

GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN”

GENERACIÓN

2

2

0

0

2

2

1

5



MODALIDAD DE TITULACIÓN
TESIS DE INVESTIGACIÓN

*Estrategia de educación inclusiva para fomentar el trabajo colaborativo
en alumnos de educación primaria*

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:
Alan Guadalupe Ruiz López

DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Luis Alberto Morales Arias

GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN”

GENERACIÓN

2

2

0

0

2

2

1

5



MODALIDAD DE TITULACIÓN
TESIS DE INVESTIGACIÓN

Influencia de un programa de habilidades socioemocionales en la convivencia y rendimiento de los alumnos de quinto grado

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:
José Guadalupe Olán de la Cruz

DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Luis Alberto Morales Arias



GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA "ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN"
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CLAVE: 27ENL0003H

**C. ALAN GUADALUPE RUIZ LOPEZ
PASANTE DE LA CARRERA DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
P R E S E N T E.**

Después de haber revisado el documento en la Modalidad de Tesis de Investigación denominado: **ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA FOMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, como requisito para sustentar el examen profesional en cumplimiento a la normatividad para obtener el Título de Licenciado en Educación Primaria y considerando que las condiciones han resultado **SATISFACTORIAS**, extiendo el presente dictamen **APROBATORIO** que le da facultad para la réplica ante el Honorable Jurado.

Villahermosa, Tab., a 10 de Julio del 2025.

ATENTAMENTE

Firma en azul de Luis Alberto Morales Arias.
**DR. LUIS ALBERTO MORALES ARIAS.
ASESOR**

Vo. Bo. Escudo de la Secretaría de Educación de Tabasco.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA
GUTIÉRREZ ESKILDSEN
C.T. 27ENL0003H
VILLAHERMOSA, TABASCO.

Firma en azul de María Belén Torres Mayo.
**DRA. MARÍA BELEN TORRES MAYO.
DIRECTORA**

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	4
1.1 Referentes empíricos.....	4
1.1.1 La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales vistas desde el desempeño de los docentes de la educación básica.....	4
1.1.2. Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford.....	9
1.1.3. Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula.....	13
1.2 Marco conceptual.....	18
1.2.1 Inclusión educativa.....	18
1.2.2 Necesidades educativas especiales.....	20
1.2.3 Estrategia.....	23
1.2.4 Estrategias inclusivas.....	24
1.2.5 Trabajo colaborativo.....	25
1.2.6 Adaptaciones curriculares.....	28
1.2.6.1 Tipos de adaptaciones curriculares.....	29
1.2.7 La participación de los padres de familia en la formación de alumnos inclusivos.....	31
1.3. Referentes teóricos.....	32
1.3.1 Teoría sociocultural.....	32
1.3.1.1 Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):.....	32
1.3.1.2 Mediación y Herramientas Culturales: Lenguaje y pensamiento.....	33
1.3.1.3 Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural.....	34
1.3.1.5 Las habilidades sociales.....	35
1.3.1.5 Rol del Maestro como Mediador.....	37
1.3.2 La inclusión: Una mirada hacia La reforma educativa inclusiva en México.....	38
1.3.2.1 Estrategia Nacional para la Inclusión.....	39
1.3.3 La inclusión desde la NEM.....	41
1.3.3.1 La Inclusión como eje articulador de la NEM.....	42
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO.....	45
2.1 Planteamiento del problema.....	45
2.2 Justificación.....	48
2.3 Objetivos.....	51
2.3.1 Objetivo general.....	51
2.3.2 Objetivos específicos.....	51
2.4 Enfoque de investigación.....	52
2.4.1 Diseño de investigación.....	54

2.5 Supuesto.....	54
2.6 Población y muestra.....	55
2.7 Estrategias de análisis y recogida de información.....	56
2.7.1 Técnicas de Recolección de Datos.....	57
2.7.1.1 Observacion participante.....	57
2.7.1.2 Entrevistas semiestructuradas.....	57
2.7.1.3 Grupos de discusion.....	57
2.7.2 Instrumentos de recolección de datos.....	58
2.7.2.1 Diario de campo.....	58
2.7.2.2 Guias de entrevista.....	58
2.7.2.3 Grupos de discusion.....	58
2.7.3 Estrategias de análisis de datos.....	59
CAPÍTULO III. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN.....	60
3.1 Matriz de analisis e interpretación de entrevistas a docentes.....	60
3.1.1 Matriz de análisis de entrevista a docentes titulares.....	61
3.1.2 Interpretación de entrevistas a docentes titulares.....	64
3.2 Resultados e interpretación de cuestionarios a alumnos.....	68
3.2.1 Graficas de análisis del cuestionario a alumnos.....	7
3.3 Resultados e interpretación de guía de observación en el aula.....	81
3.4 Resultado de investigaciones y propuestas de estrategias y metodologías..	86
3.4.1 Aprendizaje cooperativo.....	87
3.4.2 Aprendizaje dialógico.....	90
3.4.3 Trabajo en grupos heterogéneos.....	93
3.4.4 Dinamicas y tecnicas para la formación de grupos heterogéneos.....	95
3.5 consideraciones.....	98
CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de análisis de entrevista a docentes titulares.....	61
Tabla 2 Concentrado final de encuesta a estudiantes.....	69
Tabla 3 Guia de observacion en el aula 4”A”.....	82
Tabla 4 Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión.....	87
Tabla 5 Aprendizaje dialógico como estrategia de inclusión.....	90
Tabla 6 Grupos heterogéneos como estrategia de inclusión.....	93
Tabla 7 Descripción de dinámicas y técnicas para la formación de grupos heterogéneos.....	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfica de análisis del reactivo 1.....	70
Figura 2 Gráfica de análisis del reactivo 2.....	71
Figura 3 Gráfica de análisis del reactivo 3.....	72
Figura 4 Gráfica de análisis del reactivo 4.....	73
Figura 5 Gráfica de análisis del reactivo 5.....	74
Figura 6 Gráfica de análisis del reactivo 6.....	75
Figura 7 Gráfica de análisis del reactivo 7.....	76
Figura 8 Gráfica de análisis del reactivo 8.....	77
Figura 9 Gráfica de análisis del reactivo 9.....	78
Figura 10 Gráfica de análisis del reactivo 10.....	79

DEDICATORIA

A mis padres,

Sra. Maria Consuelo Lopez y Sr. Enrique Ruiz.

Por ser el pilar firme sobre el que he construido cada uno de mis sueños.

Gracias por su amor incondicional, su guía constante y su fe inquebrantable en mí.

*Este trabajo es también de ustedes, reflejo del esfuerzo que sembraron en mí desde niño,
y es también un homenaje a su dedicación, sacrificio y ejemplo.*

*Todo lo que soy, lo que he logrado y lo que lograré, se los debo a ustedes; Mis amados
Padres.*

Con profundo amor y gratitud.

A Dios providente, por ser mi guía y mi fuerza en todo momento. Por darme salud, claridad y sabiduría en los días más difíciles.

A mis padres, gracias por su amor incondicional, por su apoyo constante y por ser mi ejemplo de vida.

A mis hermanos, por acompañarme con su cariño y por estar presentes en cada etapa de este proceso.

A mi asesor de tesis, Dr. Luis Alberto Morales Arias, por su guía, su paciencia y su compromiso durante el desarrollo de este trabajo.

A mis amigos, esos que estuvieron cerca en este camino lleno de aprendizajes, desvelos, dudas y logros. Gracias por las charlas, por las risas, por compartir sus propias luchas y por motivarme a no rendirme.

A todos los que, de alguna manera, formaron parte de este proceso: GRACIAS

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación básica en México, la inclusión educativa representa un reto urgente y necesario. A pesar de los avances normativos y de las reformas que promueven una escuela más equitativa y respetuosa de la diversidad, persisten prácticas de exclusión que limitan el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Estas dinámicas se manifiestan particularmente en el trabajo colaborativo, donde las actitudes de rechazo entre compañeros y la formación de grupos cerrados son frecuentes, dificultando la integración de todos los alumnos en las actividades del aula.

Esta investigación surge a partir de la observación directa de estas problemáticas en el grupo de 4° "A" de la Escuela Primaria "Manuel Díaz Prieto", ubicada en la colonia Tamulté de las Barrancas, en Villahermosa, Tabasco. En este contexto educativo, caracterizado por su diversidad social, económica y cultural, se identificaron patrones recurrentes de exclusión entre los alumnos, especialmente al momento de realizar trabajos en equipo. Algunos estudiantes expresaban su negativa a colaborar con compañeros a quienes consideraban "diferentes", ya sea por su nivel de desempeño académico, habilidades sociales o personalidad, lo cual derivaba en un ambiente fragmentado, carente de cohesión y empatía.

Frente a este escenario, el presente trabajo se propone contribuir a la construcción de entornos escolares más inclusivos, donde todos los estudiantes sean reconocidos como sujetos valiosos y capaces de participar en igualdad de condiciones. Desde una perspectiva cualitativa y bajo el enfoque sociocrítico, esta investigación no solo busca describir la problemática, sino generar una reflexión profunda que promueva la transformación de las prácticas pedagógicas en favor de la equidad, la colaboración y el respeto a la diversidad.

El objetivo general de este estudio es proponer estrategias de inclusión educativa que fomenten el trabajo colaborativo entre los alumnos de cuarto grado de educación primaria, partiendo de un análisis de las metodologías didácticas inclusivas y de las prácticas docentes observadas en el aula. Para ello, se plantea una serie de objetivos específicos orientados a identificar las actitudes de exclusión, examinar el concepto de inclusión desde una perspectiva teórica, analizar las

estrategias que ya implementan los docentes y, finalmente, diseñar propuestas concretas adaptadas al contexto escolar observado.

La importancia de esta investigación radica en que, si bien existen numerosos estudios sobre inclusión educativa, pocos abordan la aplicación práctica de estrategias colaborativas en aulas con realidades complejas y vulnerables como la del grupo 4° A. La singularidad de este trabajo está en su enfoque situado, es decir, en su interés por transformar una realidad concreta, tomando en cuenta los factores emocionales, sociales y familiares que influyen en las relaciones entre los estudiantes.

Además, esta tesis responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve una educación humanista, inclusiva e intercultural. La inclusión no debe entenderse únicamente como la integración física de los alumnos al aula, sino como la posibilidad de que todos puedan participar activamente, expresar sus ideas, ser escuchados y aprender en comunidad. En ese sentido, el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer la cohesión grupal, desarrollar habilidades socioemocionales y consolidar aprendizajes significativos.

La estructura de esta tesis se compone de tres capítulos que abordan, de forma progresiva, los elementos necesarios para comprender la problemática, sustentar teóricamente el tema y proponer soluciones prácticas.

En el Capítulo uno se presenta el planteamiento del problema, donde se contextualiza la situación observada en el grupo de 4° grado y se describe la problemática relacionada con la falta de inclusión y la escasa práctica del trabajo colaborativo. Asimismo, se exponen los antecedentes, la justificación del estudio, los objetivos general y específicos, y se delimita el enfoque metodológico de la investigación.

En el Capítulo dos se desarrolla el marco teórico y conceptual. En este apartado se analizan los principales referentes empíricos relacionados con la inclusión educativa y el trabajo colaborativo, retomando investigaciones previas realizadas en diversos contextos de América Latina. Además, se definen conceptos clave como inclusión, necesidades educativas especiales, estrategias inclusivas, trabajo

colaborativo, adaptaciones curriculares y el papel de los padres de familia. También se presenta la teoría sociocultural de Vygotsky como sustento teórico fundamental para comprender cómo las interacciones sociales potencian el aprendizaje y la integración de los alumnos en el aula.

En el Capítulo tres se expone el análisis de los resultados obtenidos a través de entrevistas aplicadas a docentes, cuyos testimonios fueron organizados en una matriz de análisis. A partir de estos datos, se identifican patrones de exclusión en el trabajo grupal, así como prácticas docentes que, aunque bien intencionadas, no logran consolidar una dinámica inclusiva. Con base en este análisis, se plantean estrategias pedagógicas inclusivas que pueden aplicarse en el aula para mejorar la convivencia, fomentar la cooperación y garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes. El capítulo concluye con una serie de consideraciones finales que confirman el cumplimiento del supuesto de investigación y la pertinencia de las estrategias propuestas

Este trabajo tiene como finalidad principal contribuir a una transformación real del aula desde una mirada inclusiva y humana. Al proponer estrategias concretas para favorecer el trabajo colaborativo, se busca no solo mejorar la dinámica escolar, sino también formar ciudadanos empáticos, solidarios y capaces de convivir en una sociedad diversa. De esta forma, se aporta al fortalecimiento de una educación primaria más justa, participativa y comprometida con los principios de equidad y respeto a la diversidad.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 Referentes empíricos

Para abordar más extensamente las estrategias de inclusión para fomentar el trabajo colaborativo en las aulas de educación primaria, es preciso hacer uso de diferentes referentes empíricos y teóricos relacionados a la inclusión educativa y el trabajo colaborativo. Por tanto, a continuación, se presenta el análisis de diversas investigaciones que abogan sobre los temas que resultan de vital importancia en este trabajo, con la finalidad de fomentar la importancia que conlleva tratar este tema dentro de las aulas y permita ampliar el panorama sobre temas de inclusión.

1.1.1 La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales vistas desde el desempeño de los docentes de la educación básica.

La investigación de Fonseca, Requeiro y Valdés (2020) se llevó a cabo en el contexto ecuatoriano, enfocándose en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación básica. En este sentido, la inclusión educativa en Ecuador ha sido una prioridad del gobierno y de las figuras educativas en las últimas décadas, con el fin de garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. Contrario a esto, la implementación de estrategias inclusivas en las aulas sigue siendo un desafío, lo que motivó a los autores a estudiar cómo los docentes abordan este proceso desde las diferentes estrategias de inclusión.

El problema central de la investigación surge como resultado del diagnóstico del proyecto de investigación Gestión de la Calidad de la Educación, donde quedaron expuestas las insuficiencias que presentan los docentes para la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la práctica pedagógica. Aunque algunos docentes tienen la voluntad de incluir a estos estudiantes, las barreras institucionales y la falta de recursos son obstáculos recurrentes. A pesar de los

avances en políticas educativas inclusivas, se observan problemas en la práctica cotidiana de los maestros en términos de preparación y adaptación de las clases.

Su propósito central del estudio fue analizar las estrategias pedagógicas que los docentes emplean para la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativa Especiales en sus clases, para poder identificar las barreras que enfrentan, y así, proponer recomendaciones que puedan mejorar las prácticas inclusivas en el sistema educativo. Los autores buscaron comprender cómo los maestros logran, o no logran, que los estudiantes con NEE participen activamente en las actividades grupales.

El autor alude a que una de las condiciones que considera básica para lograr la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es la preparación y formación del docente, sin embargo, estos no cuentan con la instrucción ni motivación suficiente para llevara a cabo dicha tarea, ya que presentan problemas para acceder a información actualidad que les permita perfeccionar su desempeño, así mismo, no se cuenta con una formación continua que responda satisfactoriamente a esta realidad y no se visualiza una preparación metodológica y pedagógica que se constituya como un componente principal para la formación de actitudes positivas frente a la inclusión educativa (Fonseca et al. 2020)

El estudio emplea un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. Para desarrollar la investigación se aplicaron métodos teóricos, como el análisis-síntesis durante todo el proceso de investigación, para llegar a las conclusiones y recomendaciones y el método de inducción para interpretar el objeto de investigación. De nivel empírico, se utilizaron el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista para determinar los criterios valorativos de los directivos y los docentes en la educación básica referente a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas especiales; y la observación para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje implementado por los docentes de educación básica, visto desde el desempeño de la inclusión de los niños y niñas.

Los participantes que se eligieron para el estudio se conformó en dos estratos: directivos y docentes de instituciones de la educación básica de los Cantones de Guayaquil, Naranjal y Duran de la provincia de Guayas. La muestra se toma teniendo en cuenta a los docentes y directivos de las instituciones educativas seleccionadas que tienen matriculados a estudiantes con necesidades educativas especiales. En total, el trabajo fue con ocho instituciones educativas, tomando como muestra a 32 docentes y 8 directivos.

A lo largo de la investigación Fonseca et al. (2020) señala que las instituciones educativas deben contar con todos los recursos necesarios para lograr la inclusión, tales como recursos técnicos, tecnológicos, didácticos, psicopedagógicos y esencialmente, humano; quienes se enfrentan frente a grupo, tienen que estar preparados y comprometidos con este propósito, para esto la escuela, mediante una formación continua debe proporcionar al docente recursos que le sean útiles a la hora de su práctica, tales como recursos metodológicos, métodos, estrategias, procedimientos, estilos de enseñanza aprendizaje, adaptable a las necesidades reales de los educandos, que les permita realizar ajustes curriculares en función de la realidad de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Los resultados evidenciaron que los maestros empleaban diversas estrategias pedagógicas, como la adaptación de los contenidos y la modificación de las actividades para permitir que los estudiantes con NEE participaran activamente en las dinámicas grupales. Sin embargo, los resultados también mostraron dificultades, como la falta de recursos materiales adecuados y la resistencia por parte de algunos docentes a la inclusión.

En la aplicación de encuestas, los investigadores hallaron que de los 32 docentes encuestados, el 25% de ellos se considera totalmente preparados para enfrentar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, el 16% refiere no estar lo suficientemente preparado, y el 59% de la muestra declaran no estar preparados para enfrentar a inclusión de estos estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dejando de manifiesto en tan solo esta dimensión, la necesidad de muchos docentes en la formación de temas de inclusión que les

permite trabajar eficientemente en el aula cuando se presenta alguno de estos casos.

La indiferencia de los docentes fue un tema principal también dentro de los resultados de esta investigación, puesto que, en la valoración de los docentes sobre la educación inclusiva, el 62% mostró indiferencia, lo que resulta muy preocupante para los autores, pues denota la falta de interés y compromiso que los docentes tienen ante la educación inclusiva, y por ende la poca calidad que ofrecen en las medidas de atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales

En cuanto a la observación, se observaron 14 clases de las diferentes áreas de conocimiento de las instituciones educativas muestra, con el estudio de diagnosticar los niveles de desempeño de los docentes en relación a educación inclusiva. En ocho de las 14 clases observadas los docentes inician con una preparación previa muy básica, utilizan estrategias didácticas sin embargo, solo tres de las clases observadas trabajaron con particularidades de los estudiantes y el principio de la individualización; durante el desarrollo de la clase se observó solo a dos docentes respetar y tomar en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y el trabajo en equipo.

Un dato muy importante que destaca a lo largo de la investigación es que en un 50% de las clases observadas los docentes desarrollan actividades y estrategias didácticas muy elementales que no propician de ningún manera la inclusión y el desarrollo de aprendizaje significativo en los estudiantes, las técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizaje son muy limitados y poco flexibles, y en la planificación no se observan adaptaciones curriculares para la educación inclusiva.

La investigación concluyó que los docentes implementan una variedad de estrategias pedagógicas, tales como la adaptación de contenidos y la modificación de actividades, para promover la participación de los estudiantes con NEE. Sin embargo, los resultados también evidencian que los docentes no tienen las competencias necesarias para hacer adaptaciones curriculares, a partir de las necesidades educativas de sus estudiantes, y no desarrollan suficientes acciones educativas que promuevan la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas

especiales, sin discriminación ni etiquetas. (Fonseca et al. 2020, p.443) destacando así, la importancia de una formación docente continua , políticas públicas de apoyo y recursos suficientes para mejorar la inclusión.

Fonseca et al. (2020) cierra el estudio realizando un resumen de las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación, de las cuales destacan:

- Las políticas educativas y curriculares no proporcionan suficientes herramientas metodológicas a los docentes, para enfrentar la inclusión educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La formación de pregrado no asegura el desarrollo de competencias didácticas y psicopedagógicas en los docentes, lo que limita su desempeño con relación a la educación inclusiva.
- Los docentes de la educación básica no tienen las competencias necesarias para hacer adaptaciones curriculares, a partir de las necesidades educativas de sus estudiantes.
- El proceso de enseñanza – aprendizaje no se sustenta en el respeto a la diversidad, lo que limita la inclusión de los estudiantes con NEE.
- Los docentes de la educación básica ecuatoriana no desarrollan suficientes acciones educativas que promuevan la inclusión de niños y niñas con NEE, sin discriminación ni etiquetas. (p. 444)

En resumen, el estudio demuestra la importancia de capacitar a los docentes en estrategias inclusivas, siendo este, uno de los principales problemas que enfrenta la educación en temas de inclusión, y fomentar una cultura educativa que valore la diversidad. Además, subraya la relevancia de políticas públicas que brinden el soporte necesario para la plena inclusión de los estudiantes con NEE.

1.1.2. Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford

La investigación presentada por los autores Juan Sebastián Ardila Echeverry, Sebastián Cante Martínez, Duván Andrés Cruz Mora, y Daniela González Cárdenas se enfoca en las estrategias de inclusión educativa aplicadas en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford, realizada en la Pontificia Universidad Javeriana (Facultad de Psicología) en Bogotá, Colombia, en el año 2021. Este trabajo de investigación tiene un enfoque específico en cómo las estrategias inclusivas son implementadas en una institución educativa para estudiantes con diversas necesidades educativas y emocionales, brindando un panorama extenso de las diferentes estrategias que se pueden implementar en las aulas para atender la inclusión, y los muchos beneficios que conlleva para los educandos

El contexto de la investigación se centra en una institución que ha desarrollado un modelo de inclusión personalizado y multidimensional, basándose en principios de participación, vínculos, singularidad y competencias. Este modelo busca atender los ritmos de aprendizaje de cada estudiante desde un enfoque interdisciplinario, integrando el desarrollo físico, emocional y social de los alumnos dentro de un ambiente inclusivo. El colegio centra sus estrategias en el eslogan “Educación en el respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje y el desarrollo emocional” el cual, propicia reconocer a las personas como seres únicos, competentes y autónomos, en busca de orientar siempre sus prácticas pedagógicas al desarrollo integral de sus estudiantes.

El problema central identificado en la investigación surge a partir de la necesidad de comprender cómo se implementan estrategias de inclusión en una institución privada que atiende a estudiantes con diversidad funcional cognitiva, si las instituciones inclusivas están llevando a cabo un proceso más cercano a la inclusión o se inclinan más por desarrollar estrategias de integración.

En Colombia, como en muchos otros países, la educación inclusiva ha sido un desafío, ya que implica transformar los modelos tradicionales de enseñanza para

responder a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los avances en normativas y políticas educativas, la inclusión en las escuelas no siempre se traduce en prácticas efectivas dentro del aula

En muchas instituciones, la inclusión sigue siendo un concepto idealizado más que una práctica consolidada, debido a múltiples barreras como la falta de formación docente, la resistencia al cambio en los modelos pedagógicos, la insuficiencia de recursos materiales y humanos, y la poca participación de la comunidad educativa en el proceso de inclusión.

El estudio entiende la educación inclusiva como:

Aquella en la que la institución debe adaptarse a las necesidades del estudiante y no viceversa. De ser así, se estaría hablando de un proceso de integración en el que los alumnos ingresan al colegio y se les separa según sus características físicas, sensoriales o cognitivas. Por el contrario, en el proceso de inclusión se espera que los estudiantes puedan compartir entre sí sin ningún tipo de limitación y sea el currículo el que se adapte a sus habilidades o capacidades. (Echeverry et al., 2021, p.36)

Este problema es relevante porque permite analizar el impacto de las estrategias implementadas en la institución y generar recomendaciones que pueden aplicarse en otros contextos educativos. Además, abre la posibilidad de reflexionar sobre el papel de los docentes, directivos, familias y comunidad en la construcción de una educación realmente inclusiva.

El estudio utiliza una metodología cualitativa basada en un enfoque etnográfico. Esto implica la observación directa en el aula y la recopilación de datos a través de entrevistas con profesores y estudiantes, además de la revisión de documentos institucionales relacionados con las estrategias de inclusión implementadas. Se centra principalmente en las experiencias y percepciones de los involucrados en el proceso educativo dentro del Colegio Gimnasio Campestre de Guilford.

La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y sigue un diseño fenomenológico, ya que busca comprender a profundidad la implementación de

estrategias de inclusión educativa en un contexto específico y un diseño exploratorio y descriptivo, ya que pretende indagar y describir los hechos tal cual son observados. A través de este enfoque, los investigadores exploraron las experiencias de docentes y directivos dentro de la institución para identificar buenas prácticas, desafíos y oportunidades de mejora en la educación inclusiva

Los participantes principales fueron 4 personas pertenecientes al grupo de apoyo en el colegio, que contribuyeron a la implementación de estrategias de inclusión educativa, dos personas encargadas de diseñar estrategias, y el resto, de trabajar directamente con los estudiantes para realizar acompañamiento y evaluación de las estrategias.

Para obtener información detallada y comprensiva sobre el fenómeno de estudio, se emplearon diversas técnicas cualitativas, las entrevistas semiestructuradas se aplicaron con preguntas abiertas a las cuatro profesionales seleccionadas. Estas entrevistas permitieron obtener información en profundidad sobre sus experiencias, percepciones y conocimientos acerca de la inclusión educativa dentro de la institución, otorgando la posibilidad a los entrevistados de expresar su visión y conocimiento sobre el tema. Así mismo, se llevaron a cabo observaciones en el aula para analizar cómo se implementan en la práctica las estrategias inclusivas y cuál es la dinámica entre estudiantes y docentes en situaciones de aprendizaje colaborativo.

Los resultados indicaron que la implementación de un enfoque de enseñanza personalizado y la flexibilidad en el currículo escolar fueron esenciales para mejorar la participación de los estudiantes, ya que, al no manejar un modelo de estrategia de inclusión educativa universal, y al tomar en cuenta un seguimiento personalizado que permite identificar las necesidades y habilidades particulares, se pudo brindar un espacio de participación activa en los procesos de inclusión, académico, social y emocional, siendo esto, fundamental para entender la importancia de crear estrategias basadas en las necesidades del alumnado, es decir, estrategias personalizadas, como mencionan los autores que es importante estar “identificando y generando nuevas estrategias, herramientas y métodos para ofrecerles a los estudiantes una participación más activa, dejando de lado

sistemas tradicionales que limitan la participación de algunos actores en las instituciones". (Echeverry et al. 2021. p.47)

Se destaca la importancia de un ambiente educativo inclusivo donde se promueven actitudes de respeto y apoyo mutuo entre los estudiantes. Además, se identificaron prácticas pedagógicas clave, como el uso de materiales didácticos adaptados y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como la empatía y el autoconocimiento.

La investigación concluye que cuando los alumnos logran trabajar colaborativamente debido a las estrategias de inclusión aplicadas, los estudiantes están inmersos en un ambiente que les permite obtener herramientas que les ayudan autónomamente a comenzar a diseñar, por su propia cuenta, estrategias que les permitan ser incluidos, no solamente en el contexto educativo si no en los demás contextos en los que interactúan .

Un aspecto esencial para el éxito de la inclusión es la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres), pues los autores mencionan que el apoyo de la familia es fundamental para el proceso de inclusión y desarrollo del alumno y, por el contrario, su ausencia dificulta de manera significativa dicho proceso, dejando en evidencia, la importancia de relacionar a los padres de familia en la educación de sus hijos, para así, lograr trabajar efectivamente estrategias de inclusión dentro de las aulas. Asimismo, se resalta la necesidad de continuar adaptando los métodos de enseñanza para cubrir las diversas necesidades de los estudiantes, y se recomienda la formación continua del profesorado en temas relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

En suma Echeverry et al. (2021) nos dice que:

Es preciso ser conscientes de que la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en la búsqueda de la inclusión y eliminación de la exclusión, es un camino en el cual se hace necesario reconocer también la diversidad de perspectivas y de profesionales presentes en la institución, quienes a

través de sus diversos modos de ejercer con vocación su profesión y del trabajo en equipo, contribuyen día a día a promover, desarrollar e implementar estrategias que logran acoger la diversidad humana que existe allí y que acude a la institución en búsqueda y encontrando, no sólo de un desarrollo académico durante el periodo educativo, sino un desarrollo de habilidades y ampliación de oportunidades para la vida. (p.73)

Siendo así, importante también entender que la inclusión educativa es un proceso continuo que requiere el reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones. No solo implica adaptar el currículo a las necesidades del alumnado, sino también integrar las diferentes perspectivas y enfoques de aquellos docentes que trabajan directamente en el aula con los alumnos. El trabajo colaborativo entre los miembros de la institución, también resulta fundamental para consolidar estrategias que permitan acoger la diversidad humana, garantizando no solo un aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades y oportunidades para la vida.

1.1.3. Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula.

Como tercer referente empírico se encuentra la investigación "Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula", realizada por Pérez Márquez, Ortega Neri, Bañuelos, Gómez Bugarín y Meléndrez Chávez (2021), la cual se enmarca dentro del contexto de la educación básica en México, específicamente en 34 aulas de seis escuelas primarias públicas de los municipios de Jalpa, Apozol y Juchipila, en el estado de Zacatecas, al ser una investigación de nivel nacional, aproxima a las realidades de inclusión en el aula que se vive en México.

En México, la educación inclusiva ha sido un eje central en las políticas educativas de las últimas décadas, con el objetivo de garantizar el derecho de todos los niños a una educación equitativa y de calidad. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula sigue siendo un desafío. En este sentido, el estudio de Pérez Márquez et al. (2021) busca analizar la realidad de la inclusión educativa en entornos escolares regulares, observando tanto las prácticas pedagógicas como las interacciones sociales entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE).

La investigación se lleva a cabo en un contexto en el que los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares ha ido en aumento, lo que ha generado la necesidad de adoptar métodos de enseñanza y fortalecer la capacitación docente, contrario a esto, las instituciones educativas ofrecen barreras como la falta de formación especializada por los docentes, la escasez de recursos didácticos adaptados, la limitación de infraestructura y las dificultades en la integración social de los estudiantes con discapacidad

El estudio se centra en explorar de qué manera se llevan a cabo los procesos de inclusión en las aulas, qué estrategias utiliza el profesorado para fomentar la participación de los alumnos con Necesidades educativas especiales, y cuáles son los principales retos y dificultades que impiden la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. Para ello, se analizan variables como la interacción social entre los estudiantes, la participación en actividades académicas, la actitud de los docentes hacia la inclusión y la existencia o ausencia de adaptaciones curriculares.

Este contexto es relevante porque permite tener un acercamiento a la situación actual de la educación inclusiva en México desde una perspectiva realista, basada en la observación directa del trabajo en el aula. Además, ofrece una oportunidad para reflexionar sobre cómo mejorar las estrategias pedagógicas y fortalecer la capacitación docente para garantizar una inclusión efectiva dentro del sistema educativo.

El estudio parte de la premisa de que la educación inclusiva busca garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones, reciban una educación de calidad en igualdad de oportunidades (Perez Marquez et al. 2021) Sin embargo,

los hallazgos iniciales muestran que las instituciones educativas enfrentan dificultades para implementar la inclusión de manera efectiva.

Los principales problemas identificados son por ejemplo, la ausencia de adaptaciones curriculares efectivas. Aunque los estudiantes con necesidades educativas especiales están en aulas regulares, los programas de enseñanza no están diseñados para atender sus necesidades específicas. La deficiencia en la capacitación docente, ya que muchos maestros no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para trabajar con niños con discapacidad. Y las dificultades en la socialización, debido a que aunque se promueve la convivencia entre alumnos regulares y con necesidades educativas especiales, no siempre se logra una integración real, lo que puede derivar en aislamiento o exclusión.

La investigación se ha realizado con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, lo que significa que se basa en la observación y la recolección de datos de manera directa. Se utilizó observación estructurada y cuestionarios para recolectar información sobre la dinámica de inclusión en el aula, todo esto con el fin de poder garantizar la información de la capacidad de inclusión que tienen los alumnos de aulas de las escuelas regulares en la región del cañón de Juchipila, siendo observado diversas aulas de escuelas primarias pertenecientes a los municipios de Jalpa, Apozol y Juchipila del Estado de Zacatecas, México.

La muestra incluyó 34 grupos de educación primaria distribuidos en seis escuelas públicas de los municipios anteriormente mencionados. Se seleccionaron aulas que ya integraban a niños con necesidades educativas especiales, con edades entre 6 y 12 años.

Las discapacidades más comunes en los niños participantes fueron:

- Discapacidad motriz
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad intelectual
- Aptitudes sobresalientes
- Dificultades en el lenguaje

Para evaluar la inclusión en el aula, se utilizó un cuestionario basado en el modelo de Booth y Ainscow, validado por jueces expertos y analizado con el software SPSS. El cuestionario incluyó 10 ítems enfocados en la interacción entre estudiantes regulares y con necesidades educativas especiales, así como en la participación activa dentro del aula.

Se utilizaron escalas Likert para medir la frecuencia de conductas inclusivas, con valores que iban desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5). Los datos obtenidos fueron procesados mediante estadística descriptiva para identificar patrones en la convivencia y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula.

Los hallazgos de la investigación reflejan que, aunque existen esfuerzos por parte de las escuelas y docentes para fomentar la educación inclusiva, aún persisten barreras que limitan la plena integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula.

Uno de los principales aspectos identificados en el estudio es que, si bien la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales, son aceptados dentro de las instituciones educativas, esto no siempre se traduce en una participación efectiva en las actividades escolares. Los datos obtenidos durante la investigación demuestran que el 82% de los estudiantes se relacionan de manera directa con sus compañeros que presentan alguna discapacidad , pero aún existe un 18% que mantiene interacciones mínimas. A pesar de ello, los niños en la mayoría de las aulas tenían contactos con sus compañeros que presentaban alguna discapacidad para pedir prestado material escolar ayuda en resolver algún ejercicio o simplemente conversar un poco .

En cuanto a la participación académica, se observó que el 80% de los alumnos con discapacidad participan regularmente en actividades escolares, y el resto, niños con discapacidad que que rara vez interviene en el desarrollo de las clases, lo que evidencia que ciertos estudiantes aún enfrentan dificultades para involucrarse activamente en el aprendizaje. Además, se encontró que en muchas ocasiones los niños con discapacidad no reciben el apoyo necesario para realizar sus actividades

de manera autónoma, lo que puede generar dependencia en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los docentes, los resultados indican que el 69% de los maestros afirman aplicar estrategias de enseñanza inclusivas, sin embargo, el 31% reconoce no contar con metodologías específicas para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto pone de manifiesto una de las principales debilidades dentro del proceso de inclusión: la falta de formación y capacitación docente en educación especial, lo que limita la capacidad de los maestros para adaptar los contenidos y estrategias a las necesidades de sus alumnos.

Otro aspecto clave identificado en la investigación es la escasez de adaptaciones curriculares. Porque, aunque la mayoría de los niños con Necesidades educativas especiales asisten a clases al igual que sus compañeros regulares, los programas educativos no siempre están diseñados para responder a sus necesidades específicas.

De la misma manera, se observó que, aunque los docentes hacen esfuerzos por incluir a todos los alumnos, en muchos casos no cuentan con las herramientas adecuadas para diseñar materiales diferenciados o metodologías que favorezcan la práctica de una educación inclusiva, aunado a lo anterior, el autor nos dice que:

Una vez dentro de la institución el profesor es un pilar importante para que la inclusión esté presente, ya que en ocasiones puede ser necesario que adegúe las actividades que quizá se le dificulten al alumno. El docente es uno de los actores principales para la relación de respeto, la comunicación y la convivencia entre los alumnos, puesto que es el guía que va a facilitar tanto el currículum formal como el oculto. (Perez Marquez et al. 2021, p.183)

Por último, el estudio identificó que una de las mayores limitaciones para lograr una educación verdaderamente inclusiva es la falta de recursos materiales y humanos dentro de las instituciones educativas. Muchas de las escuelas analizadas no cuentan con materiales didácticos accesibles ni con personal especializado en

educación inclusiva, lo que dificulta la implementación de estrategias efectivas que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes.

En general, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que, aunque se han logrado avances en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, la inclusión sigue siendo un reto que requiere mayores esfuerzos en la capacitación docente, la implementación de adaptaciones curriculares y la sensibilización de toda la comunidad educativa para lograr una verdadera igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

1.2 Marco conceptual

El marco conceptual se refiere al conjunto de conceptos clave que orientan la investigación, proporcionando un entendimiento de las variables, constructos o factores que se estudiarán, sus relaciones y cómo se aplicarán dentro del contexto educativo de la investigación.

1.2.1 Inclusión educativa

La inclusión educativa es un enfoque que busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, capacidades o características individuales, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Esto significa que las escuelas deben adaptarse a las necesidades de cada alumno, ofreciendo estrategias individualizadas, metodologías y recursos que permitan su participación activa en el aprendizaje.

No se trata solo de que los niños con necesidades educativas especiales o con algún tipo de dificultad estén dentro del aula, sino de que realmente sean parte del grupo, se sientan valorados y tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse que sus compañeros. Para lograrlo, es fundamental que los docentes apliquen estrategias inclusivas, fomenten el respeto a la diversidad y promuevan el

trabajo colaborativo entre los alumnos, creando un ambiente en el que todos puedan aprender juntos y enriquecerse de sus diferencias.

La inclusión educativa busca la participación activa de todos los estudiantes en el entorno educativo, independientemente de sus capacidades o características particulares. Su enfoque está centrado en crear un entorno donde todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidad o de contextos socioeconómicos desfavorecidos, tengan acceso a la educación de calidad.

Según Booth & Ainscow (2000, como se citó en Macias, 2021) afirma que “La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.20) muchos autores señalan que la inclusión es para todos los estudiantes, docentes, padres y miembros de la comunidad, y no se limita exclusivamente a los estudiantes o personas con discapacidad.

Por su parte Arnaiz (1996) señala que la Educación Inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, expulsar.

Aunado a lo anterior, la escuela debe ser un lugar que privilegie las prácticas inclusivas, y donde se hagan presente siempre estas acciones; de esta manera “se concibe la escuela como una institución abierta a la diversidad, desarrolladora para todos, socializadora, que garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus escolares incluyendo las necesidades especiales más complejas” (Gonzalez et al. 2017)

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el ideal de escuela inclusiva está sustentada en los principios de autores como Echeita (2006, como se citó en Toro, 2016):

Sería el de un lugar en el que todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender por una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática" (p. 5-6)

Teniendo en cuenta lo mencionado con anticipación, se concibe la educación inclusiva como una premisa para el trabajo con los alumnos en las aulas de educación básica, siendo de vital importancia la implementación de estrategias que favorezcan estas prácticas, de las cuales se pueden mencionar muchos beneficios, tal como lo menciona Castro (2012, como se citó en Gonzalez et al. 2017):

La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir a los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

1.2.2 Necesidades educativas especiales

Las necesidades educativas especiales se refieren a aquellos apoyos o adaptaciones adicionales que requieren algunos estudiantes para poder acceder a un aprendizaje en igualdad de condiciones que sus compañeros. Estas necesidades pueden deberse a diferentes factores, como dificultades en el aprendizaje, discapacidades físicas, intelectuales, sensoriales o emocionales, o incluso a situaciones externas que afectan su desarrollo escolar.

Tener alguna necesidad educativa especial no significa que un alumno no pueda aprender, sino que necesita estrategias específicas que le permitan desarrollar sus

habilidades de la mejor manera posible. Esto implica que la escuela y los docentes adapten sus métodos de enseñanza, utilicen materiales adecuados y generen un ambiente de respeto y comprensión para que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso educativo, sin ser excluidos o limitados por sus diferencias.

Las NEE son aquellas características individuales de los estudiantes que requieren una atención educativa especializada, ya sea debido a discapacidades físicas, cognitivas, emocionales o del comportamiento. Luque Parra (2009) argumenta que las necesidades educativas especiales son “las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos”

El Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1992, p.20) nos menciona que las NEE, engloban a los alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Por su parte Luque (2008) como citó en su propio trabajo de investigación en 2009 nos menciona que algunas características de las necesidades educativas especiales pueden ser:

- El adjetivo de especial se da por razones de énfasis en la atención sobre las necesidades educativas que comparten con el resto del alumnado. No son especiales por trastorno o distintividad, sino por una mejor y específica respuesta educativa al alumno en cuestión.
- Hacen alusión a salvar obstáculos o vencer limitaciones, tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades educativas que el alumno tiene sean satisfechas con una respuesta adecuada.

- Persiguen una respuesta de carácter reforzador o compensador que equilibre la atención educativa que comparten con el resto de los alumnos.
- No son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica hacia una adopción de medidas adecuadas a la persona y a la situación.
- Hacen referencia a cualquier necesidad individual, contexto y circunstancias, en el que se precise individualización o respuesta oportuna. No tiene adjetivos añadidos en función de un diagnóstico, aunque se asocie a éste por su afinidad o tipos de intervención. (p.213)

A su vez Aponte Garcia (2021, como se citó en Palacios-garcía 2024) nos menciona que las Necesidades educativas especiales, ya sean asociadas o no con una discapacidad, permiten anticipar cambios estructurales de forma y fondo que promuevan transformaciones oportunas y que respondan a la individualidad de cada estudiante. Además, refiere que los docentes deben estar preparados, tanto a nivel técnico como a nivel actitudinal, para poder enfrentar las adaptaciones que se deben emplear en el proceso de educación de estos estudiantes. Esto significa que las instituciones educativas deben estar abiertas a la diversidad y promover acciones en beneficio de la comunidad educativa.

En resumen, las necesidades educativas especiales presentan día a día un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para transformar la educación en un proceso más inclusivo y equitativo. El trabajo no es únicamente de reconocer que algunos estudiantes requieren apoyos específicos, sino de asumir la responsabilidad de adaptar el entorno educativo para que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Como señalan diversos autores, las necesidades educativas especiales pueden surgir por múltiples factores, ya sean internos o externos, y demandan una atención especializada que facilite la integración escolar sin excluir ni etiquetar a los alumnos.

1.2.3 Estrategia

De acuerdo con la Real Academia Española el término “Estrategia” refiere a un “Plan de acciones coordinadas para dirigir un asunto o conseguir un fin.” Así pues, una estrategia es un conjunto de acciones planificadas que se utilizan para alcanzar un objetivo de manera eficiente. Implica la organización y selección de recursos, métodos o pasos a seguir para resolver un problema o mejorar un proceso. Las estrategias pueden aplicarse en distintos ámbitos, como la educación, el trabajo o la vida cotidiana, y su principal función es facilitar la toma de decisiones para lograr mejores resultados.

De acuerdo con diferentes autores, tales como los cita Zambrano-Zambrano (2021) en su investigación sobre estrategias gerenciales, podemos también definir la palabra estrategia con los siguientes conceptos :

David (2013) nos menciona que son “los medios por los cuales se lograrán los objetivos” (p.12). Mintzberg y Quinn (2015) definen la estrategia como “el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización, y a la vez establece, la secuencia coherente de las acciones a realizar” (p.32). Por otro lado, Mintzberg, Ahlstrand y Lampell (2016) resaltan que la estrategia representa “el patrón de una serie de acciones que ocurren en el tiempo, enfatiza la acción en donde la empresa tendría una estrategia aun cuando no tuviera planes definidos, incluso aunque nadie en la empresa dedique tiempo a establecer objetivos formales” (p.16). Estos autores coinciden en la forma de alcanzar objetivos y metas, y estos a su vez establecidos en planes; esto no es más que una forma de pensar a la empresa y su rol frente al entorno, la estrategia se concibe como una perspectiva la cual establece la ruta a seguir, además de conectar las actuaciones de la misma empresa en una línea de tiempo.

Si hablamos del ámbito educativo, una estrategia es un conjunto de acciones o métodos que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de una planificación flexible que permite organizar la enseñanza de manera

que todos los alumnos puedan comprender, participar y desarrollar sus habilidades de la mejor manera posible.

Las estrategias pueden incluir actividades dinámicas, adaptaciones en los materiales, el uso de recursos didácticos o incluso la forma en la que el maestro guía el proceso de aprendizaje. Lo importante es que estas acciones estén pensadas para responder a las necesidades del grupo, promoviendo la participación y asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender de acuerdo con su ritmo y estilo.

1.2.4 Estrategias inclusivas

Las estrategias inclusivas son todas aquellas acciones, métodos o recursos que se utilizan en el aula para asegurarse de que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan aprender y participar de manera activa. Estas estrategias buscan que ningún alumno se sienta excluido o en desventaja, adaptando la enseñanza a sus necesidades.

No se trata solo de hacer cambios en los contenidos, sino también de modificar la forma en que se enseña y se organiza el grupo, para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender y convivir. Para lograrlo, es importante que el maestro fomente el respeto, el trabajo en equipo y utilice herramientas que ayuden a cada estudiante según su forma de aprender.

En este sentido, las estrategias inclusivas son fundamentales para fomentar un ambiente educativo que atienda la diversidad de necesidades en el aula. Estas prácticas incluyen enfoques como la diferenciación de la enseñanza, que adapta los contenidos y actividades a los niveles de habilidad de cada estudiante. Además, el uso de materiales adaptados y metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo, facilita la participación equitativa de los estudiantes.

Las estrategias didácticas inclusivas son el fundamento de una educación que celebra la diversidad de cada estudiante. Estas estrategias combinan la creatividad y la precisión para personalizar el proceso educativo, asegurando que todos, sin importar su capacidad, historia o necesidades, accedan a una educación de alta calidad (Lozano et al., 2021).

Aunado a lo anterior Moncayo (2024) nos refiere que:

Las estrategias didácticas inclusivas no sólo son fundamentales para superar barreras en el aprendizaje, sino que también representan faros que guían hacia una educación igualitaria y enriquecedora. Además, estas estrategias buscan cultivar mentes brillantes, y formar seres humanos que valoren y respeten la diversidad, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y unida. (p.8)

En resumen, las estrategias inclusivas son esenciales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus capacidades o necesidades. No solo buscan adaptar los contenidos, sino transformar la manera en que se enseña, promoviendo así la participación, el trabajo en equipo y el respeto por la diversidad. Estas estrategias no solo permiten que se eliminen barreras en el aprendizaje, sino que también forman estudiantes con valores de inclusión y empatía, contribuyendo a una sociedad más equitativa y solidaria.

1.2.5 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una estrategia fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y académicas en entornos educativos inclusivos. Este enfoque fomenta la interdependencia positiva, en la cual los estudiantes colaboran en la consecución de objetivos comunes, promoviendo así la cohesión del grupo y el aprendizaje mutuo.

En un primer acercamiento a la definición de trabajo colaborativo, encontramos las diferentes perspectivas de diversos autores, las cuales nos menciona

Revelo-Sanches et al. (2017) en su trabajo de investigación, primeramente, el autor nos menciona que Guitert y Giménez, (1997) nos dice que el trabajo colaborativo se refiere a un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo (...) de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Por su parte, Gros (2000) nos relata que el trabajo colaborativo es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Además, es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, y cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. De la misma manera, Lucero (2003) aporta a este concepto, definiendo que el trabajo colaborativo es el conjunto de métodos de instrucción apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo (p.118)

En palabras de Maldonado (2007) El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente (p.268)

Además, el trabajo colaborativo ayuda a que los estudiantes se beneficien del aprendizaje colectivo, al combinar sus habilidades y conocimientos para alcanzar metas compartidas.

De la misma manera, diferentes autores nos otorgan un amplio panorama sobre el tema asegurando que:

El trabajo colaborativo posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal. Algunas de ellas son las siguientes:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.

- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos, estos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida. Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas. (Echazarreta et al. 2009. p.4)

Por otro lado, Vygotsky (1978) destacó que la interacción entre pares es clave para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo al recibir apoyo de sus compañeros. Esto también contribuye a reducir la exclusión en el aula, creando un entorno donde todos pueden participar activamente y aportar en la construcción del conocimiento. La colaboración, por lo tanto, no solo impulsa el rendimiento académico, sino que también favorece la inclusión, proporcionando un espacio en el que cada estudiante puede contribuir y aprender de los demás.

En suma, el trabajo colaborativo es una herramienta esencial en la educación inclusiva, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades tanto académicas como sociales a través de la interacción con sus compañeros. A diferencia del simple trabajo en grupo, este enfoque se basa en la interdependencia positiva, donde cada miembro no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino también del de los demás. Diferentes autores coinciden en que esta metodología favorece la construcción conjunta del conocimiento, fomenta el sentido de responsabilidad compartida y fortalece la cohesión dentro del aula.

Además, el trabajo colaborativo contribuye a la inclusión escolar al generar espacios de participación equitativa, en los que cada estudiante aporta desde sus capacidades y recibe el apoyo necesario para avanzar en su aprendizaje. Siguiendo el planteamiento de Vygotsky, la interacción entre pares dentro de un entorno

colaborativo permite que los alumnos amplíen su zona de desarrollo próximo, beneficiándose del intercambio de conocimientos y experiencias.

Por lo tanto, esta estrategia no solo mejora el desempeño académico, sino que también forma ciudadanos más empáticos, con mayor capacidad de cooperación y respeto por la diversidad, promoviendo un ambiente educativo en el que nadie queda excluido.

1.2.6 Adaptaciones curriculares

Si bien, a lo largo del trabajo se ha mencionado la importancia de las adaptaciones curriculares como estrategias para poder trabajar de manera inclusiva en el aula, es necesario definir que, las adaptaciones curriculares son modificaciones o ajustes que se hacen en la enseñanza para que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, puedan aprender de acuerdo con sus capacidades y ritmo. Estas adaptaciones pueden incluir cambios en la forma de enseñar, en los materiales utilizados o en la manera en que se evalúa el aprendizaje, con el objetivo de que ningún alumno quede en desventaja

El propósito de estas modificaciones no es reducir la exigencia académica o facilitar el trabajo al estudiante, sino brindar diferentes caminos para que cada estudiante pueda alcanzar los mismos objetivos educativos, respetando sus necesidades y fortalezas. Así, las adaptaciones curriculares ayudan a que la educación sea más justa e inclusiva, permitiendo que todos los niños tengan la oportunidad de aprender de la mejor manera posible.

Castro Morán (2022) nos ofrece un panorama amplio al definir las adaptaciones curriculares según ciertos autores, tales como Grande (2022) que manifiesta que las adaptaciones curriculares son un tipo de estrategia educativa que permite el acceso a la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con distintas dificultades o necesidades específicas, con la finalidad de facilitar al alumno la comprensión de la temática y la adquisición de conocimientos significativos; es así que al igual que sus compañeros él puede hacer uso de su derecho a una educación de calidad, por otro lado Castro

Morán nos brinda la visión de Gil (2019) para quien las adaptaciones curriculares son todos aquellos cambios que se llevan a cabo en las diferentes formas de enseñanza, de tal manera los estudiantes que presentan ciertas complicaciones en el proceso, tengan acceso a la debida atención. Además de esta manera se desarrolla una verdadera inclusión en las aulas, permitiendo así aflorar al máximo sus capacidades y aportando en el desarrollo de sus competencias, lo cual le permitirá en un futuro insertarse en el mundo laboral sin problemas (p.11)

De acuerdo con Palacios-Garcia (2024) Las adaptaciones curriculares se utilizan para atender a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. El autor nos menciona que los tipos de adaptación más comunes incluyen metodológicos, de acceso, de evaluación y de materiales. Estas adaptaciones están destinadas a proporcionar el apoyo y los cambios necesarios para que los estudiantes con necesidades especiales puedan participar y acceder al currículo general. Recalcando que cada tipo de adaptación tiene un enfoque y objetivos únicos para asegurar que la enseñanza sea inclusiva y efectiva. (p.319)

1.2.6.1 Tipos de adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones curriculares pueden clasificarse en diferentes tipos según el nivel de modificación que requieren y el área en la que se aplican. Estas permiten ajustar la enseñanza para que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, puedan aprender en igualdad de condiciones.

Investigaciones previas (Castro Moran 2022; Davila lara y Garces Castro 2019) abordan de manera específica algunos tipos de adaptaciones curriculares, tales como:

1. Adaptaciones curriculares según el nivel de concreción

Primer Nivel de concreción: este es conocido también como macrocurrículo y se refiere al currículo Nacional, es elaborado por el gobierno y a su vez emitido por el Secretaria de Educación, aquí consideramos el Plan Sintético según la NEM.

Segundo Nivel de concreción: Este se desprende del primer nivel, también conocido como mesocurrículo, se enfoca en las necesidades de cada institución educativa y es planificado por el centro educativo en base a las características de sus estudiantes.

Tercer Nivel de concreción: también llamado microcurrículo, aquí es donde se adapta el plan de clase a las necesidades individuales de los estudiantes. Aquí se consideran las adaptaciones que se hacen dentro de los Proyectos que se trabajan en el aula, mismos que se desprenden del Plan Sintético.

2. Adaptaciones curriculares según el ente al que se aplica

En este nivel las adaptaciones se realizan según el contexto de cada institución, dependiendo las realidades y entorno en el que se encuentra, ajustándose también a las necesidades de todos los estudiantes que conforman un aula de clase según el nivel de educación en el que se encuentren. Además se enfoca en las adaptaciones individuales que requiera el estudiante según la necesidad que presente.

3. Adaptaciones curriculares según el Grado de afectación:

Grado 1 o de acceso al currículo: se refiere a los ajustes que se realizan en diferentes elementos, tales como los materiales, el espacio, la infraestructura o el tiempo necesario para que el discente desarrolle determinada actividad.

Grado 2 o no significativa: representa la modificación de la metodología y evaluación, pero los objetivos y criterios de desempeño continúan siendo los mismos. Es así que la metodología aplicada debe tener características que se adapten a los estudiantes.

Grado 3 o significativa: a diferencia de la anterior en este subtipo se ajustan los objetivos y criterios de desempeño, de tal manera que con diferentes estrategias los discentes logren alcanzar los conocimientos básicos

4. Adaptaciones curriculares según su duración

Este tipo de adaptaciones se subdividen en temporales y en permanentes, y se enfocan en el tiempo que el estudiante requiera una adaptación en el proceso educativo, las temporales son aplicadas en necesidades educativas transitorias y estas se llevan a cabo durante el tiempo que permanezca la dificultad, por otro lado, las adaptaciones curriculares permanentes son llevadas a cabo para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, puesto que se aplican durante todo el proceso escolar,

1.2.7 La participación de los padres de familia en la formación de alumnos inclusivos

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, los temas de inclusión no son únicamente tarea del profesorado y/o directivos, sino que de la misma manera, los padres de familia juegan un papel importante en la formación de alumnos inclusivos, desde las concepciones aprendidas en su primera escuela: su hogar.

Aunado a lo anterior, autores nos menciona que:

Para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos del siglo XXI, es necesaria la participación de profesorado, alumnado, familias y comunidad.

Avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y de las distintas administraciones, aportando cada cual lo mejor de sí: colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación. Hoy por hoy, son las administraciones educativas a las que les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria reciban el adecuado asesoramiento, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos (Calvo et al. 2017, p. 102-104)

1. 3. Referentes teóricos.

1.3.1 Teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky se erige como una de las contribuciones más influyentes en el ámbito de la educación y la psicología del desarrollo. Se basa en la idea de que el desarrollo cognitivo es inseparable del contexto social y cultural en el que se encuentra el individuo. Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, en el cual las interacciones con otros, especialmente adultos o compañeros más avanzados, juegan un papel crucial.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) plantea que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes están directamente influenciados por su entorno social y cultural. A diferencia de otras teorías que consideran el aprendizaje como un proceso individual, Vygotsky sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción con los demás, especialmente con personas más experimentadas, como docentes, familiares y compañeros de clase.

La Teoría Sociocultural es fundamental para comprender cómo se puede fortalecer la inclusión educativa y el trabajo colaborativo en el aula. El autor de esta teoría nos plantea que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que ocurre dentro de un contexto social donde la interacción con otros juega un papel clave. Esto tiene una relación directa con nuestro tema de investigación, ya que la inclusión educativa y el trabajo en equipo se basan en la interacción entre los estudiantes, la guía del docente y el apoyo mutuo.

1.3.1.1 Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):

De acuerdo con las autoras Carrera y Mazarella (2021. p.43) , señalan que esta teoría plantea que todo el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende

el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia a la que Vygotsky (1979) definió como Zona de Desarrollo Próximo “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (p. 133).

En este sentido, La ZDP es el concepto central de la teoría de Vygotsky. Se define como la distancia entre lo que un individuo puede lograr de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de otros. Según Vygotsky, el aprendizaje óptimo ocurre dentro de esta zona, pues allí el estudiante puede desarrollar nuevas habilidades al ser apoyado por alguien más experto. Esta idea destaca la importancia del papel activo de los docentes, quienes deben guiar a los estudiantes y facilitar el proceso de aprendizaje.

1.3.1.2 Mediación y Herramientas Culturales: Lenguaje y pensamiento.

Vygotsky plantea que el aprendizaje no se da solo por exposición directa, sino que es mediado a través del uso de herramientas y signos, principalmente el lenguaje. Estas herramientas culturales actúan como puentes entre el individuo y el mundo exterior, permitiendo la internalización de conocimientos y habilidades. Este

proceso de mediación, en el cual los adultos o pares facilitan el uso de estas herramientas, es fundamental para el desarrollo del pensamiento complejo.

Vygotsky plantea que el pensamiento y el lenguaje tienen orígenes separados y siguen trayectorias diferentes en el desarrollo temprano de los niños. Al principio, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente: hay una etapa donde el lenguaje no es intelectual y una etapa donde el pensamiento no utiliza lenguaje. En un momento, ambos convergen, haciendo que el pensamiento se vuelva verbal y el lenguaje, racional.

Reafirmando lo anterior Carrera y Mazarella (2021) nos mencionan que Vigotsky señala que:

“La transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano. Además indica que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado”. (p. 42)

Otro aporte de Vygotsky se refiere al uso de signos y herramientas como mediadores en los procesos cognitivos. Al igual que las herramientas físicas ayudan a manipular el mundo externo, los signos (como el lenguaje) ayudan a regular la actividad mental, aunque de forma interna. A diferencia de las herramientas, que están orientadas externamente y cambian objetos físicos, los signos influyen en los procesos psicológicos sin modificar el objeto mismo.

1.3.1.3 Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural

La teoría de Vygotsky ha influido profundamente en la educación, especialmente en el desarrollo de metodologías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje guiado. Estas prácticas, basadas en la interacción y el apoyo de otros, buscan maximizar la ZDP de los estudiantes al promover un aprendizaje compartido.

1. Aprendizaje Colaborativo:

La ZDP ha llevado al diseño de actividades colaborativas, donde los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas. En estos entornos, aquellos con más experiencia apoyan a sus compañeros, permitiendo que todos se beneficien del aprendizaje conjunto.

Vygotsky sostiene que el aprendizaje colaborativo es esencial porque el ser humano, por naturaleza, es un ser social que constantemente interactúa con su entorno y con las personas que lo rodean. A través de estas interacciones, se generan lazos que influyen tanto en el desarrollo individual como en el colectivo. Además, el pensamiento y la estructura cognitiva del individuo se moldean en gran medida a través de la comunicación, un proceso en el que no solo se adquieren conocimientos, sino también habilidades emocionales y sociales. En este sentido, el aprendizaje grupal no solo favorece el desarrollo intelectual, sino que también fortalece la convivencia, estableciendo una relación dinámica entre el ámbito educativo y el entorno social en el que se desenvuelven los estudiantes.

1.3.1.5 *Las habilidades sociales*

La Teoría Sociocultural de Vygotsky señala puntualmente que el desarrollo del aprendizaje y las habilidades sociales ocurre a través de la interacción con los demás. Según este enfoque, los niños aprenden en comunidad y adquieren nuevas competencias al comunicarse, colaborar y resolver problemas de manera conjunta. En el contexto educativo, esto significa que las relaciones entre estudiantes y docentes no solo influyen en el conocimiento académico, sino también en el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la vida en sociedad.

Si los estudiantes adquieren niveles de habilidades sociales, les será fácil relacionarse con otros estudiantes y entender las diferentes formas de pensar, entendiendo la diversidad de sus compañeros, esto beneficia directamente a su aprendizaje, por ejemplo, un estudiante con dificultades en matemáticas puede mejorar si trabaja en equipo con un compañero que le explique y le ayude a resolver

problemas. A su vez, el estudiante que enseña refuerza sus conocimientos y desarrolla empatía al ayudar a su compañero.

De la misma manera, Cohen Imach y Coronel (2009) nos mencionan que las habilidades sociales cumplen las siguientes funciones en las relaciones interacciones entre iguales:

- a) Permiten el conocimiento de sí mismo y de los demás, contribuyendo a la formación del autoconcepto. Por lo tanto, las relaciones interpersonales proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.
- b) Facilitan el desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás, tales como la reciprocidad, empatía y adopción de roles y perspectivas, intercambio en el control de la relación, colaboración y cooperación, estrategias sociales de negociación y de acuerdo.
- c) Proporcionan autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedack que se recibe de los otros. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.
- d) Brindan apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia y aceptación. (p.493)

Esto nos enseña que el aprendizaje es un proceso social y que las habilidades sociales se desarrollan a través de la interacción con los demás. En el aula, esto significa que el trabajo colaborativo y la comunicación son herramientas esenciales para fomentar la inclusión. Cuando los estudiantes aprenden juntos, se ayudan mutuamente y construyen relaciones de respeto y apoyo, no solo mejoran su rendimiento académico, sino que también desarrollan valores que les permitirán convivir en una sociedad más justa e inclusiva.

1.3.1.5 Rol del Maestro como Mediador:

La teoría sugiere que el maestro debe actuar como mediador del conocimiento, proporcionando la cantidad adecuada de apoyo para que el estudiante pueda avanzar hacia un nivel de independencia. Esto se logra a través de estrategias como el andamiaje, donde el docente ajusta gradualmente su ayuda a medida que el alumno se vuelve más competente.

Reafirmando lo anterior Chaves (2001) nos refiere que:

La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de las estudiantes y los estudiantes.

La creación de ZDP se da dentro de un contexto interpersonal docente-alumno siendo el interés del facilitador trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores de la zona. (p. 63)

La teoría sociocultural de Vygotsky sigue siendo relevante para el estudio del aprendizaje y el desarrollo humano. Su énfasis en la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo ha proporcionado una perspectiva integral para entender el aprendizaje. En el contexto de la inclusión educativa, sus principios de mediación, aprendizaje colaborativo y andamiaje ofrecen estrategias prácticas para integrar y apoyar a estudiantes con diferentes necesidades y capacidades.

1.3.2 La inclusión: Una mirada hacia La reforma educativa inclusiva en México

En los últimos años, la educación en México ha experimentado cambios significativos con el propósito de fortalecer la equidad, la inclusión y el acceso a una enseñanza de calidad para todos los estudiantes. Durante el sexenio 2018-2024, la educación inclusiva ha sido un eje fundamental dentro del Nuevo Modelo Educativo, el cual busca transformar el sistema escolar desde una perspectiva humanista, comunitaria y equitativa, motivo por el cual se impulsó una reforma educativa para crear la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y La ley General de Educación, donde se dan a conocer las estrategias nacionales promovidas desde la NEM, siendo uno de los temas fundamentales la inclusión.

Desde planes de estudios anteriores, se ha venido implementando los temas de inclusión en México, pues desde el Plan y Programas de estudios para la educación básica (“Aprendizajes clave para la educación integral”) se estipuló que las escuelas tendrían que ser espacios para la construcción de entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica pedagógica en el reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil (Plan y Programa de estudios, 2017)

Actualmente, la reforma al artículo 3ro Constitucional en 2019, establece que la educación impartida por el estado debe ser: “Obligatoria, Universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019a) con un enfoque:

- Inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, se realizarán ajustes y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Es así, que fue en el sexenio 2018-2024 que la educación inclusiva ha tenido un mayor sustento normativo, pues se propone como uno de los ejes que articula la

reforma educativa actual, y se acompaña de un conjunto de cambios en la legislación, como ya se señaló: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana.

Entre las modificaciones realizadas a la Ley General de educación en 2019, de acuerdo con el DOF, el Estado se compromete a que la Educación en México:

- Se base en el respeto a la dignidad de las personas bajo un enfoque de derechos humanos.
- Sea equitativa, al impulsar medidas para luchar contra las desigualdades y promover acciones para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en las escuelas de educación básica de alta marginación.
- Sea plurilingüe e intercultural, al basarse en el reconocimiento, respeto y preservación del patrimonio cultural.
- Asegure el acceso, la permanencia y la participación de los niños y jóvenes mexicanos (DOF, 2019a).

1.3.2.1 Estrategia Nacional para la Inclusión

La estrategia Nacional para la educación inclusiva (2019) Pretende crear una justicia social, a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos.

Dentro de sus componentes propuestos destacan:

- Entornos Inclusivos. Consiste en realizar un diagnóstico sobre los espacios físicos y recursos que los centros educativos requieren para garantizar que éstos estén adaptados para que todas y todos puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades, con libertad de movimiento, desplazamiento, interacción y autonomía, y que sean dignos, adecuados, seguros y adaptables para el aprendizaje inclusivo y la eliminación de las BAP.

- Proyecto escolar para la inclusión. Consiste en la creación de proyectos escolares para la inclusión, con la participación de toda la comunidad educativa que favorezcan el reconocimiento, valoración, promoción y defensa de la diversidad, y que contribuyan a eliminar las BAP, bajo el liderazgo del director del centro educativo. (ENEI, p.12)

De la misma manera, dentro de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI 2019) se propone que la educación inclusiva debe de implementar acciones como:

- Accesibilidad: es un requerimiento básico para evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas, en cualquier ámbito de la vida. Es la llave que asegura el ingreso, el trayecto formativo y el logro educativo de los educandos; por lo tanto, las medidas de accesibilidad deben estar presentes en todos los aspectos y ámbitos educativos.
- El diseño universal para el aprendizaje: se refiere a la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico; es decir, diseñar y construir los espacios que consideren las diversas necesidades de las personas y el diseño para todos. En el ámbito educativo este concepto implica la elaboración e implementación del currículo de los diferentes tipos y niveles educativos, bajo los principios de interculturalidad, flexibilidad y contextualización, a fin de que respondan a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades inherentes al alumnado; también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos a todos, mediante múltiples formas de representación; de acción y expresión, y de motivación.
- Ajustes razonables: son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En las escuelas y en las aulas, los ajustes razonables pueden realizarse en la infraestructura, el equipamiento, el

diseño e implementación del currículo, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano o la organización de la jornada escolar (ENEI, 2019, p.25)

Así pues, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019) representa un paso importante hacia la construcción de una educación más equitativa y justa en México. Su enfoque principal es eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), garantizando que cada estudiante, sin importar sus condiciones o contexto, tenga acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

Los componentes clave de esta estrategia, como la creación de entornos inclusivos, la accesibilidad, el diseño universal para el aprendizaje y los ajustes razonables, reflejan la necesidad de transformar el sistema educativo, adaptándolo a la diversidad de los estudiantes. Además, la participación de la comunidad educativa en la construcción de proyectos escolares para la inclusión es un elemento crucial, ya que promueve un cambio en la cultura escolar y refuerza el compromiso de docentes, directivos, estudiantes y familias en la eliminación de prácticas excluyentes.

En conclusión, la ENEI busca consolidar un modelo educativo donde la diversidad sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como una barrera. Su aplicación efectiva depende del compromiso de todos los actores educativos y de la implementación de políticas públicas que aseguren los recursos, la formación docente y las condiciones necesarias para que la educación inclusiva sea una realidad en todas las escuelas del país.

1.3.3 La inclusión desde la NEM

La inclusión e interculturalidad en el sistema educativo mexicano se fundamentan en normativas clave como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Dentro de este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como un modelo educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario que prioriza la equidad, la excelencia y el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.

Este proyecto educativo reconoce la diversidad social, cultural y lingüística, promoviendo un currículum inclusivo y pertinente que valora la dignidad humana, el patrimonio cultural y los derechos humanos como pilares fundamentales. Asimismo, el Plan de Estudio destaca por integrar la diversidad territorial, histórica y de género en la construcción de contenidos, fortaleciendo el respeto, la convivencia armónica y la revitalización de las lenguas indígenas como parte esencial del aprendizaje.

La interculturalidad escolar busca visibilizar y superar desigualdades históricas mediante prácticas educativas que favorezcan métodos plurales, horizontales y dialogados, garantizando así una educación inclusiva que fomente el desarrollo pleno de todas las capacidades, respetando las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades.

1.3.3.1 La Inclusión como eje articulador de la NEM.

De acuerdo con la NEM el trabajo por proyectos debe estar encaminado a ciertos ejes articuladores, que de acuerdo al Plan de Estudios vigente:

Los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido-eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo

La definición de los ejes articuladores tiene como perspectiva una educación que coloca como horizonte de los procesos educativos a la comunidad-territorio, cuyo principio pedagógico se basa en la elaboración de proyectos dirigidos al desarrollo de la ciencia, el arte y las humanidades, así como aquellos que tienen como finalidad la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente. (Plan de estudios 2022, p.105)

Los ejes articuladores que propone la NEN son:

- Inclusión
- Pensamiento crítico

- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida saludable
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- Artes y experiencias estéticas

El que concierne al trabajo actual es el eje articulador que aborda la inclusión, que de acuerdo con las disposiciones del Plan de estudios 2022, el eje articulador de Inclusión dicta que:

Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.

Asimismo, es fundamental que la educación preescolar, primaria y secundaria genere relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes, con el conjunto de la comunidad escolar y la comunidad local para que en el ejercicio de sus derechos se reconozcan en un marco amplio de diversidad, que fortalezca su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes,(Plan de estudios 2022.p.107)

En suma, el eje articulador de Inclusión dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se erige como fundamental para garantizar una educación que no solo permita el acceso de todos los estudiantes a las aulas, sino que también promueva su participación activa y el reconocimiento de su diversidad. La NEM plantea que la inclusión no debe verse únicamente como la incorporación de grupos históricamente excluidos en la educación formal, sino como la construcción de entornos de aprendizaje donde nadie quede fuera por razones de clase, género, etnia, lengua, cultura, discapacidad u otras condiciones.

Al implementar este eje articulador en el trabajo por proyectos, se busca que la enseñanza esté relacionada con la vida cotidiana de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y responda a las necesidades y contextos reales de la comunidad. Además, se refuerza la idea de que la educación debe ser un espacio donde todas las identidades y formas de conocimiento sean valoradas, fortaleciendo así el respeto, la equidad y la justicia social dentro del aula.

Desde esta perspectiva que propone la NEM, la inclusión no solo beneficia a estudiantes con necesidades específicas, sino que enriquece la dinámica escolar al promover el diálogo, el pensamiento crítico y la interacción entre diversas experiencias y saberes. Por ello, integrar la inclusión como eje articulador en la enseñanza no es solo una estrategia educativa, sino un compromiso social que contribuye a la formación de ciudadanos empáticos, solidarios y conscientes de la importancia de la diversidad.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Planteamiento del problema

En la Escuela Primaria “Manuel Diaz Prieto” ubicada en Tamulte de las Barrancas, Municipio de Centro, de Villahermosa Tabasco, se han identificado problemas de inclusión, específicamente en el Aula de 4 “A” . Al observar las dinámicas grupales en el aula, se ha identificado que los alumnos tienden a formar grupos cerrados y a ser selectivos al momento de trabajar con compañeros, eligiendo solo a aquellos con quienes tienen una relación cercana o afinidad previa. Esta actitud selectiva se manifiesta con mayor intensidad en las actividades colaborativas asignadas por el docente, donde los estudiantes suelen resistirse a trabajar con compañeros fuera de su círculo habitual. En estos casos, se escuchan comentarios de rechazo y actitudes negativas, como *“Yo no quiero trabajar con [nombre] porque él no sabe nada”* o *“Prefiero trabajar solo a estar en equipo con [nombre]”*. Estas expresiones de rechazo reflejan la falta de aceptación y respeto hacia las diferencias de habilidades y personalidades de sus compañeros.

La Escuela Primaria “Manuel Diaz Prieto” cuenta con la Clave del Centro de Trabajo 27DPR0887R, es una institución de carácter público que brinda servicio a estudiantes de diversos sectores socioeconómicos y culturales de la región. La zona donde se ubica la escuela presenta varios retos socioeconómicos, tales como altos índices de inseguridad y problemas sociales como violencia intrafamiliar y drogadicción, factores que influyen directamente en el desarrollo y comportamiento de los estudiantes.

En este contexto se encuentra el grupo de 4º grado, grupo “A”, con un total de 35 estudiantes, con 17 niños y 18 niñas con edades entre 9 y 10 años. Los alumnos provienen de colonias vecinas, como Guadalupe Borja, Punta Brava, y R/A Ixtacomitán, reflejando así una diversidad de realidades familiares y socioeconómicas. En cuanto a su perfil socioemocional -factor que influye

directamente en sus relaciones interpersonales- se ha identificado que el 20% de los estudiantes muestra una autoestima baja, el 50% presenta una autoestima media y solo el 30% se percibe con una autoestima alta, según un test de autoestima aplicado previamente. Este diagnóstico inicial refleja la necesidad de trabajar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, quienes enfrentan desafíos en sus habilidades de interacción y convivencia, aspectos que se ven reflejados en las dinámicas del aula.

La falta de inclusión y trabajo colaborativo no solo afecta el ambiente de aprendizaje en el aula, sino que también limita el desarrollo integral de los estudiantes. Estas actitudes excluyentes dificultan el aprendizaje cooperativo, afectando a los estudiantes en varios niveles. Primero, los alumnos que son rechazados pueden experimentar una disminución en su autoestima y en su disposición para participar en actividades escolares. Además, los estudiantes que adoptan actitudes excluyentes pierden la oportunidad de enriquecer su aprendizaje al convivir y colaborar con compañeros con habilidades, ideas y perspectivas diferentes, perdiéndose así, de la riqueza de la interculturalidad.

Este problema ha sido documentado mediante observación directa en el aula, donde se han identificado patrones repetitivos de rechazo y poca disposición para colaborar entre los alumnos, diversas investigaciones han demostrado que la exclusión y la falta de trabajo colaborativo afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, limitando la adquisición de habilidades sociales esenciales.

Para Barkley (2007, como se citó en Quintero, 2017) el aprendizaje colaborativo contribuye a desarrollar habilidades y competencias tanto individuales como colectivas, las cuales son necesarias para una convivencia escolar saludable y un aprendizaje significativo. La falta de inclusión y cohesión en el aula de 4º grado A indica que los estudiantes están perdiendo oportunidades de desarrollar estas competencias, lo que podría tener consecuencias en su futuro desarrollo académico y social.

El escenario en el que se desarrolla este problema es complejo, debido a la influencia de factores externos, como las actitudes de los padres y la realidad

sociocultural de la comunidad. En algunos hogares de Tamulté de las Barrancas, los padres pueden no estar sensibilizados sobre la importancia de la diversidad, lo cual puede llevar a que los niños lleguen a la escuela con ideas preconcebidas o incluso actitudes de rechazo hacia aquellos compañeros que consideran "diferentes" a ellos. Esta falta de comprensión puede dar lugar a problemas de convivencia entre los estudiantes, limitando el desarrollo de relaciones de cooperación y respeto. Para que las estrategias de inclusión tengan el impacto deseado, es necesario que las familias también se involucren en el proceso educativo.

La UNESCO, en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020) nos menciona que "en países donde la mayoría de los educadores están capacitados y cualificados, muchos señalan una falta de formación sobre la inclusión" (p. 158) dejando de manifiesto, que la formación integral de los docentes sobre temas de inclusión, continúa siendo aún una tarea inconclusa, dando como resultado, la carencia que tienen los docentes titulares para abordar o aplicar estrategias que ayuden a eliminar las barreras de inclusión dentro de las aulas.

La falta de trabajo colaborativo y de inclusión es, por tanto, un problema multifacético que requiere una intervención educativa. Las actitudes excluyentes y la resistencia de los estudiantes a colaborar con compañeros distintos limitan el desarrollo de un ambiente de aprendizaje positivo, donde todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera equitativa. Esta problemática plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad, con el fin de mejorar la cohesión en el grupo y promover el trabajo colaborativo.

En este sentido, se plantean las siguientes preguntas de investigación que orientan la investigación:

- ¿Qué estrategias inclusivas pueden implementarse en el aula para fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes de 4º grado?
- ¿Qué beneficios se obtienen al aplicar estrategias inclusivas para fomentar el trabajo colaborativo?

- ¿Cuáles son los factores sociales, emocionales y familiares que influyen en la resistencia de los estudiantes a trabajar colaborativamente?
- ¿De qué manera puede el trabajo colaborativo mejorar la inclusión en el aula de 4º grado?

2.2 Justificación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3ro, (Fracción II. Incisos f y g) y de acuerdo con la reforma al mismo artículo en 2019, con la implementación de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos menciona que en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, educación que debe tener un enfoque Inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, se realizarán ajustes y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, así mismo, debe considerarse una educación Intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Dado lo anterior, y teniendo en cuenta que en muchos planteles educativos de educación básica no se cumple de manera efectiva con los principios de inclusión por parte de los alumnos y docentes, la presente investigación es relevante debido a la creciente necesidad de fomentar un ambiente inclusivo en el ámbito escolar que permita a los estudiantes trabajar colaborativamente sin exclusiones. En la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto, ubicada en la colonia Tamulté de las Barrancas, Villahermosa, Tabasco, se han observado conductas que limitan la inclusión dentro del aula, especialmente en el grupo de 4º A. En esta institución, como en muchas otras en contextos similares, los alumnos suelen formar “grupos cerrados” y muestran actitudes de rechazo hacia compañeros con habilidades o niveles de aprendizaje distintos a los suyos. Esta situación no solo afecta el desarrollo

académico, sino que también impacta el bienestar social y emocional de los estudiantes.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se sustenta en la importancia de la inclusión como derecho fundamental en el ámbito educativo, promovido por la UNESCO en sus líneas de acción de educación inclusiva (UNESCO, 2009). La inclusión no se limita a la integración física en el aula, sino que se extiende a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan participar activamente y de manera equitativa en las actividades escolares. Según el Informe Mundial de Discapacidad (OMS, 2011), los entornos educativos inclusivos fomentan el respeto, la empatía y las habilidades sociales, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños.

La falta de inclusión en el contexto educativo no solo impide que los estudiantes desarrollen habilidades de trabajo en equipo, sino que también refuerza estereotipos y prejuicios que pueden persistir a lo largo de su vida. Al investigar estrategias de inclusión que promuevan el trabajo colaborativo, esta investigación abordará una necesidad urgente: preparar a los estudiantes para un mundo que valora la diversidad y el respeto mutuo. La relevancia de este tema se basa en que, en la sociedad actual, las habilidades de colaboración y empatía se consideran esenciales para el éxito profesional y personal, como señala Vila (2010, como se citó en Quintero, 2017) el aprendizaje colaborativo es social, prepara a los alumnos a estar abiertos a escuchar ideas de los demás y a articularlas efectivamente, a tener empatía con los otros y una mente abierta para conciliar ideas contradictorias u opuestas (p. 70)

Esta investigación busca desarrollar y proponer estrategias de inclusión educativa que, al ser implementadas en el aula, fomenten la cohesión social y el trabajo en equipo, reduciendo las conductas excluyentes y promoviendo un ambiente de respeto. La investigación servirá para que los docentes comprendan y apliquen estrategias que impulsen la colaboración entre estudiantes de diferentes niveles y habilidades.

Al analizar e implementar estrategias inclusivas, esta investigación espera reducir la brecha de exclusión entre los estudiantes. Además, se propone que los estudiantes desarrollen habilidades colaborativas y de convivencia, aprendiendo a valorar las contribuciones de sus compañeros, independientemente de sus habilidades. Esto no solo facilitará el aprendizaje en grupo, sino que también mejorará el ambiente en el aula, reduciendo las actitudes de rechazo y comentarios despectivos entre los alumnos, que hasta ahora han sido una constante en el grupo de 4º A.

Esta investigación beneficiará, en primer lugar, a los estudiantes del grupo de 4º A de la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto, al permitirles experimentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo. Al mismo tiempo, los docentes se verán beneficiados al adquirir herramientas y estrategias efectivas para promover el trabajo en equipo y mejorar la convivencia en el aula. A nivel institucional, esta investigación podría ser un modelo para otras escuelas en contextos similares, en las que también se enfrenten desafíos de inclusión.

La motivación principal para esta investigación surge de la observación directa de las dinámicas de exclusión en el aula y el impacto negativo que esto tiene en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La experiencia en el grupo de 4º A ha demostrado que la exclusión y la segregación son prácticas cotidianas que afectan el rendimiento de los estudiantes, así como su bienestar emocional. La posibilidad de cambiar esta situación y fomentar un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados es el impulso personal que guía esta investigación.

La novedad de esta investigación radica en que, aunque existen estudios sobre inclusión educativa y aprendizaje colaborativo, pocos se centran en el desarrollo y la implementación de estrategias prácticas para grupos específicos en contextos vulnerables como el de la Escuela Manuel Díaz Prieto. Además, el enfoque en el trabajo colaborativo dentro de un entorno inclusivo responde a las demandas actuales de educación integral, donde la diversidad es valorada como una fortaleza y no como una barrera.

En suma, esta investigación se justifica por su relevancia tanto a nivel teórico como práctico, ya que busca implementar estrategias que promuevan un ambiente de inclusión y colaboración en el aula. Los beneficios esperados son diversos, desde la mejora en la convivencia hasta el desarrollo de habilidades sociales y académicas en los estudiantes. Este proyecto tiene el potencial de influir positivamente en los estudiantes de 4° A y de sentar un precedente en la escuela y su comunidad sobre la importancia de la inclusión educativa.

2.3 Objetivos

La investigación, a través de la indagación, pretende proponer estrategias de inclusión que se puedan trabajar en el aula con el fin de crear en los salones de clases ambientes propicios para trabajar colaborativamente.

2.3.1 Objetivo general

Proponer estrategias de inclusión educativa que fomenten el trabajo colaborativo en alumnos de cuarto grado de educación primaria, mediante la indagación de metodologías didácticas inclusivas y prácticas pedagógicas que favorezcan la participación equitativa de los estudiantes, lo que permitirá reducir actitudes de exclusión y promover un aprendizaje basado en la cooperación.

2.3.2 Objetivos específicos

- I. Identificar y describir las actitudes de exclusión y los patrones de conducta en los alumnos en relación con el trabajo colaborativo
- II. Examinar y fundamentar teóricamente el concepto de inclusión educativa y sus beneficios en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes de primaria.

- III. Identificar y analizar las estrategias inclusivas que utilizan los docentes, así como su punto de vista sobre temas de inclusión y trabajo colaborativo
- IV. Proponer un conjunto de estrategias inclusivas que faciliten la integración y colaboración entre todos los estudiantes del grupo, considerando las necesidades específicas.

2.4 Enfoque de investigación

El presente estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, ya que busca comprender y analizar las estrategias de inclusión educativa para fomentar el trabajo colaborativo en alumnos de educación primaria. La investigación cualitativa se caracteriza por su interés en interpretar la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados, explorando significados, dinámicas y relaciones sociales dentro del contexto educativo.

El enfoque cualitativo es adecuado para este estudio porque permite explorar, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, los significados y experiencias asociados con la inclusión y la colaboración en el aula. Este tipo de investigación es ideal para observar fenómenos complejos y contextualizados, tales como las actitudes y prácticas inclusivas, así como las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo en equipo. Al utilizar técnicas cualitativas, se profundiza en cómo los participantes entienden y viven la inclusión y la colaboración, lo cual es fundamental para identificar áreas de mejora y estrategias efectivas que promuevan un ambiente escolar más inclusivo.

Según Taylor, S. C y Bogdan R (1986, com se citó en Quecedo 2002) aseveran que la investigación cualitativa es inductiva, ya que de esa manera los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, así mismo refieren que el investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, de esta manera se identifica con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un

observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante, así mismo, los autores subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta. (pp. 8-9)

Así pues, el estudio de investigación se llevó a cabo bajo el enfoque Socio-crítico ya que esta investigación no sólo busca describir la problemática, sino que pretende generar una reflexión crítica que contribuya a la transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas. El enfoque sociocrítico parte del principio de que la realidad educativa no es estática ni neutral, sino que está influenciada por factores sociales, culturales y políticos que pueden reproducir o desafiar las desigualdades existentes.

El enfoque sociocrítico considera la escuela como un espacio donde es posible cuestionar y transformar las estructuras que generan exclusión, promoviendo la construcción de ambientes educativos más justos, democráticos y participativos. Desde esta visión, la investigación no solo se limita a describir la realidad, sino que también busca contribuir a la mejora de las prácticas docentes y la implementación de estrategias inclusivas efectivas.

Dado lo anterior, para Alvarado y García (2008):

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo (p. 190)

2.4.1 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación se enmarca dentro de un diseño de investigación cooperativa, propio del enfoque sociocrítico, ya que busca generar conocimiento a través de la colaboración entre los distintos actores educativos, promoviendo una transformación en las prácticas pedagógicas.

La investigación cooperativa parte del principio de que la construcción del conocimiento no es un proceso individual, sino que se desarrolla mediante la interacción y el diálogo entre investigadores, docentes y estudiantes. En este sentido, se pretende involucrar a la comunidad escolar en un proceso de acción-reflexión-acción, donde se analicen de manera crítica las barreras para la inclusión y el trabajo colaborativo, y se diseñen estrategias para superarlas.

En suma, Bauselas (2003) nos menciona que la investigación cooperativa se define como “un modelo de investigar los problemas en educación”, además, menciona que este tipo de diseño de investigación pone el énfasis en el hecho de que los investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de la tareas de investigación.

La pertinencia de este diseño radica en que permite comprender y transformar la realidad escolar desde una perspectiva crítica y participativa, promoviendo prácticas educativas más inclusivas y equitativas. Al involucrar a la comunidad en el proceso de investigación, se fortalece la autonomía de los actores educativos y se genera un cambio significativo en la manera en que se concibe el trabajo colaborativo dentro del aula.

2.5 Supuesto

La implementación de estrategias de inclusión en el aula favorece el trabajo colaborativo y reduce las actitudes de exclusión entre los estudiantes, promoviendo un enfoque más equitativo y fortaleciendo el proceso de aprendizaje en el aula de educación primaria.

2.6 Población y muestra

En este apartado Quecedo (2002) nos refiere que en la población y muestra:

En primer lugar se requiere determinar los perfiles relevantes de las personas, contextos, acontecimientos...,sometidos a estudio utilizando criterios teóricos o conceptuales que los retratan y, en la medida que resulte relevante, el tiempo. Una vez definida la población, se buscan grupos que posean las características apropiadas y una muestra, esto es, una parte representativa de la población y el tiempo. (p. 17)

Es por ello, que la población de esta investigación está conformada por los estudiantes de la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto con CCT: 27DPR0887R, ubicada en la colonia Tamulté de las Barrancas, Villahermosa, Tabasco. Además, se consideran docentes y otros actores educativos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su perspectiva y experiencia son fundamentales para el desarrollo del estudio.

Dado que el enfoque de esta investigación es cualitativo y se inscribe dentro del paradigma sociocrítico, la selección de la muestra se realiza mediante un muestreo intencional, es decir, no probabilístico , en función de los sujetos que pueden aportar información relevante sobre la problemática. En este caso, la muestra estará compuesta por:

- El grupo de estudiantes de 4.º grado; integrado por 33 alumnos, 14 hombres y 19 mujeres, de entre 9 y 10 años de edad, quienes a través de la observación, muestran diversas actitudes hacia el trabajo colaborativo y la inclusión.
- Docente Titular y docentes del plantel: un grupo de 3 docentes titulares, la maestra de USAER y la directora de la institución cuya experiencia y reflexiones sobre la práctica educativa permitirán analizar temas de inclusión y trabajo colaborativo.

La elección de esta muestra responde a la necesidad de generar un conocimiento situado y transformador, basado en la interacción y el diálogo entre los diferentes

miembros de la comunidad escolar. Al ser una investigación cooperativa, se busca que los participantes no solo sean sujetos de estudio, sino que también se involucren activamente en la identificación y solución de las barreras para la inclusión.

Este enfoque permite comprender la problemática desde una perspectiva integral, considerando las experiencias, percepciones y necesidades de los actores involucrados, con el propósito de proponer estrategias inclusivas que fomenten el trabajo colaborativo dentro del aula y la comunidad educativa.

2.7 Estrategias de análisis y recogida de información

La presente investigación, enmarcada dentro del enfoque cualitativo y sociocrítico, requiere estrategias de recogida y análisis de información que permitan comprender de manera profunda la realidad educativa en la que se inscriben las dinámicas de inclusión y trabajo colaborativo en el aula. Para ello, se emplearán técnicas de investigación participativas y reflexivas, en las que los actores educativos sean protagonistas del proceso de construcción del conocimiento.

Por su parte Quecedo (2002) refiere que:

Los datos cualitativos son, en general, elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. Son polisémicos, en el sentido que proporcionan y ocultan múltiples significados. Se consideran válidos, pero de poca fiabilidad, difícilmente reproducibles, dado que son específicos de un contexto y un momento determinado. Mediante las descripciones de los fenómenos observados, posibilitan explicar procesos, identificar principios genéricos a partir de la exploración de situaciones y conductas específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos. (p. 19)

2.7.1 Técnicas de Recolección de Datos

2.7.1.1 Observación participante

La observación en el aula se enfocará en analizar la interacción entre los estudiantes durante actividades grupales, prestando atención a la integración de estudiantes con diferentes necesidades educativas. La observación permitirá identificar patrones de interacción, actitudes, y comportamientos que faciliten o dificulten el trabajo colaborativo y la inclusión.

Este tipo de técnica de recolección de datos exige la presencia prolongada del investigador en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos, conductas... de forma constante. Y que haya una interacción social entre el investigador y los participantes en el contexto de estos.

2.7.1.2 Entrevistas semiestructuradas

Se aplicarán entrevistas dirigidas a estudiantes, docentes y directivos para obtener una comprensión más profunda de sus percepciones sobre la inclusión y el trabajo colaborativo. Las preguntas estarán orientadas a explorar los métodos que aplican, las dificultades que enfrentan y las estrategias que consideran efectivas para fomentar una dinámica inclusiva en el aula.

En este tipo de entrevistas no existe un protocolo estructurado, si no una guía de entrevista para asegurarse de que los temas clave sean explorados por un cierto número de informantes. Estas guías son una lista de áreas generales que deben de cubrirse con cada entrevistado. El investigador decide, en la entrevista, cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas.

2.7.1.3 Grupos de discusion

Se conformarán grupos de estudiantes y docentes para discutir sobre experiencias, dificultades y propuestas en torno a la inclusión en el aula.

Los grupos de discusión son una técnica cualitativa de recolección de datos en la que un conjunto de personas dialoga sobre un tema específico, guiados por un moderador. Su propósito es explorar percepciones, experiencias, opiniones y actitudes de los participantes en un ambiente interactivo y reflexivo

2.7.2 Instrumentos de recolección de datos

2.7.2.1 Diario de campo.

El diario de campo será un instrumento para la técnica de observación participante, este servirá para el registro detallado de las interacciones dentro del aula, las dinámicas de trabajo en equipo y las actitudes de los estudiantes ante la inclusión de sus compañeros en las actividades escolares. A través de este instrumento, el investigador podrá documentar aspectos significativos de la convivencia y colaboración entre los alumnos, anotando tanto las prácticas inclusivas como las situaciones en las que se evidencien barreras para la participación equitativa. Además, el diario permitirá reflexionar sobre las experiencias observadas, facilitando un análisis más profundo sobre las estrategias utilizadas en el aula para fomentar la inclusión.

2.7.2.2 Guias de entrevista.

Para estructurar estas entrevistas, se elaborarán guías de entrevista, las cuales contendrán preguntas previamente diseñadas que orientarán el diálogo, sin limitar la posibilidad de incorporar nuevas interrogantes en función de las respuestas de los participantes. Estas guías estarán organizadas en torno a ejes temáticos relevantes, como las estrategias de inclusión utilizadas en el aula, las barreras percibidas para la colaboración entre los estudiantes y las propuestas para mejorar el trabajo en equipo.

2.7.2.3 Grupos de discusion

Se organizarán grupos de discusión con la participación de alumnos y docentes, con el fin de promover un espacio de diálogo en el que se reflexione sobre el trabajo

colaborativo y las condiciones de inclusión en el aula. Se elaborarán guías de discusión, en las que se incluirán preguntas abiertas que permitan abordar de manera estructurada los temas de interés, asegurando que la información recolectada sea relevante para los objetivos de la investigación. Estas sesiones serán grabadas para su posterior análisis, lo que permitirá recuperar de manera fiel los discursos de los participantes

2.7.3 Estrategias de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se realizará a través de herramientas cualitativas que permitan la categorización, interpretación y comprensión de los discursos de los participantes. Para ello, se empleará una matriz de análisis, en la que se organizarán las respuestas y observaciones registradas en función de los ejes temáticos de la investigación. Esta matriz permitirá identificar tendencias, coincidencias y diferencias en las percepciones y experiencias de los sujetos de estudio, facilitando la construcción de un marco analítico que sustente los hallazgos de la investigación. Además, se utilizará el software Atlas.ti como herramienta de apoyo para el análisis de datos cualitativos, permitiendo el procesamiento y la codificación de la información recopilada en las entrevistas y grupos de discusión.

Los datos obtenidos a través de entrevistas y grupos focales serán analizados mediante codificación temática, identificando temas y patrones relevantes para comprender las actitudes hacia la inclusión y el trabajo en equipo. Esta técnica cualitativa permite organizar la información en categorías que reflejan las experiencias y percepciones de los participantes.

En el análisis de la observación participante, se elaborará una descripción detallada de los eventos en el aula, resaltando cómo se manifiestan las actitudes de inclusión y colaboración. La triangulación de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas fortalecerá la validez de los hallazgos y permitirá una comprensión más completa del fenómeno.

CAPÍTULO III. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

A lo largo de este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas, guías de observación y encuestas realizadas en la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto, lugar donde nace esta investigación, ubicada en la colonia Tamulté de las Barrancas, Villahermosa, Tabasco, así como las propuestas de estrategias que a lo largo de la documentación e indagación se proponen para trabajar la inclusión en las aulas. Las herramientas de recolección de datos fueron dirigidas a docentes frente a grupo, alumnos de 4º "A" y maestros de USAER, con el propósito de analizar las actitudes de inclusión y los patrones de trabajo colaborativo en el aula.

El análisis de los datos se enfoca en identificar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el trabajo en equipo y la inclusión educativa, destacando tanto las experiencias positivas como los retos encontrados en el contexto escolar. A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos y su respectiva interpretación, considerando el contexto y la dinámica grupal observada.

3.1 Matriz de análisis e interpretación de entrevistas a docentes

En este primer apartado se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a tres docentes de la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto, con el propósito de conocer sus percepciones y conocimientos sobre la inclusión educativa en el aula y la implementación del trabajo colaborativo en sus grupos. Las entrevistas fueron aplicadas a dos maestras frente a grupo de la fase número 4 y 5 (4to y 5to Grado) y a una docente de USAER, y sus respuestas fueron posteriormente analizadas para identificar similitudes y diferencias en sus experiencias y enfoques pedagógicos.

Con el fin de sistematizar la información recabada, se elaboró una matriz de análisis que permite visualizar de manera clara las coincidencias y divergencias en

las percepciones de los docentes respecto a la inclusión y el trabajo colaborativo, aportando elementos clave para la reflexión sobre la práctica educativa en el contexto escolar.

3.1.1 Matriz de análisis de entrevista a docentes titulares

Tabla 1

Matriz de análisis de entrevista a docentes titulares

Pregunta	Docente titular	Docente titular 2	Docente USAER
1. ¿Qué es la inclusión?	Para mí, la inclusión es asegurarse de que todos los estudiantes, tengan la misma oportunidad de participar y aprender en el aula. Brindarles las herramientas necesarias para que cada uno se sienta parte del grupo. Sin embargo, he notado que hay algunos niños que se sienten excluidos por sus compañeros, especialmente aquellos con barreras educativas, como los que tienen dificultad de aprendizaje.	La inclusión es brindar a todos los estudiantes la oportunidad de participar y aprender en igualdad de condiciones, sin importar sus características o dificultades. En mi clase, trato de asegurarme de que cada niño, ya sea con alguna barrera educativa o no, pueda integrarse sin sentirse excluido	La inclusión es la capacidad de adaptar el entorno escolar para que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas, puedan participar activamente en las actividades y aprender de acuerdo con su ritmo y estilo.
2. ¿Cómo describiría el ambiente de inclusión en su aula? ¿Qué lo caracteriza?	El ambiente en mi aula es, en general, inclusivo, pero no perfecto. Me esfuerzo por implementar estrategias para incluir a todos los estudiantes, pero el grupo es grande (34 alumnos) y es difícil que todos se integren. Algunos alumnos, por ejemplo, no quieren trabajar con otros porque los consideran "diferentes" o dicen que no saben cómo trabajar en equipo. Además, los padres de algunos niños rechazan la idea de que sus hijos trabajen con otros alumnos, lo que contribuye a un ambiente de exclusión.	En mi aula, el ambiente de inclusión es muy positivo. Aunque tengo un grupo de 32 alumnos, la mayoría se lleva bien y hay mucha colaboración. En general, los estudiantes se respetan entre sí, y cuando uno tiene dificultades, los demás están dispuestos a ayudar. La inclusión está presente, pero aún hay aspectos que mejorar.	En mi aula, el ambiente es totalmente inclusivo. Trabajo con alumnos con diferentes tipos de necesidades y me enfoco en adaptar las actividades para que todos puedan participar. Las adaptaciones curriculares son claves para esto.

<p>3. ¿Cuáles han sido los principales retos al trabajar la inclusión con su grupo? ¿Cómo los ha enfrentado?</p>	<p>El mayor reto ha sido la resistencia de los propios alumnos a trabajar con otros que consideran "diferentes". También está la influencia de los padres, quienes a veces se oponen a la integración. He enfrentado estos retos mediante actividades que promuevan el trabajo colaborativo y el respeto mutuo, pero aún sigue siendo complicado que todos se incluyan sin reservas.</p>	<p>Un reto ha sido integrar completamente a todos los alumnos en las actividades grupales, especialmente a los que tienen más dificultades. Sin embargo, he utilizado actividades que requieren la participación activa de todos, como juegos y proyectos en los que cada uno debe aportar algo para que el grupo avance.</p>	<p>Los principales retos son las barreras físicas y emocionales de los alumnos. Algunos tienen dificultades para relacionarse con otros niños o se sienten inseguros. He enfrentado esto mediante estrategias de apoyo emocional y creando actividades en las que todos puedan participar activamente.</p>
<p>4. ¿Podría compartir alguna experiencia donde el trabajo colaborativo haya mejorado la integración de estudiantes con mayores dificultades?</p>	<p>He tenido algunas experiencias donde al realizar actividades en grupo, los estudiantes con dificultades han mejorado su integración, pero aún se nota la división en los equipos. En una ocasión, un niño con discapacidad auditiva fue incluido en un proyecto de ciencias y, a pesar de las dificultades al principio, poco a poco se fue integrando mejor cuando sus compañeros comenzaron a trabajar con él.</p>	<p>Sí, recuerdo una vez que un alumno con dificultades de aprendizaje estuvo en un equipo que tenía compañeros muy buenos en matemáticas. Los otros estudiantes se ofrecieron a ayudarlo y, al final, su participación mejoró considerablemente. El trabajo colaborativo permitió que se sintiera más incluido y apoyado.</p>	<p>Recuerdo un caso de un niño con dislexia que tuvo dificultades al principio para integrarse. Sin embargo, al trabajar en un proyecto de investigación con un grupo diverso, los demás estudiantes se encargaron de explicarle, y eso mejoró su autoestima y participación.</p>
<p>5. ¿Qué estrategias específicas utiliza para promover el respeto y la colaboración entre los estudiantes?</p>	<p>Utilizo juegos de equipo, actividades en las que todos los alumnos deben aportar algo para que el grupo avance, y hago mucho énfasis en la importancia de escuchar y respetar las ideas de los demás. A veces, también hago reflexiones con los estudiantes sobre cómo se sienten al trabajar juntos y qué pueden aprender unos de otros.</p>	<p>Las estrategias que utilizo son diversas, desde actividades en las que los estudiantes deben compartir responsabilidades, hasta dinámicas en las que tienen que escuchar activamente a sus compañeros. Les enseño que todos tienen algo valioso que aportar y que deben trabajar juntos para lograr objetivos comunes.</p>	<p>Trabajo mucho en la sensibilización, en enseñar a los niños que todos somos diferentes, pero eso no impide que trabajemos juntos. También uso actividades donde los niños deben ayudarse entre sí y aprender a valorar sus diferencias.</p>
<p>6. ¿Considera que el apoyo de la comunidad educativa es fundamental para fortalecer la inclusión? ¿Por qué?</p>	<p>Definitivamente. El apoyo de los padres y otros maestros es crucial. Si la comunidad educativa no está alineada con el objetivo de inclusión, es más difícil lograrlo en el aula. He sentido que algunos padres se oponen a que sus hijos trabajen con los que tienen dificultades, lo</p>	<p>Si, el apoyo de la comunidad educativa es esencial. Los padres de familia en mi grupo son más abiertos y aceptan mejor la idea de que sus hijos trabajen con otros compañeros, lo que facilita mucho la integración.</p>	<p>Sí, el apoyo de todos es esencial. Si la comunidad no está sensibilizada, las estrategias que implemento en el aula se ven limitadas. Los padres, en particular, deben ser aliados en el proceso.</p>

	que crea una barrera que va más allá de la escuela.		
7. ¿Qué cambios propondría en su práctica docente para mejorar el trabajo colaborativo desde una perspectiva inclusiva?	Propondría realizar actividades más específicas que trabajen en la integración de los niños, con enfoques más personalizados, y tener más talleres con los padres para sensibilizarlos sobre la importancia de la inclusión. También creo que debería haber más apoyo de la dirección en cuanto a recursos para alumnos con necesidades educativas especiales.	Podría incluir más actividades que requieran la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de habilidad, para que todos aprendan unos de otros. También creo que es importante hacer más énfasis en la empatía y en la capacidad de cada estudiante para apoyar a los demás.	Propongo más formación continua para los docentes, así como actividades más personalizadas que involucren a todos los niños, sin excluir a ninguno
8. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes?	Uso técnicas como la asignación de roles dentro de los grupos, la realización de proyectos donde todos tengan que participar activamente, y la rotación de compañeros de equipo para que todos interactúen con diferentes personas. A veces, les pido que colaboren con alguien con quien normalmente no trabajarían.	Las estrategias que utilizo incluyen la asignación de proyectos en grupo, donde todos deben participar activamente. También suelo hacer que los alumnos cambien de equipo para que puedan conocer diferentes formas de trabajar.	Las actividades en grupos pequeños, la asignación de roles dentro de cada grupo y la adaptación de tareas para que cada estudiante pueda aportar desde sus fortalezas.
9. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al intentar integrar a todos los alumnos en actividades grupales?	La principal dificultad es la falta de disposición de algunos estudiantes para trabajar con otros que consideran diferentes. Además, los prejuicios de los alumnos con respecto a los que tienen dificultades académicas o emocionales también juegan un papel importante	Aunque los estudiantes suelen colaborar bien, algunas veces los alumnos más reservados o con dificultades se sienten intimidados o no participan de manera activa. Estoy trabajando en actividades que fomenten la interacción entre todos	La mayor dificultad es la resistencia de algunos alumnos a interactuar con otros que tienen necesidades diferentes. Esto a veces genera sentimientos de frustración
10. ¿Considera que el trabajo colaborativo mejora la inclusión? ¿Por qué?	Sí, el trabajo colaborativo puede mejorar la inclusión si se organiza bien. Permite que los estudiantes se conozcan más allá de sus diferencias y aprendan a respetarse. Sin embargo, debe ir acompañado de estrategias claras y un entorno que promueva la igualdad y la empatía.	Sí, porque el trabajo colaborativo permite que los estudiantes se conozcan más allá de sus diferencias y desarrollen una actitud más empática. Los niños que se sienten excluidos tienen la oportunidad de integrarse en equipos donde su participación es esencial.	Sin duda. El trabajo colaborativo permite que los estudiantes comprendan que cada persona tiene algo único que ofrecer. A través de la colaboración, todos se sienten parte de un grupo, lo que favorece la inclusión.

3.1.2 Interpretación de entrevistas a docentes titulares.

El presente análisis tiene como objetivo comparar las percepciones y experiencias de tres docentes de educación primaria plasmadas en la matriz de análisis anterior en relación con la inclusión y el trabajo colaborativo dentro del aula. Las entrevistas fueron realizadas a dos docentes frente a grupo de cuarto y quinto grado respectivamente y a la docente de USAER.

Las entrevistas se estructuraron en torno a preguntas clave que abordan conceptos fundamentales sobre inclusión, estrategias pedagógicas, desafíos en el trabajo colaborativo y experiencias prácticas que promuevan un ambiente de inclusión en el aula. A través de sus respuestas, se busca identificar similitudes y diferencias en la manera en que cada docente enfrenta los retos de la inclusión, tomando en cuenta el contexto particular de cada grupo escolar.

El análisis permitirá construir una perspectiva más amplia sobre las prácticas inclusivas en el ámbito educativo, para poder tener una conclusión integradora que aporte claridad sobre el estado actual de la inclusión y el trabajo colaborativo en los grupos observados.

Al realizar la primera pregunta sobre el concepto de inclusión, todas las docentes coinciden en verla como un proceso de integración, pero con matices diferentes según su experiencia. Una de las docentes la describe como el esfuerzo por integrar a todos los estudiantes, reconociendo la dificultad de lograrlo debido a la resistencia de algunos alumnos y padres. Otra maestra resalta la importancia del trabajo colaborativo como herramienta fundamental para promover la inclusión, destacando que la participación activa de todos los estudiantes es clave para construir relaciones positivas. En conjunto, las docentes coinciden en la importancia de la integración, pero cada una pone énfasis en diferentes aspectos: la participación colaborativa, la adaptación de estrategias y la equidad en las oportunidades de aprendizaje.

Las docentes describen el ambiente de inclusión en el aula con una visión positiva, pero también destacan las dificultades que enfrentan los docentes para lograr una integración total. El ambiente de inclusión es descrito como uno que busca la participación activa de todos los alumnos, especialmente aquellos con

mayores dificultades. Sin embargo, se reconoce que este ambiente no siempre es fácil de mantener, ya que existen resistencias, tanto por parte de algunos estudiantes como de padres de familia, que pueden crear barreras a la inclusión total. A pesar de estas dificultades, se menciona que el ambiente inclusivo se caracteriza por un esfuerzo constante por fomentar la colaboración y la integración de todos los alumnos en las actividades grupales, procurando que todos se sientan parte del grupo.

Al trabajar la inclusión, los docentes comentan que enfrentan principalmente barreras sociales y resistencia tanto de los estudiantes como de los padres. Un reto recurrente es la exclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje, debido a prejuicios o la falta de disposición para trabajar con ellos. Esto se ve reflejado en la formación de subgrupos dentro del aula, donde los estudiantes se agrupan con aquellos con quienes tienen más afinidad, dejando de lado a los que requieren más apoyo.

Para enfrentar estos retos, los docentes aseveran que trabajan la implementación de estrategias como actividades de integración, fomento de la empatía y sensibilización sobre la importancia de la colaboración. También se destaca la personalización de las tareas para que todos los alumnos puedan participar y la colaboración con profesionales especializados para brindar un apoyo integral.

En resumen, los principales retos son la exclusión social y las dificultades para integrar a todos los estudiantes, pero se abordan con estrategias adaptadas que promueven la colaboración y la empatía

Al preguntarle a las docentes acerca de las estrategias que utilizan para promover el respeto y la colaboración con los estudiantes mencionan que sus estrategias se centran en la creación de un ambiente inclusivo y empático. En general, se destaca el uso de actividades grupales que requieren cooperación, como proyectos o dinámicas que fomentan la interacción y el trabajo en equipo. Además, se mencionan prácticas como la asignación de roles dentro de las actividades grupales para garantizar que todos los estudiantes participen y contribuyan de manera equitativa.

Otro enfoque clave es la implementación de actividades que promuevan la reflexión sobre la importancia del respeto mutuo y la inclusión, como debates o discusiones donde se aborda la diversidad y el valor de trabajar con compañeros con diferentes habilidades. Los docentes también enfatizan la importancia de brindar un espacio para que los estudiantes expresen sus emociones y opiniones, fortaleciendo así las habilidades comunicativas y el respeto por las diferencias.

Entre las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar el trabajo colaborativo se enfocan en crear oportunidades para que los estudiantes interactúen de manera efectiva y compartan responsabilidades dentro del aula. Una de las tácticas comunes es la organización de trabajos en grupo donde cada miembro tiene un rol específico, lo que les permite aportar de manera equitativa. Además, se promueven actividades que requieren la cooperación entre compañeros con diferentes habilidades y conocimientos, lo que ayuda a que se valoren mutuamente.

Los docentes también mencionan la importancia de establecer normas claras de colaboración y respeto, asegurándose de que los estudiantes comprendan cómo deben trabajar juntos de manera respetuosa y productiva. Se utilizan dinámicas grupales que promueven la comunicación y la resolución de problemas en conjunto, además de reconocer el esfuerzo colectivo mediante actividades de retroalimentación y evaluación grupal.

Cuando se les cuestionó a los docentes sobre las dificultades que enfrentan al intentar integrar a todos los alumnos en actividades grupales se centran principalmente en la diversidad de habilidades y actitudes dentro del grupo. A menudo, se observa que algunos estudiantes tienen dificultades para colaborar debido a la falta de habilidades sociales o a actitudes excluyentes, lo que puede generar barreras dentro del grupo.

Un desafío recurrente es la tendencia de los estudiantes a formar subgrupos basados en afinidades personales o habilidades similares, lo que dificulta la integración de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje o sociales. Esto se ve reflejado en la exclusión de estudiantes que no se adaptan fácilmente a las dinámicas del grupo, lo cual también puede estar influenciado por la falta de apoyo

de algunos padres, quienes a veces limitan las interacciones de sus hijos con compañeros que presentan barreras educativas.

A pesar de estas dificultades, los docentes intentan enfrentar estos retos promoviendo la rotación de grupos, asignando roles diversos y adaptando las actividades para que todos los estudiantes puedan participar según sus capacidades. Sin embargo, la resistencia a la integración sigue siendo un reto significativo, especialmente cuando no hay una colaboración constante entre los diferentes actores educativos, como los padres.

Al analizar las respuestas de la última interrogante, en general, los docentes coinciden en que el trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en la inclusión, ya que fomenta la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o características individuales. El trabajo en equipo permite que los alumnos con mayores dificultades reciban apoyo de sus compañeros, promoviendo una mayor participación y conexión social dentro del aula.

Sin embargo, algunos docentes reconocen que para que el trabajo colaborativo sea realmente inclusivo, es necesario hacer ajustes y adaptaciones específicas en las actividades, teniendo en cuenta las diversas necesidades del grupo. La inclusión no solo se logra con la organización de equipos, sino también con la sensibilización de los estudiantes sobre la importancia de valorar y apoyar a sus compañeros.

En resumen, el trabajo colaborativo sí mejora la inclusión, ya que proporciona un espacio donde los estudiantes pueden aprender a trabajar juntos, respetarse y apoyarse mutuamente, aunque se requiere una atención constante para garantizar que todos los estudiantes participen activamente y se sientan parte del grupo.

En conclusión, a lo largo de las entrevistas realizadas, se ha evidenciado que los docentes reconocen la importancia de la inclusión y el trabajo colaborativo para el desarrollo integral de los estudiantes. Si bien enfrentan diversas dificultades, como la resistencia de algunos alumnos y padres, la formación de subgrupos y las diferencias de habilidades, los docentes implementan estrategias para fomentar la integración, como la rotación de grupos y la asignación de roles diversos. Sin embargo, persiste la necesidad de fortalecer la colaboración entre todos los actores

educativos para lograr una inclusión efectiva y mejorar las dinámicas de trabajo en equipo.

3.2 Resultados e interpretación de cuestionarios a alumnos

En el presente análisis se abordarán los resultados obtenidos a partir de una encuesta aplicada a los 34 alumnos del grupo 4A de la Escuela Primaria "Manuel Díaz Prieto", ubicada en la colonia Tamulté de las Barrancas, en Villahermosa, Tabasco. Esta encuesta fue diseñada con el objetivo de evaluar las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la inclusión y el trabajo colaborativo dentro del aula. La encuesta constó de 10 preguntas, cada una con las opciones de respuesta según la escala de Likert: *Nunca, A veces, Casi siempre y Siempre*.

Los resultados de las respuestas fueron organizados en una tabla para facilitar la elaboración de gráficas y la interpretación de los datos. A través de este análisis, se busca destacar las actitudes predominantes dentro del grupo, con el fin de identificar áreas de mejora y posibles estrategias que favorezcan un ambiente más inclusivo y colaborativo. Cabe mencionar que, en este grupo, se han observado conductas que dificultan tanto la integración como la colaboración entre los alumnos, lo cual hace aún más relevante este estudio.

En el análisis de cada gráfico, se examinarán los resultados por pregunta, permitiendo una reflexión detallada sobre los descubrimientos en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su experiencia en el trabajo en equipo y la inclusión en el aula.

A continuación se presentan las preguntas de la encuesta con sus respectivas preguntas según los alumnos:

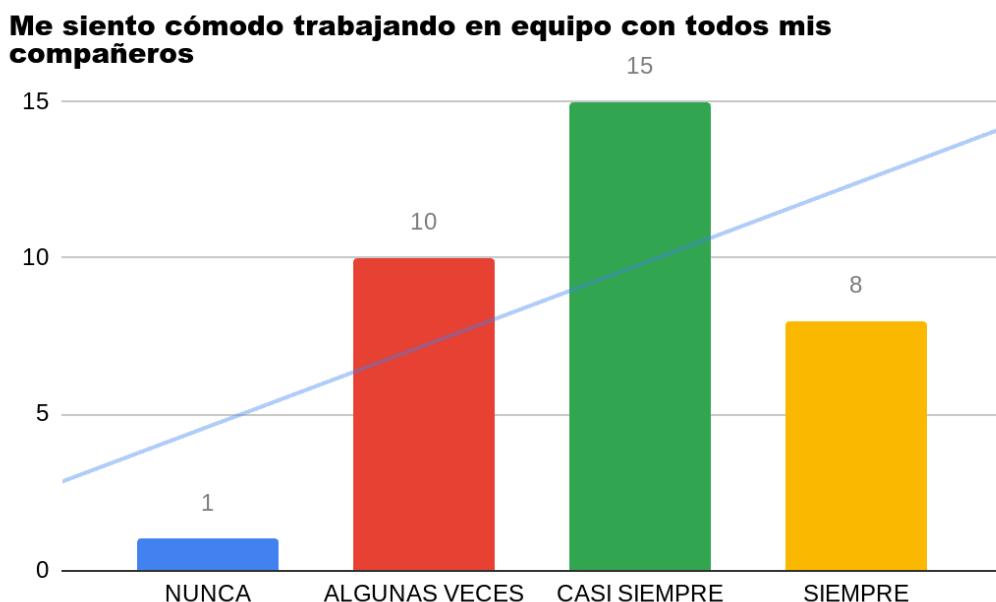
Tabla 2*Concentrado final de encuesta a estudiantes*

CUESTIONAMIENTO	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Me siento cómodo trabajando en equipo con todos mis compañeros	1	10	15	8
Prefiero trabajar solo antes que con algunos compañeros	11	9	8	6
El maestro promueve el respeto y la inclusión en las actividades grupales	0	0	9	25
Me gustaría tener más oportunidades de trabajar con diferentes compañeros	0	10	16	8
Cuando trabajamos en equipo, todos participamos por igual	1	8	16	9
A veces me siento excluido cuando se forman equipos	15	10	4	5
El trabajo en equipo me ayuda a conocer mejor a mis compañeros	0	2	4	28
Siento que algunos compañeros no me aceptan cuando trabajamos juntos.	15	5	6	8
El maestro nos ayuda a resolver problemas cuando hay conflictos en el grupo.	0	0	6	28
Me gustaría que el maestro nos permitiera elegir nuestros equipos de trabajo	0	0	4	30

3.2.1 Graficas de análisis del cuestionario a alumnos

Figura 1

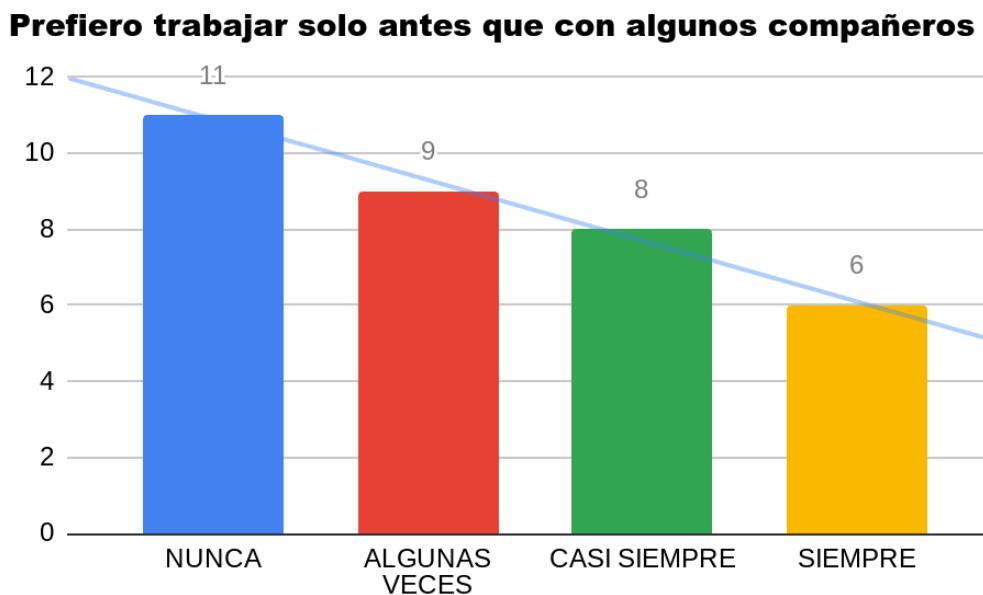
Gráfica de análisis del reactivo 1



El análisis de la primera respuesta muestra que la mayoría de los alumnos manifiestan sentirse relativamente cómodos trabajando en equipo. El 44% (15 alumnos) respondió "Casi siempre", seguido del 29% (10 alumnos) que indicó "Algunas veces". Solo un alumno señaló "Nunca", lo que sugiere que el rechazo al trabajo en equipo es mínimo. Sin embargo, aún hay un 29% que no se siente cómodo en todas las ocasiones, lo cual refleja que existen situaciones o dinámicas grupales que pueden generar incomodidad en ciertos contextos. Esto sugiere la necesidad de fortalecer el sentido de cohesión grupal y promover estrategias que fomenten el trabajo colaborativo de manera más equitativa.

Figura 2

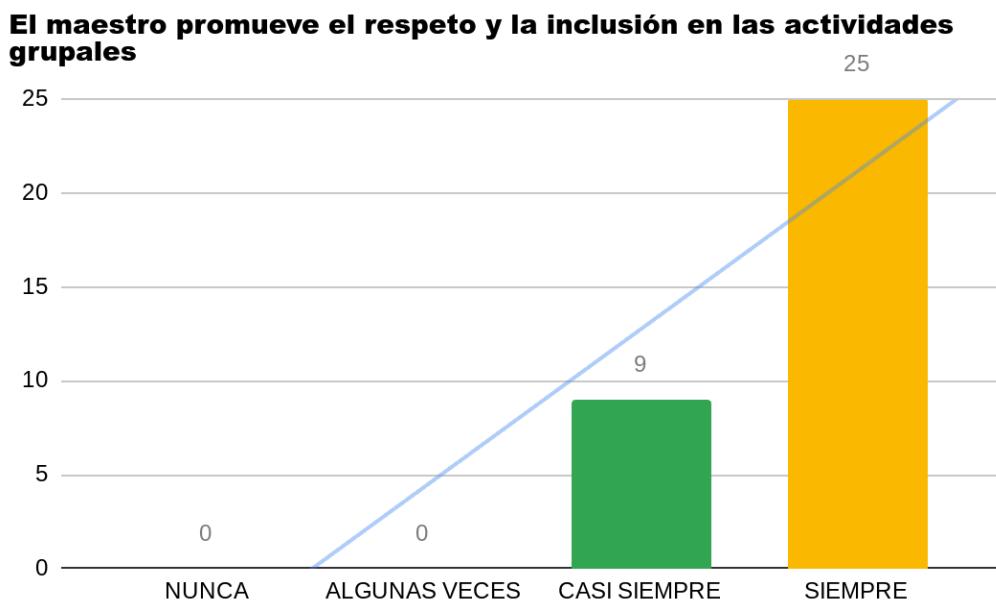
Gráfica de análisis del reactivo 2



En esta pregunta, se observa que una parte considerable de los alumnos prefiere trabajar individualmente en lugar de hacerlo con ciertos compañeros. El 32% (11 alumnos) respondió "Nunca", lo que indica que aproximadamente un tercio del grupo no presenta resistencia a trabajar en equipo. Sin embargo, el 26% (9 alumnos) señaló "Algunas veces", mientras que un porcentaje similar (24% - 8 alumnos) expresó "Casi siempre", y el 18% (6 alumnos) eligió "Siempre". Esto refleja que más de la mitad de los estudiantes, en algún grado, prefiere evitar el trabajo colaborativo con ciertos compañeros. Esta tendencia puede estar relacionada con experiencias previas negativas o con la percepción de diferencias significativas en cuanto a habilidades o actitudes. Por lo tanto, sería útil promover actividades que fortalezcan la confianza y el respeto mutuo para mejorar la disposición hacia el trabajo en equipo.

Figura 3

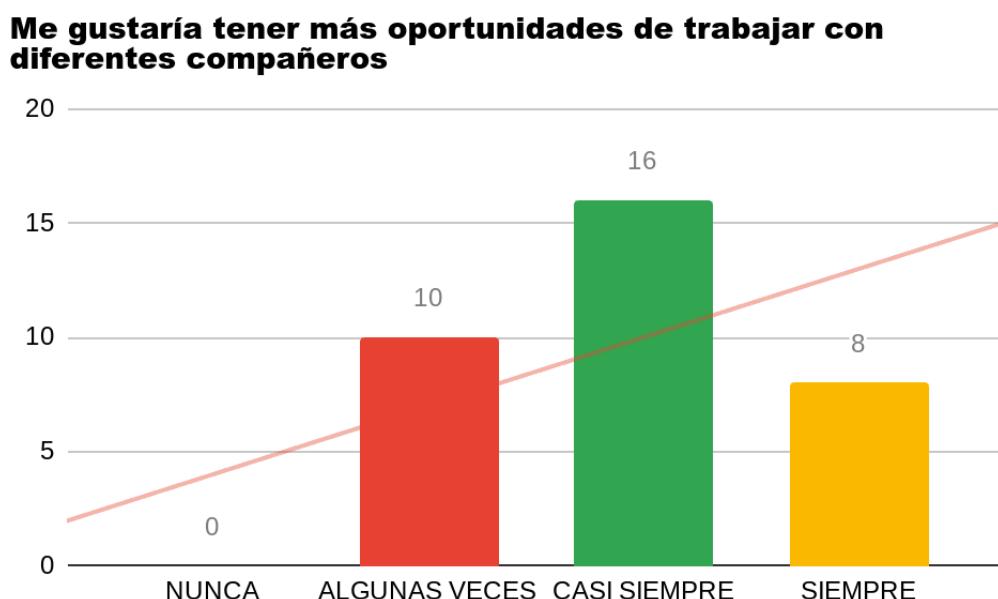
Gráfica de análisis del reactivo 3



Los resultados de esta pregunta reflejan una percepción muy positiva por parte de los estudiantes sobre el rol del maestro en la promoción del respeto y la inclusión. El 74% (25 alumnos) respondió "Siempre", mientras que el 26% restante (9 alumnos) eligió "Casi siempre". No hubo respuestas en las opciones de "Nunca" o "Algunas veces", lo que indica que los alumnos consideran que el docente fomenta un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula de manera constante. Esto sugiere que las estrategias aplicadas están bien orientadas, aunque sería útil fortalecer aún más el enfoque inclusivo para consolidar estas prácticas en situaciones más complejas o desafiantes.

Figura 4

Gráfica de análisis del reactivo 4.



En esta pregunta, los resultados reflejan una percepción dividida entre el deseo de diversificar los equipos de trabajo y la comodidad con los compañeros habituales. Un grupo significativo de alumnos (47% - 16 alumnos) respondió "Casi siempre", mientras que el 29% (10 alumnos) señaló "Algunas veces". Solo el 24% (8 alumnos) eligió "Siempre", mientras que ninguna respuesta fue "Nunca".

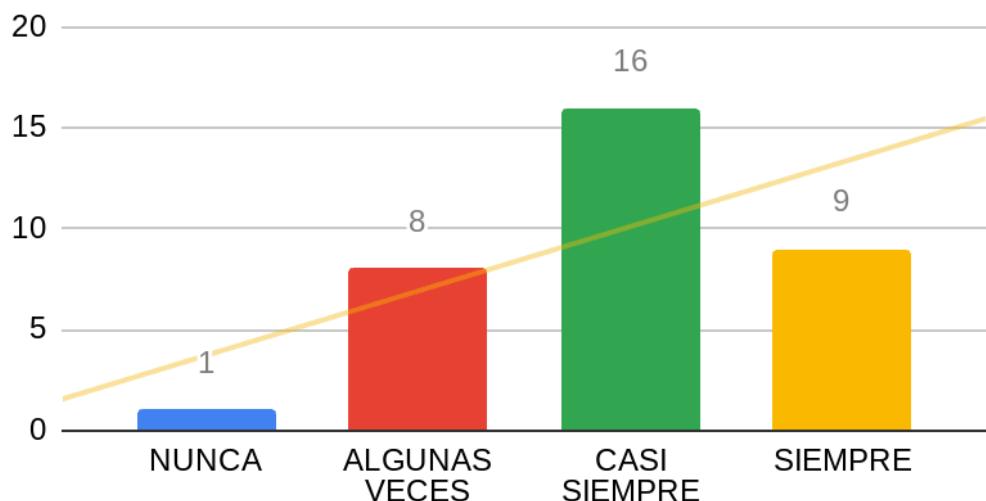
Esto sugiere que, aunque existe un interés considerable por trabajar con distintos compañeros, muchos alumnos siguen mostrando preferencia por trabajar con sus amistades o compañeros de mayor afinidad. Esto puede estar relacionado con la formación de subgrupos que ya se han establecido en el aula, donde los estudiantes se sienten más cómodos con aquellos con quienes ya tienen una dinámica previa.

El hecho de que casi la mitad del grupo exprese interés en ampliar sus experiencias colaborativas es una oportunidad para implementar estrategias que favorezcan la rotación de equipos y la interacción entre estudiantes de distintos subgrupos. Así, se fomentará no solo el trabajo colaborativo, sino también el fortalecimiento de la cohesión grupal.

Figura 5

Gráfica de análisis del reactivó 5.

Cuando trabajamos en equipo, todos participamos por igual



Los resultados de esta pregunta muestran una clara tendencia hacia la percepción de desigualdad en la participación durante el trabajo en equipo. El 47% de los alumnos (16 estudiantes) respondió "Casi siempre", lo que indica que, aunque en muchas ocasiones se logra una participación equitativa, aún hay situaciones en las que algunos estudiantes toman un rol más protagónico o, por el contrario, permanecen menos involucrados.

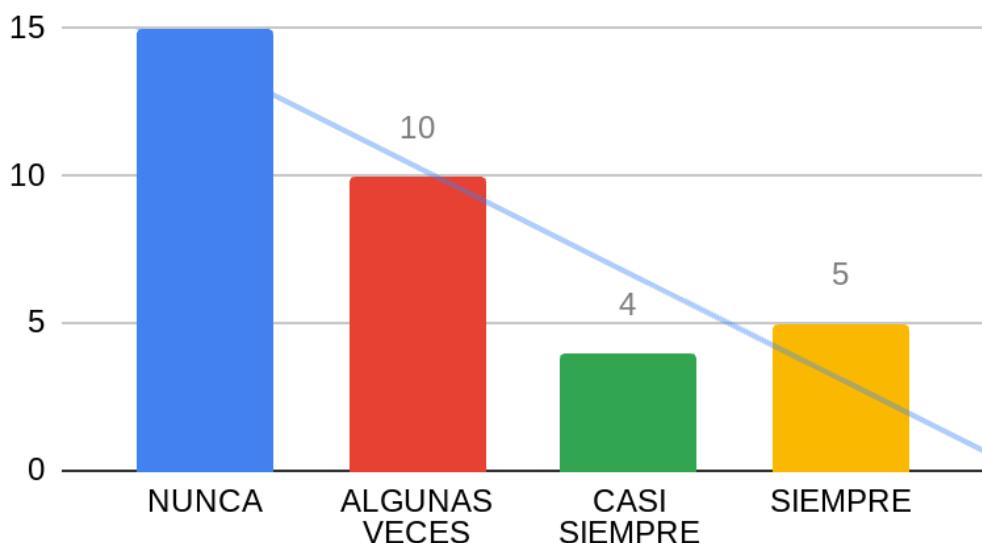
Por otro lado, el 24% (8 alumnos) manifestó que "Siempre" participan por igual, lo que refleja que en algunos contextos específicos se logra una integración efectiva. Sin embargo, el 29% restante (10 alumnos) indicó que esto ocurre "Algunas veces" o "Nunca" (1 alumno), lo que revela que en ciertos casos persisten dinámicas en las que no todos los estudiantes se sienten igualmente comprometidos o incluidos.

Este panorama sugiere que, aunque el trabajo colaborativo está presente en el aula, su implementación no garantiza que todos los miembros del equipo asuman responsabilidades de manera equitativa. Es fundamental que el docente continúe reforzando estrategias donde los roles y tareas sean claramente asignados y que motiven a todos los estudiantes a participar activamente, evitando la carga desigual o la exclusión de algunos miembros.

Figura 6

Gráfica de análisis del reactivo 6

A veces me siento excluido cuando se forman equipos



Los resultados de esta pregunta muestran una percepción preocupante en relación con el sentimiento de exclusión dentro del aula. El 44% de los estudiantes (15 alumnos) respondió "Nunca", lo que sugiere que casi la mitad del grupo generalmente no experimenta situaciones de exclusión al trabajar en equipo. Sin embargo, el dato que más resalta es que el 29% (10 alumnos) indicó "Algunas veces", lo que refleja que, aunque no sea frecuente, sí existen momentos donde algunos estudiantes sienten que no son integrados adecuadamente en los equipos de trabajo.

Por otro lado, el 12% (4 alumnos) respondió "Casi siempre" y el 15% (5 alumnos) "Siempre", lo cual indica que para un porcentaje significativo de estudiantes, la exclusión no solo es ocasional, sino un problema recurrente. Esto puede estar vinculado a la tendencia de formar subgrupos fijos o a preferencias personales que limitan la inclusión de algunos compañeros.

Estos resultados evidencian que, aunque muchos alumnos no perciben exclusión constantemente, sí hay un sector importante que experimenta esta situación de

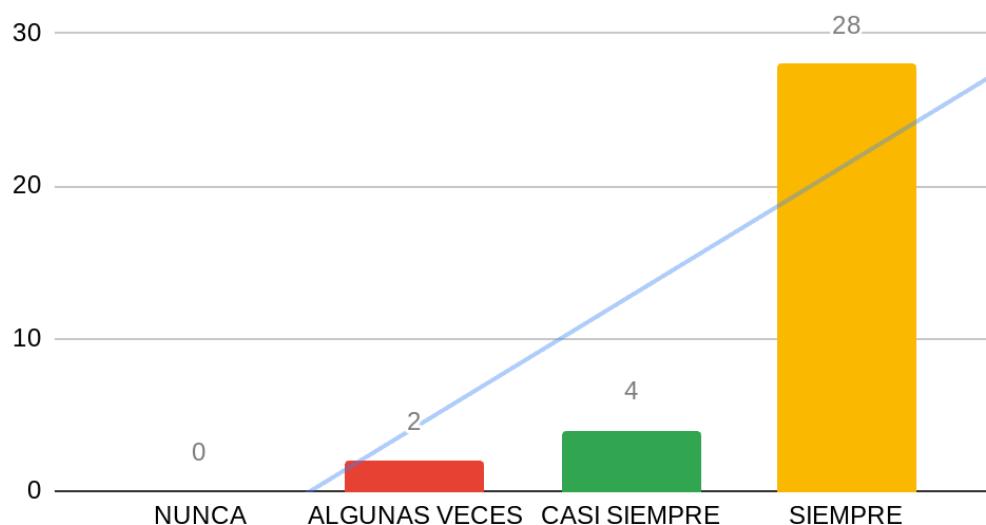
manera continua o esporádica. Para abordar esta problemática, es fundamental promover actividades que favorezcan la integración de manera aleatoria o rotativa, rompiendo la rutina de agrupamientos habituales y fortaleciendo la cohesión grupal.

Además, reflexionar con el grupo sobre la importancia de incluir a todos sus compañeros puede contribuir a una mayor conciencia sobre el impacto del trabajo colaborativo inclusivo

Figura 7

Gráfica de análisis del reactivo 7.

El trabajo en equipo me ayuda a conocer mejor a mis compañeros



Los resultados de esta pregunta muestran una percepción bastante positiva sobre el impacto del trabajo colaborativo en la convivencia y el conocimiento interpersonal. El 82% de los estudiantes (28 alumnos) respondió "Siempre", lo que refleja que la gran mayoría considera que las actividades grupales les permiten establecer mejores relaciones y conocer más a fondo a sus compañeros.

Además, el 6% (2 alumnos) indicó "Casi siempre", lo que refuerza la idea de que el trabajo en equipo es visto como una oportunidad para fortalecer vínculos y mejorar la comunicación entre los miembros del grupo. Cabe destacar que no hubo

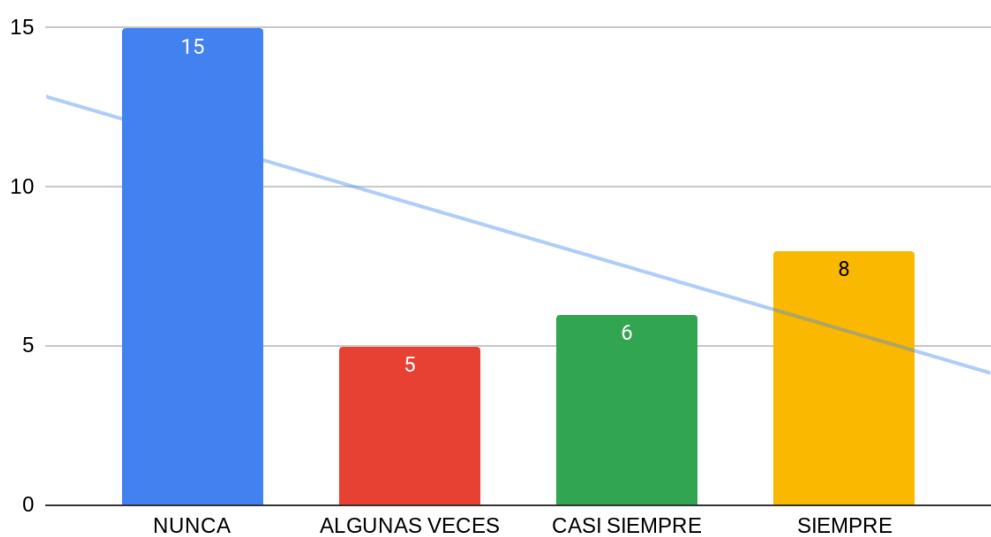
respuestas en las opciones "Nunca" o "Algunas veces", lo que indica que todos los estudiantes reconocen en algún grado el valor social del trabajo colaborativo.

Estos resultados sugieren que el trabajo en equipo no solo contribuye al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de la convivencia escolar. Esto puede aprovecharse aún más integrando dinámicas grupales que promuevan el autoconocimiento y la empatía, ya que el ambiente de trabajo colaborativo parece ser un factor relevante para el acercamiento entre los estudiantes.

Figura 8

Gráfica de análisis del reactivo 8.

Siento que algunos compañeros no me aceptan cuando trabajamos juntos.



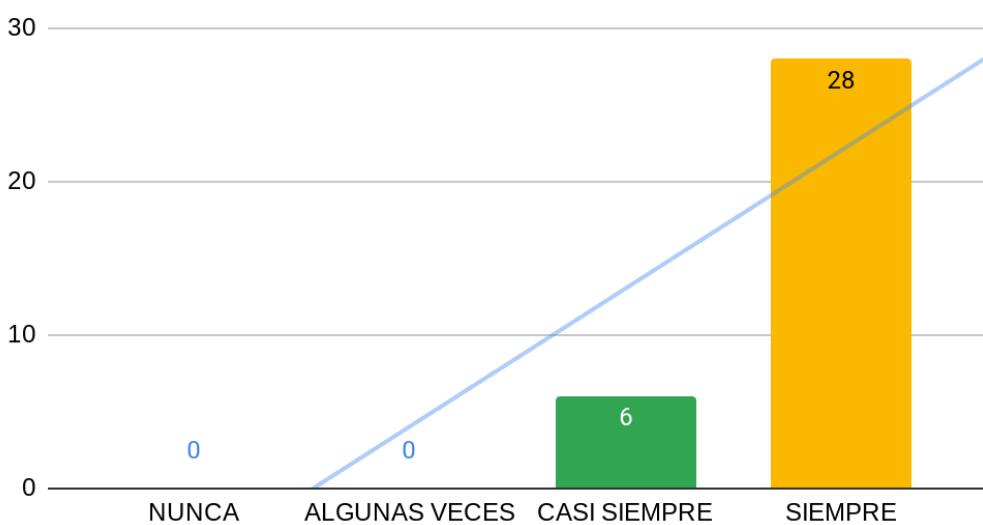
Los resultados de esta pregunta reflejan una situación preocupante en torno a la percepción de aceptación durante el trabajo en equipo. El 44% de los estudiantes (15 alumnos) respondió "Nunca", lo que indica que casi la mitad del grupo generalmente no siente rechazo al colaborar con otros. Sin embargo, un porcentaje significativo, el 15% (5 alumnos), expresó que esto ocurre "Algunas veces", lo que sugiere que en ciertas circunstancias pueden sentir cierta resistencia o dificultad para integrarse plenamente.

Por otro lado, el 18% (6 alumnos) respondió "Casi siempre" y el 23% (8 alumnos) "Siempre", lo que evidencia que para una parte considerable del grupo, el sentimiento de no ser aceptado es una experiencia frecuente. Esto refleja la existencia de tensiones o dinámicas de exclusión que pueden afectar negativamente el trabajo colaborativo y la autoestima de algunos estudiantes.

Figura 9

Gráfica de análisis del reactivo 9

El maestro nos ayuda a resolver problemas cuando hay conflictos en el grupo.



Los resultados de esta pregunta muestran una percepción claramente positiva respecto al apoyo del docente en situaciones de conflicto dentro del grupo. El 82% de los estudiantes (28 alumnos) respondió "Siempre", lo que refleja que la mayoría de los alumnos siente que el maestro interviene activamente para mediar y resolver los desacuerdos que surgen durante el trabajo colaborativo.

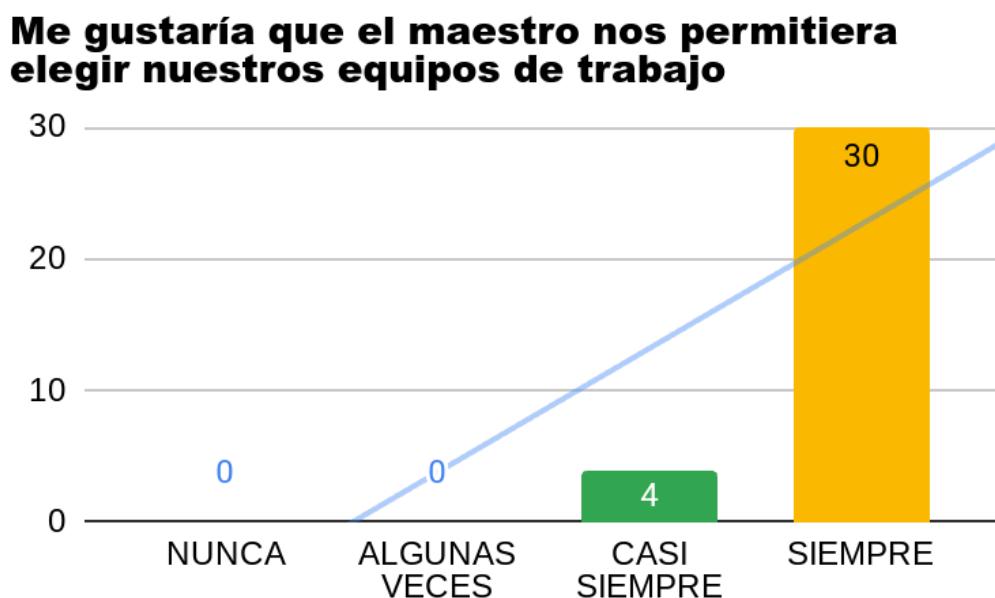
Además, el 18% (6 alumnos) indicó "Casi siempre", lo cual también es un indicador favorable, ya que sugiere que, aunque no en todas las ocasiones, el maestro generalmente toma un rol activo en la gestión de conflictos. No se

registraron respuestas en las opciones "Nunca" o "Algunas veces", lo que denota un fuerte respaldo al docente en esta labor.

Estos resultados reflejan que el papel del maestro como mediador es percibido de manera efectiva por los estudiantes, lo que contribuye a crear un entorno de trabajo colaborativo más armonioso.

Figura 10

Gráfica de análisis del reactivio 10.



Los resultados de esta pregunta reflejan una tendencia clara hacia el deseo de autonomía al formar equipos. El 88% de los estudiantes (30 alumnos) respondió "Siempre", lo que indica que la gran mayoría prefiere tener la libertad de elegir a sus compañeros para trabajar en grupo. Además, el 12% (4 alumnos) indicó "Casi siempre", lo que refuerza la inclinación hacia la preferencia por agrupamientos elegidos personalmente.

No hubo respuestas en las opciones "Nunca" o "Algunas veces", lo que muestra una uniformidad en el deseo de formar equipos según sus afinidades o amistades.

Esta tendencia puede estar influenciada por el sentimiento de comodidad y seguridad que los estudiantes experimentan al trabajar con personas conocidas o con quienes ya tienen un vínculo positivo.

Si bien esta preferencia puede facilitar la cohesión dentro de los subgrupos, también puede limitar el desarrollo de habilidades de convivencia con otros compañeros y perpetuar patrones de exclusión. Es importante equilibrar esta demanda con estrategias pedagógicas que permitan tanto la elección libre en algunas actividades como la formación de equipos aleatorios en otras, para promover la inclusión y fortalecer el trabajo colaborativo en contextos diversos.

Con el análisis de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de este grupo revela importantes datos sobre la percepción del trabajo colaborativo y la inclusión dentro del aula. En términos generales, se observa que los alumnos reconocen los beneficios del trabajo en equipo, ya que la mayoría expresa sentirse cómodos al colaborar con sus compañeros y considera que esta dinámica les permite conocer mejor a quienes los rodean. Esto sugiere que el trabajo colaborativo es valorado positivamente y favorece el acercamiento interpersonal en el grupo.

Contrario a lo anterior, los resultados también dejan de manifiesto algunos desafíos importantes. Una parte significativa de los estudiantes señala que, en ocasiones, se siente excluida al formar equipos o percibe que la colaboración no se distribuye de manera equitativa. Además, algunos alumnos expresan que no siempre son aceptados por sus compañeros, lo que refleja la persistencia de dinámicas de exclusión dentro del grupo.

Otro aspecto relevante es la percepción positiva que el grupo refleja hacia el docente en el apoyo en la resolución de conflictos, que demuestra que el maestro cumple un rol fundamental como mediador en momentos donde se pueden presentar problemáticas en el aula. Esto es un aspecto clave para fortalecer el trabajo colaborativo, ya que garantiza un ambiente donde las diferencias puedan abordarse de manera pacífica. No obstante, los mismos alumnos también expresan el deseo de elegir libremente sus equipos de trabajo, lo que puede generar un conflicto entre el deseo de autonomía y la necesidad de promover la inclusión.

A partir de estos hallazgos, se sugiere implementar estrategias pedagógicas que promuevan tanto la elección autónoma en ciertas actividades como la creación de equipos diversos en otras. Esto permitirá equilibrar la comodidad de trabajar con amigos con el fortalecimiento de habilidades sociales que favorezcan la inclusión. Además, es fundamental continuar fomentando el diálogo y la reflexión grupal sobre la importancia de integrar a todos los compañeros, independientemente de sus características personales o habilidades.

En conclusión, los resultados de esta encuesta ofrecen una visión clara sobre las fortalezas y áreas de oportunidad en el grupo. Si bien el trabajo colaborativo es percibido como positivo y enriquecedor, aún persisten retos relacionados con la inclusión y la equidad en la participación. Por lo tanto, es fundamental que el docente continúe trabajando en estrategias que promuevan el respeto mutuo y la cohesión grupal, consolidando un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados.

3.3 Resultados e interpretación de guía de observación en el aula

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las dinámicas de inclusión y el trabajo colaborativo en el grupo de 4º grado, se llevó a cabo una guía de observación en el aula. Esta herramienta responde a uno de los objetivos específicos de la investigación: Identificar y describir las actitudes de exclusión y los patrones de conducta en los alumnos en relación con el trabajo colaborativo.

La guía fue aplicada durante los primeros meses de permanencia en el grupo, cuando se identificaron patrones recurrentes de falta de inclusión y dificultades en la colaboración entre estudiantes. Este proceso no solo permitió obtener información valiosa para el estudio, sino que también fortaleció el interés por abordar esta problemática desde una perspectiva pedagógica y de mejora continua.

A continuación se presenta la tabla con las anotaciones realizadas en el grupo, con una conclusión generalizada de lo que se observó a lo largo de la aplicación de este instrumento de recolección de datos.

Tabla 3*Guia de observacion en el aula 4”A”*

Dimensión	Indicador	Anotaciones
Interacción Social	Relaciones entre subgrupos (¿existen grupos cerrados o flexibles?)	<p>En el grupo se observan subgrupos bastante marcados y relativamente cerrados. Los estudiantes suelen preferir trabajar con compañeros habituales, lo que dificulta la integración de aquellos que no pertenecen a estos grupos. Se suelen escuchar comentarios como: “Yo no quiero trabajar con [nombre] porque no sabe” o “Es que [nombre] no me cae bien, y no quiero trabajar con él” por lo que se marcan bastante las conductas de exclusión de algunos compañeros.</p>
	Composición de equipos (¿siempre trabajan con los mismos compañeros?)	<p>Generalmente, los alumnos muestran una tendencia a formar equipos con sus amigos o compañeros de afinidad. Esto refleja que, aunque existen oportunidades de colaboración, pocos alumnos se animan a trabajar con compañeros fuera de su círculo habitual. Pocas veces se observa que la docente titular promueva acciones para erradicar esto, ya que permite que los alumnos sigan con esa tradición de elegir ellos mismos sus propios equipos de trabajo fuera y dentro del aula.</p>
	Nivel de interacción con compañeros menos afines	<p>El nivel de interacción con compañeros menos conocidos o considerados diferentes es bajo. Los estudiantes expresan cierta incomodidad al trabajar con aquellos con quienes no tienen amistad previa, lo que puede generar actitudes de exclusión. Los casos más marcados son con los alumnos matriculados en USAER ya que cuesta integrarlos al trabajo colaborativo con los demás, pues se resisten a trabajar con ellos por considerarlos que no saben, en ocasiones la titular hace uso de un niño monitor que termine primero sus actividades para que este ayude a uno de ellos en sus actividades, logrando</p>

		buenos resultados, sin embargo, esta práctica no es siempre recurrente.
Trabajo Colaborativo	Participación equitativa en las actividades	<p>La participación en actividades grupales no siempre es equitativa. Algunos alumnos asumen más responsabilidad que otros, lo que refleja una distribución desigual de tareas.</p> <p>Sin embargo los trabajos en equipos siempre suelen realizarse, es decir, los alumnos a su manera y a veces de manera desigual si cumplen con la asignación, pero no de la manera inclusiva que se quisiera, algunos alumnos por no explicarles a los demás prefieren hacer el trabajo ellos solos, mientras los demás solo observan.</p>
	Cómo se percibe la comunicación al trabajar en equipos	<p>La comunicación en el trabajo colaborativo puede ser limitada cuando los equipos no están compuestos por amigos cercanos. Esto afecta la cohesión del grupo y puede generar conflictos o malentendidos.</p>
	Aceptación de roles diversos (líder, seguidor, coordinador)	<p>En general, los roles dentro de los equipos no son siempre aceptados de manera equilibrada. Algunos estudiantes tienden a tomar el liderazgo constantemente, mientras que otros permanecen en un rol pasivo, depende si el equipo lo han elegido ellos o el docente. Esto sugiere la necesidad de fomentar una rotación de roles para equilibrar las dinámicas.</p>
	Grado de cooperación al resolver problemas en equipo	<p>El grupo muestra un nivel de cooperación moderado al enfrentar problemas, especialmente cuando el maestro interviene para mediar en los conflictos. Sin embargo, en situaciones donde los alumnos deben resolver por sí mismos, la cooperación puede verse afectada por la falta de comunicación efectiva.</p>
Inclusión en el Trabajo en Equipo	Inclusión de alumnos con necesidades diferentes	<p>Es difícil observar la inclusión de los alumnos que requieren apoyo de USAER, pues suelen quedar excluidos de las actividades y participaciones, o a veces cuando se integran a un equipo, solo están sentados viendo como los demás trabajan pues los demás prefieren que</p>

		solos los observe a confiarle trabajos o pedirle ayuda con algunas tareas, por lo que resulta necesario abordar esa problemática.
	Actitudes de aceptación hacia opiniones diversas	Se observa una aceptación de opiniones diversas a veces buena, porque en ocasiones los alumnos si convergen en decisiones en conjunto gracias a su comunicación, pero en ocasiones es recurrente que ciertos alumnos rechacen la opinión de los demás compañeros.
	Flexibilidad para adaptarse a propuestas de otros compañeros	Pocas veces, a veces los alumnos prefieren hacer las cosas ellos solos o a su manera, a adaptarse a lo que alguien más proponga, o si lo hacen pero cuesta llegar a ese punto y lo hacen con poco esfuerzo.
Comunicación Grupal	Calidad del diálogo durante el trabajo en equipo	Durante el trabajo colaborativo se percibe muy poca comunicación entre los integrantes del equipo, esto no sucede cuando quedan con aquellos con los que tienen mayor afinidad, pero cuando están con personas que no les agrada trabajar suelen apresurar el trabajo para terminar lo más rápido posible y dejar el equipo, o algunos prefieren hacerse cargo de todo a dialogar con los demás.
	Uso de estrategias colaborativas en la toma de decisiones	Mayormente no se perciben el uso de estrategias para la toma de decisiones, en algunos equipos si se observa que los integrantes entablen un diálogo previo al trabajo para repartir sus tareas tomando en cuenta las habilidades de cada uno, sin embargo, son pocos equipos quienes logran llegar a este punto.
	Resolución de conflictos de manera inclusiva y respetuosa	Los conflictos suelen resolverse de manera pacífica y respetuosa, pues en situaciones así, siempre se observa la intervención de la docente titular, ayudando a entablar un diálogo cuando existen malos entendidos dentro del aula.
Dinámica Grupal	Formación de grupos (¿espontánea o impuesta?)	Espontánea, pues cada quien ya sabe quienes son sus elegidos para el trabajo en equipo, resistiéndose a trabajar con alguien quien se le imponga, por lo que ya hasta la titular sabe que alumnos

	trabajaran con quienes, puesto que esos roles están muy marcados en el grupo, impidiendo que todos los alumnos interactúen con todos los compañeros de su grupo.
Participación activa de todos los integrantes	Depende de con quienes se encuentren trabajando, alguno alumnos si participan activamente en cualquiera de las situaciones, pero la mayoría solo con quienes tienen mayor afinidad.

El análisis de la guía de observación aplicada en el grupo de 4º "A" de la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto revela de manera clara la presencia de patrones de exclusión en el contexto del trabajo colaborativo. Estos hallazgos constituyeron uno de los motivos fundamentales para emprender esta investigación, ya que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la inclusión en el aula.

Durante el proceso de observación, se identificó que los estudiantes tienden a formar equipos de trabajo exclusivamente con compañeros con quienes tienen mayor afinidad, lo que limita la interacción con otros estudiantes del grupo. Esta dinámica se vuelve especialmente evidente cuando el docente intenta fomentar la integración a través de la asignación de equipos diversos, ya que algunos alumnos expresan su descontento con gestos o incluso verbalizando su negativa a colaborar. Esta situación refleja una resistencia a trabajar con quienes no forman parte de su círculo cercano, lo que afecta significativamente el desarrollo de habilidades colaborativas.

Además, se observó que los alumnos que forman parte de USAER son quienes enfrentan mayores dificultades para integrarse en los equipos de trabajo. Esto puede deberse a prejuicios o a la falta de experiencias previas de colaboración con estos compañeros, lo que genera una barrera adicional para el trabajo colectivo. La ausencia de estrategias efectivas para promover la inclusión de estos estudiantes incide negativamente en la cohesión grupal.

Otro aspecto relevante que se identificó en la observación es la falta de comunicación efectiva dentro de los equipos, especialmente cuando los grupos son conformados de manera aleatoria por el docente. En estos casos, algunos alumnos prefieren realizar el trabajo de manera individual antes que establecer un diálogo o coordinarse con el resto de sus compañeros. Asimismo, no se detecta una distribución clara de roles dentro de los equipos, lo que provoca que algunos estudiantes asuman toda la carga de trabajo mientras otros permanecen en segundo plano.

En síntesis, el análisis de la guía de observación pone en evidencia que el trabajo colaborativo en el grupo de 4º "A" se encuentra afectado por actitudes de exclusión y la falta de estrategias para fomentar una integración efectiva. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar propuestas pedagógicas que impulsen el trabajo en equipo desde una perspectiva inclusiva, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas y el establecimiento de relaciones de cooperación más sólidas entre todos los alumnos.

3.4 Resultado de investigaciones y propuestas de estrategias y metodologías.

A lo largo de esta investigación, hemos profundizado en los conceptos de inclusión educativa y aprendizaje colaborativo, analizando teorías y aportes de diversos autores que abordan estos temas desde distintas perspectivas. Asimismo, hemos examinado detalladamente el contexto de la Escuela Primaria Manuel Díaz Prieto, recopilando información a través de entrevistas, guías de observación y encuestas aplicadas tanto a docentes como a estudiantes.

Después de un exhaustivo análisis de los datos obtenidos, identificamos patrones significativos que revelan los desafíos de la inclusión y el trabajo colaborativo en el aula. Con base en estos resultados, se han seleccionado estrategias pedagógicas que, fundamentadas en investigaciones previas y experiencias exitosas, buscan promover un entorno educativo más inclusivo y colaborativo.

A continuación, presentamos estas estrategias, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y el trabajo en equipo en el contexto de la educación primaria.

3.4.1 Aprendizaje cooperativo

Tabla 4

Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión.

Aprendizaje Cooperativo
Descripción:
Esta estrategia se fundamenta en la creación de pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos colaboran activamente, intercambian ideas y se apoyan mutuamente en la construcción del conocimiento. Cada estudiante asume una responsabilidad dentro del grupo, lo que permite el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y académicas.
El aprendizaje cooperativo no solo se enfoca en los resultados académicos, sino también en el desarrollo de competencias socioemocionales. Los estudiantes aprenden a dialogar, negociar y resolver conflictos, lo que contribuye a la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso. Además, esta estrategia permite que los alumnos con diferentes niveles de habilidad colaboren y se beneficien mutuamente del intercambio de conocimientos.
Sustento Teórico:
Varios autores han defendido y hablado acerca de los beneficios del aprendizaje cooperativo, aludiendo que una situación de aprendizaje cooperativo es aquella en la que los estudiantes pueden conseguir sus objetivos sí y sólo si los demás con los que trabaja cooperativamente consiguen también los suyos.
De acuerdo con Johnson y Johnson (1990) observaron que en las situaciones de aprendizaje cooperativo es mucho más frecuente el apoyo de los compañeros y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación de los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.
El aprendizaje cooperativo hace referencia a la actividad en pequeños grupos

desarrollada en el aula. Aunque no se trata, que los alumnos formen equipos, sino de que estos equipos, después de recibir instrucciones del profesor, todos los estudiantes intercambien información y trabajen en una tarea hasta que todos sus miembros la entiendan y aprendan a través de la ayuda mutua, siempre en colaboración. (García et al. 2019)

Este último autor nos dice que no es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en grupo cooperativo. Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo, ya entre sus características destacan los grupos heterogéneos, el liderazgo compartido, la responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo y la enseñanza de habilidades sociales.

Por último, Melero y Fernández (1995) nos mencionan que “cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos los miembros del grupo, todos los miembros del grupo aprenderán”

Aplicación en el aula

1. Técnica de Jigsaw o Puzzle

Esta técnica de aprendizaje cooperativo crea interdependencia entre los alumnos, ya que divide, entre todos, las tareas de aprendizaje y estructura las interacciones entre los alumnos mediante equipos de trabajo. Se da una interdependencia de fines y medios y los alumnos dependen unos de otros para lograr sus objetivo

La idea central consiste en dividir al grupo en equipos y a cada uno de los componentes del equipo se le asigna y se le hace responsable de una parte diferente de la tarea a realizar, de manera que la realización de la totalidad del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación y responsabilidad entre ellos.

- Asignados a equipos para trabajar un material académico que ha sido partido o dividido en tantas secciones o trozos como miembros tenga el equipo.
- Cada miembro del equipo se ocupará de estudiar o aprender uno de esos trozos o secciones.
- Los diferentes miembros de diferentes equipos puzzle que van a ocuparse de las mismas secciones se reúnen en Grupos de expertos para discutir sus secciones.
- Los estudiantes vuelven a sus equipos iniciales (Grupos puzzle) y enseñan su sección a sus compañeros.

- El equipo realiza algún producto y evidencia en trabajo cooperativo
- Se evalúan los resultados

2. Técnica Juego-concurso de vries

La técnica Juego-Concurso de De Vries es una estrategia dentro del aprendizaje cooperativo que busca fomentar la participación activa y el trabajo en equipo mediante la competencia sana entre grupos.

Basándose prioritariamente en la cooperación, esta técnica combina con elementos competitivos, ya que en un momento de su desarrollo, los grupos heterogéneos competirán entre ellos. Se trata de que los alumnos aprendan a competir entre ellos de una forma “sana”, a través del trabajo cooperativo.

- El profesor presenta el material académico dividido en lecciones y después los estudiantes trabajan en sus grupos o equipos para asegurarse que todos los miembros se saben bien la lección.
- Posteriormente se realizan “Torneos académicos” semanales, en los que los estudiantes de cada equipo, se enfrentan a los miembros del resto de los equipos, con el objeto de ganar puntos para sus respectivos equipos.
- Fase Inicial: El profesor presentan un tema del proyecto, y se realiza la asignación de los grupos buscando su máxima heterogeneidad
- Primera fase: el profesor explica el tema
- Segunda fase: En clase, los grupos se preparan y estudian el tema para el primer concurso. La idea es que se ayuden mutuamente, ya que no saben a quién corresponderá concursar representando a su grupo.
- Tercera fase: Concursos preferentemente con preguntas de tema.
- Cuarta fase: Evaluación.

3. Proyectos colaborativos

Los proyectos colaborativos son estrategias pedagógicas que promueven el trabajo en equipo a través de la planificación, ejecución y evaluación conjunta de una tarea compleja. Su objetivo principal es que los estudiantes desarrollen habilidades sociales, comunicativas y cognitivas al enfrentar un problema o desafío común. Esta metodología fomenta la participación activa de todos los miembros del grupo, independientemente de sus habilidades o características individuales.

- Los estudiantes se dividen en equipos para crear un producto final, como un mural o una maqueta, donde cada miembro se encargue de una parte específica.
- El docente supervisa que todos participen activamente y se respeten los aportes de cada uno.
- Los productos finales pueden ser maquetas, periódico murales, investigación colaborativa o algún producto audiovisual.

3.4.2 Aprendizaje dialógico

Tabla 5

Aprendizaje dialógico como estrategia de inclusión.

Aprendizaje dialógico
Descripción:

El aprendizaje dialógico es un enfoque pedagógico basado en el diálogo igualitario, donde el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos se convierte en el eje central del proceso educativo. A diferencia de otros métodos más tradicionales, este enfoque prioriza la interacción horizontal entre todos los participantes, promoviendo el respeto, la cooperación y el enriquecimiento mutuo.

En el contexto de la educación primaria, el aprendizaje dialógico busca que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión conjunta, el intercambio de puntos de vista y la construcción colectiva del conocimiento. Esta metodología fomenta la inclusión, ya que permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades educativas, contribuyan de manera significativa al grupo.

Sustento teórico

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas, como con la teoría de la acción dialógica de Freire (1997, 2002), el concepto

de indagación dialógica de Wells (2001) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987).

Álvarez y demás investigadores nos menciona en sus investigación sobre este tipo de aprendizaje es que uno de los puntos de partida fundamentales del aprendizaje dialógico es que considera que todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez, todas se ven beneficiadas de los procesos comunicativos desarrollados. En este marco, las personas con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales se ven también doblemente beneficiadas: los procesos comunicativos les ofrecen redes para comprender mejor los contenidos curriculares esperables para su nivel educativo y a su vez, como también pueden realizar aportaciones, aumentan su autoestima al enseñar también a los demás sus conocimientos (Álvarez et al. 2013 p.3)

Aplicación en el aula

1. Grupos interactivos

La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes.

El principio básico es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado. Entre ellos se exponen cómo resolver un ejercicio oralmente, empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las ideas que los niños muestran respecto a un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el profesorado porque emplean un lenguaje más próximo y tienen la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, haciéndolo más fácilmente comprensible para sus compañeros. Un principio básico en estos grupos es que estén formados por alumnado heterogéneo de tal manera que se potencie una interacción variada y solidaria entre los alumnos.

- El tutor o tutora forma los grupos interactivos atendiendo a las características individuales de su alumnado para que den lugar a grupos lo más heterogéneos posible.
- Se forman grupos heterogéneos donde los estudiantes colaboran en tareas específicas, guiados por un adulto o compañero que asume el rol de facilitador.
- El objetivo es promover la ayuda mutua y el apoyo entre pares, favoreciendo el trabajo colaborativo y el respeto por las diferencias.

2. Tertulias dialógicas:

La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en las interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten la lectura.

La idea es que, a través del diálogo y las aportaciones de cada miembro, se genere un intercambio enriquecedor que construya a su vez nuevos conocimientos.

- Las tertulias se desarrollan una vez a la semana, en una hora de clase de lengua
- Para que la interacción y el diálogo que surja sea lo más rico posible, el alumnado debe haber leído un capítulo del libro de literatura que se está trabajando en ese momento en el aula
- Lo más significativo de la lectura individual, es que las personas integrantes de la tertulia deben haber subrayado aquel párrafo o idea que les suscite un interés especial o les haya llamado más la atención desde su experiencia de vida
- Una vez en el aula, los participantes se colocan en círculo. En el centro sobre un atril está colocado el libro de lectura abierto por la página que se va a empezar a comentar
- Esta actividad fomenta el respeto a la diversidad de opiniones y promueve el diálogo como herramienta de aprendizaje.

3. Debates reflexivos

Los debates reflexivos son espacios de diálogo en los que los estudiantes exponen sus puntos de vista sobre un tema específico, fundamentando sus opiniones con argumentos claros y escuchando activamente las perspectivas de los demás. A diferencia de los debates competitivos, su objetivo no es “ganar” una discusión, sino construir conocimiento de manera conjunta a través de la reflexión crítica y el intercambio de ideas

- Selección del tema: Elige temas que conecten con la realidad de los estudiantes o que surjan de situaciones cotidianas del aula.
- Preparación previa: Anima a los estudiantes a investigar o reflexionar previamente sobre el tema.

- Organización del debate: Forma grupos pequeños o parejas para que discutan primero entre sí. Luego, realiza una plenaria donde cada grupo exponga sus conclusiones
- Desarrollo: Los grupos exponen sus argumentos y contraargumentos de manera organizada.
- Moderación: El docente interviene cuando sea necesario para aclarar dudas o fomentar la reflexión.
- Cierre: Los estudiantes expresan sus conclusiones personales y reflexionan sobre el valor del trabajo colaborativo en contextos diversos.

3.4.3 Trabajo en grupos heterogéneos.

Tabla 6

Grupos heterogéneos como estrategia de inclusión.

Trabajo en Grupos heterogéneos.

Descripción:

Los trabajos en grupos heterogéneos consisten en conformar equipos donde los estudiantes presentan características diversas en cuanto a habilidades, experiencias, conocimientos previos, género y niveles académicos. Esta estrategia promueve el aprendizaje entre pares, ya que cada integrante aporta desde sus fortalezas personales y apoya a los demás en sus áreas de mejora.

El objetivo principal es aprovechar la diversidad como un recurso educativo, promoviendo el respeto mutuo, la empatía y el trabajo en equipo. En el contexto de la inclusión educativa, estos grupos son clave para generar espacios colaborativos donde todos los estudiantes se sientan valorados y puedan participar activamente.

Sustento teórico

El fundamento teórico de los trabajos en grupos heterogéneos se encuentra en la teoría del aprendizaje cooperativo, propuesta por autores como Johnson y Johnson (1999), quienes señalan que el trabajo en equipos diversos fomenta el compromiso compartido, la interdependencia positiva y el apoyo mutuo.

Además, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky respalda esta estrategia al enfatizar que el aprendizaje ocurre en contextos sociales donde el intercambio entre pares es fundamental. Vygotsky introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que destaca cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de comprensión y habilidad con la guía de compañeros más competentes.

En el contexto de la inclusión, Paulo Freire también contribuye con su visión sobre el diálogo y la participación activa. Para Freire, el aprendizaje colectivo en grupos diversos permite que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Aplicaciones en el aula

1. Formación de los Grupos:

- Crea equipos equilibrados considerando las habilidades académicas, las actitudes sociales y la presencia de alumnos con apoyos específicos.
- Realiza un diagnóstico previo para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en cada alumno.
- Cambia periódicamente la conformación de los grupos para fomentar la convivencia con todos los compañeros.

2. Tutoría entre pares:

- Asigna a estudiantes con mayor dominio de un tema para apoyar a compañeros que necesiten refuerzo.
- Ejemplo: Durante una actividad de matemáticas, un alumno que domina la lectura de números grandes puede ayudar a otro que tiene dificultades con el valor posicional.
- Esta dinámica fortalece la autoestima de ambos estudiantes y refuerza el aprendizaje colaborativo.

3.4.4 Dinamicas y tecnicas para la formación de grupos heterogéneos

Tabla 7

Descripción de dinámicas y técnicas para la formación de grupos heterogéneos.

Nombre	Materiales	Dinámica	Resultado
Rompecabezas colaborativo	-Tarjetas con piezas de un rompecabezas sencillo (puede ser una imagen recortada).	-Entrega una pieza a cada estudiante. -Los alumnos deben buscar a los compañeros que tengan piezas que encajen para formar la imagen completa	-El grupo que complete su rompecabezas trabaja junto.
Personajes históricos	-Tarjetas con nombres de personajes (como héroes de la Independencia o personajes de cuentos clásicos)	-Cada estudiante recibe una tarjeta y debe encontrar a los personajes relacionados (por ejemplo, los Niños Héroes, los tres cerditos).	-Los personajes de una misma historia forman un grupo
Dados de agrupamiento	-Dados de colores y números.	-Los alumnos lanzan los dados y se agrupan según la combinación que obtengan (por ejemplo, número 3 y color verde).	-Grupos formados al azar pero equilibrados.
Cara o cruz inclusiva	-Monedas grandes con símbolos distintos (estrella y corazón, por ejemplo)	-Los estudiantes lanzan la moneda y se agrupan según el símbolo obtenido. Luego, se mezclan con otros grupos formados de la misma manera	-Agrupación rápida y variada.
Formen la figura	-Ninguno.	<p>-El maestro menciona una figura geométrica (círculo, triángulo, cuadrado).</p> <p>-Los estudiantes deben agruparse rápidamente formando esa figura con sus cuerpos.</p> <p>-El número de integrantes en cada figura puede variar según la complejidad.</p>	-Los equipos se forman al azar y de manera divertida

El Tren de los colores	-Ninguno.	<ul style="list-style-type: none"> -El docente menciona un color (por ejemplo, rojo). -Los alumnos buscan a otros compañeros que lleven alguna prenda o accesorio de ese color y forman un “tren” (colocados uno detrás de otro). -El tren debe tener un número específico de vagones (por ejemplo, 5 personas). 	<ul style="list-style-type: none"> -La agrupación no depende de afinidades personales.
El eco de los animales	-Ninguno	<ul style="list-style-type: none"> -Susurra a cada alumno el nombre de un animal (perro, gato, gallo, oveja). -Al dar la señal, todos deben hacer el sonido del animal que les tocó y buscar a quienes hagan el mismo sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar grupos por sonido y no por amistad.
La rueda giratoria	-Ninguno.	<ul style="list-style-type: none"> -Forma un círculo grande con todos los alumnos. -Pide que giren lentamente mientras dices “¡Alto!”. -Los estudiantes deben agruparse con las personas que tengan más cerca cuando se detengan 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar grupos de manera completamente aleatoria. -Evita que los alumnos planifiquen juntarse con sus amigos.
La telaraña de la amistad.	-1 bola de estambre	<ul style="list-style-type: none"> -Con una bola de estambre, el primer alumno lanza el ovillo a alguien mientras dice una cualidad de esa persona. -Así, se va formando una telaraña hasta que todos estén conectados. -Luego, el maestro divide la telaraña en secciones, formando así los equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formar grupos de manera inclusiva mientras se fortalecen los lazos sociales.

Continentes del mundo	-Ninguno	<ul style="list-style-type: none"> -El maestro menciona el nombre de un continente (Asia, África, América, Europa, Oceanía). -Los estudiantes deben agruparse rápidamente en el “continente” asignado (un área del salón). -Cambia el continente en cada ronda para variar los grupo 	<ul style="list-style-type: none"> -Refuerza aprendizajes de geografía mientras se agrupan
-----------------------	----------	---	---

Las estrategias de aprendizaje colaborativo propuestas, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico y el trabajo en grupos heterogéneos, representan un enfoque inclusivo que favorece el desarrollo de habilidades sociales, el respeto a la diversidad y el trabajo en equipo en el aula. A lo largo de este trabajo, hemos planteado actividades concretas y fundamentadas teóricamente, así como una lista de técnicas y dinámicas prácticas para la formación de grupos heterogéneos.

Estas estrategias no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también contribuyen a fortalecer el sentido de comunidad y la convivencia escolar. Sin embargo, es fundamental que cada docente profundice en estas propuestas y las adapte a su contexto específico, teniendo en cuenta las características y necesidades particulares de sus estudiantes. El éxito de estas prácticas depende en gran medida de la reflexión pedagógica continua y del compromiso de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos.

Al fomentar el trabajo colaborativo de manera intencionada y contextualizada, los maestros no solo promueven mejores resultados académicos, sino que también contribuyen a formar estudiantes con habilidades socioemocionales y comunicativas más desarrolladas, capaces de trabajar juntos para alcanzar metas comunes.

3.5 consideraciones

A lo largo del presente capítulo, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los datos obtenidos mediante entrevistas aplicadas a docentes, cuyos resultados fueron sistematizados en una matriz de análisis. Esta herramienta permitió identificar patrones significativos de exclusión y desigualdad presentes en el aula observada, especialmente en lo que respecta al trabajo colaborativo entre los estudiantes. Dichos hallazgos refuerzan la preocupación que motivó esta investigación y otorgan mayor pertinencia a su desarrollo, al evidenciar la necesidad urgente de proponer estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la cooperación entre los alumnos.

Los resultados obtenidos demuestran que, si bien las prácticas docentes están orientadas al bienestar del grupo, en algunos casos no logran consolidar un entorno verdaderamente colaborativo y equitativo. En este contexto, las estrategias que se proponen en este trabajo cobran especial importancia, pues buscan ser herramientas concretas, viables y fundamentadas para los docentes que enfrentan estos desafíos en su práctica cotidiana.

Consideramos que se han alcanzado los objetivos planteados, en particular el objetivo general, que consistía en proponer estrategias de inclusión educativa para fomentar el trabajo colaborativo en el aula. Esto se logró mediante el análisis y la reflexión sobre metodologías didácticas inclusivas, así como la identificación de prácticas pedagógicas que favorecen la participación equitativa de todos los estudiantes.

Asimismo, los hallazgos permiten afirmar que el supuesto de investigación formulado al inicio del estudio se ha cumplido. La evidencia recabada indica que la implementación de estrategias de inclusión en el aula efectivamente favorece el trabajo colaborativo y reduce las actitudes de exclusión entre los alumnos. Esto se traduce en un ambiente más equitativo, que fortalece no solo la convivencia, sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación primaria.

No obstante, para garantizar la efectividad de estas estrategias a largo plazo, es fundamental que los docentes se mantengan en constante actualización respecto a los enfoques de inclusión. La formación continua no solo permite responder a las

necesidades cambiantes del contexto escolar, sino que también enriquece las prácticas educativas y fortalece el compromiso con una enseñanza más justa e integradora.

Esta investigación no solo confirma la validez del supuesto planteado, sino que también ofrece propuestas concretas orientadas a construir aulas más inclusivas y colaborativas. Apostar por una educación primaria equitativa exige un compromiso constante con la mejora de nuestras prácticas docentes, y este trabajo busca ser una contribución significativa en esa dirección.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito fundamental proponer estrategias de inclusión educativa que fomenten el trabajo colaborativo entre alumnos de cuarto grado de educación primaria. A partir de las observaciones realizadas y con las investigaciones en el grupo 4° “A” de la Escuela Primaria “Manuel Díaz Prieto” ubicada en Tamulte de las Barrancas, centro Tabasco, se buscó comprender a fondo los factores que inciden en las dinámicas de exclusión entre compañeros, así como las condiciones pedagógicas que favorecen o dificultan la inclusión y la cooperación entre los estudiantes. Desde un enfoque cualitativo y sociocrítico, se indagó en las prácticas docentes, las percepciones de los actores educativos y las realidades escolares cotidianas, con la intención de generar un conocimiento situado que contribuyera a transformar la práctica pedagógica desde la reflexión crítica.

Uno de los principales hallazgos de este estudio fue la constatación de que, en el aula observada, existen patrones de exclusión muy marcados que afectan directamente la participación y el bienestar de los estudiantes. Tal como se evidenció en las entrevistas a docentes y en las observaciones realizadas, muchos alumnos tienden a formar grupos cerrados de afinidad, mostrando resistencia a colaborar con compañeros que presentan dificultades académicas, diferencias de personalidad o condiciones sociales distintas. Esta situación genera un ambiente tenso, en el que algunos niños y niñas son sistemáticamente rechazados o ignorados, lo que repercute negativamente en su autoestima, su disposición al aprendizaje y su desarrollo emocional, así pues, fue común encontrar comentarios negativos frecuentes en el aula, sobre todo aludiendo a aquellos alumnos que les costaba expresarse o desarrollarse de la manera más efectiva, tales casos, los alumnos de USAER.

En relación con las preguntas de investigación, se logró responder de manera clara y fundamentada a cada una de ellas. Respecto a qué estrategias inclusivas pueden implementarse para fomentar el trabajo colaborativo, se identificaron y propusieron prácticas concretas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico y el trabajo co grupo heterogéneos, así como el uso de dinámicas de rotación de equipos, actividades cooperativas estructuradas, tutorías entre pares, diseño universal para el aprendizaje (DUA), y la incorporación de actividades

socioemocionales. Estas estrategias, además de promover la interacción entre todos los alumnos, permiten generar un sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo dentro del grupo.

En cuanto a los beneficios de aplicar dichas estrategias, los resultados indican que los estudiantes comienzan a relacionarse con mayor apertura, respeto y empatía cuando se implementan metodologías que privilegian la colaboración y la equidad. Asimismo, se observó una mejora en la disposición para compartir ideas, escuchar a los demás y resolver conflictos de forma dialogada. Estos hallazgos confirman que la inclusión no solo tiene un impacto académico, sino que también transforma profundamente la convivencia escolar y la calidad de los vínculos entre compañeros.

Respecto a los factores sociales, emocionales y familiares que influyen en la resistencia al trabajo colaborativo, la investigación evidenció que muchos estudiantes reproducen patrones de exclusión que observan fuera del aula, ya sea en sus hogares, sus comunidades o en los medios de comunicación. Además, las docentes señalaron que algunos padres de familia expresan rechazo hacia ciertos compañeros de sus hijos, lo cual influye en las actitudes negativas que estos replican en la escuela. Esta dimensión social refuerza la importancia de una educación que forme en valores de respeto, solidaridad e inclusión.

A partir del análisis de datos, también se confirmó el cumplimiento del supuesto de investigación, el cual planteaba que la implementación de estrategias de inclusión favorece el trabajo colaborativo y reduce las actitudes de exclusión entre los estudiantes. La información recabada mediante entrevistas, observación participante y análisis de documentos institucionales respalda esta afirmación, mostrando que, cuando el aula se transforma en un espacio inclusivo, los aprendizajes se enriquecen y la dinámica grupal se fortalece.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, es posible afirmar que se alcanzaron de manera satisfactoria. El objetivo general, enfocado en proponer estrategias de inclusión educativa que fomenten el trabajo colaborativo entre alumnos de cuarto grado, se logró mediante el análisis y diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas que responden a las necesidades

reales del grupo observado. A través del trabajo de campo, fue posible identificar actitudes de exclusión y patrones de conducta que afectan la convivencia, así como recuperar las voces de los docentes en relación con la inclusión y el trabajo en equipo. La fundamentación teórica permitió comprender los beneficios de la inclusión en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, y a partir de ello, se construyó un conjunto de estrategias didácticas que promueven la integración, el respeto mutuo y la cooperación entre los alumnos. Estos resultados confirman que la implementación de prácticas inclusivas contribuye significativamente a transformar la dinámica grupal y a fortalecer un aprendizaje más equitativo, participativo y humano.

En términos de aporte al campo educativo, este trabajo representa una contribución relevante al estudio de la inclusión en contextos escolares específicos. Su enfoque cualitativo y contextualizado permite comprender las dinámicas de exclusión desde la vivencia cotidiana de los actores educativos, lo que enriquece la comprensión de la problemática. Además, al centrarse en un grupo determinado con características socioculturales particulares, la investigación proporciona insumos valiosos para docentes que trabajan en entornos similares, donde las desigualdades sociales y académicas se manifiestan con fuerza. La propuesta de estrategias aplicables en el aula, sustentadas en experiencias reales y en marcos teóricos sólidos, fortalece la posibilidad de generar cambios concretos y sostenibles.

Asimismo, este estudio se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en tanto promueve una educación centrada en la equidad, el respeto a la diversidad y la participación activa de todos los estudiantes. La propuesta de construir aulas inclusivas y colaborativas no es solo un ideal teórico, sino una necesidad práctica para responder a los retos educativos del presente. En ese sentido, la investigación se convierte en una herramienta útil tanto para la formación inicial de docentes como para el desarrollo profesional continuo de quienes ya ejercen en el sistema educativo.

Finalmente, esta investigación abre el camino para nuevas líneas de estudio que podrían ampliar y profundizar los hallazgos obtenidos. Entre ellas, se propone:

1. Realizar investigaciones longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de las estrategias inclusivas en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
2. Ampliar el estudio a otros grados escolares o escuelas de diferentes contextos socioeconómicos, para identificar patrones comunes y diferencias en las prácticas de inclusión.
3. Analizar el papel de los padres de familia y su influencia en las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión y el trabajo colaborativo.
4. Desarrollar investigaciones participativas en las que los propios estudiantes sean protagonistas del diseño e implementación de estrategias inclusivas.
5. Estudiar la formación docente inicial y continua en temas de inclusión y trabajo colaborativo, para identificar áreas de mejora en los programas de formación.

En conclusión, esta tesis no sólo documenta una problemática relevante y vigente en las aulas de educación primaria, sino que también ofrece respuestas prácticas y reflexivas para su atención. La inclusión educativa no puede limitarse a discursos abstractos ni a lineamientos generales; debe concretarse en cada actividad, en cada interacción y en cada decisión pedagógica que el docente asuma frente a su grupo. Apostar por el trabajo colaborativo desde una perspectiva inclusiva es apostar por una escuela que abrace la diversidad, que valore a cada estudiante en su individualidad y que construya comunidad desde el respeto, la empatía y la cooperación. A lo largo de este trabajo se presentan distintas estrategias que buscan favorecer la integración y la participación equitativa, las cuales fueron elaboradas a partir de una investigación exhaustiva y de un análisis profundo de la realidad observada en el aula. No obstante, su aplicación dependerá de la sensibilidad, el juicio profesional y la contextualización que cada maestro haga de ellas, ya que es en el ejercicio cotidiano de la docencia donde estas propuestas cobran sentido y efectividad. Esta investigación pretende ser una contribución humilde pero significativa al esfuerzo colectivo por construir espacios escolares más humanos, justos e inclusivos.

REFERENCIAS

Alvarado, L., & Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de investigación*, 9(2), 187–202.

Bausela Herreras, E., (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 121-130.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17515081009>

Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M., (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(1), 263–278.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

Carrera, B., & Mazzarella, C., (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural, educere La revista Venezolana de Educación 13(5), 41–44.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Castro Morán, L. (2023). *Adaptaciones curriculares y su influencia en la educación inclusiva en estudiantes de la UE Réplica Eugenio Espejo, Babahoyo*. 2022. [Tesis de Pregrado-Universidad Técnica de Babahoyo].
<https://n9.cl/2n8mw>

Chaves, A. L., (2001). implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky, *Revista Educación* 25(2), 59–65.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Cohen Imach, S. y Coronel, C. P. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y

adolescentes. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-020/753>

Davila Lara, M.B.; Garcés Castro, K.S. (2019). Adaptaciones curriculares en necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en educación básica de la unidad educativa Teodoro Gómez de la Torre. [Tesis de Pregrado-Universidad Técnica del Norte].

<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/9308/2/05%20FECYT%203501%20TRABAJO%20GRADO.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a, 15 de Mayo), Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Echazarreta, C., Prados, F., & Soler, J. P. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 8(2), 1–11.

https://uocpapers.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf

Echeverry, J. S. A., Martínez, S. C., Mora, D. A. C., & Cárdenas, D. G. (2021). *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de*

Guilford. [Pontificia Universidad Javeriana]- Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana

<http://hdl.handle.net/10554/54383>

Fonseca Montoya, S., & Requeiro Almeida, R. & Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la Educación Básica Ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438&lng=es&tlang=es.

Gonzalez, D. M. M., Medina, M. G., Perez, Y. N., & Estupiña, L. L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104.

<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>

Lozano, M. J., Cava, A., Minutoli, G., & Castillo Reche., I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211–225.

<https://doi.org/10.6018/reifop.468941>

Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 39(3-4), 201–223.

<https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/418>

Macias, J. J.; (2021).*Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* . [Tesis de Maestría -Universidad San Gregorio de Portoviejo]- Repositorio institucional de la Universidad de la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/1919>

Maldonado, P. I. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus, revista de educación*, 13(22), 263–278.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Moncayo, A. N.; (2024).*Promoviendo la inclusión educativa: Estrategias didácticas creativas para estudiantes con Necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad* . [Tesis de Maestría -Universidad San Gregorio de Portoviejo]- Repositorio institucional de la Universidad de la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/3459>

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud.

<https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>

Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326.

<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Pérez Márquez, E. A., Ortega Neri, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez Bugarín, A., y Meléndrez Chávez, A., (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y

con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 168-186

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/622/623>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Quintero, J., & Amaya., E. (2017). APRENDIZAJE COLABORATIVO EN AMBIENTES MÓVILES. *Centro de investigación de ciencias administrativas y genéricas*, 14(1), 67–70.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6932725>

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115–134.

<http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b), *Estrategia nacional de educación inclusiva*, México.

<https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/1073434/ENEI.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2019), *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana*.

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

Toro, C. H.; (2016).*La educación inclusiva, ¿Una escuela para todos?* . [Tesis de Maestría -Universitat Jaume I]

<https://core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>

Zambrano-Zambrano, W., & Vegas-Meléndez, H. J. (2021). Estrategias gerenciales basadas en la perspectiva de la diferenciación. reflexiones desde el contexto ecuatoriano. *revista científica multidisciplinaria arbitrada yachasun*, 5(8), 87–104

<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/143>