedad en acción. En O. Echeverría y Y. S. Tamayo (Comps.). *Una perspectiva didáctica en la educación y la cultura física* (pp. 64-69). REDIPE.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana y con algún problema o condición mental, por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, 2020*. Consultado el 17 de octubre de 2023.
- https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Discapacidad_01&bd=Discapacidad
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). *Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales)* [comunicado de prensa].
- https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf
- Jiménez, J. M. (2022). El derecho a ser diferente, exigencia en la educación superior. En J. Pérez-Castro (Ed.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp 133-155). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.
- Ke, X. y Liu, J. (2017). Trastornos del desarrollo: Discapacidad intelectual (M. Irarrázaval, A. Martín, F. Prieto-Tagle y Fuertes, O, ed. y trad.). En J. M. Rey (Ed.). *Manual de salud mental infantil y adolescente de la IACAPAP* (pp. 1-28). Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesional Afines IACAPAP.
- Labarrere, A. F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa psicológica UST*, 13(1), 45-56.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585077>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Graó.

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, de 7 de junio de 2024, pp. 11-

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

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad LGIPD. Diario Oficial de la Federación, de 6 de enero de 2023, pp. 9-11.

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

Ley Integral para las Personas con Discapacidad del Estado de Hidalgo. Alcance Tres del Periódico Oficial, de 19 de enero de 2024, pp. 13-15. [http://www.congreso-](http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20Integral%20para%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20del%20Estado.pdf)

[hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20Integral%20para%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20del%20Estado.pdf](http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20Integral%20para%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20del%20Estado.pdf)

Loor, O. E. (2022). *Adaptaciones curriculares y estrategias didácticas en estudiantes con discapacidad intelectual en una escuela de educación básica de Salitre, 2022* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/103890>

López, F. (2014). Problemas afectivos y de conducta en el aula. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 273-302). Alianza.

Marchesi, Á. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.21-44). Alianza.

- Martín, E. (2014). Enseñar a pensar a través del currículo. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 439-468). Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 89-116). Alianza.
- MEJOREDU. (2022). *Anexo estadístico. Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación. Organización y dimensión del SEN*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MEJOREDU. (2023). *Las y los docentes de educación media superior. Características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Alianza.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10), pp. 9-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101002>
- Ortiz, L. F., Duarte, S. M. y Fonseca, L. R. (2022). Desafíos y estrategias para la enseñanza de matemáticas a estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas rurales. *Voces y realidades educativas*, 9(1), 209-231.
<https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/98>

Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio.

International Journal of Morphology, 35(1), 227-232.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Padilla, A. (2019). Discursos sobre la infancia anormal y las prácticas de la educación especial en la primera mitad del siglo XX en México. *Revista de Investigación Social*, 3(5), pp. 13-42.

Peredo, R. A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, 15, 101-122.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&nrm=iso

Pérez-Castro, J. (2019). Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro y A. A. López (Eds.). *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp 61-84). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.

Portuondo, M. (2003). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana Salud Pública*, 30(4).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000400006

Ramírez, L., Ruvalcaba, N. y Aguilar, S. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM):*

orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública (SEP).

[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Rodríguez, V. S. (2022). *Estrategias psicopedagógicas en la práctica docente de la asignatura de lengua y literatura y su influencia en la atención de un estudiante con discapacidad intelectual* [tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.
<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8954>
- Rodríguez, J. y Gómez, Ó. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518182>
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1974). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development. En Z. Rubin (Ed.). *Doing Unto Others* (pp. 41-47). Prentice-Hall.
- Saad, E., Díaz Barriga, F. y Zacarías, J. (2022). El derecho a la educación inclusiva y facultadora de personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. En J. Pérez-Castro (Ed.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp 157-184). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Santillan, N. M. (2021). *Estrategias para docentes que trabajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual* [tesis de

maestría, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Digital UNEMI.

<http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5802>

SEP Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública.

Scanlon, E., Schreffler, J., James, W., Vasquez, E. y Chini, J. J. (2018). Postsecondary physics curricula and Universal Design for Learning: Planning for diverse learners. *Physical review physics education research*, 14(2).

<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.020101>

Silva, G. P., Moreno, M. A., Caiza, V. H. y Zalme J. J. (2023). Aplicación práctica del principio uno del Diseño Universal para el Aprendizaje en el desarrollo de la lectura de los estudiantes de la Unidad Educativa Leonardo da Vinci. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1). <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.e35>

Sistema de Información y Gestión Educativa SIGED. (2024). *Consulta de escuelas*. Consultado el 25 de julio de 2025.

<https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

Snowman, J. y Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

- Tenelema, J. I. (2023). *Entorno Personal de Aprendizaje basado en el modelo pedagógico DUA para matemáticas* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10647>
- Toala, D. y Jaramillo, M. (2022). *Aplicación de propuesta para atender la diversidad en el aula y favorecer la inclusión* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/38613>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Torres, C. V., Nava M. E. y Ambriz A. E. (2021). Aplicación del DUA y SAAC para favorecer el proceso de inclusión educativa. En C. Pano, D. M. Guillén, E. Y. Escobar, M. N. Pérez, O. Mandujano (Coords.). *Educación inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario* (pp. 151-168). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).
- UNESCO Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de Desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *El aprendizaje para todos: directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta y a distancia*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261641.locale=en>

UNESCO Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

UNESCO Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad*. Consultado el 17 de octubre de 2023. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>

USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. (2017). *Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva. Operatividad*. USAER. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/X7DHjhhOjh-CAMP-MANUAL-USAER.pdf>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2024). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Consultado el 6 de mayo de 2024. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/ciencias-educacion/>

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos* 39(158), 186-203. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186&lng=es&tlng=es

Vasilachis, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De la <forma> de conocer a las <formas> de conocer. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 11-25). Gedisa.

Vargas, A. (2022). *Implementación del programa de estimulación para la memoria de trabajo en niños con discapacidad intelectual leve del centro materno infantil*

- "Santa María de los Ángeles" de la ciudad de El Alto [tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional UMSA.
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/33287>
- Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Pergamon Learning and Instruction*, 9, 257-280.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- Vygotsky, L. S. (1983). *Obras Escogidas*. Editorial Pedagógica Moscú.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J Child Psychol. Psychiat.*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yarbrough, D., Getzel, E. E. y Kester, J. (2014). *Expectations of Families with Young Adults with Intellectual and Developmental Disabilities for Postsecondary Education*. Center on transition innovations VCU. Virginia Department of Education.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Zambrano-Villa, M. N. y Vaca-Cárdenas, M. E. (2024). Estrategias para enseñar inglés a niños con discapacidad intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 4(3), 116-130. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i3.164>
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico-cultural. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29(57), 61-93.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p61a93>

Zorrilla Alcalá, J. F. (2024, 15 de octubre). *La formación de docentes: horizontes y escenarios posibles*. [conversatorio]. IISUE UNAM, Ciudad de México, México.
<https://www.youtube.com/live/a1OC2z4UFTE>

Anexos

Anexo 1.

Guía de observación para la identificación de las estrategias de enseñanza.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de Observación para identificar estrategias de enseñanza bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

Tema: Identificación de estrategias de enseñanza de docentes de educación media superior.

Objetivo: Categorizar las estrategias de enseñanza de los docentes de educación media superior en un estudiante con discapacidad intelectual a través de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje.

Observador: Mejia Martinez Victor Adolfo

Fecha: _____ / _____ / 2025

Instrucciones: Revisar previamente la guía de observación, así como comprender los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Este material puede ser llenado de manera impresa o digital, se sugiere llevar un par de copias para su llenado o bien, descargado en un dispositivo con batería suficiente.

Principio	Estrategias	Descripción	Análisis
I. Formas de representación de la información			
Opciones para percibir la información			

Opciones para el lenguaje y los símbolos			
Opciones para la comprensión			
II. Formas de expresión del aprendizaje			
Múltiples medios físicos de acción	-		
Opciones para la expresión y la comunicación			
Opciones para las funciones ejecutivas			
III. Formas de implicación			

Opciones para captar la atención y el interés			
Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia			
Opciones para la autorregulación			

Anexo 2.

Guía de observación para analizar la práctica educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guía de Observación de la práctica educativa de docentes de educación media superior con un estudiante con discapacidad intelectual

Tema: Análisis de la práctica educativa de docentes de educación media superior en un grupo inclusivo con un estudiante con discapacidad intelectual leve.

Objetivo: Analizar aspectos de la práctica educativa como la función docente, el aprendizaje adquirido por los estudiantes y las estrategias de enseñanza utilizadas por un docente participante con un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual leve.

Observador: Mejia Martinez Victor Adolfo

Fecha: ____ / ____ / 2025

Instrucciones: Revisar previamente la guía de observación. Esta adecuada bajo las dimensiones docente de Vermunt y Verloop, el aprendizaje significativo de Ausubel, la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Cada criterio se analiza en base a la descripción de cada dimensión. Se recomienda leerlo previamente para conocer la forma del análisis. También, aparte de la descripción y análisis del observador, se pueden añadir comentarios, aspectos relevantes no descritos y la percepción de los estudiantes. Este material puede ser llenado de manera impresa o digital, se sugiere llevar un par de copias para su llenado o bien, descargado en un dispositivo con batería suficiente.

FUNCIÓN DOCENTE						
	Descriptor	Descripción	Análisis	Comen- tarios	Aspectos relevantes (contexto, interacción docente- estudiante)	Percep- ción estudian- til

1. Dimensión cognitiva	El docente utiliza estrategias para presentar la nueva información y su relación con el conocimiento previo, mediante asociaciones, creación de esquemas, demostraciones para la presentación y asimilación de la nueva información.					
2. Dimensión metacognitiva	El docente planifica, orienta, revisa y valora tanto las estrategias, actividades empleadas como la construcción del conocimiento de los estudiantes con una mayor participación de los mismos. Existe diversidad en las actividades, como solución de problemas, trabajo colaborativo, o proyectos. Se visualiza en los estudiantes la adquisición de un aprendizaje significativo y pensamiento crítico.					
3. Dimensión afectiva	El docente busca motivar, formar expectativas, atribuir, apreciar y maneja las emociones en un clima seguro, afectivo y empático. Crea metas y experiencias significativas.					

4. Individualización y adaptabilidad	El docente individualiza su enseñanza de acuerdo con las particularidades, ajusta su práctica educativa en base a las capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Al igual de respetar y atender la diversidad de los estudiantes.					
APRENDIZAJE						
	Descriptor	Descripción	Análisis	Comentarios	Aspectos relevantes (contexto, interacción docente-estudiante)	Percepción estudiantil
1. Aprendizaje significativo	El docente consigue que el nuevo conocimiento sea relevante para el estudiante, pueda ser relacionado con conocimiento previo y se encuentre asimilada dentro de su estructura cognitiva.					
2. Aprendizaje significativo de proposiciones	El estudiante logra una relación entre el nuevo conocimiento y usarlo para generar nuevas ideas, se muestra crítico y reflexivo con la información adquirida. Existen ajustes necesarios de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.					
3. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	El docente realiza una buena transición entre los conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes y con el objetivo deseado y alcanzable, es					

	escalonado para poder completarlo.					
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA						
	Descriptor	Descripción	Análisis	Comentarios	Aspectos relevantes (contexto, interacción docente-estudiante)	Percepción estudiantil
Representación de la información	Se usan estrategias variadas para que la percepción de la información sea personalizada, faciliten la decodificación y fomenten la comprensión para los estudiantes.					
Formas de expresión	Las estrategias muestran diversidad en la interacción con los materiales, así como para el desarrollo en la construcción del nuevo conocimiento mediante metas adecuadas.					
Formas de implicación	Las estrategias captan la atención, el interés y optimizan la relevancia, motivan al logro de objetivos, y promueven las expectativas positivas para adquirir el nuevo conocimiento.					
Materiales de fácil lectura	El material utilizado muestra facilidad para la comprensión de la lectura, es ameno, utiliza otros recursos para facilitar el aprendizaje significativo y se ajusta a las capacidades de los estudiantes.					

Anexo 3.

Guión de entrevista a los docentes para analizar la práctica educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guión de Entrevista semi estructurada para la reflexión sobre estudiantes con discapacidad intelectual y la práctica educativa del docente

Tema: Reflexión de la discapacidad intelectual de un estudiante de educación media superior y la práctica educativa del docente.

Objetivo: Obtener la perspectiva reflexiva por parte del docente participante sobre la conceptualización y caracterización de un estudiante de educación media superior con discapacidad intelectual, así como la práctica educativa realizado por el propio docente.

Muestra: Docente de educación media superior frente a un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual.

Entrevistador: Lic. Mejia Martinez Victor Adolfo

Fecha: _____ / _____ / 2025

Instrucciones: Revisar el guión previo a la entrevista, imprimirlo para que funja como guía. Disponer de dispositivos para la grabación como grabadora, teléfono celular u otro aparato con suficiente batería, o bien, llevar una batería portátil. Al ser una entrevista semi estructurada, está abierta la posibilidad de añadir preguntas o animar al entrevistado a qué detalle en profundidad cada aspecto. Estar atento a las respuestas para una mayor fluidez del ejercicio.

Introducción.

Entrada (5-10 min.): Presentación del entrevistador, rompehielos.

- Buenos días, ¿cómo se encuentra?

Mencionar algún tema para crear un ambiente de confianza.

Mención del tema y del objetivo de la entrevista.

Mencionar sobre el consentimiento y uso de las respuestas para fines académicos de la investigación que se está llevando a cabo.

- Esta entrevista es para fines de investigación, está protegida por el código ético de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y queda bajo resguardo de esta. Su información es totalmente confidencial, queda bajo el anonimato, por lo que puede estar tranquilo y seguro de ello de que la información proporcionada será utilizada sólo para fines investigativos. Por lo que le pregunto, ¿desea participar en esta entrevista? ¿permite que esta pueda ser grabada para fines de investigación?

- Para comenzar, ¿cuál es su edad?

- ¿De dónde es? ¿Dónde reside?

- ¿Cuál es su formación profesional? ¿Dónde estudió su licenciatura/ingeniería?

- ¿Ha realizado otros estudios? ¿Algún curso, diplomado, estudios de posgrado?

- ¿Cuánto tiempo ha sido docente/ha impartido clases? ¿En qué nivel? ¿Cómo ha sido su experiencia?

Desarrollo.

Temática: Discapacidad intelectual. (12 min.)

1. ¿Conoce a algún estudiante que tenga dificultades para aprender? ¿Cómo los describiría?
¿En qué situaciones, actividades o trabajos ha demostrado dificultades?

2. ¿Sabe lo qué es la discapacidad intelectual?

Si. ¿Cómo la describe?

No. Se explica que la discapacidad intelectual la presentan individuos con alguna limitación en sus habilidades cognitivas como atención, pensamiento, lenguaje, o memoria. Existen cuatro niveles de acuerdo a la limitación, desde la posibilidad de desarrollarse con pocas complicaciones hasta requerir de un apoyo constante.

3. ¿Hay algún caso con esta discapacidad dentro de la escuela?

4. ¿Cómo describiría al estudiante? ¿Cómo se comporta dentro de las clases? ¿Fuera de la clase, en el receso, con sus compañeros?

Temática: Práctica educativa. (15-18 min.)

5. ¿Qué dificultades presenta en su asignatura? ¿Qué temas se le hacen difíciles? ¿Durante la clase, dónde presenta mayor dificultad? ¿Cuándo explica un tema, en darle instrucciones, en qué tipo de actividades?
6. ¿Cómo atiende al estudiante? ¿Qué similitudes encuentra con los demás estudiantes? ¿Y qué diferencias?
7. ¿Ha realizado alguna modificación en su clase? ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo ha reaccionado a estos cambios?
8. ¿Qué estrategias utiliza para enseñarle? ¿Qué realiza durante su clase para que comprenda el tema o alcance el objetivo de la clase? ¿Cómo ha respondido el estudiante ante ello?
9. ¿Qué actividades realiza el estudiante? ¿Cómo demuestra lo que ha aprendido? ¿Cómo se siente más cómodo para expresar lo que aprende? Podría describirlo o dar un ejemplo.
10. ¿Trabaja en equipo con sus compañeros? ¿Cuál es su rol dentro del equipo? ¿Cómo reacciona cuando trabaja junto con sus compañeros? ¿Y los demás estudiantes?
11. ¿Aparte del trabajo en equipo? ¿Cómo es la relación del estudiante con discapacidad intelectual con sus compañeros? ¿Cómo lo tratan los demás?
12. Retomando a su práctica, ¿con qué recursos se apoya durante la clase? ¿Utiliza la tecnología? ¿Qué recursos encuentra en el salón? ¿Utiliza medios electrónicos, juegos, materiales didácticos?
13. ¿Cómo motiva al estudiante? ¿Cuál es su actitud frente al grupo? ¿Cómo mantiene la atención de los estudiantes?
14. ¿Cómo evalúa al estudiante? ¿Utiliza la retroalimentación? ¿Cómo la emplea? ¿De qué otras formas comprueba que adquirió el conocimiento el estudiante?

Cierre. 3-5 min.

Agradecimiento.

Hemos concluido la entrevista, me gustaría recapitular o sintetizar lo que hemos platicado (abstracción total de ello).

Al respecto le gustaría agregar algún comentario o información importante que usted considere y que no se trató durante la entrevista y sea de utilidad para esta investigación y que usted desee compartir.

Despedida.

Anexo 4.

Guión de entrevista al estudiante con discapacidad intelectual para analizar la práctica educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guión de Entrevista semi estructurada para la reflexión de la práctica educativa desde la perspectiva del estudiante con discapacidad intelectual

Tema: Reflexión de la práctica educativa del docente desde la perspectiva de un estudiante con discapacidad intelectual en la educación media superior.

Objetivo: Obtener la perspectiva reflexiva del estudiante participante con discapacidad intelectual de educación media superior sobre la práctica educativa realizado por su docente.

Muestra: Estudiante con discapacidad intelectual en la educación media superior.

Entrevistador: Lic. Mejia Martinez Victor Adolfo

Fecha: _____ / _____ / 2025

Instrucciones: Revisar el guión previo a la entrevista, imprimirlo para que funja como guía. Disponer de dispositivos para la grabación como grabadora, teléfono celular u otro aparato con suficiente batería, o bien, llevar una batería portátil. Al ser una entrevista semi estructurada, está abierta la posibilidad de añadir preguntas o animar al entrevistado a qué detalle en profundidad cada aspecto. Estar atento a las respuestas para una mayor fluidez del ejercicio.

Introducción.

Entrada (5-10 min.): Presentación del entrevistador, rompehielos.

- Buenos días, ¿cómo estás?

Mencionar algún tema para crear un ambiente de confianza.

Mención del tema y del objetivo de la entrevista.

Mencionar sobre el consentimiento y uso de las respuestas para fines académicos de la investigación que se está llevando a cabo.

- Esta entrevista es para una investigación, estás protegido bajo ciertas reglas o reglamentos como el código ético de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tus respuestas son totalmente confidenciales, significa que se utilizarán solo para este trabajo sin mencionar tu nombre, bajo el anonimato, por lo que puedes estar tranquilo y seguro de que la información proporcionada, lo que digas aquí solo será utilizado para una investigación. Tu (madre o padre de familia) nos otorgó permiso pero también necesito el tuyo. Por lo que te pregunto, ¿deseas participar en esta entrevista? ¿permities que esta pueda ser grabada para fines de la investigación?

- Para comenzar, ¿cuánto años tienes?

- ¿De dónde eres? ¿Dónde vives?

- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?

- ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué?

En caso de no mencionar las asignaturas de los docentes participantes en algunas preguntas hacer mención a ellas.

Desarrollo.

Temática: Discapacidad intelectual. (12 min.)

1. Para ti, ¿cómo es más fácil aprender? ¿Cómo te sientes más cómodo? ¿Prefieres leer, dibujar, que te expliquen?

2. ¿Hay algo que te cuesta más trabajo? ¿Por qué crees que ocurra? Se pueden mencionar algunas actividades realizadas por los docentes.
3. ¿Cómo te gustaría tus clases de (asignatura de los docentes participantes)? ¿Se te haría más fácil a ti? ¿Por qué?
4. ¿Cómo eres como estudiante? (Se pueden dar ejemplos, participas mucho, tranquilo porque escuchas, te gusta moverte para hacer las actividades).
5. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? Dentro y fuera del salón de clases.

Temática: Práctica educativa. (15-18 min.)

6. En la materia X (del docente participante), ¿cómo te resulta, fácil o difícil? ¿Por qué? ¿Comprendes/has aprendido los temas que han visto? ¿Qué tal las instrucciones para las actividades?
7. ¿Cómo son sus clases? ¿Qué hace primero, qué después? ¿Cómo describirías sus clases?
8. ¿Cómo explica los temas el (la) profesor(a)? ¿Utiliza materiales en especial? ¿Se te hace sencillo comprender de esa forma? ¿O cómo cambiarías su explicación?
9. ¿Qué ejercicios o actividades realizas en su clase? ¿Las consideras sencillas o difíciles? ¿Por qué? ¿Aprendes con ellas?
10. ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿De qué te encargas cuando trabajas con tus compañeros (se pueden explicar roles o actividades)? ¿De qué forma prefieres trabajar? ¿Cambiarías algo de las actividades en equipo?
11. ¿El (La) profesor (a) usa algunos materiales? ¿O tecnología? ¿Es útil o comprendes mejor cuando los ocupa?

12. ¿Tu profesor (a) te anima durante la clase? ¿Cómo es su actitud (alegre, serio, tranquilo)? ¿Te distraes fácilmente?
13. ¿Cómo te califica tus trabajos? ¿Te da comentarios o te escribe notas acerca de lo que haces? ¿Cómo te dice si estás haciendo un buen trabajo?
14. ¿El (La) profesor(a) ha trabajado solo contigo? ¿Te ha asignado otras actividades? ¿Cómo te sientes con ellas? ¿Te agrada ello?
15. ¿Te gustan sus clases? ¿Cambiarías algo de su clase o algo te gustaría que hiciera más?

Cierre. 3-5 min.

Agradecimiento.

Hemos terminado con las preguntas, hasta ahora me comentas que (abstracción total de la entrevista).

- ¿Existe algo más que te gustaría decir?

Despedida.