



Dr. David Vite Viveros

*El amor por la otredad
como sinergia del
aprendizaje*

Diseño Universal

para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M)

EN EL MARCO DE LA NEM



EL DISEÑO UNIVERSAL PARA GRUPOS DE APRENDIZAJE MEXICANO (DUgA-M)

**Una propuesta innovadora para la Nueva
Escuela Mexicana (NEM)**



Autor

Dr. David Vitte Viveros





Una propuesta innovadora para la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Autor
Dr. David Vitte Viveros

© VITTE, 2025

ISBN: 968-18-1442-8
Hecho en México

Diseño de portada
Ulises Vitte Gutiérrez

Primera edición julio de 2025.

Reservados todos los derechos de publicación en cualquier idioma. Según el Código Penal vigente ninguna parte de este o cualquier otro libro puede ser reproducida, grabada en alguno de los sistemas de almacenamiento existentes o transmitida por cualquier procedimiento, ya sea impreso, electrónico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa de los autores. Su contenido está protegido por la Ley vigente que establece penas de prisión y/o multas a quienes intencionadamente reprodujeren o plagiaren, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica.





"Para alcanzar la verdad, es necesario, una vez en la vida, desprenderse de todas las ideas recibidas, y reconstruir de nuevo y desde los cimientos todo nuestro sistema de conocimientos".

René Descartes (1596-1650).



INDICE

DEDICATORIA	3
PRÓLOGO	4
PRESENTACIÓN PROYECTO DUGA-M	10
SOBRE EL AUTOR	11
INTRODUCCIÓN	15
 CAPÍTULO I. ANTECEDENTES.	 21
1.1. ¿Por qué un Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano: proyecto DUgA-M?	21
1.2. Cuadro comparativo epistemológico del proyecto DUgA-M versus DUA CAST.	27
 CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DEL PROYECTO DUgA-M.	 31
2.1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM): marco para el proyecto DUgA-M.	31
2.1.1. Principios de la NEM sinergia con el proyecto DUgA-M.	31
2.1.2. La inclusión una simbiosis con el proyecto DUgA-M	37
2.1.3. La comunidad núcleo integrador del proyecto DUgA-M.	42
2.1.4. El Codiseño coyuntura con el proyecto DUgA-M.	46
2.2. La pedagogía del amor fundamento del proyecto DUgA-M.	51
2.3. La neurociencia cuántica sustento del proyecto DUgA-M.	58
 CAPÍTULO III. ESTRUCTURA EPISTEMOLÓGICA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA GRUPOS DE APRENDIZAJE MEXICANO (DUgA-M).	 63
3.1. ¿Cómo se define el proyecto DUgA-M?	63
3.1.2. Concepto de aprendizaje umbral del proyecto DUgA-M.	67
3.1.3. Tres vertientes del aprendizaje del proyecto DUgA-M	70
3.1.4. El aprendizaje por proyectos (APP): la esencia del proyecto DUgA-M	70
3.1.5. Las etapas o procesos del proyecto DUgA-M.	77
3.1.6. Vertientes del aprendizaje, organizadores pedagógicos y su relación con las etapas o procesos del proyecto DUgA-M.	86
3.1.7. Vínculo afectivo entre los alumnos y los apoyos.	109
3.1.7. El vínculo afectivo como apoyo inclusivo en las etapas del proyecto DUgA-M.	111
 CAPÍTULO IV. ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO PARA OPERAR EL PROYECTO DUgA-M.	 117
4.1. El proyecto DUgA-M desde los cinco dominios del perfil profesional docente.	117
4.2. Integración de los rasgos del perfil de egreso del alumno en el proyecto DUgA-M	122
4.3. Ruta epistemológica del proyecto DUgA-M.	126

CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DUgA-M. 133

5.1. Diversidad como condición de diseño: una lectura desde el DUgA-M.	133
5.2. Adaptación de espacios físicos y virtuales desde el DUgA-M: la escena donde el saber se manifiesta comunitariamente.	136
5.3. Estrategias para la sincronización comunitaria del pensamiento y la diversificación significativa. del aprendizaje desde el proyecto DUgA-M.	139
5.4. Herramientas de evaluación diferenciada desde el proyecto DUgA-M.	142
5.5. Desafíos en la implementación del proyecto DUgA-M.	145
CONCLUSIONES.	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	154

DEDICATORIA

Dedico este libro a las cinco personas que han sido faro y raíz en el viaje de mi vida, con sus ejemplos y enseñanzas me han ayudado a convertirme en quien soy ahora. A la memoria entrañable de mis padres; Severa Viveros Rodíz y Arnoldo Vitte Gamundí, quienes me inculcaron el valor de la vida y el deseo incansable de luchar siempre por mis sueños.

A mi querida esposa y compañera de vida Adela Gutiérrez Landero cuya ternura y firmeza ha sido abrigo y empuje para seguir adelante, quien me ha impulsado y ha creído siempre en mí, fortaleciéndome en los golpes más fuertes de mi vida.

A mis amados hijos Ulises Vitte Gutiérrez y David Vitte Gutiérrez quienes son mis alas y mi ancla, mi fortaleza y el ímpetu en el camino de mis metas, a quienes amo y admiro desde lo más profundo de mi corazón.

A todos los maestros de la República Mexicana en su búsqueda incansable de formar entelequías integrales desde el yugo de la fe, la esperanza y el amor infinito bajo el principio cuántico del “observador afecta lo observado” con consciencia y con amor.

Gracias por ser parte de esta constelación que me ha permitido manifestar el saber con dignidad, con entrega... y con profunda gratitud.

PRÓLOGO 1

La educación, entendida en su sentido más profundo y transformador, no puede seguir respondiendo a posturas tradicionales al servicio de modelos universales y homogéneos que desatienden los contextos, las voces y las subjetividades. En tiempos de profunda desigualdad social, de exclusión persistente y de desafíos educativos sin precedentes, la necesidad de repensar nuestras prácticas pedagógicas desde una lógica situada, afectiva y colectivamente compartida surge con fuerza. Es en este horizonte que el *Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M)* se erige como una propuesta visionaria, valiente y absolutamente necesaria para el presente y el futuro de la educación mexicana.

El DUgA-M no es solo un modelo metodológico; es una apuesta ética, política y epistemológica que parte de la convicción de que todo grupo enfrenta barreras propias del contexto socioeducativo, y la única forma de hacer de la educación una auténtica experiencia inclusiva es mediante una mirada integral, respetuosa y amorosa. Desde su fundamento, el DUgA-M se respalda de fuentes teóricas sólidas y críticas que contemplan desde las epistemologías del sur, la pedagogía crítica, la neurociencia cuántica y el pensamiento decolonial. Dicho apartado cobra mayor relevancia al nutrirse de prácticas reales y cotidianas de docentes que en las aulas de nuestro país, quienes muchas veces sin reconocimiento ni recursos, hacen florecer posibilidades educativas donde otros solo ven carencias.

Este libro, que nace del compromiso profesional y la visión humanista del Dr. David Vitte Viveros, es una invitación a mirar la escuela desde otro lugar: no como un espacio normativo que excluye a quienes no encajan, sino como un tejido de relaciones sociales, una comunidad viva que aprende, siente, se transforma y se reinventa desde el afecto, la colectividad y la justicia. En estas páginas no se impone una receta, se ofrece una guía

situada, profundamente enraizada en las realidades mexicanas; una postura pedagógica que se atreve a soñar con una escuela que no tolere la diferencia, sino que la abrace y la reconozca como su mayor fortaleza.

El DUGA-M dialoga con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde una posición crítica y propositiva. No se limita a adaptar estrategias preexistentes a los fines de la inclusión, sino que reformula el concepto mismo de inclusión desde un lugar radicalmente distinto: la otredad, el amor y el sentido de comunidad. En lugar de pensar al alumno como un ente aislado que debe ser “integrado”, propone comprenderlo como un ser en relación, cuyo aprendizaje se manifiesta a través del vínculo afectivo, del reconocimiento de su historia, su territorio y sus saberes. Así, el aprendizaje no se concibe como acumulación de saberes conceptuales, sino como una experiencia profundamente humana, emocional, contextual y transformadora.

Cabe destacar que, la fuerza de esta propuesta radica en su dimensión afectiva y en su reconocimiento de que la educación no puede ser técnica si no es también ética, estética y espiritual. En este sentido, el DUGA-M se inscribe en una tradición educativa que cree en la posibilidad de una escuela más humana, donde cada docente se reconozca como sujeto de cambio, y donde cada estudiante sea acogido como legítimo “otro”, digno de aprender en comunidad, sin condicionamientos, sin prejuicios, sin etiquetas.

Esta obra no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Es una herramienta que nos invita a pensar, sentir y actuar desde un lugar distinto. Su lectura invita al análisis riguroso, pero también a la emoción, a la esperanza y a una acción pedagógica comprometida. Cada capítulo se convierte en una provocación para quienes creemos que otra educación es posible, una educación que no solo enseñe contenidos, sino que forme consciencias, que no solo evalúe resultados, sino que acompañe procesos, y

que no solo prepare para la competencia, sino que cultive el sentido, el cuidado y el amor fraterno.

En tiempos donde la NEM nos invita a escuchar las voces diversas de los pueblos, las comunidades y los sujetos que habitan la escuela, el DUGA-M retoma dichos postulados y nos recuerda que la verdadera inclusión no puede hacerse sin el otro. Es decir, sin reconocerlo, sin respetarlo, sin aprender de él. Porque, como bien señala esta propuesta, educar es un acto de amor, y el amor no uniforma: dignifica, potencia, transforma.

Que este libro sea, entonces, faro para quienes día a día construyen escuelas con el alma, escuelas abiertas al diálogo, a la diferencia y a la justicia. Que sus páginas inspiren la reflexión crítica, pero también la creación colectiva, el trabajo colaborativo, la ternura pedagógica. Y que, como sueño compartido, nos conduzca hacia una escuela de todos, no para todos, porque en esa diferencia semántica se juega el futuro de la educación como derecho, como práctica emancipadora y como promesa de humanidad.

Dra. Vanessa Lissett Martínez Coronado.

Conferencista y ponente de temas educativos. Coautora del libro “El Diseño Universal para el Aprendizaje; en el Trabajo por Proyectos”. Directora de UDEII de Educación Especial, Nuevo León, México.

PRÓLOGO 2

La educación es un acto de amor, de conocimiento, de formación y de liberación; y es en el servicio a los demás o a mi comunidad en donde se expresa ese bendecido acto. Hablar de un Diseño Universal para grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGAM), es hablar de ese acto recíproco que yo y el otro recibimos; ya que, como maestros al educar al otro, también nos reeducamos a nosotros mismos; esta simple acción expresa una formación positiva que gesta la auténtica inclusión con acción ética.

El presente libro, es una obra que en lo particular merece ser leída, reflexionada y aplicada. El DUGAM es una propuesta pedagógica que no se sujeta a los estándares del DUA americano, sino que ésta se sujeta a la pedagogía centrada en la OTREDAD y fundamentalmente en la ALTERIDAD, es decir, el reconocimiento de la otra persona que es igual a mí, en cuerpo, alma y espíritu y que vive en comunidad; ese reconocimiento cambia la perspectiva del acto educativo, y sobre todo de ese acto de aceptación y atención al otro. Esta mirada pedagógica abre una ventana interesante sobre un diseño centrado en la persona (el otro); y un diseño significativo como de acto de amor, justicia, reconocimiento y sobre todo de dignificación y de justicia social.

Tomando literalmente la esencia de la propuesta ... “El proyecto DUGAM, no se trata de incluir a quienes “quedan afuera”, sino de derribar las puertas del aula y reconstruirla con todos y para todos desde el principio. Se fundamenta en una mirada social-grupal que entiende la inclusión no como un conjunto de estrategias compensatorias, sino como un principio organizador del quehacer educativo. Desde esta postura, propone una forma de diseñar el aprendizaje no para individuos aislados, sino para grupos como entidades orgánicas y pensantes, donde cada sujeto aporta desde su identidad sociocultural, energética e histórica...” esta esencia, es fenomenal, ya que elimina la atención para algunos, y voltea la acción para todos, este simple pensamiento

complejo, es la gran diferencia de otras propuestas, ya que hablar de la atención o diseño para grupos, implica otra forma de intervención, en donde hablar de grupo es hablar de comunidad y todo lo que implica la cultura de vida de todos y para todos.

Tomar la metodología de cultura, comunidad y grupo como identidad y pertenencia a un entorno con significado sociocultural, implica entonces tomar una perspectiva diferente de los tres conceptos clave del diseño universal: AJUSTES RAZONABLES COLECTIVOS; MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA EL CONTEXTO Y APOYOS UNIVERSALES DESDE UNA MIRADA GRUPAL; estos tres conceptos acciones son la clave y la diferencia entre las propuestas teóricas del DUA; propuesta que rompe la atención para la persona y gira para el grupo, donde las personas tienen relaciones socioculturales ancladas a la vida en comunidad.

Otro punto innovador y significativo del proyecto DUgAM es el significado semiótico del término o la acción pedagógica APRENDIZAJE. El aprendizaje, en el contexto del DUgA-M se define como “un proceso consciente, dinámico, situado, significativo y transformador, en el que el estudiante, desde la dimensión sociocultural, histórica y energética, no solo adquiere conocimientos, sino que co-construye saberes de su realidad. Co-construir, es uno de los umbrales pedagógicos que muchos ignoran, es en definitiva detonar el pensamiento crítico, y es aquí la importancia a la gran aportación a la teoría pedagógica sobre esta mirada del APRENDER del alumno en correlación a una realidad comunitaria o grupal.

El libro desde el principio lleva al lector paso a paso a entender la propuesta de un NUEVO DISEÑO UNIVERSAL diferente; la clave de trabajo por proyectos es su dinámica fundamental para correlacionar el aprendizaje del grupo escolar con la comunidad, y es en una metodología de cuatro pasos en donde el último es otra aportación teórica pedagógica de gran significado “EL OBSERVADOR AFECTA LO OBSERVADO”. La

comprensión de que toda interacción educativa transforma simultáneamente tanto al sujeto que aprende como al sujeto que enseña, y que la consciencia, expectativas y modos de relación de quien observa (docente, estudiante, comunidad) modifican activamente los procesos y resultados significados del aprendizaje.

Es de suma importancia reconocer que la estructura epistémica de este nuevo Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, tiene su esencia en los fundamentos de la NEM, basada en tres vertientes del aprendizaje; cuatro organizadores pedagógicos y cuatro etapas o procesos. En lo personal y como pedagogo son estos 10 puntos el corazón y fundamento del DUgAM; y es en estos puntos de conocimiento donde esta propuesta es de suma importancia para los maestros de la nueva escuela mexicana. Agradezco infinitamente al autor permitir la presentación de dicha obra, es para nosotros una gran alegría tener una metodología hecha en México por un mexicano y para los maestros y la escuela mexicana.

“Sé que la mente hace conjeturas inteligentes, pero estoy convencido de que el corazón es la inteligencia de los que trascienden ... “. Dryadiarjulian

Dr. Yadiar Julián Márquez.

Conferencista y ponente de temas educativos. Autor del libro “El Diseño Universal para el Aprendizaje DUA 9.0” Director de USAER de Educación Especial, Chihuahua, México.

PRESENTACIÓN: PROYECTO DUgA-M.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA GRUPOS DE APRENDIZAJE MEXICANO DUgA-M.

"Escuela de Todos: inclusión, comunidad y aprendizaje que transforma."

"El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, proyecto (DUgA-M) es mucho más que una propuesta de inclusión; se erige como un proyecto metodológico profundamente arraigado en el corazón de la NEM, su esencia radica en transformar el aula y la escuela en espacios verdaderamente accesibles, donde la enseñanza se teje desde y para la comunidad. Lejos de ser una simple herramienta de adaptación, traza puentes más allá de la inclusión convencional, abriendo puertas de accesibilidad con sentido y propósito; generar aprendizajes que transformen realidades. Su enfoque no se limita a incluir, sino a reconocer, valorar y co-construir saberes desde el entorno, promoviendo una inclusión decolonial que rompe con modelos hegemónicos y legitima lo local y lo territorial. El DUgA-M implica pensar a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que es en la escuela donde se gestan las relaciones pedagógicas más significativas. En este sentido, promueve experiencias de aprendizaje problematizadoras y acciones concretas como: la accesibilidad integral, los ajustes razonables, las medidas específicas, y un sistema universal de apoyos, todo ello pensado no desde una lógica individual, sino desde la fuerza de lo colectivo. En este marco, el vínculo afectivo se posiciona como la clave, no solo entre personas, sino también con los apoyos mismos, los cuales dejan de ser meras ayudas técnicas para convertirse en compañeros sensibles de la práctica pedagógica. Estas acciones se sostienen desde tres vertientes del aprendizaje, de las cuales, se derivan cuatro organizadores pedagógicos que permiten hacer realidad una escuela de todos. Así, el DUgA-M coadyuva en la construcción de una identidad pedagógica propia, nacida de nuestras realidades, nuestras comunidades y nuestras esperanzas".

(David Vitte Viveros, 2025).

SOBRE EL AUTOR.

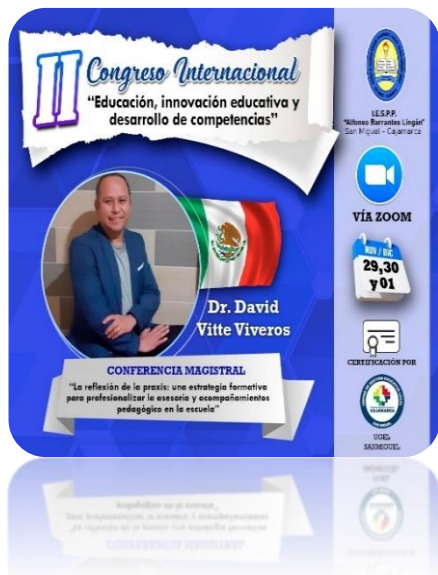


El presente libro es un viaje fascinante hacia la comprensión de los fundamentos del proyecto “El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano”, una propuesta de diseño universal que busca hacer realidad la educación inclusiva en la escuela desde el **amor por la otredad**, es lo que hace al “otro” otro, como un ser valioso en sí mismo, (Freire, 1970; Walsh, 2005). La NEM se propone una profunda transformación en el Sistema Educativo Nacional teniendo como límites las prácticas docentes, por ello, las propuestas educativas que se implementan en las aulas deben estar en sintonía con sus principios.

En este contexto nace el proyecto Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano DUgA-M, una alternativa pedagógica que no consiste en repetir las mismas frases con otros términos, sino que emerge como una poderosa herramienta que persigue dichos fines teniendo como

punto de partida un enfoque que va más allá de la inclusión convencional, se dirige hacia la consolidación de una nueva forma de ver la organización y el hacer de la escuela; una **inclusión decolonial** basada en la equidad, la justicia y la transformación social.

El proyecto DUGA-M está sustentado en los principios de la NEM, lo que lo hace, contar con un bagaje epistemológico meramente mexicano. Dicho libro alberga la propuesta pedagógica que se ha dado a conocer como proyecto DUGA-M en varios eventos de capacitación docente y ponencias realizadas por David Vitte Viveros, Dr. en Ciencias de la Educación Especial e Inclusión y Barreras de Aprendizaje.



Es autor del libro titulado *“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para la Inclusión en Telesecundarias”*, coautor del libro *“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en el Trabajo por Proyectos”*, autor del libro que integra una propuesta visionaria para la escuela mexicana; *“El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M)”*. También es autor de artículos de investigación publicados en revistas educativas nacionales e internacionales de temas educativos como:

“La reflexión de la praxis pedagógica; una mirada desde la pedagogía crítica”, “La reflexión de la práctica; una estrategia para la asesoría y acompañamiento pedagógico”, “La Inclusión educativa desde el enfoque de los derechos humanos y la justicia social”, “Los imaginarios de la exclusión educativa; una reflexión desde la práctica” y “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 9.0), una propuesta para la Nueva Escuela Mexicana”.

El Dr. David Vitte Viveros ha sido ponente en congresos internacionales de educación en modalidad virtual. Ha sido invitado para impartir talleres sobre el proyecto “Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), en el Contexto de la NEM”, en universidades y zona escolares.



Se ha desempeñado como docente de educación primaria, docente de educación especial, docente y director de Telesecundarias y actualmente es Supervisor de Educación Especial en el Estado de Puebla e integrante del grupo **TEIDE MÉXICO**, conformado por un grupo de investigadores y profesionales cohesionados por un interés humano y de justicia social; contribuir con la promoción y creación de una escuela más inclusiva, una escuela donde la diversidad de diversidades encuentre lugar y sentido en el mundo a través de acciones como

la investigación, la divulgación y la creación de propuestas pedagógicas que estimulan la defensa del derecho a la educación especial y de la educación inclusiva.

La obra no es solo una metodología o un enfoque alternativo: es una obra fundacional que abre camino hacia una nueva praxis docente, profundamente comprometida con la humanización del ser humano. Es el florecimiento de una relación viva entre quien enseña y quien aprende, donde ambos son transformados y en el que el aprendizaje deja de ser una carrera individual para convertirse en una danza compartida. Aquí, la inclusión no solo significa integrar a los que “faltaban”, sino **reconstruir la escuela desde una mirada decolonial**, donde todos tengan un lugar verdadero y un sentido propio. En un contexto donde la escuela parece atrapada entre



discursos estandarizados, el DUGA-M se levanta como un acto de resistencia amorosa: un llamado a volver al alma de la educación.

Es mi deseo que este libro sea el ímpetu que inspire a la reflexión, que motive a la acción y desate todo el potencial humano, puesto que, en tiempos de esperanza, el DUGA-M no solo ofrece herramientas; ofrece sentido, y donde hay sentido, hay movimiento y donde hay movimiento hay posibilidad y donde hay posibilidad se inspira a la transformación.

Apelando al sentido educativo de la humanización, a través de la transformación del ser humano, este libro denominado Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M), representa un **acto de sensibilidad, de fe y de amor por la alteridad**, por ello, en base a esta ideología, una vez concluido dicho libro se distribuirá de manera gratuita, en honor a todos aquellos docentes, directores, supervisores y jefes de sector que participan desde su trinchera como grandes artistas que moldean entre sus manos las más hermosas y sublimes piezas a esculpir. A fin de que posean un camino trazado, apegado a los sentimientos y propósitos de la NEM para crear magníficas obras de arte; seres humanos en el sentido más amplio de la palabra ***“entelequias integrales”*** en su esencia más pura.

INTRODUCCIÓN



El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, denominado proyecto (DUGA-M), es una propuesta innovadora, amorosa, humana e inclusiva, guiada por un fuerte principio de la pedagogía cuántica *“el observador afecta lo observado”* (Pratt, D. D.; Bonham, G. 2002), cuando se realiza de manera inteligente, con consciencia y sobre todo con amor por el otro, umbral científicamente comprobado por la física cuántica y que tiene aplicaciones en distintas áreas del conocimiento como la neurociencia y la educación.

Su esencia se fundamenta en los principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Parte de una noción del aprendizaje que va mucho más allá de los planteamientos de las teorías y corrientes clásicas, soporta como anclaje tres aportaciones de las epistemologías del sur:

1. Paulo Freire y Boaventura de Sousa (2009), sostienen que la educación debe ser emancipadora y liberadora. La NEM sostiene que la educación debe ser transformadora de realidades de comunidades afín de lograr niveles más dignos de buen vivir.
2. Las epistemologías del sur reclaman una metodología incluyente, los invisibilizados y los marginados, los nunca escuchados deben ser reivindicados, por ello, la NEM apela

al trabajo por proyectos que generan prácticas de enseñanza-aprendizaje incluyentes, situadas y vivenciales.

3. Las epistemologías del sur celebran la diversidad, la unicidad de lo diverso toma fuerza y transforma. En este sentido la NEM, demanda una educación que respeta los estilos y ritmos de aprendizaje y de participación de los alumnos, pone énfasis en el respeto irrestricto de la dignidad humana por medio de la equidad inclusiva y la igualdad sustantiva (SEP, 2019). Las epistemologías del sur ofrecen el marco teórico que legitima otros saberes; la NEM busca hacerlos visibles en la práctica escolar, en tanto que el DUGA-M brinda todas las posibilidades pedagógicas y didácticas para garantizar que la integración de saberes diversos, esté al alcance de todos los estudiantes, sin exclusión. Este andamiaje da relevancia y significado al proyecto DUGA-M.

De lo anterior, se desprende que la NEM ofrece una educación transformadora, la utilización de metodologías incluyentes y el respeto de las individualidades elementos coadyuvantes para una formación integral. Este tipo de formación tiene como base extractos que configuran la noción de aprendizaje y comunidad señalados en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. “Se sitúa a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que los alumnos desarrollan al máximo sus saberes y capacidades, a través de la problematización crítica de la realidad, el diálogo, el cuestionamiento, la indagación, el trabajo colaborativo, la reflexión de diversas perspectivas y la puesta en marcha de soluciones que contribuyan a la transformación de las condiciones de vida en el que se desenvuelven” (SEP, 2022).

Por lo tanto, esta disertación sostiene que la idea de aprendizaje en la NEM, es mucho más amplia y significativa, va más allá de los planteamientos de las teorías del aprendizaje de origen Americano y Europeo; ya que se sobrepone a la idea del aprendizaje como mera reestructuración de los esquemas mentales o centrados en la

redes neuronales del cerebro, supera la noción del aprendizaje que se da a través de la interconexión entre el cerebro, las emociones y el entorno o bien, por medio de interacciones sociales mediadas por los símbolos culturales. Esta perspectiva implica el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida, impulsa el aprender a aprender, la reflexión crítica de los problemas de la comunidad como estrategia para el diálogo y la integración del conocimiento (SEP, 2019).

El aprendizaje solo se entiende a partir de la participación activa de los alumnos en las prácticas sociales en diferentes comunidades, en interacción con otras personas y con los símbolos culturales, en la co-creación del conocimiento y en base a ello, la transformación social (SEP, 2022). Es así, como la NEM sustenta como metodología y didáctica el paradigma problematizador y transformador de las realidades comunitarias (Luna, Martínez, 2024).

Al configurarse el proyecto DUGA-M como un instrumento pedagógico, adopta por consiguiente esta perspectiva de aprendizaje. La NEM trasciende esta conceptualización, no se trata de como el entorno social moldea el aprendizaje, sino como el aprendizaje sirve como herramienta para generar cambios positivos en la comunidad, transformar entornos y mejorar las condiciones de vida de las personas, teniendo como fin el bienestar común (Tobón, S., 20224). Sobre este andamiaje de origen, se construye la propuesta educativa que implica el proyecto DUGA-M. Un enfoque pedagógico innovador y de trascendencia ética y social, que alberga rigurosidad conceptual entrelazado a los principios de la NEM, y que busca consolidarse como una alternativa para la inclusión en el aula y la escuela. Sin perder el horizonte; contribuir a la construcción de **una identidad pedagógica mexicana** (Tobón, S, 2024), en sintonía con el nuevo modelo educativo.

En definitiva, el proyecto DUGA-M representa una alternativa didáctica que proporciona una perspectiva informada para los docentes que diariamente entregan su

vida en el aula, en la búsqueda constante y permanente de ofrecer una mejor educación transformadora, regida por la inclusión, la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

En vista de lo anterior, y partiendo del postulado de la NEM en relación a la autonomía curricular, posibilidad que le da al docente de integrar a su práctica docente estrategias, recursos, metodologías y enfoques diversos que más resuenen y respondan a las exigencias de los contextos donde se desarrolla el hacer pedagógico; sustentado en este postulado, se invita a todos los actores educativos a tener una mente abierta y una mirada flexible para emprender el viaje en la comprensión del proyecto DUgA-M y por consiguiente a darle vida en el aula escolar.

Esta obra que tiene en sus manos, en el primer capítulo, inicia este fascinante viaje justificando la necesidad de un proyecto de Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), que responde no solo al paradigma de la inclusión como ética, sino comprendiéndola desde la perspectiva decolonial. Provocando algunos debates en relación a posturas extranjeras dominantes y como estas han sido caminos dificultosos en su implementación. Así mismo, expone un cuadro comparativo entre el proyecto DUgA-M y DUA clásico a fin de reconocer y centrar la postura epistemológica de los dos enfoques, mostrando que la propuesta mexicana es más amplia y extensa, y que no se trata de un discurso hablado, en otros términos, sino una herramienta poderosa y distinta de origen, centrada en el rigor de los principios de la NEM.

En el segundo capítulo, nos sumergimos en el reconocimiento y abstracción de los principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de la NEM que abrazan el proyecto DUgA-M. Desde la pedagogía del amor pone énfasis en el concepto de amor y afectividad como lazo sustancial en la práctica del DUgA-M y en general en el acto educativo. Se apoya en los avances de la Neurociencia cuántica para explicar el funcionamiento del cerebro y como este incide en el aprendizaje, una postura que

fundamenta el DUGA-M y representa una perspectiva más avanzada que la neurociencia clásica.

En el tercer capítulo, nos adentramos en la estructura epistemológica del proyecto DUGA-M, empezando con el concepto de aprendizaje que le da sentido, posteriormente se propone una definición del mismo para tener un referente concreto de inicio. Se argumenta porque el aprendizaje por proyectos (APP) representa la esencia del DUGA-M y como se distribuyen las 5 etapas que permiten la integración práctica de las diversas metodologías socio críticas propuestas por la SEP y de otras de origen latinoamericano. Se establece los 4 organizadores pedagógicos que le dan sentido, sus significados, su relación con las vertientes del aprendizaje y como estas inciden en cada una de las etapas del proyecto DUGA-M. Por último, se muestra la importancia del vínculo afectivo que debe prevalecer entre los actores educativos y con los distintos aspectos del proceso, incluyendo los recursos y apoyos de aprendizaje que pasan de ser meras ayudas técnicas para pasar a ser acompañantes amigables en el ejercicio de aprender en comunidad.

En el cuarto capítulo, se establecen las capacidades y habilidades que debe contar el docente para operar en la práctica del aula el proyecto DUGA-M de una manera profesional y efectiva, denominados desde la NEM como dominios del rol docente. Así mismo, se expone detalladamente las habilidades, capacidades, saberes y conocimientos que debe alcanzar el alumno en el desarrollo del proyecto DUGA-M a lo largo de la educación básica integrados como rasgos del perfil de egreso. Después se presenta un resumen de la estructura epistemológica del proyecto, sus elementos y sus relaciones para su mejor análisis y comprensión.

Finalmente, en el capítulo 5, revelaremos algunas propuestas pedagógicas para facilitar la aplicación del proyecto DUGA-M en el aula. Además de las maneras en que

este se puede potenciar desde la perspectiva de la diversidad de estrategias que resuenen con la energía interior del estudiante más que como estímulos externos.

Cada uno de los capítulos de este libro, proporciona una visión integral y práctica para los distintos actores educativos sobre como el proyecto Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), es una herramienta para transformar el hacer pedagógico en el aula y en la escuela, de tal manera que desde nuestra trinchera contribuyamos con la consolidación de una verdadera escuela de todos, no para todos, ya que este último pensamiento, nos sitúa en la ideología tradicional de que dentro de la escuela hay otros a incluir, por el contrario los principios de la NEM, ponen de manifiesto que hay que preparar una escuela de todos desde inicio.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES.

1.1. ¿POR QUÉ UN DISEÑO UNIVERSAL PARA GRUPOS DE APRENDIZAJE MEXICANO: DUGA-M?

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge como un paradigma educativo revolucionario que busca transformar la forma en como concebimos y llevamos a cabo el proceso formativo de los estudiantes. Formula un concepto de aprendizaje que no se limita a la mera adquisición de conocimientos, saberes y desarrollo de capacidades, sino que busca la aplicación de estos problematizando la realidad y transformándola. Por ello, desde su fundamentación teórica se diferencia del anterior enfoque de competencias y supera las conceptualizaciones clásicas del aprendizaje de origen extranjero, tomar como base el corazón de la NEM exige que los procesos, los enfoques, las metodologías, y las didácticas que le dan sentido y significado en las aulas, deban ser pertinentes, oportunas y contextuales al devenir de los entornos escolares de nuestras realidades.

Desde esta perspectiva el proyecto DUGA-M como propuesta de diseño universal, a comparación del DUA CAST, adquiere relevancia porque no se funda como un enfoque de apoyo a la planeación, sino es **una promesa que se constituye como la planeación misma**, favoreciendo de esta manera, a la creación de la identidad pedagógica que subyace en la NEM (Tobón, Sergio, 2024). Reconocer en el ámbito educativo de nuestro país, la construcción de esta propuesta que no tiene precedentes y de otras que se han generado en los últimos años como lo es el DUA 9.0 diseñado por el Dr. Yadiar Julián Márquez (2024); respaldada en el personalismo humanista, la epistemología clásica y la lógica natural, significa que en el contexto educativo mexicano, contamos con una amplia experiencia derivada de la reflexión teórica, que hemos nutrido con la reflexión de la práctica docente misma, y que nos ubica en igualdad de condiciones que otras

personalidades de países extranjeros, para aportar de manera profesional y sustentada en la investigación educativa, a esa identidad pedagógica que urge empezar a delinear, desde lo local y territorial, como una nueva pedagogía que nos distinga y nos ubique en el tramo internacional.

Coadyuvando a la descolonización de las hegemonías extranjeras que no han logrado tener el eco deseado, por el simple hecho de que han sido construidas para contextos educativos diferentes al nuestro en el que hacemos docencia. Por ejemplo, el DUA CAST, a pesar de ser una propuesta educativa para la inclusión, rigurosa en su fundamento y su base conceptual centrada en la neurociencia, algunos autores críticos han argumentado, que no ha logrado consolidarse como una verdadera alternativa para la construcción de una escuela para todos, presenta desafíos como la resistencia al cambio, falta de acceso a la tecnología e infraestructura, la necesidad de tener que revisar y adaptar continuamente los materiales y métodos de enseñanza y dificultades para ajustar la práctica docente a los principios del DUA, (Cueva, Cabrera, 2024, David Neira, j. 2024).

Siguiendo con la línea de justificación del ¿Por qué un proyecto DUGA-M? diversas investigaciones con rigurosidad teórica y metodológica, sobre la implementación del DUA CAST, revelan su complejidad para ser comprendido en su totalidad, como un enfoque para la planeación en el aula (Sanchez, F. y Duk, C., 2022), inviabilidad para elaborar variedad de planeaciones, recursos, y materiales que del enfoque se generan cuando el docente debe atender otras situaciones del aula (Rose, et al., 2006). Otras investigaciones muestran que en la implementación del DUA CAST, el contexto es determinante para su éxito o fracaso. Algunas visiones ponen de manifiesto la utilización de medios tecnológicos como recurso fundamental para lograr una adecuada planeación siguiendo los principios propuestos (Rose y Meyer, 2002), rueda DUA, por ejemplo.

Desde nuestra perspectiva, afirmamos que, si la aplicación del DUA CAST depende en gran medida de la disponibilidad de tecnología en las escuelas y de las competencias digitales de alumnos y docentes, entonces, definitivamente no sería un modelo válido, generalizable y aplicable a todos los contextos. Asegurar que todas las escuelas tienen la capacidad en cuanto a recursos y materiales tecnológicos, sería poco ético desconocer las grandes brechas digitales en nuestro país, entre comunidades, escuelas y grupos sociales más vulnerables (Murillo, et al, 2020).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por implementar este modelo extranjero y otras estrategias inclusivas, estas no han logrado cuestionar las estructuras epistémicas subyacentes en las instituciones educativas. La valoración de ciertas habilidades y maneras de conocimiento sigue perpetuando formas específicas de subjetividad y exclusión (Cruz, Vadillo, 2024). Las reflexiones hechas hasta el momento, nos permiten preguntarnos, ¿podríamos hablar de un modelo basado en la inclusión, si se trata de un modelo originado y diseñado para un entorno distinto al contexto mexicano?

El DUA CAST fue diseñado en Estados Unidos para una amplia mayoría de estudiantes prototipo, (Sánchez, F, et al, 2022), pero, ¿las condiciones de las escuelas estadounidenses son similares a las escuelas en México, a las escuelas rurales, a las escuelas del sistema indígena, multigrado o las escuelas de zonas marginadas de Chiapas, Guerrero y Oaxaca y de otras entidades? Evidentemente la respuesta es un categórico no.

Además de las argumentaciones citadas, tenemos que este enfoque privilegia una visión neurocientífica del aprendizaje reduccionista y mecanicista, ya que el ser humano es visto meramente como un cerebro, lo pone al centro del proceso educativo, dejando a un lado dimensiones esenciales como la comunidad, la cultura, la historia, la ética o la afectividad (Rodríguez, A. et al, Blanco, L. 2023). Una postura rebasada epistemológicamente por nuevos estudios en la neurociencia cuántica. Esta última se

apoya de principios fundamentales como la superposición, el entrelazamiento, la incertidumbre y la observación derivados de la física cuántica, ofrece nuevas formas de entender como el cerebro humano aprende, conecta y se desarrolla integralmente, es decir, como involucra el desarrollo cognitivo, emocional, social, físico, y espiritual del estudiante, por lo tanto, un modelo de diseño universal para el aprendizaje innovador y contextualizado debe tomar en cuenta estos elementos, pero para que pueda declararse como integral debe cohesionar con las particularidades culturales, sociales lingüísticas y emocionales de cada contexto expresados en la NEM.

Desde la neurociencia cuántica, el **cerebro humano no es un sistema cerrado**, sino que es un todo, ya que interactúa y se adapta constantemente a su entorno (Haken, 2016). Los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje se comportan de manera dinámica, la información no se procesa de manera lineal, lo que significa, que en este proceso no solo entra en juego el cerebro, sino que las interacciones sociales juegan un papel de gran importancia. Como es sabido, el DUA CAST, se fundamenta en la psicología cognitiva y en la neurociencia clásica, de esta última, en base a tres redes neuronales implicadas en el aprendizaje, se derivan tres principios:

1. Múltiples formas de representación; implica que se debe presentar la información en diversos formatos para adaptarse a las diferencias cognitivas y sensoriales de los alumnos. Sin embargo, desde la neurociencia cuántica se establece que el aprendizaje no solo depende de la manera en que se presenta la información, sino de **cómo cada estudiante sintoniza con la información** a nivel emocional, energético y mental influenciado por su estado de consciencia y su interacción con el entorno (Kaiser, M. 2011). Por lo tanto, presentar la información en múltiples formatos no garantiza que los estudiantes aprendan, puesto que este principio está anclado en una visión mecanicista de la cognición.

2. Múltiples formas de expresión; propone que los estudiantes deben contar con diversas maneras para demostrar lo aprendido, adaptándose a las habilidades y estilos individuales. Desde la neurociencia cuántica se menciona que el aprendizaje no se expresa, sino **se manifiesta** y no solo a través de medios físicos y visibles, sino de formas intangibles, colectivas y emergentes. Lo que significa, que no se puede obligar a los estudiantes a expresar el aprendizaje en momentos específicos y con formatos preestablecidos, ya que puede interrumpir su proceso interno de integración del conocimiento, y el aprendizaje puede manifestarse más tarde en cambios de pensamiento, emociones, lenguaje corporal o intuiciones sin necesidad de un producto físico, (Goswami, A. 1993).

Desde este enfoque, la manifestación del aprendizaje no ocurre en un proceso individual sino en la dinámica del grupo. Las múltiples formas de expresión tienen una visión limitada y estructuralista para la neurociencia cuántica, ya que subestima la naturaleza multidimensional del aprendizaje y la forma en que este se manifiesta en distintos niveles de consciencia.

3. Múltiples formas de implicación. Busca motivar y comprometer a los estudiantes a través de diferentes estrategias según sus intereses, emociones, y niveles de persistencia. Desde la neurociencia cuántica la motivación y el compromiso no es solo cuestión de estímulos externos, sino en **cómo la consciencia del estudiante se sincroniza con el conocimiento y su entorno** en un nivel energético y vibracional (Penrose, R. 1994). Por lo tanto, la idea de implicar al estudiante con estímulos externos, sigue correspondiendo a un modelo conductista y estructuralista del aprendizaje.

De lo anterior, se observa que la Neurociencia cuántica ha rebasado en sus planteamientos sobre el cerebro y el proceso de aprender, a la neurociencia tradicional fundamento del DUA CAST, la nueva neurociencia aporta una visión más amplia del comportamiento del cerebro ante el aprendizaje, al considerar que este se conecta y se

desarrolla de manera integral, reconoce la importancia de la conciencia y el entorno en este proceso (Dispenza, J. 2014). Si bien, la neurociencia cuántica ofrece una visión profundamente innovadora del aprendizaje, concebido como un proceso holístico e integral, __y es en este punto donde hay coincidencia con el proyecto DUGA-M__, no es suficiente marco teórico para justificarlo, porque termina enfrascándose en lo neurobiológico y en lo individual.

Estos avances en la neurociencia cuántica son reveladores y de gran importancia porque amplían la visión reduccionista del enfoque CAST, y al mismo tiempo, son el parteaguas para la comprensión del soporte epistémico de proyecto DUGA-M, que se complementa con las aristas del modelo de aprendizaje situado, contextualizado, centrado en la resolución colaborativa de problemas, y en el diálogo como forma de construir el conocimiento, cultural y socialmente vinculado con la comunidad, la justicia social y la inclusión definidos en la NEM al poner énfasis en las filosofías de la dimensión humana y transformadora de la educación.

En base a este panorama existe la apremiante necesidad de transitar a formas y lógicas de interactuar y relacionarnos, en donde lo comunitario y lo colectivo posibiliten mayor sentido a las prácticas pedagógicas de una manera más justa, inclusiva, equitativa e igualitaria (Cruz, R. 2020), sustentadas en diseños situados a las realidades de los contextos donde coexisten para que puedan ser verdaderos instrumentos de desarrollo y transformación social. En esta línea el proyecto DUGA-M se perfila como una gran respuesta innovadora para el trabajo en el aula.

Para mayor comprensión del origen epistemológico y fundamento del proyecto DUGA-M, a continuación, se presenta un cuadro comparativo que muestra los elementos clave tanto del proyecto **Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M)** y del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA CAST)**, resaltando

sus diferencias y enfoques particulares, permitiendo evidenciar la amplitud teórica de la propuesta de taxativamente mexicana.

1.2. CUADRO COMPARATIVO EPISTEMOLÓGICO DEL PROYECTO DUgA-M VERSUS DUA CAST.

Este marco comparativo se hace necesario a fin de tener una mayor comprensión del origen epistemológico del proyecto DUgA-M (ver tabla 1). Al contrastar esta propuesta con el DUA clásico, se hace evidente que, aunque ambos comparten el propósito de favorecer la inclusión y el aprendizaje en los ámbitos escolares, sus enfoques epistemológicos marcan rutas profundamente divergentes. El DUA clásico parte de una visión reduccionista del sujeto, centrada en la función cerebral y el acceso cognitivo, sustentada en la neurociencia clásica y el paradigma positivista. En cambio, el DUgA-M despliega un horizonte epistemológico más amplio, **integrador y transdisciplinario**, al incorporar elementos de la Nueva Escuela Mexicana, la pedagogía decolonial, el aprendizaje por proyectos, el pensamiento complejo, las cosmovisiones ancestrales y aspectos de la neurociencia cuántica.

Mientras el primero busca la accesibilidad desde la funcionalidad, el segundo propone una transformación educativa desde lo situado, lo histórico, lo colectivo y lo energético. Así, el DUgA-M no solo ofrece una comprensión más holística del aprendizaje, sino que interpela críticamente los límites del universalismo técnico del DUA clásico, posicionándose como una propuesta más amplia y profundamente enraizada en el contexto latinoamericano.

Elemento	Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano DUgA-M (México, construcción del Dr. David Vitte Viveros).	Diseño Universal para el Aprendizaje DUA (E.E.U.U, Construcción de CAST).
Enfoque de Soporte	El enfoque de soporte es comunitario, más que hablar de persona humana, reconoce al ser en vínculo con su entorno, un ser en devenir que se manifiesta, que se afecta y co-crea conocimiento en comunidad. Supera a "la persona" en tanto no se refiere	Se centra más en el soporte individualizado, adaptando las estrategias para los diferentes estilos de aprendizaje, pero de manera más

El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M): Una Propuesta Innovadora para la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

	a un “ser” aislado, sino a una forma de estar-siendo en el mundo con otros. Esta existencia no es una categoría fija, sino una práctica continua, ética y situada. Manifiesta su potencia humana en red, en diálogo con su comunidad, su cultura y los desafíos de su tiempo. Es un ser en resonancia, que aprende para vivir mejor con los demás, no solo para destacar individualmente. Su fuerza está en sostener estructuras afectivas, cognitivas, energéticas y éticas que permitan la emergencia del aprendizaje como experiencia compartida. Diversas estrategias desde la perspectiva grupal y no individual.	centrada en el alumno y sus capacidades cognitivas.
Alumno	El alumno es visto como el centro del proceso educativo, co-creador de conocimientos. Es una presencia resonante que no aprende para expresarse, sino que se manifiesta en red, afectando y siendo afectado por una comunidad, un propósito compartido y un entorno ético y emocionalmente sostenido. Basados en el principio del bienestar y buen trato. Entendido el bienestar como un estado integral de la persona. No es solo que los estudiantes estén “felices”, sino que tengan condiciones para aprender, desarrollarse y vivir con dignidad. El buen trato va más allá de ser “amables”: es un principio ético-político. Implica reconocer la dignidad de cada persona y tratarla como un sujeto valioso, con derechos, saberes y voz. Debe pasar por 5 etapas del aprendizaje sostenidas por 4 orientadores pedagógicos para el logro del perfil de egreso.	El alumno es visto como un sujeto de aprendizaje con necesidades individuales de acceso al contenido, procesos y evaluación, sin tanto énfasis en lo cultural.
Docente	El docente asume el rol activo de un observador consciente, tejedor de relaciones entre saberes, personas emociones y contextos. Aplica los 4 elementos básicos de la pedagogía del amor; cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento para fortalecer el desarrollo integral del alumno. Mediador del vínculo afectivo entre el alumno y los apoyos a fin de que no sean meras ayudas técnicas. La accesibilidad, ajustes razonables y medidas específicas, son pensadas no desde la perspectiva grupal y no individual. Debe manejar 5 dominios docentes como marco de referencia para una escuela de todos.	El docente es el guía en el proceso de aprendizaje, pero el foco está en el uso de estrategias didácticas que aseguren el acceso equitativo al contenido.
Metodología de Trabajo	Se basa en metodologías activas, colaborativas y participativas, basadas en la investigación de problemáticas comunitarias, incorpora saberes ancestrales y prácticas educativas comunitarias. A través de las cuales se derivan las 5 etapas para el aprendizaje, sostenidas por 4 organizadores pedagógicos, y el vínculo afectivo en el proceso educativo, incluyendo todo tipo de apoyos. No solo busca favorecer el aprendizaje como un acto de conocer, sino de transformar realidades.	La metodología es más estructurada, adaptando la enseñanza a las necesidades cognitivas del alumno, pero no necesariamente tiene en cuenta los contextos culturales.
Perspectiva de Inclusión	Inclusión decolonial, enfocada en la justicia social, equidad y en la integración de saberes de las comunidades originarias y minoritarias.	Inclusión centrada principalmente en la diversidad funcional (necesidades cognitivas) sin un enfoque tan marcado en los aspectos culturales y sociales.
Elementos	4 organizadores pedagógicos en coherencia con las 5 etapas o procesos del aprendizaje en el proyecto DUgA-M.	3 Principios, múltiples pautas y puntos de verificación.
Perspectiva de Aprendizaje	Enfoque integral como proceso social, cultural y energético. En el contexto del proyecto DUgA-M el aprendizaje, también se comprende como “un proceso consciente, dinámico, situado, significativo y transformador, en el que el estudiante, desde la dimensión sociocultural, histórica y energética, no solo adquiere conocimientos, sino que co-construye saberes de su realidad personal y colectiva mediante experiencias significativas de vida, interacciones sociales, culturales y actividades problematizadoras de su entorno que les permiten desarrollar el pensamiento crítico y creativo y transformar sus realidades. Donde el estudiante se posiciona como protagonista activo y consciente de su proceso formativo, en diálogo constante con su realidad, su historia y su energía.	Enfoque cognitivo, donde el aprendizaje se ve principalmente como un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, sin tanto énfasis en los contextos culturales.
Fundamento Teórico	Basado en teorías decoloniales, interculturales y del aprendizaje situado y problematizado buscando una educación que no solo sea inclusiva, sino también liberadora y humanista. Recurre a la neurociencia cuántica como apoyo.	Basado en la teoría del aprendizaje cognitivo y la neurociencia enfocado en la accesibilidad y la personalización del aprendizaje para estudiantes con diferentes estilos y capacidades.
Alcances	Busca decolonizar las prácticas docentes en las aulas mexicanas, con una mirada crítica sobre la historia, la cultura y los entornos. Promueve la inclusión desde la comunidad donde se ubica a la escuela para todos, no solo busca transformar a la persona, sino también sus realidades a fin de tener una vida más digna promoviendo una educación crítica y emancipadora.	Su alcance está en la mejora de la accesibilidad del aprendizaje para estudiantes con necesidades diversas, promoviendo una educación más inclusiva, pero centrada principalmente en la diversidad cognitiva.

El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M): Una Propuesta Innovadora para la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Accesibilidad	Accesibilidad entendida no solo como el acceso físico, sino también como el acceso a contenidos y procesos educativos contextualizados a la realidad cultural, lingüística y vibracional del estudiante. Se potencia el principio de accesibilidad pensada desde el inicio y para todos y no solo para aquellos que no encajan.	Accesibilidad entendida como el acceso a contenidos, procesos y evaluación a través de diferentes formas, como herramientas tecnológicas o adaptaciones pedagógicas.
Barreras	Las barreras son estructurales, culturales y epistémicas. No están en el individuo, sino en el diseño del entorno, el currículo y las relaciones de poder. Se reconoce la colonialidad del saber cómo una barrera. Barreras por exclusión histórica, currículos coloniales, discriminación étnica, lingüística, de género, clase, discapacidad, etc. Propone una revisión crítica del poder en el aula.	Las barreras se entienden principalmente como resultado de un diseño curricular rígido que no contempla la variabilidad del alumnado. Barreras en el acceso, la expresión y la motivación. Se busca ofrecer múltiples medios para superar diferencias neurológicas o funcionales.
Ajustes Razonables	Los ajustes razonables no pueden ser pensados de forma tradicional, desde la lógica individual, como modificaciones o adaptaciones para estudiantes con discapacidad o en casos particulares a fin de acceder al currículo, sino desde la lógica del grupo escolar, de tal manera que lo ajustado sea parte del plan para todos y no una vía alterna estigmatizantes. Desde una mirada colectiva, los ajustes se entienden como condiciones de equidad necesarias para todos los cuerpos, saberes y formas de estar en la escuela. Así, los ajustes no son "excepciones", sino transformaciones estructurales que benefician a todos.	Ajustes que responden principalmente a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidades o dificultades cognitivas, adaptando los métodos de enseñanza a sus necesidades.
Medidas Específicas	Por su lado, las medidas específicas son más detalladas y personalizadas que los ajustes razonables y están orientadas a garantizar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, favoreciendo su desarrollo integral. Desde la lógica del DUGA-M, las medidas específicas son acciones concretas para el colectivo, acciones planificadas, anticipadas y contextualizadas que se diseñan desde y para el grupo de aprendizaje, con base en un diagnóstico participativo, orientadas a eliminar las BAP, proporcionando los recursos, los apoyos y adaptaciones para garantizar el acceso, permanencia, participación y logro de todos los estudiantes. Estas medidas no buscan "normalizar" al sujeto, sino transformar el entorno, las prácticas pedagógicas y las relaciones escolares para hacerlas culturalmente pertinentes, democráticas y decoloniales.	Medidas orientadas a la adaptación de la enseñanza a las diferencias cognitivas de los estudiantes, como la modificación del contenido, la estructura y la evaluación.
Sistema Universal de Apoyos	Sistema de apoyo que incluye a la comunidad, la familia y los saberes locales en el proceso educativo, promoviendo una red de apoyo inclusiva y diversificada. Tomando como referencia el grupo y no las individualidades. Un sistema de "apoyos universales", se refieren a estrategias, recursos y acciones organizadas por la comunidad escolar para garantizar la participación, aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes, priorizando la colaboración, la equidad y la justicia social por encima del enfoque centrado en el individuo. Desde el DUGA-M los apoyos son mediados por un vínculo afectivo para que dejen de ser meras ayudas técnicas y se conviertan en verdaderos acompañantes pedagógicos del aprendizaje.	Sistema de apoyo enfocado principalmente en el estudiante, proporcionando recursos y estrategias para garantizar su éxito académico según sus necesidades cognitivas.
Relación con la comunidad	Articulación activa y política con saberes comunitarios, familias y territorio. A través de los 4 organizadores pedagógicos en relación a las 5 etapas del proceso de aprendizaje, se desarrolla el pensamiento crítico, la creatividad, y la afectividad.	Relación indirecta; se centra en el entorno escolar y el aula.
Evaluación	Dialógica, formativa, situada, cualitativa, participativa, contextual. No se reduce a medir productos o desempeños visibles, sino que busca ser una manifestación viva y comunitaria del saber, en sintonía con principios como "el observador afecta lo observado" y "el aprendizaje no se expresa, se manifiesta". La evaluación desde el DUGA-M no busca representar el aprendizaje como algo que se puede atrapar, etiquetar o medir. Busca manifestarlo, dejar que se exprese en comunidad, darle forma en el vínculo y en el relato compartido. La evidencia no se recolecta; se vive.	Flexibilizada, pero basada en estándares formales.
Tecnología	Uso crítico y contextualizado de la tecnología innovadora o tradicional con pertinencia cultural.	Uso intensivo de tecnología digital como medio de accesibilidad.
Dimensión ética	Ética de la liberación, respeto a la diversidad epistémica, inclusión como justicia.	Ética centrada en la equidad funcional y la autonomía del estudiante.
Idioma y plurilingüismo	Promueve el uso de lenguas originarias en procesos educativos.	Apoya el multilingüismo como medio de acceso, no como eje cultural.
Epistemología	Pluriepistémico, reconoce y valora saberes no occidentales. Se centra más allá de la persona humana, establece el vínculo del ser con la comunidad. Se sustenta en el marco de la NEM, la pedagogía del amor y la neurociencia cuántica.	Epistemología centrada en la ciencia cognitiva occidental.
Contexto de origen	México, Puebla en respuesta a la NEM y las desigualdades estructurales históricas.	Estados Unidos, desde el ámbito de la educación especial y la neurociencia.

Vínculo con la NEM	Total: se alinea con el enfoque humanista, intercultural y transformador.	Indirecto: No hay relación con el modelo educativo de la NEM
--------------------	---	--

Tabla 1. Cuadro comparativo de enfoques DUgA-M y DUA CAST. Elaboración propia. Vitte Viveros, David. 2025.

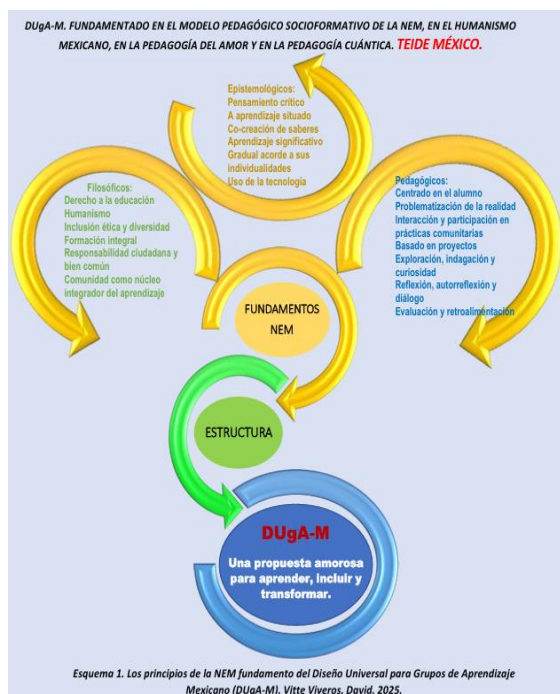
El proyecto **DUgA-M** tiene un enfoque decolonial que considera la diversidad cultural, social y lingüística, busca transformar la educación para que sea más inclusiva desde una perspectiva crítica, equitativa y participativa. Su énfasis está en la inclusión de saberes locales y la justicia social, promoviendo una educación que no solo sea accesible, sino también transformadora.

El enfoque DUA clásico se centra principalmente en la **accesibilidad cognitiva**, asegurando que todos los estudiantes tengan las herramientas necesarias para acceder al contenido, con un enfoque particular en la **diversidad funcional**. Ambos modelos comparten el objetivo de crear una educación inclusiva, pero difieren significativamente en la perspectiva que aportan, siendo el DUgA-M mucho más amplio en términos de diversidad y en su conexión con los contextos históricos y culturales. En el siguiente rubro se delimita el soporte de referencia de la NEM que hace sinergia con el proyecto DUgA-M.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DEL PROYECTO DUgA-M.

2.1 LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM): MARCO PARA EL DISEÑO UNIVERSAL PARA GRUPOS DE APRENDIZAJE MEXICANO (DUgA-M).

2.1.1 Principios de la NEM sinergia con el proyecto DUgA-M.



Actualmente, se implementa en todas las escuelas del país el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se fundamenta en principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que buscan innovar las prácticas educativas en la escuela, por medio de elementos que priorizan la inclusión, el respeto a la diversidad y la justicia social”. Por ello, la NEM plantea la necesidad de formar ciudadanos críticos, responsables,

solidarios, participativos y profundamente arraigados en su contexto sociocultural, capaces de analizar su realidad y contribuir con una sociedad más justa, (SEP, 2022).

Como lo expresa el pedagogo Freire (2018), "la educación debe ser un acto de liberación, en el cual, el estudiante no solo aprenda sobre el mundo, sino que sea capaz de transformarlo”.

Por consiguiente, la NEM se propone replantear el tipo estudiante que se quiere formar, pero lo hace desde una postura humanista, integral y decolonial. No se trata únicamente de transmitirles contenidos, sino de favorecer procesos educativos que reconozcan la diversidad y potencien sus capacidades en contextos situados (SEP, 2023). Lo que implica el desarrollo de la conciencia crítica, la participación comunitaria y la responsabilidad ética, obedeciendo a una **formación integral** que trasciende el dominio cognitivo y promueve dimensiones emocionales, sociales, éticas, físicas y culturales. Esta ruptura de modelos colonizantes sugiere la revalorización de los saberes, los alumnos los construyen a partir de su realidad social y su participación comunitaria (SEP, 2022, p. 21), favoreciendo una educación centrada en la dignidad humana y la justicia social.

La dignidad humana reconoce que no hay vidas de segunda categoría y que cada estudiante, independientemente de su origen, capacidades o condiciones, posee un valor intrínseco que debe ser protegido y promovido en el ámbito escolar. Precepto sustentado en el artículo 3° Constitucional, el cual considera como un valor intrínseco irrenunciable, irrevocable e inviolable que reconoce y respeta el ejercicio de los derechos humanos, entre ellos, el derecho a la educación (SEP, 2024). Esta se hace asequible cuando se pone en práctica la igualdad sustantiva y la equidad inclusiva establecidos en la Ley General de Educación (LGE), en los artículos 8° y 13° respectivamente.

Mientras que la **igualdad sustantiva** no se basa en tratar a todos los estudiantes de la misma manera, sino en ofrecer diversas formas de acceso, participación y aprendizaje, sin excepción, de acuerdo a sus necesidades y capacidades. La **equidad inclusiva** ofrece estrategias de enseñanza que se ajustan a las necesidades individuales, favoreciendo un ambiente democrático. No obstante, en el contexto del DUGA-M, la igualdad sustantiva y la equidad inclusiva adquieren otro sentido, desde una visión grupal e

integral, se entienden como procesos de reconocimiento, restitución y transformación estructural que buscan asegurar el bienestar, el aprendizaje y la dignidad colectiva de los grupos sociales diversos, no solo la atención diferenciada a individuos.

El contraste clave entre igualdad sustantiva y equidad inclusiva, desde una perspectiva colectiva, radica en que la primera busca que todos los grupos sociales y culturales tengan acceso real a las mismas oportunidades, reconociendo las condiciones históricas, estructurales y contextuales que han generado desigualdad. Por su parte, la equidad inclusiva va más allá: implica transformar el sistema educativo para que elimine las barreras que enfrentan comunidades enteras, asegurando que los apoyos, recursos y prácticas respondan a sus necesidades colectivas, territoriales y culturales.

Lo anterior significa que los grupos de alumnos deben alcanzar el máximo logro de aprendizaje sin importar sus puntos de partida, de acuerdo a sus diferencias y ofreciendo apoyos transformadores, no remediales, sino como agentes de cambio hacia la inclusión real, a fin de facilitar su trayecto formativo en un ambiente de respeto, empatía y cuidado mutuo. La dignidad humana involucra también el **bienestar y buen trato**, así como las condiciones necesarias para que cada persona desarrolle su potencial. De aquí, que la escuela debe ser un espacio seguro, respetuoso y propicio para el crecimiento personal, evitando la exclusión y la discriminación en todas sus expresiones (SEP, 2020).

El derecho a una educación plena, inclusiva y humanista está intrínsecamente ligado a componentes como la dignidad humana, el bienestar y buen trato para generar ambientes educativos de sana convivencia, sin estos el principio de accesibilidad decolonial se vuelve una promesa vacía. En consecuencia, una escuela que promueve el buen trato construye vínculos afectivos integrales en todos los elementos del proceso formativo. El **lazo afectivo** también es clave para que la accesibilidad se materialice, ya

que no basta con rampas o materiales adaptados; se necesita una cultura escolar que cuide y acompañe. En general la accesibilidad busca garantizar que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan oportunidades reales y efectivas para participar y aprender en igualdad de condiciones. Qué considere, además los saberes comunitarios, las lenguas originarias, los contextos locales y las desigualdades históricas.

La accesibilidad se desarrolla en distintos ámbitos de la escuela, vista desde la perspectiva comunitaria, a través de acciones como los ajustes razonables, las medidas específicas y un sistema universal de apoyos con el objetivo **eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)** a las que se enfrentan los alumnos, estas pueden ser barreras físicas, sociales, culturales, lingüísticas, estructurales, normativas y pedagógicas. El principio de accesibilidad también está vinculado con la justicia social y educativa, como lo explica Vitte Viveros (2023), quien argumenta que una escuela accesible es aquella que reconoce las desigualdades históricas y busca transformarlas desde una pedagogía decolonial, afectiva y contextualizada. En otras palabras, garantizar la accesibilidad significa comprometerse con la equidad y con el derecho a ser diferentes sin ser excluidos.

Desde estos postulados se configuran los fines de la educación y nuevas formas de práctica pedagógica en la escuela (SEP, 2019). El alumno no solo va adquirir saberes y desarrollar capacidades, a través del aprendizaje situado, contextualizado y personalizado, sino lograr el pleno desarrollo que le permita la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía para cuestionar la realidad y descubrir nuevas formas de resolver problemas que apoyen su proceso formativo y el de los demás. Adquiere relevancia en este hecho, el apoyo de la escuela, la familia y la comunidad para generar el máximo desempeño académico a fin de que ningún estudiante se quede atrás o excluido. Los ámbitos son relevantes porque los saberes y conocimientos son el ímpetu de las relaciones pedagógicas que se establecen en la escuela, es ahí, en esos

entornos donde tienen origen y en donde **el alumno se posiciona como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el vínculo entre escuela y comunidad.**

Derivado de lo anterior, se observa que la noción de aprendizaje en la NEM parte de una visión situada y transformadora. Se concibe como un proceso activo, contextual y con sentido para la vida, donde el estudiante es protagonista de su propio desarrollo. Aprender no es simplemente adquirir conocimientos aislados, sino construir saberes en interacción con otros, desde la experiencia, problematizando su realidad y otorgando sentido personal y colectivo al conocimiento como bagaje para transformar sus entornos. Esto significa que el aprendizaje se genera en comunidad, no en solitario, y no es un hecho que reside en la mente del alumno, sino que es una acción colectiva, mediante el uso de apoyos, recursos, materiales, técnicas, estrategias, metodologías diversificadas que permitan responder a sus más legítimas necesidades y capacidades (SEP, 2022).

Por consiguiente, estos apoyos transformadores deben considerar la interculturalidad crítica y la perspectiva decolonial, elementos fundamentales de la NEM. Esto significa que los recursos, estrategias, materiales, lenguajes, métodos y tiempos deben adecuarse no solo a capacidades distintas, sino también a las cosmovisiones, lenguas y contextos de los estudiantes. Como señala el marco curricular vigente, es necesario repensar el currículo desde un enfoque decolonial, que escuche y valore los saberes de los pueblos y comunidades, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado (SEP, 2023). Los apoyos desde esta cosmovisión no son un “plus” para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos, son más bien un pilar para construir una verdadera escuela inclusiva.

A partir de las premisas mencionadas, el proyecto DUgA-M, integra una perspectiva crítica y situada, orientada a reconocer la dignidad humana en contextos plurales. Se construye a partir del principio de que ***“todo grupo es un grupo con barreras”***, lo cual

permite desplazar la mirada de lo individual a lo colectivo, promoviendo acciones pedagógicas que atiendan la complejidad del aula escolar. Esta noción rompe con la lógica de la adaptación individual y reconoce las condiciones estructurales que limitan el acceso al aprendizaje y la participación. En este sentido, el proyecto DUgA-M contribuye a la formación del alumno como un sujeto autónomo, crítico, solidario y consciente de su contexto al favorecer experiencias pedagógicas que parten del reconocimiento del otro como legítimo diferente y al proponer prácticas afectivas y colaborativas que fortalecen el sentido de comunidad.

Asimismo, el proyecto DUgA-M aporta significativamente al desarrollo integral del alumno, entendido no solo en términos cognitivos, sino también emocionales, sociales y culturales. Al colocar el vínculo afectivo en el centro de la práctica docente, y promover climas escolares seguros y empáticos, donde el bienestar emocional es una condición para el aprendizaje significativo. Desde la práctica en el aula contribuye a consolidar el derecho a la educación al anticipar y eliminar las BAP a las que se enfrentan los alumnos en lugar de esperar a que se manifiesten. De igual manera, este enfoque refuerza el respeto a la dignidad humana, ya que parte del principio de que todas las personas tienen el mismo valor, independientemente de sus características, capacidades o contextos. Este principio se traduce en prácticas que rechazan la estandarización y promueven una educación que celebra la diferencia como una riqueza.

Desde esta máxima, el proyecto DUgA-M permite consolidar en el aula, el principio del buen trato y bienestar, al generar propuestas didácticas que se fundamentan en la empatía, el respeto mutuo y la colaboración horizontal entre docentes y estudiantes. La convivencia armónica, la participación activa y el reconocimiento de la voz estudiantil son elementos centrales en este modelo. En conclusión, el proyecto DUgA-M no solo contribuye a formar al alumno que requiere la NEM, sino que redefine las condiciones

mismas del aprendizaje para hacer de la escuela un espacio donde florezcan la dignidad, la justicia y el afecto, a través de las etapas del enfoque del aprendizaje por proyectos (APP). Su enfoque colectivo, situado y decolonial, lo convierte en una herramienta imprescindible para alcanzar una verdadera escuela inclusiva y humanista.

2.1.2. La inclusión una simbiosis con el proyecto DUGA-M.

La NEM, como proyecto educativo transformador, no se limita a modificar planes y programas de estudio; busca una transformación profunda en la manera en que concebimos la educación, desde su propósito hasta sus prácticas cotidianas. En este contexto, el enfoque inclusivo no es un añadido decorativo o una concesión caritativa, sino una acción ética fundamental y un posicionamiento decolonial que confronta siglos de exclusión, homogeneización y violencia epistémica. La inclusión, desde este marco, va más allá de la integración física de estudiantes en el aula. Implica que la escuela "reconozca y valore las diversidades culturales, lingüísticas, sociales, regionales y de género" (SEP, 2020). Este enfoque involucra un **currículo flexible** que sea capaz de adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes, promoviendo **estrategias pedagógicas inclusivas** que favorezcan el aprendizaje con énfasis en la dimensión colectiva.

También el currículo flexible se centra en la adaptación de contenidos, métodos de enseñanza y evaluaciones para permitir que todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje, participen activamente en el proceso educativo. Este enfoque busca no solo atender las diferencias grupales e individuales en términos de capacidades cognitivas, sino también reconocer otras variables como el contexto cultural, el idioma, o la diversidad socioeconómica de los estudiantes (Cáceres, 2020). Por tanto, se propone transformar las metodologías educativas tradicionales para ofrecer una enseñanza más adaptada a la diversidad y centrada en el alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje (SEP, 2022).

Una alternativa son las metodologías socio críticas o el aprendizaje por proyectos (ABPC, STEAM, ABP, AS, entre otras) que promueven el respeto por la diversidad y las diferentes realidades de los alumnos, la participación activa y participativa en sus propios procesos de aprendizaje de modo que se conviertan en agentes de cambio en sus contextos que habitan.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019) es el punto medular de la NEM, desde esta, se erigen los rasgos que caracterizan a la educación inclusiva; forma parte de los esfuerzos para hacer realidad el derecho a la educación (Echeita, 2006), al circunscribirla como un tema transversal que gira alrededor de la estructura del Sistema Educativo Nacional, acoge a las comunidades educativas diversas y atiende esas diferencias para hacerlas visibles, a través de la eliminación de estereotipos y prejuicios, de prácticas de segregación, exclusión o cualquier conducta discriminatoria. La educación inclusiva decolonial pone énfasis en el respeto irrestricto a la dignidad humana. Como plantea Walsh (2010), la decolonialidad implica “descentrar el pensamiento único” y generar relaciones educativas no jerárquicas, basadas en el cuidado, la reciprocidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta mirada, la inclusión como eje articulador del Plan de Estudios para la educación básica aboga por que se replantee la función de las escuelas a fin de dar cabida a todas las personas como lo establece el *Plan Nacional de Desarrollo 2024-2028* (Gobierno de México, 2024), “la educación inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social, étnico o económico, tengan acceso a una educación de calidad” (p. 38). Se traduce en la práctica diaria en propuestas pedagógicas concretas, ya que este enfoque representa la garantía de que la diversidad de estudiantes, sin importar su contexto o condiciones de vida reciban educación de calidad. Por consiguiente, la diversidad se convierte en una riqueza para el proceso educativo y se refleja en los contenidos, las metodologías y las interacciones

dentro del aula, poniendo de manifiesto la consolidación de la equidad inclusiva y la igualdad sustantiva.

No obstante, para hacer realidad la inclusión, se requiere que los centros educativos adopten nuevas *políticas, culturas y prácticas pedagógicas*, entre otras, identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Según la ENEI (2009), las barreras se agrupan bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas. Las estructurales corresponden a aquellas acciones que se han normalizado y que propician exclusión y desigualdad social e impiden que personas y grupos ejerzan el derecho a la educación. Las normativas se derivan de leyes y ordenamientos que impiden el goce del derecho humano a una educación inclusiva, equitativa y de excelencia. Por último, las barreras didácticas se centran en las prácticas de los docentes que se realizan en las escuelas. Para eliminar las BAP es necesario conocer el contexto del alumno y establecer acciones dirigidas que permitan adquirir aprendizajes para la vida.

Desde los planteamientos de la ENEI (SEP, 2019) la educación inclusiva debe implementar otras acciones como **la accesibilidad**, un requerimiento básico para evitar la exclusión y la discriminación. La accesibilidad se refiere a la capacidad de un entorno educativo, físico o digital, de ser utilizado de manera eficiente por todas las personas, incluidas aquellas con discapacidades. En este contexto, es fundamental eliminar barreras que impidan a los estudiantes acceder a la información, participar en actividades o interactuar con sus compañeros y profesores de manera efectiva.

Consecuentemente la accesibilidad abre la puerta al **diseño universal**, en este caso se propone el proyecto DUGA-M que se define como un enfoque pedagógico que promueve un aprendizaje significativo y transformador, centrado en el respeto a las identidades y contextos de los estudiantes. Parte del reconocimiento de los saberes comunitarios, las identidades múltiples y las desigualdades estructurales como

elementos centrales para diseñar experiencias de aprendizaje significativas para todos y les permitan transformar sus realidades. No siempre el DUgA-M va a tener la cobertura para generar el aprendizaje a toda la diversidad de individualidades, puesto que algunos alumnos van a presentar condiciones muy específicas por lo que va a ser necesario la implementación de los **ajustes razonables**.

Pero para el proyecto DUgA-M, los ajustes razonables no pueden ser pensados de forma tradicional, desde la lógica individual, como modificaciones o adaptaciones para estudiantes con discapacidad o necesidades diversas para acceder al currículo, sino desde la lógica del grupo escolar, de tal manera que lo ajustado sea parte del plan para todos y no una vía alterna estigmatizante. Desde una mirada colectiva, los ajustes se entienden como condiciones de equidad necesarias para todos los cuerpos, saberes y formas de estar en la escuela.

Los ajustes razonables pueden consistir en adaptaciones en los materiales educativos, como textos en braille, software especializado, o material auditivo. Cambios en la forma de evaluar a los estudiantes, como proporcionar más tiempo o adaptar las pruebas a diferentes formatos. Modificaciones en la estructura de las aulas, como disponer de rampas o equipos tecnológicos para facilitar el aprendizaje. Así, los ajustes no son “excepciones”, sino transformaciones estructurales que benefician a todos. Son una obligación legal y ética para garantizar el acceso a la educación, el no implementarlas significa un acto de discriminación, según las leyes y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y educación inclusiva, como lo señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2017).

Por su lado, las **medidas específicas** son más detalladas y personalizadas que los ajustes razonables y están orientadas a garantizar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, favoreciendo su desarrollo integral. Desde la

lógica del DUgA-M, las medidas específicas son acciones concretas para el colectivo, acciones planificadas, anticipadas y contextualizadas que se diseñan desde y para el grupo de aprendizaje, con base en un diagnóstico participativo, orientadas a eliminar las BAP, proporcionando los recursos, los apoyos y adaptaciones para garantizar el acceso, permanencia, participación y logro de todos los estudiantes. Estas medidas no buscan “normalizar” al sujeto, sino transformar el entorno, las prácticas pedagógicas y las relaciones escolares para hacerlas culturalmente pertinentes, democráticas y decoloniales.

Las medidas específicas pueden aplicarse en la capacitación docente para desarrollar competencias en la atención a la diversidad. En adaptaciones en el currículo para que sea accesible a estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En servicios de apoyo psicológico y pedagógico para garantizar el bienestar de los estudiantes y la atención a sus necesidades emocionales y en el fortalecimiento de la infraestructura escolar para hacerla accesible a estudiantes con discapacidad motriz o sensorial y otras condiciones.

Otro elemento más de la accesibilidad, es el **uso de apoyos**. Aunque el nombre puede variar ligeramente, según fuentes bibliográficas, a veces se le denomina como parte de un sistema de "apoyos universales", en esencia hace referencia a un modelo estructurado de apoyos organizados en niveles o escalones, que se implementan de manera preventiva y proactiva en entornos educativos, (Naubaum, M. 2016). Se refieren a estrategias, recursos y acciones organizadas por la comunidad escolar para garantizar la participación, aprendizaje y bienestar de *todos* los estudiantes, priorizando la colaboración, la equidad y la justicia social por encima del enfoque centrado en el individuo. Deben abarcar todas las áreas de vida de los educandos, sin perder de vista que estos apoyos deben fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados.

En resumen, el DUgA-M proporciona la base teórica y metodológica para un aprendizaje inclusivo, operativiza los ajustes razonables, medidas específicas y apoyos universales desde una lógica colectiva y situada, no individualista, totalmente alineada con los principios de la NEM. Al diseñar experiencias de aprendizaje que responden a la diversidad del grupo desde el inicio. En lugar de adaptar a unos pocos, transforma el entorno para que *todos* participen activamente.

Reafirma que la inclusión no es adaptar para algunos sino transformar para todos. Por ejemplo, organiza el aula en equipos colaborativos, promueve proyectos donde cada estudiante aporta desde su contexto y utiliza materiales accesibles en diferentes lenguas y formatos. Las medidas específicas, como tutorías entre pares o el uso de recursos visuales, se integran de forma natural al trabajo grupal. Incluso cuando alguien necesita un ajuste razonable más personalizado, este se comprende como parte del compromiso ético del grupo, no como una excepción.

Juntos, estos elementos contribuyen a un sistema inclusivo, no como un asunto técnico, sino como una responsabilidad comunitaria (familias, estudiantes, docentes, vecinos) que participa activamente en la construcción de entornos inclusivos donde todos tienen lugar.

2.1.3. La comunidad núcleo integrador del proyecto DUgA-M.

El enfoque comunitario de la NEM es fundamental para que los procesos educativos no solo sean inclusivos sino también accesibles a través de la participación activa de las comunidades, quienes colaboran en la creación de entornos educativos adecuados. La Reforma Educativa de 2019, establece que “la educación debe ser un espacio donde cada miembro de la comunidad educativa pueda expresar sus opiniones, inquietudes y propuestas, promoviendo el aprendizaje desde un enfoque de colaboración y respeto mutuo” (p. 56). La comunidad, entonces, no solo incluye a los estudiantes, sino también

a sus familias y a otros actores locales que contribuyen a hacer de la escuela un espacio accesible y adaptado a las diversas necesidades.

En este marco de referencia, se concibe la idea de la **comunidad como núcleo integrador de los procesos de aprendizaje**. En el entendido de que la escuela no es algo aislado de la comunidad, sino que es un componente esencial, ya que favorece la interacción entre los actores educativos, la participación activa de las familias y las autoridades en la construcción de un entorno educativo colaborativo y transformador. La escuela es vista como un centro de aprendizaje comunitario en el que confluyen saberes, conocimientos, valores, normas y prácticas que se construyen y reconstruyen y en el que las relaciones pedagógicas que caracterizan los procesos pedagógicos cobran sentido (SEP, 2022).

De esta manera, el proyecto DUGA-M traduce la perspectiva comunitaria de la NEM en estrategias pedagógicas concretas, centradas en el contexto, los saberes locales y la participación activa de la comunidad; promueve la idea de que el aula debe ser un espacio flexible que no solo atienda a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también fomente la participación activa de todos los actores educativos, incluyendo a las comunidades y las familias. Como indica Pérez y Díaz (2020), "el enfoque comunitario en la NEM implica que todos los miembros de la comunidad educativa participen en la construcción de un ambiente escolar accesible" (p. 88), lo que se logra al ofrecer estrategias pedagógicas que permiten la co-creación del conocimiento entre estudiantes y docentes, así como entre los diversos entornos que conforma la comunidad, entre ellas la escuela.

El proyecto DUGA-M reconoce que el conocimiento no solo reside en la mente individual, sino que también está anclado en las prácticas culturales y comunitarias. Plantea el aprendizaje como un proceso contextualizado, lo que permite adaptar los contenidos y formas de enseñanza a las realidades locales. Propicia que la comunidad

no solo sea beneficiaria, sino co-partícipe del proceso educativo. Se recupera la sabiduría intergeneracional como recurso pedagógico. Mientras el DUA clásico te dice "hazlo accesible para todos", el DUgA-M te dice: hazlo con ellos, desde ellos, y para ellos.

En base a los planteamientos anteriores, hay tres razones que explican por qué se coloca a la comunidad (SEP, 2022), como foco de los procesos educativos. La primera razón es que la escuela no es un **espacio aislado de la comunidad**, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad urbana o rural. La segunda razón es que los conocimientos, saberes, y relaciones que se construyen sólo pueden ser incorporados de manera integral a la vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela. Se trata de que los aprendizajes disciplinares no sólo tengan sentido para los intereses de los adultos, ni únicamente tengan lugar en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de la vida escolar y comunitaria, para fortalecer la formación de ciudadanos responsables.

La tercera razón es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes construidos en vida comunitaria, el sentido que le dan, son un punto de partida para discutir o problematizar el contenido con la realidad concreta en que viven. Así, el proyecto DUgA-M, sustenta la visión comunitaria de la NEM, que promueve la construcción colectiva del conocimiento, la participación activa de los estudiantes y la integración de las diversas realidades de las comunidades. Garantiza que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan esta perspectiva. Por lo tanto, se convierte en un espacio de construcción de conocimiento comunitario al promover el intercambio de saberes y fomentar el aprendizaje cooperativo. A partir de esta premisa el proyecto

DUgA-M sigue como camino un proceso metodológico para el aprendizaje por proyectos (APP).

La construcción de los conocimientos comunitarios en la escuela es un proceso clave para el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente cuando se reconoce que el aprendizaje no es solo un proceso individual, que sucede solo en la mente, sino que se da en interacción con el entorno social y cultural de los alumnos. Desde esta configuración, el proyecto DUgA-M se convierte en un instrumento didáctico para que los estudiantes compartan, construyan y reconstruyan sus saberes y conocimientos colectivos, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico.

Con esta se busca que los alumnos no solo aprendan contenidos académicos, sino que también desarrollen habilidades que les permitan analizar, cuestionar y reflexionar sobre el mundo que los rodea. Desde la perspectiva de Garrison y Anderson (2003), el pensamiento crítico debe ser entendido como un proceso que implica la reflexión profunda y el análisis de los hechos y circunstancias, en lugar de aceptar pasivamente la información recibida.

En base a esta condición, el DUgA-M se compromete a potenciar el pensamiento crítico, considerando que debe ser cultivado en todas las áreas del conocimiento y no solo en una disciplina académica específica, sino que puedan movilizar sus saberes y conocimientos para plantear preguntas, elaborar proyectos, así como desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones en las que se desenvuelven las personas impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria. También, este proyecto promueve el aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes comparten ideas, debaten y resuelven problemas de manera conjunta. La interacción social, como señala Vygotsky (1978), es fundamental en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar opiniones y argumentar, se enfrentan a diferentes perspectivas y aprenden a analizar críticamente las ideas ajenas. Esto favorece la reflexión y la profundización del pensamiento. Alienta a los estudiantes a evaluar su propio progreso y desempeño, lo que promueve la reflexión crítica sobre su proceso de aprendizaje. La capacidad de autorregularse y reflexionar sobre sus decisiones y logros es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico. Según Schunk (2009), la autoevaluación y la autorregulación son competencias fundamentales para que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y debilidades, y tomar decisiones informadas para mejorar su aprendizaje.

2.1.4. El Codiseño coyuntura con el proyecto DUgA-M.

El **codiseño** es una estrategia que se articula con el enfoque comunitario de la NEM, pues implica la colaboración activa de los diferentes actores en la creación de los procesos educativos. Esta acción no se limita a la simple implementación de programas diseñados desde instancias centrales, sino que busca que los maestros, los estudiantes, los padres de familia y los miembros de la comunidad se involucren en la creación y adaptación de los contenidos curriculares y de los métodos pedagógicos (Pérez, 2022). Este proceso permite que los aprendizajes sean más significativos, ya que se basan en las necesidades reales de las comunidades y los contextos locales, lo que también responde a las directrices de la educación inclusiva y participativa que promueve la NEM.

De acuerdo con Hernández (2023), el codiseño busca descentrar el conocimiento y los procesos de enseñanza, otorgando mayor protagonismo a los estudiantes y sus realidades, permite que los contenidos sean más relevantes y ajustados a las necesidades y contextos específicos de cada grupo. Según Martínez (2022), fomenta la flexibilidad pedagógica al permitir que los maestros ajusten el currículo según las necesidades del grupo logrando una mayor capacidad de adaptación a los diferentes

ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta flexibilidad también promueve la autonomía profesional y curricular de los educadores, quienes pueden elegir las estrategias didácticas más adecuadas y enriquecer los procesos de enseñanza con métodos innovadores y creativos.

La importancia del proyecto DUGA-M en el proceso de codiseño radica en que van de la mano permitiendo la creación de espacios escolares más inclusivos y adaptados a las realidades de los alumnos. Fomenta la colaboración proporcionando marcos que facilitan el trabajo conjunto, ofreciendo posibilidades que resuenan con la consciencia y la energía del alumno para la participación y de construcción del conocimiento. De igual manera en el codiseño, todos los actores (estudiantes, maestros, familias, y comunidades) colaboran para generar una educación que sea significativa para todos.

Al codiseñar, el proyecto DUGA-M ofrece estrategias pedagógicas, metodológicas, recursos y apoyos que permiten a los docentes promover experiencias formativas diversas considerando los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del grupo de alumnos, por ello, el proyecto DUGA-M se define como promotora de aprendizaje de colectividades y no desde lo individual. El proyecto apunala con estrategias de evaluación continua, inclusiva y formativa, permitiendo ajustar los procesos educativos de manera más dinámica y efectiva. De igual manera fomenta la autonomía, lo cual está alineado con los principios del codiseño, al involucrar a los estudiantes en la creación de su propio proceso, promoviendo su voz y participación activa lo que refuerza su capacidad de ser agentes activos en su desarrollo académico.

Esta lógica descrita, corresponde a la **autonomía profesional y curricular** de los docentes como un ejercicio para que puedan determinar los contenidos y la estructura didáctica que se llevará a cabo dentro de un programa escolar. La primera es fundamental para lograr pertinencia en la atención educativa de los estudiantes,

entendida como la facultad de los colectivos docentes para tomar decisiones que permitan contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, así como incluir contenidos locales, de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Los maestros deciden qué y cómo enseñar, tomando en consideración el contexto para atender a la diversidad intercultural y social en su acción pedagógica (SEP, 2023). Es decir, el maestro tiene la libertad para diseñar sus estrategias pedagógicas, pues ahora se le ve, como un agente activo en la construcción del conocimiento, por lo que es necesario fortalecer su capacidad profesional para que puedan tomar decisiones educativas de manera sustentada.

La segunda, la autonomía curricular es la facultad de las instituciones educativas de modificar y enriquecer el currículo nacional conforme a las características particulares de su comunidad, promoviendo el aprendizaje significativo (SEP, 2022). Esta tarea docente permite ejercer y reinventar la docencia, intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar como condición para desarrollar otros aprendizajes. La autonomía profesional y curricular se ve potenciada por el DUGA-M, ya que, promueve que los docentes sean diseñadores activos de su propia práctica, utilizando enfoques diferenciados y flexibles, lo cual es un ejercicio de autonomía. Además, no impone un único camino para el aprendizaje, sino que sugiere múltiples vías de abordaje, lo que les permite a los docentes personalizar el currículo y hacerlo más relevante y adecuado para todos.

El ejercicio de la autonomía docente, permite una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso pedagógico. En este sentido, la gran tarea de los profesores es decidir las posibilidades de educación, y transformación de la realidad de los procesos de aprendizaje; el sentido que le van a dar a los contenidos; el saber didáctico; los espacios y tiempos en los que se pueden desarrollar; cómo se involucran y

comprometen los estudiantes. Este principio curricular parte del hecho de que la realidad social e histórica, en sus distintos planos y dimensiones, tiene múltiples significados de acuerdo con los territorios en los que interactúan los miembros de la comunidad (Pérez, J. 2020).

Lo anterior define el codiseño del programa analítico en educación básica, un enfoque colaborativo que implica la participación activa y conjunta de diferentes actores educativos, como docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y en algunos casos, miembros de la comunidad. Este proceso tiene como objetivo principal diseñar y desarrollar un programa analítico o plan de estudios que responda de manera efectiva a las necesidades, intereses y contextos específicos de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. A diferencia de un enfoque tradicional donde la planificación y diseño del programa analítico es responsabilidad exclusiva de los educadores o autoridades educativas, el codiseño busca involucrar a todas las partes interesadas para que aporten sus perspectivas, experiencias y conocimientos, contribuyendo así a la creación de un plan más relevante y adaptado a la realidad de los estudiantes.

Sin embargo, el punto de arranque del codiseño del programa analítico inicia con los programas sintéticos, el docente realiza un proceso reflexivo que permite comprender el proceso; mismo que integra 4 momentos o planos: 1- **Análisis del contexto socioeducativo.** 2- **Contextualización.** 3- **Codiseño.** 4- **Didáctica** (SEP, 2022). Por lo que respecta al plano Análisis del contexto socioeducativo, *se debe observar que éste permite:* a) Leer la realidad (problematización: sobre las características de la escuela, procesos de aprendizaje y dificultades, retos de maestros e inserción de los padres de familia) y, para ello, puede ser de utilidad los elementos del diagnóstico PEMC.

Por lo que corresponde al plano denominado Contextualización, éste se refiere al: a) Tratamiento de los programas sintéticos para ponerlos en marcha (grados-fases), b) Retoma el plano de la lectura de la realidad para trazar el horizonte de acción

(propósitos por grupo, grado, fase y escuela), c) Identifica la estrategia o estrategias nacionales a las que recurre la escuela para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje, d) Construye y selecciona situaciones/problema, e), Selecciona la metodología a desarrollar (ABPC, ESTEAM, ABP, AS, etc.). Eje central del proyecto DUgA-M dentro del plano didáctico.

En cuanto al plano denominado Codiseño refiere la posibilidad de: a) Incorporar contenidos que no contemplan los programas sintéticos y que, por la lectura de la realidad, sea necesario incorporarlos, b) Los contenidos responden a necesidades específicas de la escuela, c) Seleccionadas las estrategias (plano anterior), se incorporan los contenidos (locales/escolares) con una justificación y aproximación a los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA).

Finalmente, el plano Didáctico, considera una: a) Estructuración de la planeación didáctica, b) Cuidando que la secuencia de actividades de la situación-problema, se articule con los contenidos analizados y los de codiseño, atendiendo su sucesión y gradualidad, c) Establecer las actividades a trabajar con alumnos de acuerdo a la metodología seleccionada de aprendizaje por proyectos (APP), selecciona los procesos de desarrollo de aprendizaje, d) Anticipar la previsión de materiales (libros de texto, videos, entrevistas, etc.), para cumplir con la tarea que el proyecto demande, e) Propiciar el trabajo colaborativo entre alumnos, f) Establecer una forma de aplicar la evaluación formativa, considerando que algunos entregables serán la base de la calificación (SEP, 2022).

En **el plano didáctico**, del ejercicio del codiseño curricular, es donde adquiere significado y relevancia el DUgA-M. Es el diseño universal con el que se crean espacios para la construcción de saberes y conocimientos, retroalimentar los procesos a través de la evaluación formativa, a través de las relaciones pedagógicas entre los docentes con los estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad. Representa el **último umbral de la pirámide de la concreción curricular y el punto de partida para la práctica**

docente, que en conjunto con las etapas o momentos del enfoque del aprendizaje por proyectos (APP), (*diseño, desafío, investigación, creación, y comunicación*), los ajustes razonables, las medidas específicas y el sistema de apoyos universales, se toman decisiones en función del grupo o colectividad.

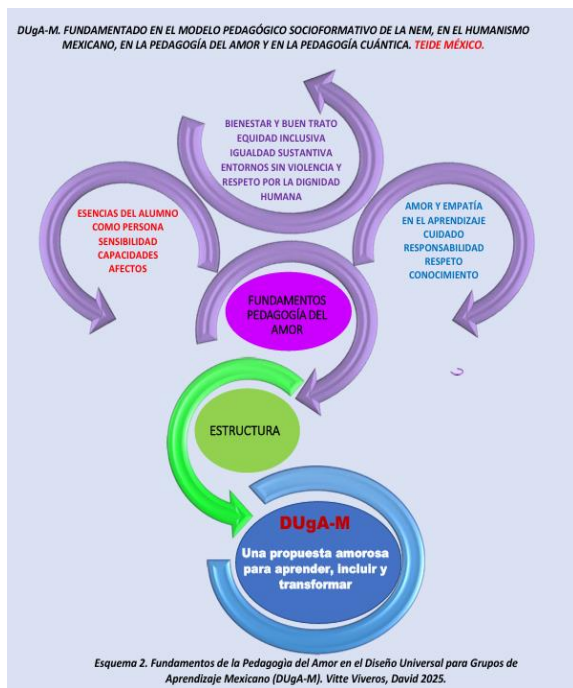
Por último, en el plano didáctico, a diferencia del DUA CAST que solo es un enfoque para la planeación, el proyecto DUGA-M es una herramienta de planeación didáctica ética, contextual, inclusiva y transformadora, que dialoga perfectamente con los fines de la Nueva Escuela Mexicana: formación integral, pensamiento crítico, inclusión, justicia social y sentido comunitario. Como planeación didáctica, promueve procesos metodológicos de aprendizaje por proyectos (APP) o las llamadas metodologías socio críticas que propone la SEP u otras.

Dichas metodologías son el andamiaje pedagógico de una escuela que promueve la inclusión desde lo decolonial, donde la diferencia es el punto de partida, el grupo es el sujeto colectivo del aprendizaje, y el vínculo afectivo es el componente que se entreteje en todo el proceso formativo y que da significado al Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M), mismo que es regido por tres vertientes del aprendizaje y de ellas, se derivan cuatro orientaciones pedagógicas que no son adornos teóricos, sino los pilares que sostienen la práctica cotidiana en el aula.

2.2. LA PEDAGOGÍA DEL AMOR FUNDAMENTO DEL PROYECTO DUGA-M.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone un modelo educativo centrado en la transformación social, la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. En este marco, la **pedagogía del amor** no solo es compatible con la NEM, sino que resulta un eje fundamental para lograr sus fines humanistas y de justicia social. Esta filosofía es entendida como una práctica educativa que se basa en el afecto, la empatía y el

reconocimiento de la dignidad del otro, tiene raíces en pensadores como Paulo Freire, quien sostenía que *"la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"* (Freire, 1997). Esta visión coincide con los planteamientos de la NEM al promover una formación integral que busca empoderar a los sujetos para transformar sus realidades.



En este sentido, si consideramos que el fin de la educación es formar personas para la justicia y la transformación social, el amor se nos presenta como una herramienta educativa imprescindible.

Pensadores como José Martí consideran que el amor es una herramienta básica en la educación, llegan al punto de afirmar que la enseñanza es una obra de infinito amor, o que el

fracaso de la educación se encuentra, precisamente, en *"la falta de espíritu amoroso en el cuerpo de maestros"* (Martí, 2016). La pedagogía del amor plantea que el vínculo afectivo entre docente y estudiante es indispensable para el aprendizaje significativo. En este contexto la NEM, destaca que *la escuela debe ser un espacio donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y capaces de aprender desde su contexto, su historia y su identidad*. En ambientes de aprendizaje donde prime el bienestar y buen trato que beneficie los procesos de aprendizaje.

En esta acción, el educador debe convertirse en un mediador afectivo, cultural y cognitivo, reconociendo las diferencias no como obstáculos, sino como posibilidades pedagógicas. Esta visión interpela directamente el enfoque decolonial y anticapacitista que la NEM busca impulsar. Entendemos a la pedagogía del amor como un acto de auténtica acción equitativa, en un dualismo docente-alumno, indispensables para generar procesos de aprendizaje abiertos, libres y situados, enmarcados por un ejercicio de reflexión, de pensar y de sentir.

Es decir, la educación relacionada a los sentimientos y emociones, tiene como enfoque el amor, el compañerismo, la ternura y la humildad. Desde este enfoque se plantea a la afectividad como elemento metodológico. De aquí, la importancia de que el docente comprenda que su labor educativa debe encaminarse a lo humano, espiritual, amoroso con la ternura necesaria para valorar y comprender a los estudiantes en su estructura integral como seres humanos en formación (López, A. 2019).

La pedagogía del amor es otra de las filosofías que sustentan el Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, proyecto DUgA-M. Fromm lo llama “El Arte de Amar”, sustentado en cuatro elementos básicos *que* explican los lazos entre educación y amor: ***cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento***. El cuidado es vigilar que el otro tenga todos los bienes necesarios para su supervivencia. En el contexto de la escuela, el maestro cuida que el alumno cuente con el ambiente y los recursos intelectuales, emocionales y físicos para lograr sus aprendizajes. De esta manera el proyecto DUgA-M es un acto de amar al otro, porque a través de su diseño, el profesor proporciona al alumno todos los recursos a su alcance como son libros, actividades, materiales, y los apoyos, los ajustes razonables, las medidas específicas a fin de crear un espacio idóneo, inclusivo y colaborativo para generar los aprendizajes desde la perspectiva grupal.

Este cuidado del alumno no significa una obligación, sino una responsabilidad ética. En la escuela el que ama educa y procura el bienestar del otro sin condición alguna, solo observando al ser humano que tiene frente a él, y respondiendo a sus prioridades. Así, el proyecto DUgAM es un instrumento didáctico responsable que busca llenar ese vacío de necesidades, pero teniendo como punto de partida sus capacidades. En este sentido, Fromm dice que la responsabilidad también nos puede hacer caer en la posesividad o en la dominación, pero para ello, se requiere cultivar el respeto. Implica la capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única.

Por lo tanto, en la escuela, como maestro se debe considerar a aquel, al que quiero educar como alguien diferente a mí, con sus propias individualidades y sobre el cual, solo puedo incidir, a través de herramientas de comunicación que respeten su autonomía estableciendo un ejercicio de relaciones libres entre uno y el otro.

Este es uno de los valores que ensalza el proyecto DUgA-M el respeto a la diversidad de los alumnos, para educar, hay que amar, pero hay que hacerlo con respeto, situando las herramientas pedagógicas en relación a sus necesidades de aprendizaje. En el acto de amar, el cuidar, responder y respetar también implica conocer, para identificar el sentir, las preocupaciones, las emociones, y las prioridades a satisfacer del otro. Es importante conocerlo en su estructura integral como persona. En este proceso, el maestro empieza por identificar y reconocer las necesidades del otro para crear un ambiente de aprendizaje idóneo. El proyecto DUgA-M cumple con este aspecto, al conocimiento de la unicidad de los individuos con el propósito de identificar las necesidades y ponerles al frente todos los recursos habidos y por haber del aprendizaje.

Por consiguiente, y considerando que la pedagogía del amor se materializa como una relación sana entre maestro y alumno (Sánchez, et al., 2021), la tarea docente se ha de caracterizar por ser un espacio de seguridad, confianza e inclusivo. Por eso, respeta los ritmos y modos de aprender de cada uno y siempre está dispuesto a brindar una nueva

oportunidad. El amor es el principio pedagógico esencial en la estructura del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M). Sin este principio el acto de educar es frágil. Desde esta coyuntura, cabe mencionar que los 4 elementos básicos de la pedagogía del amor, tienden a procurar, cuidar, respetar y conocer a los alumnos a fin de provocar su desarrollo integral, al mismo tiempo, de proporcionar los apoyos, considerados como las estrategias, recursos, adaptaciones o intervenciones físicas, emocionales, sociales, lingüísticas y culturales para garantizar que todos los estudiantes participen, aprendan, y se desarrollen en igualdad de condiciones sin importar su contexto, capacidades, o características personales.

Vale aquí, la relevancia del lazo afectivo entre docente y alumno, lo que denomina la NEM, como una relación empática de bienestar y buen trato, sin embargo, para el proyecto DUgA-M, este vínculo afectivo debe permear en todos los elementos del proceso educativo, incluso en los apoyos que se dirigen a los estudiantes, en especial a aquellos que enfrenta BAP, como una muestra de amor por el otro y lo otro. Según Cruz Badillo (2017), los apoyos no pueden construirse sobre estructuras meramente técnicas.

Para el autor, los apoyos deben dejar de concebirse como simples herramientas técnicas y pasar a ser experiencias intersubjetivas mediadas por el afecto, la empatía y la dignidad. Solo así se potencia una verdadera participación de los estudiantes, desde su subjetividad y no desde una lógica de “reparación” o “asimilación”. Desde la pedagogía del amor, se visualiza a los apoyos pedagógicos en una relación significativa, “la persona deja de ser un objeto de atención y se convierte en un sujeto activo del proceso educativo”.

Dicha postura se alinea con lo que Freire (1997) denominó pedagogía del amor, entendida como una praxis que reconoce al otro como sujeto de saber, capaz de

transformar su realidad a través del vínculo dialógico y afectivo. En el marco de la NEM, los apoyos deben ser universales no uniformes; diseñados para beneficiar a todos los estudiantes sin imponer una sola forma de aprender. Deben ser flexibles, adaptables y contextualizados, es decir, surgir desde la realidad sociocultural de los estudiantes y no desde modelos ajenos a su entorno. Así, los apoyos dejan de entenderse como dispositivos bajo una lógica técnica, y pasar a ser parte de una pedagogía que cuida, acompaña y reconoce la alteridad.

El lazo afectivo entre la persona con discapacidad y los apoyos no es un lujo emocional, sino una condición ética y política de la inclusión. Los apoyos, al cargarse de afectividad, se transforman en mediaciones pedagógicas que habilitan espacios de encuentro y no de control.

Este enfoque también dialoga con el proyecto DUgA-M, propuesto por Vitte Viveros (2023), donde se enfatiza que la inclusión debe estar anclada en el contexto cultural, afectivo y comunitario del estudiante. El proyecto DUgA-M rompe con la noción estandarizada del DUA anglosajón y recupera una mirada decolonial en la que los apoyos están atravesados por la ternura, el reconocimiento y el amor pedagógico.

Cabe destacar que, desde la perspectiva de la pedagogía del amor, el proyecto Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M) es una alternativa didáctica que determina una práctica docente que se caracteriza por los siguiente:

- Procura el reconocimiento, aceptación y valoración del estudiante tal y como es, su individualidad, sus fortalezas y áreas de oportunidad, sus capacidades y necesidades para enfocarlas desde el trabajo grupal.
- Respeta los ritmos y formas de aprendizaje de los alumnos, y a partir de ello, ofrece una diversidad de estrategias, materiales, recursos, y apoyos, mediados

por el vínculo afectivo, para potenciar tres ámbitos de acción del estudiante: escolar, áulico y familiar.

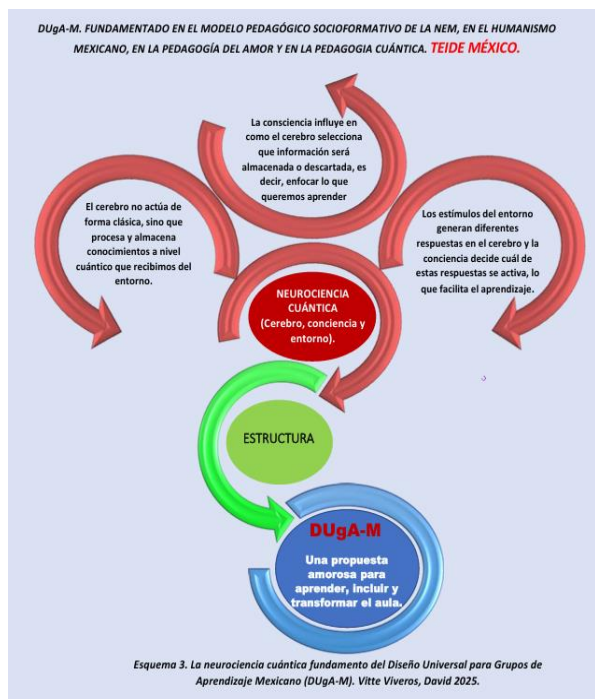
- Pone énfasis en los cuatro elementos de la pedagogía del amor: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento.
- Enfatiza el arte de educar con cariño, con sensibilidad, para sanar y/o fortalecer la autoestima del estudiante.
- Promueve una relación mutua de respeto y aceptación entre docente y alumno, y entre alumno y los apoyos mediados por el entendimiento, el afecto, el amor y la empatía.

En efecto, el proyecto DugA-M, desde la práctica del amor propicia las condiciones ideales para que el docente establezca ambientes de aprendizaje equitativos, inclusivos y donde la convivencia sana, cálida, humana, y amorosa permita que los estudiantes puedan formarse como buenos ciudadanos y en donde sus relaciones e interacciones cotidianas impulsen el amor como lenguaje verbal y corporal, en cuanto a la tolerancia y respeto en común. Para concluir, consideramos que el proyecto DUGA-M, representa una opción y un camino importante y de extrema necesidad para ser utilizada por los colectivos docentes en función de educar desde el amor y la ternura a fin de alinear lo espiritual, lo académico, lo familiar y los valores en los procesos formativos de los alumnos.

Finalmente, la NEM, la pedagogía del amor y el proyecto DUGA-M convergen en su apuesta por una educación centrada en la persona, en su contexto y en sus afectos. Esta convergencia no es romántica ni superficial, sino profundamente transformadora y necesaria para construir una escuela más justa, empática, inclusiva y liberadora.

2.3. LA NEUROCIENCIA CUÁNTICA SUSTENTO DEL PROYECTO DUGA-M.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como proyecto educativo transformador, reconoce que el aprendizaje debe ser integral, situado y profundamente humano, superando enfoques tecnocráticos y mecanicistas.



En este marco, la neurociencia cuántica emerge como una aliada epistemológica que, desde una postura compleja, energética y vibracional, expone las limitaciones de la neurociencia clásica con respecto a la conceptualización tradicional del aprendizaje y los tres principios del DUA CAST.

Mientras que la NEM promueve una noción del

aprendizaje que no se reduce al aprendizaje de contenidos, sino que se trata de procesos vivenciales, relacionales y culturales, en donde el estudiante es visto como sujeto activo, creativo y con agencia transformadora, en consonancia, la neurociencia cuántica propone un aprendizaje no-lineal, conectado y multidimensional.

En este escenario, la neurociencia cuántica emerge como una propuesta transdisciplinaria que intenta explicar fenómenos del aprendizaje más allá de la visión mecanicista de la neurociencia clásica. En primera instancia, reflexionamos sobre estas vertientes epistemológicas; a diferencia de la neurociencia clásica, que aborda el cerebro y el aprendizaje desde una perspectiva más mecanicista y electroquímica, la neurociencia cuántica explora como los fenómenos de la superposición cuántica y el entrelazamiento pueden tener implicaciones para la memoria, el aprendizaje y la toma de decisiones (Goswami, 2004). Esto representa una nueva forma de entender el cerebro humano, abriendo posibilidades para un aprendizaje más personalizado y adaptable.

Además, la neurociencia cuántica reconoce que el pensamiento, la emoción y la conciencia no pueden explicarse únicamente mediante procesos bioeléctricos lineales, sino que requieren una comprensión más profunda de la relación mente-cerebro-entorno desde la física cuántica. Según Penrose y Hameroff (2014), "la conciencia emerge de procesos cuánticos en los microtúbulos neuronales" (p. 69), lo que implica que el aprendizaje no es sólo una función mecánica del cerebro, sino un fenómeno emergente y multidimensional.

Desde esta perspectiva, el alumno aprende cuando entra en coherencia cuántica con su entorno, es decir, cuando sus estados internos (emocionales, cognitivos y energéticos) se sincronizan con contextos de aprendizaje significativos. En otras palabras, la atención plena, la intención y la emoción forman parte del acto de aprender. En este sentido, el alumno aprende cuando su mente, su emoción y su cuerpo se integran en un campo de sentido, pertenencia y energía. La neurociencia cuántica y la NEM **no son opuestas, sino convergentes**: ambas vislumbran al ser humano como un sistema dinámico, interconectado y capaz de transformar su realidad desde dentro hacia fuera.

Los puntos de encuentro entre ambas perspectivas son profundos y reveladores:

La NEM, al integrar saberes comunitarios, afectivos y territoriales, coincide con la noción cuántica de realidad interconectada. Como afirma David Bohm (2002), “la realidad no está fragmentada, es una totalidad en movimiento” (p. 13). Aprender, entonces, es moverse con la totalidad. Mientras que la neurociencia cuántica plantea que el aprendizaje se potencia en estados de conciencia expandidos (Dispenza, 2020), la NEM llama a desarrollar una “conciencia crítica y transformadora” (SEP, 2022, p. 23). En ambos casos, el aprendizaje va más allá del dato: implica una transformación del ser. En palabras de Maturana y Varela (1996), “todo hacer es un hacer del vivir, y todo conocer es un conocer desde el amar” (p. 245). Esta afirmación cuántico-biológica coincide con el principio de la NEM que sitúa el bienestar socioemocional del alumno como condición del aprendizaje significativo.

La neurociencia clásica parte de un paradigma biológico y computacional que ha permitido describir con precisión las funciones de estructuras cerebrales, sinapsis, neurotransmisores y redes neuronales. En este marco, el aprendizaje se entiende como la consolidación de conexiones sinápticas a través de la experiencia y la repetición, lo que da lugar a la llamada plasticidad neuronal (Kandel et al., 2013). Esta visión ha influido decisivamente en el modelo del DUA estadounidense, el cual se organiza a partir de tres redes cerebrales: afectiva (el porqué del aprendizaje), de reconocimiento (el qué) y estratégica (el cómo). No obstante, esta perspectiva ha sido cuestionada por su reduccionismo biológico y por no considerar la influencia de dimensiones como la conciencia, la intención o la energía sutil en los procesos mentales.

Es ahí donde la neurociencia cuántica propone una apertura hacia una visión más holística, que sirve de apoyo al proyecto DUGA-M, en el sentido, de que el acto de aprender, si bien es cierto, no reside solo en la mente del alumno, no es un elemento

que deba quedar fuera, ya que otra mirada sobre el cerebro y el aprendizaje complementa la noción de aprendizaje vislumbrada en la NEM. Desde esta cosmovisión, el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que implica una transformación profunda del sujeto en su totalidad energética, emocional, cognitiva y espiritual. Los procesos de atención, intención, emoción y conciencia se entienden como resonancias cuánticas que reconfiguran el cerebro desde patrones de coherencia o incoherencia vibracional (Dispenza, 2017).

Así, el aprendizaje se convierte en **un fenómeno complejo, multidimensional y no lineal**, que responde más a principios de incertidumbre, probabilidad y conexión que a mecanismos de causa-efecto. Como señala Schwartz et al. (2005), "la mente humana tiene la capacidad de influir de forma causal sobre la actividad cerebral, lo cual desafía el modelo determinista clásico". En esta línea, la neurociencia cuántica considera que el observador (el sujeto que aprende o que enseña) afecta activamente el sistema observado (al sujeto u objeto de conocimiento), generando realidades de aprendizaje únicas e irrepetibles. De lo anterior, se observa que los elementos centrales de la neurociencia cuántica permiten reinterpretar el aprendizaje más allá de los tres principios del DUA clásico: el qué, cómo y porqué del aprendizaje.

No obstante, estos principios son insuficientes y reduccionistas, ya que no consideran la naturaleza compleja, dinámica y vibracional del cerebro humano, ni la multidimensionalidad del aprendizaje. Se pone en evidencia, la necesidad de una transformación educativa hacia modelos más integradores, complejos y situados, por ello, la visión de la neurociencia cuántica es un apoyo central para comprender la estructura epistémica del proyecto DUGA-M.

El principio ofrecer múltiples formas de representación; asegura que toda persona pueda acceder a la información. Sin embargo, esta pluralidad sigue estando anclada en

una lógica sensorial y tecnocrática. Desde la neurociencia cuántica, esta postura es limitada. Como advierte Dispenza (2020), “el conocimiento no se adquiere solo por canales sensoriales; se construye mediante vibraciones, emociones y estados de conciencia que se entrelazan con el entorno” (p. 92). La NEM coincide en que el conocimiento no se impone ni se decodifica mecánicamente, sino que emerge desde el diálogo de saberes, las emociones y el contexto. Como afirma la SEP (2023), “los contenidos deben conectarse con la vida de los estudiantes y no ser una colección de datos desconectados” (p. 12). Este enfoque encarna el proyecto DUgA-M, que propone que la representación debe emerger del campo de sentido energético del grupo, no solo de un menú de opciones predefinidas.

El principio ofrecer múltiples formas de acción y expresión; asume que el estudiante es un sujeto ejecutivo que, con las herramientas adecuadas, puede expresar lo que ha aprendido. Sin embargo, la neurociencia cuántica menciona que esta postura es reduccionista porque el aprendizaje no se expresa, la expresión no es ejecución, el aprendizaje es manifestación de conciencia. Goswami (2004) advierte que los actos creativos nacen del colapso cuántico de potencialidades en la conciencia del sujeto. No se trata de elegir entre dibujo o ensayo, sino de permitir que la manifestación brote de la energía personal y social del estudiante. Esta mirada resuena con la NEM, que afirma que el aprendizaje no debe obedecer a rutas estandarizadas, sino surgir de la experiencia situada, el pensamiento crítico y la problematización de la realidad. En este sentido, el proyecto DUgA-M, propone que el acto de aprender no es una secuencia predecible, sino una construcción situada que responde a la energía del grupo, su historia y su contexto.

El principio ofrecer múltiples formas de motivación; implica provocar la participación y la motivación de los estudiantes desde una lógica conductista: el estímulo externo correcto genera compromiso. La neurociencia cuántica disiente al respecto y menciona

que el compromiso no se activa desde afuera, se enciende desde adentro. Propone que el compromiso no nace de estímulos, sino del sentido profundo que el aprendizaje tiene para el estudiante en su contexto real. McCraty y Childre (2010) explican que el verdadero compromiso se da cuando hay coherencia entre el corazón y el cerebro, un estado medible energéticamente y relacionado con emociones como la gratitud, el amor y la conexión. Esta mirada es coherente con los principios de la NEM al señalar que el aprendizaje significativo y transformador, nace cuando el sujeto está vibrando con su comunidad, cuando lo que aprende tiene sentido en su historia y se traduce en acciones colectivas. Como afirma la SEP (2023), “el conocimiento debe surgir del diálogo entre saberes y no de la mera transmisión de contenidos” (p. 25).

No obstante, para la neurociencia cuántica no basta con “ofrecer múltiples opciones” al estudiante, si estas opciones surgen desde una visión estandarizada del cerebro. Por el contrario, cuando la mirada cuántica y la NEM confluyen al respecto, el aprendizaje es un acto situado, vibracional y ético. En este sentido, el verdadero compromiso pedagógico del proyecto DUgA-M está en generar experiencias resonantes, contextualizadas y decoloniales, que conecten con el corazón, la energía y la comunidad.

CAPÍTULO III. ESTRUCTURA EPISTEMOLÓGICA DEL PROYECTO DUGA-M.

3.1. ¿CÓMO SE DEFINE EL PROYECTO DUGA-M?



El proyecto DUGA-M (Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano) es una propuesta pedagógica desarrollada por el Dr. David Vitte Viveros, descentrada del paradigma estadounidense-individualista.

Al contrario del DUA clásico, el proyecto DUGA-M no viene a ser un parche para el sistema, al contrario, viene a re-imaginarlo desde lo común,

cuestionando la idea del estudiante "promedio", y trasladándolo a una visión profundamente colectiva, situada, comunitaria y decolonial. No se trata de incluir a quienes “quedan afuera”, sino de derribar las puertas del aula y reconstruirla con todos y para todos desde el principio. Se fundamenta en una **mirada social-grupal** que entiende la inclusión no como un conjunto de estrategias compensatorias, sino como un principio organizador del quehacer educativo.

Desde esta postura, propone una forma de diseñar el aprendizaje no para individuos aislados, sino para grupos como entidades orgánicas y pensantes, donde cada sujeto aporta desde su identidad sociocultural, energética e histórica. Enfatiza que el

aprendizaje ocurre en campos relacionales, es decir, en la interacción entre múltiples conciencias, corporalidades y contextos. Este diseño se materializa mediante una planificación didáctica situada, que parte del reconocimiento de las condiciones reales, sociales, culturales y emocionales del grupo escolar. En coherencia con el enfoque del aprendizaje por proyectos (APP), plantea que el conocimiento se construye desde la exploración de problemáticas significativas, contextualizadas y con sentido colectivo. Estos proyectos no solo movilizan saberes disciplinares, sino también valores, emociones, vínculos y capacidades intersubjetivas.

En diálogo con la neurociencia cuántica, esta propuesta reconoce que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, y no es un proceso lineal, sino se desarrolla dentro de un contexto social, histórico, comunitario y vibracional compartido, donde las emociones, la atención y la intención colectiva influyen directamente en los procesos cognitivos. Esta mirada energética y relacional refuerza la necesidad de diseñar entornos de aprendizaje que favorezcan la conexión emocional, la empatía grupal y la resonancia cognitiva, como elementos clave para el desarrollo integral. Uno de los pilares del DUGA-M es la inclusión con enfoque de accesibilidad decolonial. Esto implica ir más allá del acceso físico o instrumental, para cuestionar las barreras culturales, lingüísticas, epistemológicas y simbólicas que históricamente han excluido a diversos grupos del derecho pleno a aprender.

Desde esta perspectiva grupal, la accesibilidad decolonial se concreta en tres prácticas pedagógicas fundamentales que reconocen y valoran las voces, saberes y formas de ser de todos los integrantes de la comunidad educativa;

Ajustes razonables colectivos: En lugar de pensar en adaptaciones o modificaciones individuales que refuercen la idea de déficit, el DUGA-M propone modificar el entorno educativo de forma grupal para favorecer la participación activa de todos. Por ejemplo,

diseñar actividades multisensoriales, colaborativas y dialógicas que permitan distintas formas de interacción y manifestación. Modificaciones al entorno de aprendizaje, los tiempos, los recursos y las dinámicas, realizadas con base en las necesidades del grupo completo. Por ejemplo, planificar espacios de descanso activo si se detecta fatiga grupal, o diversificar las formas de exposición oral si el grupo muestra ansiedad escénica.

Medidas específicas para el contexto: Estrategias diseñadas en función de las características culturales, emocionales y cognitivas del grupo. Esto puede incluir reorganizar el mobiliario para propiciar el trabajo horizontal, hasta generar acuerdos colectivos de convivencia que reconozcan la cosmovisión de los estudiantes o bien, el uso de lenguas originarias, saberes locales o narrativas comunitarias como ejes de los proyectos escolares.

Apoyos universales desde una mirada grupal: En lugar de entregar apoyos centrados en estudiantes "con barreras", se generan recursos, tecnologías y estrategias que benefician a todo el grupo, sin etiquetar ni segregar. Por ejemplo, el uso de mapas mentales colaborativos, recursos visuales codiseñados o bitácoras grupales de aprendizaje.

En general el proyecto DUGA-M no busca “adaptarse” a la diversidad, sino asumirla como punto de partida del proceso educativo. Es una invitación a descolonizar la mirada pedagógica, a construir comunidades de aprendizaje verdaderamente inclusivas y a pensar la educación como un campo de transformación colectiva. En otras palabras, el proyecto DUGA-M, reconoce que la diversidad en los modos de aprender no es una anomalía, sino una expresión natural de la multiplicidad de experiencias, saberes y contextos que coexisten en el aula. Por eso, el aprendizaje no se diseña para un sujeto ideal, sino que se configura en diálogo con la realidad grupal y territorial, incorporando

estrategias mediadas, colectivas y flexibles desde una perspectiva situada, justa y decolonial. Esto se logra a partir de cuatro organizadores pedagógicos que caracterizan al proyecto DUgA-M; **1.-Sincronización comunitaria del conocimiento; 2.-Manifestación comunitaria del saber; 3.-Intercusión comunitaria del saber y; 4.-El observador afecta lo observado.**

3.1.2. CONCEPTO DE APRENDIZAJE UMBRAL DEL PROYECTO DUgA-M.

El aprendizaje, en el contexto del DUgA-M se define como “un proceso consciente, dinámico, situado, significativo y transformador, en el que el estudiante, desde la dimensión sociocultural, histórica y energética, no solo adquiere conocimientos, sino que co-construye saberes de su realidad personal y colectiva mediante experiencias significativas de vida, interacciones sociales, culturales y actividades problematizadoras de su entorno que les permiten desarrollar el pensamiento crítico y creativo y transformar sus realidades.

Para que el aprendizaje ocurra de manera profunda y auténtica, el alumno debe transitar por un proceso en el que:

1. Reconoce y activa su identidad: parte de su dimensión neurobiológica, energética, sociocultural e histórica, asumiéndose como sujeto de saber y transformación.
2. Se involucra en experiencias significativas y situadas, que conectan con su entorno y problemáticas reales, permitiéndole articular el saber con la vida.
3. Reflexiona críticamente sobre lo vivido y lo aprendido, contrastando saberes previos con nuevas perspectivas, desde un enfoque decolonial e inclusivo.
4. Construye y comunica sus aprendizajes a través de diversas formas de expresión, respetando su diversidad cognitiva, cultural y emocional.

5. Toma decisiones conscientes sobre su forma de aprender, manifestar y construir colectivamente, desde su postura energética y vibracional.
6. Se proyecta hacia la transformación social, aplicando lo aprendido en acciones que incidan en su comunidad y en la mejora de su entorno.

Desde la Nueva Escuela Mexicana, el aprendizaje es concebido como un proceso que "parte de las realidades sociales, culturales e históricas del estudiante y busca que el conocimiento adquiera sentido a partir de su contexto y su participación activa" (SEP, 2022, p. 15). En este sentido, no se trata de transmitir contenidos, sino de generar condiciones para la construcción colectiva del saber mediante experiencias de aprendizaje situadas y problematizadoras. Desde la neurociencia cuántica, el aprendizaje no es solo una función del cerebro, sino una manifestación de la interconexión entre mente, cuerpo, emoción, conciencia y campo cuántico. Como señala Lipton (2022), "el entorno, las creencias y las emociones influyen directamente en la expresión genética y en la plasticidad cerebral, lo cual implica que aprender es, literalmente, reconfigurar la identidad del ser" (p. 41).

En esta línea, el aprendizaje implica una transformación energética y vibracional del sujeto, más allá de lo meramente cognitivo. Parafraseando a Dispenza (2023), aprender desde una perspectiva cuántica es activar nuevas posibilidades de pensamiento y acción, reorganizando los patrones sinápticos mediante la atención plena, la emoción elevada y la experiencia significativa. Esta visión rompe con la idea de un cerebro mecánico y resalta el rol del estudiante como co-creador de su realidad a través del acto de aprender. El aprendizaje por proyectos, por su parte, enfatiza el rol del estudiante como protagonista de su proceso formativo. Se trata de una metodología centrada en la solución de problemas auténticos, el trabajo colaborativo, y la integración de saberes en contextos reales. Según Thomas (2020), "el aprendizaje por

proyectos permite una conexión significativa entre el conocimiento escolar y la vida del estudiante, promoviendo competencias críticas y creativas" (p. 102).

Al integrar estas tres perspectivas, se comprende el aprendizaje como un acto consciente, vibracional y social, que se genera en entornos de libertad, colaboración y propósito. Esta visión se articula con los principios de la NEM, que promueve la justicia social, la equidad, la inclusión y el pensamiento crítico, y con los fundamentos del enfoque del aprendizaje por proyectos situados y problematizadores, donde el aula se convierte en un espacio para la investigación, la colaboración y la transformación. Además, concilia con el proyecto DUGA-M, que reconoce la diversidad de los grupos de aprendizaje mexicanos desde una perspectiva transdisciplinaria y neurocuántica.

En síntesis, el aprendizaje no es solo la apropiación de contenidos, no es algo que suceda en la mente del alumno, sino una experiencia vital de re-significación del mundo, donde el estudiante se posiciona como protagonista activo y consciente de su proceso formativo, en diálogo constante con su realidad, su historia y su energía. A continuación, se presentan los esquemas de las tres vertientes de aprendizaje en las que se concreta el proyecto DUGA-M y que son el origen de los cuatro organizadores pedagógicos para hacer realidad una escuela de todos.

3.1.3. TRES VERTIENTES DEL APRENDIZAJE DEL PROYECTO DUGA-M.

EL APRENDIZAJE EN LA NEM NO SE DA EN LA MENTE DEL ALUMNO, ES UN PROCESO COLECTIVO SOCIO-CULTURAL Y TRANSFORMADOR.

EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS PERMITE UNA CONEXIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE EL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LA VIDA DEL ESTUDIANTE, PROMOVIENDO CAPACIDADES CRÍTICAS Y CREATIVAS.



Esquema 5. Las tres vertientes del aprendizaje fundamento del proyecto DUGA-M. Elaboración propia, Vitte Viveros David, 2025.

3.1.4. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS (APP): LA ESENCIA DEL PROYECTO DUGA-M.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea una transformación profunda desde el seno de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, el esfuerzo lo enfoca en el desarrollo integral del estudiante, la equidad y la justicia social. Desde esta dimensión el enfoque del **aprendizaje por proyectos (APP)** adquiere **significativa relevancia** porque se posiciona como una metodología clave para concretar estos principios. La NEM implementada a partir del ciclo escolar 2022-2023, retoma el APP

como enfoque central, subrayando la importancia de proyectos comunitarios que integren saberes y promuevan la participación activa de los estudiantes (SEP, 2022). Estos, están diseñados para abordar necesidades y desafíos específicos de las comunidades locales, lo cual incluye proyectos que aborden temas como el medio ambiente, la salud pública, la cultura y el desarrollo social. La integración de saberes se refiere a la combinación de conocimientos de diversas áreas, lo que fomenta un aprendizaje interdisciplinario y holístico. Donde se reconoce a los estudiantes como agentes activos en su propio aprendizaje.

El enfoque del APP es una de las metodologías activas que permite al alumnado desarrollar habilidades y adquirir conocimientos mediante la resolución de un problema, dar respuesta a preguntas detonadoras y la consolidación de un producto físico o virtual, todo ello sin dejar de prestar especial atención a los procesos de aprendizaje del alumnado. Según Sergio Tobón (2006) este enfoque parte de identificar el problema, así como las metas y los contenidos del currículum. Asimismo, dicho autor plantea que, los proyectos no son una receta a seguir, ya que implican que el docente interactúe con la información para convertirla en conocimiento compartido para vivir una auténtica experiencia de aprendizaje.

Por ello, es conveniente insistir en que esta metodología es importante para promover la generación de conocimiento en todas direcciones, pues el alumno aprende del maestro, sus pares y de sí mismo, así como el docente conoce y mejora su práctica mediante la evaluación continua de su ejercicio.

Con respecto a la evaluación en el contexto del APP se centra en la evaluación formativa, que valora tanto el proceso como el producto. Esto implica la utilización de rúbricas, autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones auténticas. El objetivo es proporcionar retroalimentación constructiva y fomentar una cultura de mejora

continua. En este rubro, los proyectos deben reflejar las realidades y los valores de las comunidades locales, promoviendo un sentido de identidad y pertenencia entre los estudiantes. Desde la inclusión decolonial se busca que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, culturales o lingüísticos, tengan la oportunidad de participar y beneficiarse de los proyectos. Esto incluye hacer ajustes razonables, implementar medidas específicas, apoyos universales y aplicar estrategias diversificadas desde la perspectiva grupal, es decir, las modificaciones y adaptaciones y los recursos deben pensarse en la dinámica para todos.

En el marco del proyecto DUGA-M, el **enfoque del aprendizaje por proyectos (APP) es el eje vertebral de esta propuesta**, un enfoque metodológico que promueve el aprendizaje activo y contextualizado, reconocido por su capacidad para desarrollar habilidades críticas y creativas en los estudiantes a través de la realización de proyectos que integran diversas áreas del conocimiento. Según el Acuerdo 14/08/22 publicado por la SEP, "la escuela debe ser un espacio de construcción colectiva de saberes, donde se privilegie la resolución de problemas reales y contextualizados" (SEP, 2022, p. 9). El proyecto DUGA-M retoma el uso de las pedagogías activas como una forma de planeación para promover la participación dinámica de los estudiantes en la resolución de problemas reales, por lo que pueden verse más interesados en participar de forma colaborativa en ellos, al mismo tiempo que aprenden, dado que aquello que realizan en el desarrollo del proyecto les es significativo.

Además, permite que los alumnos elijan cómo presentar sus proyectos (por ejemplo, una presentación de diapositivas, un vídeo, exposición de maquetas u organizadores gráficos, así como informes escritos). Implica que los alumnos realicen actividades en colectivo, desarrollando aprendizajes permanentes y útiles para la vida; las fases de éste y las interacciones generadas en ellas giran en torno a una problemática de su entorno. Desde la mirada del proyecto DUGA-M, el enfoque del aprendizaje por proyectos (APP),

integra en su interior las metodologías sociocríticas que la SEP ha sugerido en el del Plan de Estudio 2022, tales como:

El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) es una metodología pedagógica que ha ganado prominencia en el contexto de la NEM, se presenta como una alternativa innovadora que busca conectar el aprendizaje escolar con la realidad comunitaria y social de los estudiantes. De entrada, se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están involucrados en proyectos que tienen un impacto tangible en sus comunidades. Esta metodología se distingue por su enfoque en problemas reales y relevantes para la comunidad, promoviendo la aplicación práctica de conocimientos y habilidades (SEP, 2022).

Esta conexión con situaciones auténticas permite desarrollar competencias críticas como el pensamiento reflexivo, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social, aspectos centrales en los objetivos de DUgA-M. En conclusión, el ABPC se presenta como una herramienta indispensable para alcanzar los fines transformadores de DUgA-M, al articular la formación académica con la justicia social y el desarrollo comunitario.

El Aprendizaje Basado en la Indagación (STEAM) por su parte, es una metodología educativa que promueve la curiosidad, la exploración y el descubrimiento como medios para adquirir conocimientos. Este enfoque busca integrar disciplinas para resolver problemas reales y relevantes, fomentando habilidades del siglo XXI. Parte de la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en el proceso de investigación, formulando preguntas, diseñando experimentos, recolectando datos y construyendo explicaciones basadas en la evidencia (Llewellyn, 2013).

Este enfoque, al integrar disciplinas duras con la creatividad propia del arte y el diseño, también permite repensar la ciudad y el territorio desde perspectivas sensibles,

inclusivas y sostenibles. Como señalan Henriksen, Mehta y Mishra (2021), “la inclusión del arte en el enfoque STEAM aporta dimensiones críticas de empatía, diseño humano y pensamiento divergente necesarias para resolver problemas del siglo XXI”.

En síntesis, el enfoque STEAM, aplicado mediante el aprendizaje basado en la investigación, enriquece el desarrollo de DUgA-M al articular el arte con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario que conecta diversas áreas del conocimiento (SEP, 2022). Además, el enfoque STEAM promueve la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades esenciales en el contexto contemporáneo.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología pedagógica que se centra en el uso de problemas complejos y reales como punto de partida para el aprendizaje. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana se ha propuesto como una estrategia para favorecer el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Se caracteriza por presentar a los estudiantes problemas abiertos y complejos que requieren investigación, análisis y la aplicación de conocimientos interdisciplinarios para ser resueltos.

Barrows (2022), uno de los pioneros del ABP, sostiene que esta metodología “sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, enfrentándolo a problemas auténticos que requieren investigación, reflexión y colaboración para ser resueltos”. Esta aproximación es ideal para el proyecto DUgA-M, porque se estimula la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos interdisciplinarios, desarrollar habilidades prácticas y asumir una postura activa frente a su entorno.

Además, promueve el aprendizaje significativo, ya que obliga al estudiante a contextualizar y transferir lo aprendido a situaciones nuevas y reales”. El trabajo colaborativo que implica el ABP resulta fundamental en DUgA-M, donde los equipos

multidisciplinarios deben diseñar soluciones sostenibles para problemáticas analizadas de sus contextos., fortaleciendo la capacidad comunicativa, la autonomía y la habilidad para el trabajo en equipo, esenciales en cualquier proyecto orientado al cambio social.

Por último, analicemos el Aprendizaje Servicio (AS), el cual se define como una metodología que une objetivos académicos con actividades de servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales para resolver problemas concretos (Furco, 1996). A diferencia de otras metodologías, el AS enfatiza la reciprocidad y la reflexión crítica, asegurando que tanto los estudiantes como las comunidades se beneficien mutuamente. Esta metodología se basa en la premisa de que el aprendizaje es más significativo cuando se conecta con la acción y el servicio. Esta alternativa promueve la empatía, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo.

En el marco del proyecto DUGA-M, el aprendizaje servicio impulsa experiencias donde los estudiantes diseñan y ejecutan proyectos que generan beneficios tangibles para las comunidades, al mismo tiempo que desarrollan competencias técnicas, reflexivas y colaborativas. Promueve una educación transformadora, al vincular el saber con la acción y la teoría con la justicia social”. Esta dimensión dialógica es especialmente valiosa para DUGA-M, que se construye desde la cooperación entre actores académicos y comunitarios.

Sin embargo, para propósitos del proyecto DUGA-M, y a fin de seguir contribuyendo en la construcción de la identidad pedagógica mexicana, en este apartado se mencionan otras metodologías por proyectos consideradas de origen latinoamericano que pueden implementarse como proyectos DUGA-M como *la Investigación-acción, Diálogos culturales, Proyectos Socioproductivos, Proyectos de Educación Popular,*

Proyectos Etnoeducativos, y Proyectos de Investigación-Acción Participativa, que caben a la perfección en el enfoque del proyecto DUGA-M.

Uno de los aspectos comunes a todas las metodologías que entran en el enfoque del APP, es que todas parten de situaciones problemáticas, desafíos, o preguntas de investigación a los cuales se implementa un proceso de aprendizaje para tener la solución o la alternativa de servicio, tratamiento de la problemática o producto de socialización. Este aspecto es conciliado por el proyecto DUGA-M, y a partir de su estructura **establece 5 etapas o procesos comunes** que caracterizan a las metodologías activas mencionadas en párrafos anteriores.

A partir de lo anterior, el enfoque del APP del proyecto DUGA-M integra para su desarrollo en el aula 5 etapas o procesos identificados como diseño; desafío, problema o pregunta; investigación; aplicación o creación y comunicación o exposición del producto (como se observa en el siguiente esquema).

Esquema 6. Etapas del aprendizaje del proyecto DUGA-M. Desde el enfoque del aprendizaje por proyectos. Elaboración propia. Vítte Viveros David. 2025.



3.1.5. LAS 5 ETAPAS O PROCESOS DEL PROYECTO DUGA-M.

Fase del Codiseño del proyecto DUGA M.



FASE 1 CODISEÑO DEL PROYECTO DUGA-M

Desde el proyecto DUGA-M, las etapas o procesos del enfoque del aprendizaje por proyectos (APP) son comunes a todas las metodologías señaladas en el tema anterior. Para ponerlas en práctica en la planeación DUGA-M se particularizan las especificaciones. El enfoque del APP, son aventuras donde sabemos cómo comienzan, pero nunca sabemos del todo cómo van a terminar. Por eso, y tal como lo mencionan Larmer y de Boss, para lograr el desarrollo de todo el potencial de aprendizaje de los estudiantes es necesario preparar el escenario con antelación y realizar un diseño de las características centrales que este debe tener. Por eso, antes de invitar a los estudiantes a vivir las cuatro fases o etapas del proyecto DUGA-M, es necesario preparar la implementación y anticipar situaciones. Esta etapa es parte del codiseño docente. Esto permite ir conduciendo la experiencia de un modo flexible, pero a la vez organizado.

Por otra parte, el diseño del DUGA-M a partir de cualquier metodología socio crítica a implementar, tiene que anticipar cómo va a desarrollar los procesos de colaboración y reflexión en las cuatro fases siguientes al diseño del proyecto (ver figura 2.1). La necesidad de comenzar con el diseño no significa que una vez iniciada la experiencia se tenga que seguir rígidamente todo lo planeado; por el contrario, la flexibilidad es una condición fundamental de la planificación en el proyecto DUGA-M.

Las 5 etapas o procesos del **codiseño** del proyecto DUGA-M son; la ***pregunta, situación o problema desafiante***; es el hilo conductor de la experiencia de aprendizaje. El desafío es presentado a los estudiantes en un hito particular, la clase de lanzamiento, la que debe ser diseñada considerando cómo motivar a los estudiantes para iniciar esta aventura, luego se deben definir los productos y las acciones principales que se desarrollarán en la fase de ***Investigación y creación***; por último, la ***muestra pública***; la experiencia del proyecto culmina cuando los estudiantes logran comunicar a otros sus hallazgos y reflexiones.

También se concretan en este diseño, el conjunto de instrumentos que van a permitir organizar, andamiar y evaluar el proceso. Una de las características de la etapa del diseño del proyecto DUGA-M es la organización del trabajo colaborativo: Corresponde a la organización de los grupos y el diseño de actividades e instrumentos para acompañar la colaboración. Desde este punto hay que recordar que el proyecto DUGA-M se perfila para plantear el trabajo desde la perspectiva colectiva o grupal, ahí radica su origen epistemológico.

La importancia del trabajo en equipo como se ha señalado radica en la colaboración, entendida como una capacidad que se puede experimentar y desarrollar dentro de la escuela. Hablamos de colaboración cuando todos los miembros de un grupo se comprometen en el logro de un objetivo; cuando se logra integrar las opiniones y reflexiones de todos, cuando aprenden a dar y a recibir orientaciones entre pares y a comunicarse en forma efectiva con sus profesores. Es lo que llamamos pasar de un trabajo en grupos a un equipo de trabajo, donde los resultados colectivos son mejores que el individual y, además, se eleva la motivación. El proyecto DUGA-M ofrece una gran oportunidad para el desarrollo de esta habilidad, puesto que, al poner altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes, busca generar las condiciones

para que consigan las metas de aprendizaje desde el desarrollo de una cultura colaborativa, aprovechando el poder social del aprendizaje

Ante la postura anterior surge la pregunta; ¿Cómo formar grupos o equipos de trabajo? Recordemos que en el DUgA-M el trabajo escolar se organiza en torno a un desafío amplio que tiene muchas respuestas posibles y que conviene abordarlo desde distintas perspectivas. Se trata de situaciones que necesitan ser abordadas de manera colectiva, integrando múltiples matices y donde se deben unir voluntades.

Una parte importante es que las actividades se deben realizar en forma grupal y por ello es necesaria la práctica docente de dividir cuidadosamente al grupo general en distintos grupos de trabajo. Se sugiere que en una primera experiencia conviene que los grupos sean organizados por el docente, de modo que queden bien balanceados y que ningún integrante se quede fuera. Sin embargo, debe hacerse con cuidado para no producir insatisfacción en algunos estudiantes y su correspondiente pérdida de compromiso. Para organizar adecuadamente los grupos, recomendamos considerar los siguientes criterios; liderazgos sociales, que se pueden determinar a partir del conocimiento que tienen los docentes de sus estudiantes y/o con la aplicación de un sociograma, por ejemplo.

El desempeño académico de los estudiantes, de manera que se puedan crear grupos balanceados. Y la voz de los estudiantes, explicando los criterios anteriores y recogiendo sus opiniones para que se sientan parte y se comprometan con el proyecto. Para andamiar el trabajo colaborativo es importante señalar que la tarea de cada equipo docente será seleccionar las estrategias más adecuadas y definir cómo y cuándo implementarlas. El desarrollo de una interdependencia positiva al interior de un grupo, es decir, que todos compartan una meta común que les lleve a sentir una fuerte adhesión al grupo. Algunas estrategias son propiciar conversaciones en donde el grupo

pueda reflexionar acerca del propósito profundo del proyecto, de su importancia para la comunidad y del sentido que ellos le otorgan a este trabajo. También se puede reflexionar sobre metas más específicas, como lograr que cada uno sea capaz de explicar en la muestra pública y con sus palabras, las decisiones que fueron tomando para llegar a esos resultados.

Otro aspecto para el trabajo en equipos es el de regular las interacciones y asegurar la participación de todos, es decir conseguir que todos valoren los aportes de cada miembro de su equipo y que se acuerden rutinas de participación y escucha aceptadas por todos. Algunas estrategias posibles son asignar roles específicos, como designar a un responsable de regular el tiempo de participación de cada miembro del equipo y otro encargado de incentivar que todos tengan la posibilidad de hablar. Se pueden implementar dinámicas que incentiven la participación de todos, como la lluvia de ideas, el hablar por turnos, etc. Para regular las interacciones y aprender a expresar una opinión diferente, una estrategia muy adecuada es enseñar hábitos de discusión productiva que faciliten el diálogo. Por ejemplo, usar estructuras del lenguaje que permitan comenzar reconociendo los puntos en común en una discusión y luego expresar las ideas diferentes.

Otra estrategia es incluir los materiales que ayuden a comprender los pasos individuales y grupales que deben hacerse para ir desarrollando cada una de las fases o etapas del proyecto DUgA-M. Más allá, de que parte de las tareas del proyecto sean realizadas de manera grupal, se debe dejar el tiempo para analizar los aportes individuales y ponerlos en común. Estas pausas para el procesamiento de grupo son necesarias durante todo el proyecto, pero es habitual que se requieran más cuando los estudiantes están creando los productos que van a ser mostrados en la etapa de Comunicación.

Fase del desafío, situación o problema del proyecto DUgA-M.



FASE 2 PREGUNTA, SITUACIÓN O PROBLEMA DESAFIANTE DEL PROYECTO DUgA-M

La primera etapa, donde el alumno tiene un rol preponderante para su aprendizaje es el proceso del desafío, pregunta, situación o problema que motiva y guía la experiencia del proyecto DUgA-M. Construir un Desafío involucra un proceso creativo por parte de los docentes, quienes son los actores idóneos, al

conocer el currículum y las distintas realidades contextuales de sus estudiantes.

Por lo tanto, el proyecto DUgA-M ofrece la oportunidad para levantar desafíos de proyectos interdisciplinarios que conectan áreas diversas del conocimiento, favoreciendo también el trabajo colaborativo entre docentes. Sin embargo, también podemos generar proyectos desde una sola asignatura, procurando integrar temas relevantes para la vida de nuestros estudiantes y conectadas con cada contexto. El proyecto, sea interdisciplinario o intradisciplinario, será presentado a los estudiantes en una instancia especial, el hito de lanzamiento; pregunta, situación o problema desafiante.

¿Cómo construir una pregunta, situación o problema desafiante? Para construirla es necesario levantar un diagnóstico que nos permita reflexionar sobre las distintas oportunidades y necesidades que componen nuestra realidad y que, al ser consideradas, darán pertinencia, relevancia y autenticidad al proyecto (en este punto es importante la información del diagnóstico socioeducativo que integra el Plan Analítico). De esta manera, encontraremos temáticas relevantes para la vida de los estudiantes y sus familias, vinculando y levantando preguntas desde la identidad de los diferentes territorios. El recorrido por las dimensiones contextuales señaladas en el

diagnóstico, es de utilidad porque puede ser un espacio creativo a fin de poder realizar las conexiones necesarias para construir una pregunta, situación o problema desafiante que impulse una experiencia de aprendizaje profunda.

Las características que debe tener una pregunta, situación o problema desafiante son que debe considerar el contexto específico de la escuela y la comunidad, la edad, los intereses de los estudiantes, el desafío se vuelve significativo cuando a través de él se acerca el currículum a sus vidas, haciéndolo comprensible y motivador. Otra de las características es que debe ser amplia, en el sentido de poder ser abordada por varias disciplinas y perspectivas diferentes y también con muchas soluciones posibles. Dentro de este escenario, el enfoque pedagógico y metodológico que caracteriza al proyecto DugA-M da la posibilidad de integrar nuevos desafíos como parte de una ruta de aprendizaje que permite asimilar y vincularnos activamente con lo que estamos viviendo.

Aunque se pueden desarrollar experiencias de proyecto desde preescolar en adelante, mostraremos ejemplos de preguntas desafiantes que pueden ser trabajadas en diferentes niveles de la educación básica; ¿Cómo organizamos nuestros espacios y rutinas en casa?, ¿Qué me pueden enseñar las semillas sobre mi pueblo?, ¿A quién le haríamos un monumento?, ¿Cómo mejorar el espacio público de mi barrio para favorecer el encuentro en mi comunidad?, etc. Estas preguntas desafiantes que presentamos son ideas que pueden ser un punto de partida, ser adaptadas o idealmente una fuente de inspiración para plantearlas como situaciones o problemáticas comunitarias.

Fase de investigación y creación del proyecto DUgA-M.



FASE 3 INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO DUgA-M

Las etapas o procesos de investigación y creación, son con las cuales, los alumnos a través de un trabajo colaborativo, levantan las evidencias e información necesarias para responder a la pregunta, situación o problema desafiante y crean diferentes productos públicos donde utilizan la información recopilada y muestran lo aprendido. Estas fases son las de mayor

duración dentro de una experiencia en el trabajo con el proyecto DUgA-M, en ellas, se esperan aprendizajes amplios, que incluyen conceptos, principios, contenidos, pero sobre todo las herramientas y maneras de pensar, trabajar y vivir adecuadas a las necesidades del siglo XXI.

El proceso de aprendizaje es protagonizado por los estudiantes. Su voz se expresa en todo momento en las decisiones sobre los pasos a seguir, en la elección de los medios y en la administración de sus tiempos. Reflexionan sobre sus procesos, pueden reconocer sus avances y el de sus compañeros, aprenden a colaborar y van avanzando hacia crecientes niveles de autonomía.



FASE 4 CREACIÓN DEL PROYECTO DUgA-M

Sin embargo, este protagonismo debe ser cuidadosamente guiado y andamiado por los docentes. El rol docente, ya no es del único experto. Su tarea es dar lineamientos que permitan a los alumnos avanzar con seguridad; seguir atentamente el proceso que viven atendiendo a sus dudas y generando conversaciones

productivas que les permitan reflexionar sobre lo realizado. Hoy es necesario transformarse en un docente, mentor, motivador y asesor del aprendizaje encargado

de generar las condiciones para que los estudiantes sean protagonistas de sus aprendizajes. La experiencia de investigar en el proyecto DUgA-M es crear productos que reflejen aprendizajes de alta calidad, de tal manera que se puedan contar con evidencias concretas y auténticas. Los criterios para determinar qué investigar y qué productos desarrollar dependen principalmente del propósito general del proyecto y de los procesos de desarrollo de aprendizaje en el marco las asignaturas o campos formativos del plan de estudios 2022.

En la fase de investigación del DUgA-M hay distintos tipos de instrumentos de investigación que permiten a los estudiantes recoger la información que necesitan de forma rigurosa. Algunos serán utilizados de forma individual y otros serán grupales, por ejemplo, para levantar información, se puede invitar a la búsqueda de información en Internet y en bibliotecas, con textos y/o sitios web previamente seleccionados por el equipo docente y con preguntas de reflexión que guíen la búsqueda. Los grupos de estudiantes, guiados por el profesor, pueden crear en conjunto pautas de observación para ser usadas en una expedición científica; diseñar preguntas de una encuesta, etc. El docente puede ofrecer pautas con preguntas que ayuden a obtener información a partir de la observación de videos, fotografías u obras de arte; o enseñarles a preparar una entrevista a un experto o a miembros de la comunidad.

Ahora bien, junto con investigar y recopilar información, necesitamos ver cómo los alumnos están entendiendo lo que están aprendiendo, y para ello elaboraran distintos tipos de productos, por ejemplo, cuentos, dibujos, informes, guiones de teatro, explicaciones, caricaturas, cartas al director, canciones, experimentos, objetos tecnológicos, gráficos, tablas, afiches, mapas, maquetas, trípticos, invitaciones, etcétera. La selección de productos a realizar servirá para comunicar a la comunidad más allá del aula sus hallazgos y aprendizajes. Los productos tienen distintas características: Son un conjunto de productos, tangibles e intangibles como maquetas,

afiches, objetos tecnológicos, poemas u otros, es necesario explicar lo aprendido uniendo los distintos elementos en un relato coherente que dé cuenta de la pregunta, situación o problema desafiante. Las explicaciones, los comportamientos y las formas de pensamiento, aunque no son tangibles, forman parte de los productos creados, son elaboradas colectivamente y surgen fruto de una reflexión rigurosa.

Como conclusión, queremos recordar que las fases de Investigación y de Creación son dos procesos que interactúan entre sí en busca de lograr responder la pregunta, situación o problema desafiante.

Fase comunicación del producto del proyecto DUgA-M.



FASE 5 COMUNICACIÓN DEL PROYECTO DUgA-M

Esta fase es muy relevante en el proyecto DUgA-M, el diseño del producto final es uno de los elementos esenciales, dado que permite la comunicación de los aprendizajes y la experiencia de los equipos en una muestra comunitaria. Esta socialización del producto está dirigida a una audiencia amplia; a estudiantes, profesores, expertos, padres de familia y a autoridades comunitarias.

En este sentido, la fase comunicación es el momento en que los estudiantes organizan todo lo realizado en las asignaturas, para narrarlo en un relato coherente que dé cuenta del desafío. En este proceso, los equipos ensayan sus explicaciones para comunicar sus hallazgos a la audiencia de la mejor manera posible. Todo esto en su conjunto refuerza los aprendizajes desarrollados, más aún si esto se completa con la interacción con la audiencia, que realiza comentarios y preguntas.

Los formatos de la socialización de los productos finales deben ser amplios, dando cabida a todas las asignaturas o áreas del conocimiento participantes, para que, a través

de ellos, se puedan exhibir y describir públicamente los aprendizajes desarrollados a lo largo del proyecto. Los formatos para la muestra pública pueden ser una “campaña” sobre alguna temática relevante, por ejemplo, ecológica, de autocuidado o de defensa de los derechos humanos, puede ser en formato “feria”, al estilo de una feria científica, tecnológica, gastronómica o cultural, entre otras; también puede ser desarrollada a través de un “festival” de teatro, de cuentacuentos o de la canción, entre otros; pueden ser “inauguraciones” de espacios recreativos dentro del colegio, de zonas de huertos escolares, de exhibiciones deportivas, etc. Lo importante es que dé la posibilidad de que cada equipo de estudiantes pueda contar su proceso y los aprendizajes que tuvo durante el proyecto.

3.1.6. VERTIENTES DEL APRENDIZAJE, ORGANIZADORES PEDAGÓGICOS Y SU RELACIÓN CON LAS ETAPAS O PROCESOS DEL PROYECTO DUGA-M.

El proyecto DUGA-M parte de tres vertientes del aprendizaje, consideradas en textos anteriores y que se resumen en los siguientes puntos:

- La noción plasmada de aprendizaje en la NEM, establece que el aprendizaje no se da en la mente del alumno, sino que es un proceso dinámico, activo, centrado en el estudiante, mediante la exploración, la investigación y la resolución de problemas del contexto socio-cultural (Díaz, Barriga, 2018).
- El aprendizaje por proyectos (APP), concibe al aprendizaje como una conexión significativa entre el conocimiento escolar y la vida del estudiante, es un proceso dinámico donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje promoviendo competencias críticas, reflexivas y creativas. Involucra la resolución de problemas y la creación de productos o resoluciones reales (Thomas, J.W., 2000).

- Por su lado la Neurociencia cuántica establece que el aprendizaje no es solo una función del cerebro sino una manifestación de la conexión entre mente, cuerpo, emoción, conciencia y campo cuántico. En base a este campo cuántico, se presentan procesos como la superposición y el entrelazamiento que influyen en la forma en que el cerebro procesa la información y aprende (Penrose, R., et al, Hameroff, S. R., 2011).

Al conjuntar estas tres vertientes del aprendizaje, el proyecto DUGA-M plantea un giro epistemológico y práctico al introducir en su estructura 4 organizadores pedagógicos; *la sincronización comunitaria del pensamiento, la manifestación comunitaria del saber, la interconexión comunitaria del aprendizaje y el observador afecta lo observado*, que permiten en la realidad comunitaria la consolidación de una escuela de todos. El DUGA-M es una propuesta que no solo dialoga con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus principios de inclusión, equidad, justicia, autonomía y colaboración y comunidad, sino que los amplifica a través de una visión neuroeducativa avanzada, influida por la neurociencia cuántica y el aprendizaje por proyectos (APP) como eje metodológico.

A continuación, se muestran los organizadores pedagógicos; sus significados; sus relaciones y las implicaciones con las atapas o procesos del proyecto DUGA-M.

1.-Sincronización comunitaria del pensamiento. Es un proceso pedagógico en el que los

estudiantes, en interacción dinámica con su comunidad, alinean sus pensamientos, emociones, conocimientos previos y energías individuales para explorar, investigar y resolver problemas significativos de su entorno. Esta sincronía se produce cuando el aprendizaje deja de ser un



fenómeno individual y se transforma en una construcción colectiva, consciente y vibracional, orientada a la transformación de la realidad. El aprendizaje no es un acto pasivo de recepción de datos, sino una construcción activa, contextual, y profundamente humana. Por tanto, presentar la misma idea en varios formatos no transforma mágicamente la mente del estudiante. A lo sumo, puede facilitar el acceso a la información, pero no garantiza su procesamiento, ni mucho menos su comprensión crítica o su aplicación transformadora.

Por consiguiente, la clave en el proceso de aprender, desde este organizador pedagógico del proyecto DUgA-M no es la diversidad de formas de representación, sino cómo esas representaciones se conectan a nivel profundo con lo que el estudiante ya sabe y con las experiencias previas de su entorno que trae consigo.

Al contrario del principio de las **múltiples formas de representación**, que sugiere, que si presentamos un concepto de diferentes maneras (gráficas, videos, texto, imágenes), se garantiza la accesibilidad del contenido a todos los estudiantes (CAST, 2018). Si bien, este principio es inclusivo en intención corre el riesgo de quedarse en la superficialidad pedagógica cuando se implementa sin una comprensión profunda de los procesos internos del aprendizaje. **Las investigaciones recientes en la neurociencia cuántica** y los postulados de la NEM han demostrado que esta estrategia no es suficiente por sí sola para garantizar un aprendizaje profundo, por lo que es indispensable el reconocimiento del contexto socio-cultural.

La representación no garantiza el significado, y el formato no asegura la conexión con la conciencia. El verdadero aprendizaje no radica en multiplicar canales, sino en conectar con el canal interno del aprendiz: su energía, su experiencia, su conciencia. Un estudiante puede tener acceso visual, auditivo y kinestésico a una información, y aun así no aprender nada si no hay resonancia interna.

El problema de ofrecer simplemente "más formas" de representar la misma idea es que no toma en cuenta cómo las neuronas realmente procesan la información. Según la **neurociencia cuántica**, el aprendizaje profundo depende de cómo se organizan y sincronizan las redes neuronales dentro del cerebro, y no solo de cuántos canales sensoriales se activan. Además de que esta sincronización ocurre de manera flexible, sensible al contexto, y orientada a resolver problemas reales, buscando maximizar un aprendizaje significativo, equitativo y situado. Por ejemplo; imagina que un estudiante está aprendiendo el concepto de "democracia". Si solo le das un texto sobre la historia de la democracia, luego un video sobre su funcionamiento en diferentes países, y finalmente una infografía con sus características, es posible que el estudiante pase por todas esas formas sin realmente comprender el concepto.

La neuroeducación cuántica aporta aquí un marco valioso. Según Dispenza (2020), el aprendizaje profundo ocurre cuando el cerebro y el cuerpo están en coherencia energética, lo que requiere atención, intención y emoción significativa. Esto implica que más que ofrecer muchas formas de mostrar el contenido, debemos permitir que el alumno *elij*a, en sincronía con su estado consciente y energético, conocimientos previos y contexto socio cultural, la estrategia de aprendizaje más afín a su configuración interior.

Frente a este panorama, el DUGA-M propone un ordenador pedagógico que va más allá del acceso a la representación: la *sincronización comunitaria del pensamiento*. Este organizador se basa en la idea de que el aprendizaje auténtico ocurre en comunidad, cuando las mentes se alinean en torno a una búsqueda compartida de sentido, soluciones y transformación. Esta sincronía no es homogénea ni impuesta, sino resonante. Implica que los estudiantes, desde su diversidad energética y cognitiva, sintonizan entre sí para explorar problemas reales y construir conocimiento en conjunto. En palabras de Vygotsky (1978), el aprendizaje es "primero social, luego

individual”, y esta sincronización no es más que llevar esa premisa al nivel de consciencia compartida y co-creación.

El DUGA-M plantea que el verdadero aprendizaje ocurre cuando el estudiante elige su estrategia de aprendizaje no porque sea “más visual” o “más auditivo”, sino porque resuena con su campo energético, sus conocimientos previos y su disposición emocional. Así, se invierte la lógica tradicional: no es el maestro quien adapta la estrategia, sino el alumno quien la co-construye desde su autoobservación y sintonía interna. Por ejemplo, en un proyecto donde se investiga la contaminación del agua en una comunidad, los estudiantes no solo acceden a representaciones gráficas, estadísticas o mapas; se conectan con su entorno, entrevistan vecinos, miden el pH del río, construyen filtros caseros y, sobre todo, piensan en colectivo. Aquí el conocimiento no es representado: es vivido, experimentado y transformador.

En este punto, el DUGA-M, guiado por la *sincronización comunitaria del pensamiento* propone una ruptura epistemológica necesaria. Va mucho más allá que el solo representar información a través de distintos formatos, invita a *indagar, problematizar y buscar soluciones* utilizando medios y estrategias seleccionadas por el mismo en base a lo que más resuene con su forma de habitar en el mundo. Este enfoque no se conforma con la multiplicidad de formas, sino que profundiza en la multiplicidad de sentidos. El alumno no es visto como un receptor de contenidos, sino como un ser pensante, situado en un contexto cultural, social e histórico, que tiene derecho —y responsabilidad— de investigar, explorar, construir y transformar su realidad.

El organizador pedagógico de la sincronización comunitaria del pensamiento se relaciona con la primera etapa del proyecto DUGA-M, que corresponde a la ***pregunta, situación o problema***, lo que significa que el docente debe facilitar ayudas oportunas (andamiajes, pistas, preguntas provocadoras, o referencias de situaciones

problemáticas relacionadas con el entorno del alumno) que permiten al estudiante orientarse sin ser cargado con soluciones prefabricadas. En consecuencia, la orientación pedagógica de sincronización comunitaria del pensamiento del proyecto DUgA-M consiste en la **elección consciente** que el estudiante realiza: es el alumno quien debe seleccionar, adaptar y comprometerse con la estrategia que *mejor dialogue* con su contexto socio-cultural, sus saberes previos y, por qué no, su estado energético. En la etapa de la pregunta, situación o problema desafiante del proyecto DUgA-M, al permitir que los estudiantes elijan el formato de aprendizaje que más resuene con ellos, se busca no solo promover una mayor conexión con el contenido, sino también generar un ambiente educativo donde la motivación y la curiosidad sean protagonistas.

En resumen, la sincronización comunitaria del pensamiento en la primera etapa del proyecto DUgA-M implica, que el alumno reciba las ayudas u orientaciones, a fin de asegurar que elija de manera libre y consciente el formato que más sintonice con su persona, sus saberes previos, su estado energético y con su contexto social, cultural y comunitario, que permita captar la atención y generar el interés diverso, la consolidación de las capacidades y habilidades de los estudiantes para concretar de manera significativa la ***pregunta, situación o problema desafiante***, a atender durante el desarrollo del proyecto DUgA-M.

La visión del DUgA-M es que pone al pensamiento en el centro y apuesta por una educación donde el alumno no solo *vea* el conocimiento, sino que lo *haga suyo*, lo cuestione y lo ponga en acción para mejorar el mundo que habita. Este organizador pedagógico refiere a la diversidad de formas en las que el alumno sincroniza la información y elige de manera consciente la estrategia que más este acorde con su forma de actuar en el mundo, a través del cual va a co-construir el conocimiento.

2.-Manifestación comunitaria del saber. El proceso mediante el cual el conocimiento



Manifestación comunitaria del saber

individual y grupal se manifiesta, comparte y expande socialmente, generando nuevas comprensiones que trascienden las capacidades aisladas de cada participante, a través de dinámicas colaborativas, sensibles a la diversidad, la creatividad y la resonancia social y neuronal.

Tradicionalmente, el principio de “múltiples formas de expresión” ha abogado por ofrecer a los estudiantes diversas alternativas para demostrar lo que han aprendido: ensayos, videos, mapas conceptuales, exposiciones orales, entre otros.

Esta propuesta, aunque flexible en apariencia, sigue anclada a la idea de que el aprendizaje debe expresarse de forma observable, tangible y evaluable en tiempos y formatos definidos. Sin embargo, desde la perspectiva de la neurociencia cuántica **el aprendizaje no se expresa; por el contrario, se manifiesta**. Esta diferencia no es semántica ni metodológica: es epistemológica.

La clave en el proceso de manifestar el aprendizaje en el proyecto DUGA-M, no son las múltiples formas de expresión, sino cómo esas manifestaciones tangibles e intangibles responden a un proceso interno, orgánico, que sigue sus propios ritmos de maduración. Aquí el aprendizaje no es un producto que el maestro pueda demandar al final de la clase ni una mercancía que deba embalsarse en formatos bonitos para pasar la aduana de la evaluación. De hecho, exigir a los estudiantes que expresen su aprendizaje, aunque sea en formas "diversificadas", puede interrumpir el delicado proceso de integración interna del conocimiento.

El problema con las múltiples formas de expresión del aprendizaje es precisamente que este no se expresa, se manifiesta y pretender que sea única y exclusivamente en

nuestros formatos y en nuestros tiempos suele empobrecer el proceso más profundo que ocurre en el interior del estudiante. Este principio parte de una noción mecánica del aprendizaje: se enseña, se espera una respuesta, se evalúa lo expresado. Pero, ¿qué ocurre si el saber no se “expresa” como un producto observable, sino que *se manifiesta* como un proceso vivo, dinámico y profundamente situado en el contexto del sujeto y su comunidad? La expresión alude a formatos (oral, escrito, gráfico, digital), tiempos preestablecidos y criterios externos. La manifestación, en cambio, irrumpe cuando el sujeto, inmerso en un proceso significativo, social y afectivo, conecta el saber con su identidad, su experiencia y su entorno. Aquí el aprendizaje no es una representación, sino una *emergencia*.

Como señala Humberto Maturana (1999), “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”: el conocimiento no es algo que se tiene y se muestra, sino algo que se genera desde la acción y la interacción. En este sentido, la manifestación comunitaria del saber no es un formato, es un proceso vivo que se teje colectivamente. Un ejemplo claro: en una comunidad con problemas de acceso al agua potable, un proyecto escolar basado en la manifestación comunitaria del saber no se limita a escribir ensayos sobre el ciclo del agua. Propone que los estudiantes investiguen el problema, propongan soluciones, diseñen prototipos, socialicen con expertos locales, presenten alternativas y retroalimenten su experiencia. Aquí el aprendizaje no se *expresa*, se *manifiesta* en forma de acción transformadora.

El principio de las múltiples formas de expresión del aprendizaje, si bien es inclusivo en apariencia, corre el riesgo de instrumentalizar el aprendizaje en formatos predefinidos. Implica que basta con “ajustar” el canal de expresión para que el aprendizaje sea visible. Sin embargo, esta lógica es reductiva: privilegia lo observable, lo medible, lo evaluable, pero olvida lo más importante, que el proyecto DUgA-M hace visible, lo vivencial, lo emocional y lo intersubjetivo. Además, pone el foco en el

producto, no en el proceso. En palabras de Paulo Freire (1970): “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción”. Las múltiples formas de expresión, si no van acompañadas de una profunda reflexión sobre el *para qué* y *cómo* se aprende, se vuelven un maquillaje pedagógico.

Desde esta mirada el proyecto DUGA-M, nos invita a respetar los *tiempos invisibles* de la mente, confiar en la *sabiduría interna* de cada ser en formación, y abrir espacio para que el aprendizaje se manifieste cuando esté maduro... y no antes. La manifestación del aprendizaje no necesariamente ocurre a través de medios físicos visibles, como documentos, presentaciones o proyectos visuales. Puede emerger en cambios mucho más sutiles, invisibles al ojo tradicionalmente evaluador: un nuevo brillo en la mirada, una pregunta que revela un giro de pensamiento, una pausa significativa antes de emitir un juicio, un gesto de solidaridad que antes no existía, o incluso en la manera distinta en que un estudiante organiza su espacio, su tiempo o sus prioridades.

En este contexto, el proyecto DUGA-M propone el organizador pedagógico que va más allá de las múltiples formas de expresión; la manifestación comunitaria del saber, principio que se basa en la idea de que expresar algo supone adecuarlo a un formato, adaptarlo a un canal, comprimirlo en un molde. Pero **manifestar el saber** implica algo radicalmente distinto: supone **emergencia, sincronía y conexión con el entorno**. La manifestación no ocurre cuando el estudiante entrega un producto; ocurre cuando el saber se vuelve parte activa de la realidad que transforma. Es activar el conocimiento en un contexto real, social y emocionalmente significativo. No es una cuestión de formato, sino de impacto. Aquí la diferencia no es solo de palabras, sino de profundidad pedagógica.

En el contexto del proyecto DUGA-M el orientador pedagógico, manifestación comunitaria del saber **rebas** **esta visión reduccionista**, porque propone que el aprendizaje se manifieste *cuando sea necesario, en el lenguaje que emerja y en el tiempo en que madure*. Así, **se investiga, se crean soluciones, se presentan hallazgos y se socializan con la comunidad**. No se trata de mostrar que se aprendió, sino de **hacer que ese aprendizaje tenga un efecto real y compartido**. Este ordenador pedagógico se relaciona especialmente con la segunda y tercera etapa; investigación y creación del proyecto DUGA-M, lo que implica que el docente deba facilitar ayudas oportunas para orientar la exploración la indagación crítica y acompañar la construcción colectiva del conocimiento. Fomentar que los estudiantes salgan al entorno, entrevisten, documenten, dialoguen con otros saberes (saberes locales, técnicos, ancestrales). Aquí, el conocimiento ya no se “recoge”, se activa desde la comunidad.

Facilitar que cada estudiante manifieste y aplique sus conocimientos utilizando **diferentes estrategias, herramientas o productos** y crea soluciones de forma variada (escrita, artística, tecnológica, etc.), tomando en cuenta sus propias elecciones, formas y tiempos para manifestar lo aprendido. Nadie investiga solo. Se promueve una red de investigadores escolares, donde cada estudiante se convierte en un nodo que enriquece la comprensión común. La manifestación del saber empieza aquí, cuando el conocimiento es co-construido y no recopilado individualmente.

Con este marco de referencia, la manifestación comunitaria del saber se entiende como un fenómeno de *resonancia cognitiva colectiva*: el conocimiento no se genera de forma aislada, sino que emerge de las conexiones significativas entre sujetos, contextos y realidades compartidas. El DUGA-M propone dejar de mirar al estudiante como alguien que debe “expresarse” a la carta, y comenzar a verlo como un ser que se manifiesta cuando el saber se conecta con su mundo, su comunidad y su propósito. Aprender no es cumplir con un formato: es dejar huella, es construir juntos, es

manifestar el saber para transformar. Como afirma Edgar Morin (2000), “el conocimiento no debe estar disociado de su contexto, ni del sujeto que lo produce y lo vive”. El DUgA-M aplica esta idea de forma concreta: el aprendizaje no termina en lo que se expresa, sino en lo que se manifiesta en la comunidad, con propósito y transformación real.

En resumen, la manifestación comunitaria del saber, tal como se plantea en la segunda y tercera etapa del proyecto DUgA-M, subraya la idea de que el alumno reciba las ayudas oportunas u orientaciones, relacionadas con las estrategias y metodologías para investigar y diseñar dinámicas para sistematizar la información obtenida, que refleje un proceso de exploración rigurosa y sostenida para dar respuesta a la pregunta, situación o problema desafiante. En la etapa de creación, el docente se convierte en un **cómplice creativo** de los estudiantes, promoviendo que los alumnos decidan sus propias estrategias para organizar, compartir y manifestar el saber de manera significativa y auténtica, para la creación creativa de productos aplicando los conocimientos y habilidades desarrolladas en el proyecto DUgA-M.

Aquí el DUgA-M rompe completamente con la idea de que “crear” es simplemente hacer una maqueta o una presentación. Desde la manifestación comunitaria del saber, crear es transformar la realidad con lo aprendido. La creación no es un producto decorativo, sino una respuesta útil a un problema real. Puede ser una solución tecnológica, una campaña, una intervención social, etc. Soluciones a problemáticas reales que se co-construyen con otros y para otros. La comunidad escolar y externa participa en el diseño, ejecución y validación. Por lo tanto, en el proyecto DUgA-M no se entrega “el producto final” como en una tarea, sino que se presenta para ser discutido, mejorado y validado comunitariamente.

El conocimiento no es lineal, es circular y relacional. Por ejemplo; tras investigar el mal manejo de residuos, los estudiantes diseñan e implementan un sistema de separación de basura escolar. No es solo un proyecto, es una acción con efecto comunitario, donde el saber se manifiesta al lograr un cambio tangible.

Las ayudas y orientaciones docentes se traducen en la habilitación de espacios colaborativos, la orientación en el uso de distintos lenguajes expresivos (oral, escrito, artístico, tecnológico) y la motivación constante para transformar el conocimiento en propuestas que dialoguen con las necesidades y aspiraciones de la comunidad. Esto con el propósito de que logre manifestar el aprendizaje ya sea en las formas tangibles e intangibles y en los formatos de su elección y en los tiempos que deban hacerlo o cuando se producen transformaciones profundas en el pensamiento, las emociones, el lenguaje corporal o las intuiciones del individuo. Así, el aula se convierte en un laboratorio de resonancias, más que en una fábrica de productos acabados, permitiendo que el aprendizaje colectivo se manifieste cuando y como necesite hacerlo.

3.-Interconexión comunitaria del aprendizaje. La red dinámica de relaciones cognitivas,

emocionales y sociales mediante la cual los individuos, en interacción continua, co-construyen conocimientos, potencian habilidades colectivas y resignifican experiencias personales para generar aprendizajes integradores, pertinentes y transformadores. En otras palabras, se refiere a

la construcción del conocimiento a través de las relaciones entre los miembros de una comunidad. En lugar de que cada persona aprenda de forma aislada, el aprendizaje surge mediante la interacción, el intercambio de ideas, el diálogo, la colaboración y el



apoyo mutuo. La comunidad no solo transmite saberes, sino que también crea nuevos conocimientos de manera colectiva.

En oposición a esta postura, las múltiples formas de implicación y motivación (por ejemplo: elegir proyectos, trabajar en grupo o individualmente, usar videojuegos educativos o lecturas tradicionales), buscan motivar y comprometer a los estudiantes a través de diferentes estrategias según sus intereses, emociones y niveles de persistencia. Suponen que basta con ofrecer estímulos externos interesantes para que el alumno "se motive" y se "implique" en el aprendizaje. Sin embargo, desde la neurociencia cuántica esto no es suficiente porque la verdadera implicación del alumno no se activa simplemente con estímulos externos, sino cuando su conciencia se conecta internamente con su estado energético (cómo está su ánimo, su vitalidad, su interés profundo), su estado vibracional (las emociones que predominan en él: entusiasmo, frustración, curiosidad) y su entorno comunitario (las relaciones humanas que lo rodean: apoyo familiar, pertenencia social, valores de su grupo).

El problema con las múltiples formas de implicación es que la motivación y el compromiso no es solo cuestión de estímulos externos, sino en cómo la consciencia del estudiante se sincroniza con el conocimiento y su entorno en un nivel energético y vibracional (Penrose, R. 1994). Por lo tanto, la idea de implicar al estudiante con estímulos externos, sigue correspondiendo a un modelo conductista y estructuralista del aprendizaje, como diría un neurocientífico cuántico; "Educar no es iluminar con reflectores; es encender la chispa que ya vive dentro de cada ser." Desde la neurociencia cuántica podemos ver que la motivación no debe ser entendida simplemente como un modelo externo de incentivos, sino como un proceso profundamente **interno y dinámico**, en el que los estudiantes no solo responden a estímulos, sino que se **sintonicen** y se **resuenan** con el conocimiento, desarrollando una

motivación que es en sí misma parte del proceso de aprendizaje, desde una dimensión más profunda, integral y vibracional.

Por ejemplo, un profesor trabaja en la materia de ciencias naturales en el nivel secundaria, el ciclo del agua, en el que se proyecta un video colorido y entretenido sobre el ciclo del agua, después reparte una hoja de ejercicios para llenar esquemas, propone que se realice en equipos. Para reforzar organiza un concurso de preguntas rápidas con premios. El aprendizaje aquí depende de *captar la atención externa y motivar desde recompensas*. Los estudiantes pueden recordar datos a corto plazo, pero el conocimiento no necesariamente se integra a un nivel profundo ni emocional. ¿Por qué sucedió esto? Porque la motivación real **no puede ser impuesta ni decorada**: debe surgir de una **resonancia interna** entre el estudiante, el conocimiento y su mundo emocional/comunitario.

Desde la perspectiva del proyecto DUGA-M, la implicación del estudiante no puede reducirse a una diversidad de estímulos externos que buscan captar su atención. En cambio, se argumenta que la verdadera implicación emerge cuando el estudiante logra una conexión profunda entre su conciencia, su estado vibracional y el contexto de aprendizaje, en un proceso que puede describirse como resonancia interna. Lo que significa que no se trata de motivar al estudiante desde fuera, sino de ayudarlo a recordar que ya está vinculado al saber desde su experiencia vital y comunitaria. La neurociencia cuántica, aunque emergente y en parte controversial, aporta una comprensión valiosa al respecto.

Investigadores como Dispenza (2019) y Lipton (2021) sugieren que el cerebro y la conciencia no están separados del campo energético del entorno, sino que interactúan con él de manera constante. En este sentido, el aprendizaje no es un simple procesamiento de información, sino una activación de redes de significado que involucran estados de conciencia y energía. Por tanto, la motivación no puede

comprenderse únicamente como el resultado de recompensas, juegos, o diseños visuales atractivos, sino como la consecuencia de una alineación vibracional entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El principio de las múltiples formas de implicación. Si bien dicho principio busca atender a la diversidad motivacional de los estudiantes, corre el riesgo de tecnificar la motivación, traduciéndola en una serie de estrategias exógenas que intentan mantener la atención mediante artificios. Desde la perspectiva del DUgA-M, esto es insuficiente y hasta contraproducente, pues puede desvincular al estudiante de su propia capacidad de autorregulación, introspección y conexión con el sentido profundo del conocimiento.

El proyecto DUgA-M, con el organizador pedagógico de la intercomunicación comunitaria del saber, propone generar espacios donde el saber resuene en la conciencia del estudiante, en sinergia con los otros. No se trata de "ofrecer" múltiples formas de implicación, sino de facilitar el encuentro entre subjetividades que co-crean el conocimiento. Un ejemplo práctico de ello puede observarse en comunidades de aprendizaje donde los estudiantes deciden colectivamente los temas de indagación, elaboran preguntas significativas desde su experiencia y comparten hallazgos en diálogos de saberes con sus familias, docentes y comunidad.

En conclusión, el ordenador pedagógico del DUgA-M, al proponer la intercomunicación comunitaria del saber, trasciende la visión estímulo-respuesta de la motivación y aboga por una educación vibracionalmente consciente. En sintonía esta propuesta redefine el papel del docente no como proveedor de estímulos, sino como facilitador de sincronías resonantes entre el saber y la conciencia estudiantil.

El ordenador pedagógico central de esta propuesta es la "intercomunicación comunitaria del saber", ya que el proyecto DUgA-M promueve la comunidad de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la integración contextual del saber. Además, se

articula con el trabajo por proyectos, en tanto este enfoque permite anclar el aprendizaje en experiencias reales, comunitarias y significativas. Por ejemplo, cuando una comunidad escolar se organiza para resolver una problemática local (como el manejo de residuos), los estudiantes no solo "se implican" por interés o curiosidad, sino porque su conciencia se alinea internamente con la necesidad de transformación del entorno que habitan.

Esta alineación no es inducida externamente, sino que emerge como resonancia interna. Por tanto, ofrecer "múltiples formas de implicación" no basta si estas no generan resonancia interna. Se necesita un proceso más profundo de sincronización entre la conciencia individual y el campo comunitario del saber, lo cual es justamente lo que propone el proyecto DUgA-M con su ordenador de intercomunicación comunitaria.

Desde el proyecto DUgA-M, la etapa de comunicación del producto final, plantea los siguientes ejemplos prácticos; un proyecto escolar de biodiversidad comunitaria: estudiantes, familias y docentes se organizan para investigar, mapear y proteger especies locales en peligro. La implicación no proviene de una clase atractiva o una app interactiva, sino de la conexión con la vida de su entorno, lo cual genera un aprendizaje vibracional. Red de saberes intergeneracional: niños y abuelos colaboran en la documentación de saberes ancestrales. El proceso de transmisión activa en los estudiantes una resonancia interna que trasciende la motivación externa. Comunidad de aprendizaje para el cuidado del agua: el saber se construye colectivamente desde el contexto y la emoción compartida por la escasez del recurso. La implicación surge de la conciencia situada, no de premios o decoraciones visuales.

La intercomunicación comunitaria del saber propuesta por el DUgA-M rebasa el principio de múltiples formas de implicación al entender la motivación como un proceso

de resonancia interna, no como una reacción a estímulos externos. En tiempos donde la conciencia educativa se expande hacia dimensiones cuánticas, vibracionales y comunitarias, urge rediseñar nuestras concepciones pedagógicas para dejar de "motivar" y empezar a "sincronizar". El saber no se transmite ni se representa: se manifiesta colectivamente cuando las conciencias resuenan.

En este contexto, el organizador pedagógico interconexión comunitaria del aprendizaje es equiparable a la etapa 5 del proyecto DUgA-M, denominado comunicación del producto de aprendizaje, lo que implica que los estudiantes no solo presentan sus resultados, sino que **se conectan con su comunidad**, generando sentido y pertenencia. Se deben promover experiencias que no acaben en el aula, sino que inviten a los alumnos a compartir su aprendizaje con actores reales de su comunidad (vecinos, familias, otros estudiantes, etc.). El producto final no debe ser simplemente evaluado por el profesor, sino resonar en un espacio social donde cobre vida propia. Se prioriza la autenticidad del aprendizaje: que el alumno vea que lo que aprendió transforma algo (aunque sea mínimo) en su entorno. La comunicación de sus proyectos a audiencias reales, eligiendo cómo y a quién dirigirse, fortalece su motivación y sentido de logro.

En resumen, el docente en el proyecto DUgA-M, durante la comunicación del producto, debe ser un **catalizador de resonancias**. Su rol es favorecer que el alumno descubra que aprender no es para aprobar, ni siquiera para ser felicitado: es para **sentirse en sintonía** con un mundo que cambia, que invita, que responde cuando uno se atreve a conocerlo y transformarlo. En este sentido las ayudas que debe ofrecer el docente, teniendo en cuenta el organizador pedagógico interconexión comunitaria del aprendizaje en la etapa 5 del proyecto DUgA-M es ser un facilitador, acompañar el proceso de aprendizaje sin caer en el clásico sistema de recompensas externas (notas, premios, aplausos).

El verdadero motor debe ser la resonancia interna: ese eco que siente el alumno cuando percibe que lo aprendido vibra con su mundo, con sus intereses y con la realidad que lo rodea. Crear atmósferas de significado, espacios donde el alumno pueda descubrir que aprender es un acto de expansión personal, no solo de acumulación de datos. Potenciar la agencia del estudiante, que el alumno sienta que lo que aprende y comunica importa de verdad, que tiene una consecuencia, un efecto. Por lo tanto, en el marco del DUGA-M, la implicación del estudiante no se trata de manipular variables externas, sino de habilitar entornos de aprendizaje donde su consciencia pueda auto-activarse, sincronizarse y vibrar en armonía con el conocimiento, en un viaje que es tan educativo como cuántico.



El observador afecta lo observado

4.-El observador afecta lo observado. La comprensión de que toda interacción educativa transforma simultáneamente tanto al sujeto que aprende como al sujeto que enseña, y que la consciencia, expectativas y modos de relación de quien observa (docente, estudiante, comunidad) modifican activamente los

procesos, resultados y significados del aprendizaje. En todo el proceso educativo aplicar el principio del observador afecta lo observado desde la consciencia y desde el amor, tiene mucho significado y pone a los actores en otra perspectiva diferente de ver el acto educativo.

Desde la física cuántica, el principio “el observador afecta lo observado” surge a partir del principio de incertidumbre de Heidelberg y del fenómeno del colapso de la función de onda. En términos simples, en el mundo subatómico, el simple hecho de observar un sistema lo altera. El observador no es externo al fenómeno: al mirar, influye en lo que sucede. El electrón, por ejemplo, no “decide” comportarse como partícula o

como onda hasta que es observado. Aplicado esta situación en la educación, el principio nos invita a reconocer que el acto de observar a un estudiante (o a un grupo) modifica su comportamiento y el proceso de aprendizaje en sí. El docente ya no es un espectador neutral que “mide” conocimientos, sino un co-creador del ambiente y del sentido del aprendizaje. Todo lo que el docente cree, espera, imagina, dice o incluso calla, afecta la forma en que el conocimiento se manifiesta.

Por ejemplo, si un maestro espera que cierto estudiante sea brillante, tiende a darle más atención, retroalimentación positiva y oportunidades. Esto se conoce como el **efecto Pigmalión**. Su expectativa (su “observación”) transforma el rendimiento del alumno. Las creencias del docente modelan el aprendizaje que se manifiesta, no se mide el potencial; se co-crea. Cuando un docente muestra sorpresa o duda ante la respuesta de un alumno, aunque no diga nada, el estudiante puede interpretar que está equivocado, esto puede inhibir la participación futura. Lo que el docente proyecta (sus gestos, tono, atención) afecta el comportamiento cognitivo y emocional del estudiante.

En un aprendizaje por proyectos, si el docente acompaña observando con apertura, preguntando desde el asombro y sin imponer respuestas, los estudiantes tienden a explorar más y generar ideas originales. Un observador presente y no controlador facilita que el conocimiento emerja de forma más auténtica. Evaluar a través de portafolios o rúbricas construidas con el grupo permite que el estudiante se sienta parte del proceso, no objeto de juicio. La evaluación deja de ser una medición externa y se convierte en un diálogo que transforma al observado y al observador.

Primeramente, hay que considerar que, el modelo DUgA-M propone una reorganización del aprendizaje basada en principios derivados de la neurociencia cuántica y la pedagogía crítica. En este contexto, el orientador pedagógico “el observador afecta lo observado” no solo es un principio inspirador, sino el eje

articulador que da sentido y coherencia a los demás organizadores pedagógicos: la sincronización comunitaria del pensamiento, la manifestación comunitaria del saber y la interconexión comunitaria del aprendizaje. Este principio encuentra su fundamento en los postulados de la física cuántica, particularmente en la noción de que el acto de observar una realidad la modifica.

Tal como lo afirma Heisenberg en su principio de incertidumbre, “lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de cuestionamiento” (Heisenberg, 1958). Trasladado al terreno educativo, este principio revela que el aprendizaje no es un fenómeno objetivo ni universal, sino que depende profundamente del modo en que los sujetos (estudiantes, docentes, comunidad) se vinculan con el conocimiento.

La “sincronización comunitaria del pensamiento” se articula desde esta premisa al reconocer que el acto de aprender no es una experiencia individual ni aislada, sino una sintonización mutua de las conciencias en torno a un objeto común de sentido. Como lo plantea Maturana (1997), el conocimiento emerge en la interacción, no en el aislamiento, y se configura en un entramado de conversaciones que transforman a los interlocutores. El observador (el maestro, el estudiante, la comunidad) no solo percibe, sino que co-crea aquello que observa. Así, sincronizar el pensamiento implica alinear voluntades, emociones y percepciones para construir realidades comunes desde la diferencia.

Por su parte, la “manifestación comunitaria del saber” solo es posible si se reconoce que el saber no se transmite ni se expresa de forma unilateral, sino que se revela en el acto mismo de observar y ser observado por otros. El conocimiento, en esta clave, no es una forma de representación, sino una forma de manifestación: se muestra en la práctica, en el diálogo, en el hacer conjunto. Tal como plantea Varela (1996), “no hay

un mundo preexistente esperando ser representado, sino que el mundo se forma en la medida en que participamos en él.” De esta manera, el aprendizaje se manifiesta comunitariamente porque es un fenómeno emergente de la interacción consciente entre observadores que se afectan mutuamente.

Finalmente, la “interconexión comunitaria del aprendizaje” se fortalece al comprender que todo aprendizaje es relacional y que nuestras observaciones no son neutras, sino que tejen redes de sentido. En el paradigma cuántico, los fenómenos están entrelazados más allá del espacio y el tiempo. De forma análoga, en el proyecto DUGA-M, los saberes, los sujetos y las experiencias están interconectados a través de relaciones pedagógicas que no responden a linealidades curriculares, sino a proyectos vitales compartidos. El aprendizaje por proyectos, propuesto por la NEM, encuentra aquí una potente justificación, no es el producto lo que importa, sino la conciencia colectiva que se construye al observar, dialogar y actuar juntos.

En suma, “el observador afecta lo observado” no es un mero principio epistemológico, sino el pilar filosófico y operativo que permite reconfigurar la pedagogía desde una visión holística, relacional y comunitaria del aprendizaje. A través de esta lente, el proyecto DUGA-M propone una educación cuántica, resonante con los desafíos del presente y anclada en una ética del encuentro, donde pensar, saber y aprender son actos profundamente políticos y afectivos. El principio “el observador afecta lo observado” en educación desmantela el mito del docente neutral y del conocimiento como algo que se “transfiere” sin contacto humano. En cambio, nos habla de una pedagogía cuántica, donde la relación, la intención y la conciencia con la que miramos a los demás determinan lo que puede o no suceder en el aula.

Aplicar este principio no es metafísica: es práctica transformadora. En el siguiente esquema se muestran las relaciones entre las vertientes del aprendizaje, de las cuales

se derivan los 4 organizadores pedagógicos, que se interconectan con las 5 etapas o procesos del proyecto DUgA-M como se dejó entrever en párrafos anteriores.

ESTRUCTURA EPISTEMOLÓGICA DEL PROYECTO DUGA-M		
VERTIENTES DEL APRENDIZAJE	ORGANIZADORES PEDAGÓGICOS	ETAPAS O PROCESOS DEL PROYECTO DUGA-M

EL APRENDIZAJE EN LA NEM NO SE DA EN LA MENTE DEL ALUMNO, ES UN PROCESO COLECTIVO Y SOCIO-CULTURAL



EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS PERMITE UNA CONEXIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE EL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LA VIDA DEL ESTUDIANTE, PROMOVRIENDO COMPETENCIAS CRÍTICAS Y CREATIVAS.



EL APRENDIZAJE EN LA NEUROCUANTICA NO ES SOLO UNA FUNCIÓN DEL CEREBRO, SINO UNA MANIFESTACIÓN DE LA INTERCONEXIÓN ENTRE MENTE, CUERPO, EMOCIÓN, CONCIENCIA Y CAMPO CUÁNTICO.



1.-Sincronización comunitaria del pensamiento



2.-Manifestación comunitaria del saber



3.-Interconexión comunitaria del aprendizaje



4.-El observador afecta lo observado



Esquema 7. Estructura epistemológica del proyecto Duga-M. Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

3.1.7. VÍNCULO AFECTIVO ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS APOYOS.



Una vez establecidos las relaciones entre las vertientes del aprendizaje de las cuales se generan los organizadores pedagógicos y la correlación que guardan estos con la operatividad en cada una de las etapas del proyecto del proyecto DUgA-M, es necesario abordar el vínculo afectivo que se establece en los elementos del proceso educativo y especialmente el lazo afectivo que se debe promover entre el estudiante (con discapacidad u otras condiciones) con los apoyos que se les otorgan para el aprendizaje

desde trabajarlos visión grupal.

Se propone comprender el DUgA-M como un sistema de apoyos que permite planificar la enseñanza-aprendizaje considerando la diversidad de individualidades en el aula, de tal manera que los apoyos se planeen para todos y no para unos cuantos. Este entendimiento, también implica reconocer que esta debe responder efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes del aula, incluyendo a los alumnos con y sin discapacidad. El proyecto DUgA-M promueve el aprendizaje y la participación a través de organizadores pedagógicos; sincronización comunitaria del pensamiento; manifestación comunitaria del saber; interconexión comunitaria del aprendizaje y el observador afecta lo observado, facilitando la accesibilidad para una

escuela de todos. Esta perspectiva refuerza el vínculo afectivo al reconocer y responder a las diferencias individuales de manera proactiva desde la colectividad.

En este contexto, investigaciones recientes subrayan que el clima socio afectivo del aula influye significativamente en el bienestar y la inclusión de los estudiantes. Iglesias-Díaz y Romero-Pérez (2020) realizaron una revisión sistemática que evidencia cómo un ambiente de aula afectivo e inclusivo promueve el bienestar adolescente y facilita la inclusión educativa. Los docentes desempeñan un papel esencial al fomentar relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación como lo señala el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, al hacer referencia en relación a que los procesos formativos deben estar impregnados de bienestar y buen trato para efectivizar el aprendizaje.

Asimismo, Torres et al. (2020) destacan que las creencias y prácticas de los docentes respecto a la inclusión afectan directamente la participación de estudiantes con discapacidad. Un enfoque afectivo en la enseñanza permite reconocer y valorar la diversidad, facilitando la construcción de vínculos significativos que favorecen el aprendizaje. Por su lado, Carina Kaplan (2022) introduce el concepto de "justicia afectiva", proponiendo una pedagogía que prioriza la ternura y el cuidado en las relaciones educativas. Esta perspectiva sostiene que las experiencias afectivas en la escuela dejan huellas profundas en los estudiantes, y que es responsabilidad de los educadores construir espacios donde se promueva la empatía, la hospitalidad y el reconocimiento de las emociones. Kaplan argumenta que una mirada amorosa y consciente por parte de los docentes puede contrarrestar las heridas sociales y emocionales que los estudiantes puedan arrastrar, convirtiendo la escuela en un lugar de sanación y crecimiento personal.

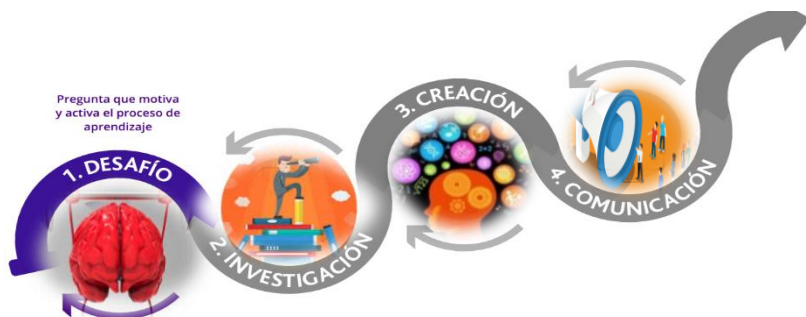
Integrar la afectividad como eje central en la educación inclusiva implica reconocer que el aprendizaje significativo y la participación activa de todos los estudiantes dependen en gran medida de las relaciones afectivas establecidas en el aula. Esta postura complementa las propuestas de Cruz Badillo y Sánchez-Gómez (2021) al enfatizar que los apoyos pedagógicos, curriculares y de todo tipo, deben ir acompañados de un compromiso emocional por parte de los docentes, quienes, a través de la empatía y la ternura, pueden transformar la experiencia educativa en un proceso verdaderamente inclusivo y humanizador.

Desde esta dimensión postural, el proyecto DUgA-M integra a su estructura epistemológica el concepto de sistema universal de los apoyos, mismos que trascienden las meras ayudas técnicas, enfocándose en la construcción de lazos afectivos como fundamento de una educación inclusiva. Según Cruz Badillo (2021), "el apoyo se concibe como una relación intersubjetiva que transforma". Esta perspectiva destaca que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional, energético, contextual y relacional.

3.1.8. El vínculo afectivo como apoyo inclusivo en las etapas del proyecto DUgA-M

En el modelo pedagógico del proyecto DUgA-M (Desafío, Investigación, Creación y Comunicación), el aprendizaje se concibe como una experiencia activa, situada y profundamente humana. Este enfoque propone una enseñanza que no sólo organiza el conocimiento, sino que también sincroniza el pensamiento comunitario desde el afecto. En sintonía con esta perspectiva, Rodolfo Cruz Vadillo (2021) plantea que los apoyos educativos deben dejar de verse como simples instrumentos técnicos para convertirse en vínculos afectivos que acompañan de manera sensible el trayecto de aprendizaje de cada estudiante. Integrar esta visión afectiva de los apoyos en cada etapa del DUgA-M transforma la práctica docente en una experiencia verdaderamente inclusiva y significativa.

Etapas del Desafío: activar el vínculo desde el asombro.



Esquema 8. Esquema de la etapa del Desafío del proyecto DUgA-M. Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

En esta primera etapa, el docente plantea una situación desafiante que invita al grupo a pensar colectivamente. Aquí, el apoyo afectivo se manifiesta al reconocer y validar las emociones que surgen ante la incertidumbre. Un estudiante con ansiedad ante lo nuevo, por ejemplo, no necesita solo instrucciones claras, sino una mirada empática que le diga: “Estoy contigo, vamos juntos”. Por ejemplo, en un proyecto sobre el cambio climático, un estudiante que usualmente no participa recibe el encargo de investigar qué efectos ha tenido la sequía en su comunidad. El docente, en lugar de asignarle una tarea “fácil”, lo apoya desde la confianza: “Lo que tú observas en tu entorno es importante para este proyecto”. Ese acto es un apoyo afectivo que lo integra desde el inicio.

Cuando el estudiante con discapacidad o con cualquier otra condición, es invitado desde el inicio a co-construir el reto, no como “el que necesita ayuda”, sino como quien puede formular preguntas valiosas, el apoyo se convierte en **una afirmación de pertenencia**. El vínculo se establece al tratarlo como sujeto de pensamiento, no como objeto de intervención.

Etapas de Investigación: acompañar la exploración con cercanía.



Esquema 9. Esquema de la etapa de investigación del proyecto DUgA-M. Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

Durante la búsqueda de información, los estudiantes enfrentan el reto de discriminar fuentes, hacer preguntas y organizar ideas. Aquí, el apoyo no debe limitarse a brindar fichas o enlaces, sino a acompañar los procesos emocionales del pensar. Cruz Vadillo lo dice claramente: “el apoyo debe ser una presencia comprometida con el otro, no una intervención neutral” (2021, p. 35). Por ejemplo, un estudiante con dislexia investiga sobre energía solar. El acompañante le ofrece no solo una lectura adaptada, sino que se sienta a leer con él, conversa sobre las imágenes, pregunta lo que él piensa. Este acompañamiento no sólo facilita el acceso al contenido, sino que fortalece el vínculo con el saber y con quien lo guía.

El vínculo afectivo en los alumnos con discapacidad u otra condición específica, en la etapa de investigación del proyecto DUgA-M, el apoyo no “traduce” el conocimiento, sino que se convierte en interlocutor afectivo. En lugar de dar respuestas, el acompañante genera preguntas, comparte dudas y se interesa sinceramente por lo que el estudiante con discapacidad descubre, validando su forma singular de conocer.

Etapas de Creación: sostener el acto creativo desde el afecto.



Esquema 10. Esquema de la etapa de creación del proyecto DUGA-M. Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

La etapa creativa exige a los estudiantes elaborar una producción propia, un gesto que puede ser desafiante para quienes dudan de su capacidad. Aquí, el apoyo afectivo funciona como un “andamio emocional” que permite al estudiante atreverse a crear. Como lo afirma Cruz Vadillo, el verdadero apoyo “no sustituye, no invade: acompaña, sostiene, anima” (2021, p. 38). Por ejemplo, una estudiante con discapacidad motriz quiere hacer una maqueta del uso de paneles solares. La docente no hace la maqueta por ella, sino que dialoga con la alumna sobre cómo podría organizar sus materiales, le ofrece un espacio cómodo, y reconoce con entusiasmo cada avance. En ese vínculo se construye la confianza que habilita la creación.

Aquí el apoyo no tiene como fin “completar la tarea”, sino **cuidar el proceso creativo como una expresión auténtica del estudiante con discapacidad**. El vínculo afectivo se consolida cuando se reconoce el valor de su estilo propio, sin presionarlo a imitar modelos normativos.

Etapas de Comunicación: visibilizar la voz con ternura.



Esquema 11. Esquema de la etapa de comunicación del proyecto DUgA-M. Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

Al presentar sus productos, muchos estudiantes enfrentan inseguridades. El apoyo, en esta fase, es clave para garantizar que cada estudiante se sienta digno de ser escuchado. La inclusión no es sólo que “todos pasen al frente”, sino que cada uno sienta que su voz tiene valor. Por ejemplo, un alumno con tartamudez quiere compartir su audio sobre energías limpias. El docente le sugiere grabarlo previamente para evitar el estrés del público, y le ofrece introducir su trabajo con palabras de reconocimiento: “Este audio representa una gran reflexión. Escúchenlo con atención”. Este tipo de apoyo no técnico, sino afectivo, afirma su derecho a participar con dignidad.

El vínculo se expresa cuando se cuida la manera en que el estudiante con discapacidad se presenta al mundo, respetando sus ritmos, formas y decisiones. El apoyo no impone visibilidad, sino que acompaña amorosamente la manifestación de su voz.

Al integrar los apoyos afectivos en cada etapa del proyecto DUgA-M, se transforma el acto pedagógico en un encuentro humano. Aprender ya no es sólo lograr un producto, sino experimentar un acompañamiento sensible que acoge las diferencias y las convierte en potencia colectiva. Como afirma Cruz Badillo, “los apoyos que incluyen son aquellos que escuchan, esperan y creen en el otro” (2021, p. 40). En el proyecto DUgA-M, cada fase del proceso es una oportunidad para cuidar y construir comunidad

a través del vínculo pedagógico. Y es justamente en ese afecto donde florece la verdadera inclusión, especialmente para quienes más han sido históricamente marginados del aula: los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ofrece un marco ético y pedagógico que respalda esta mirada. La NEM propone una educación centrada en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, no sólo desde lo académico, sino desde una pedagogía que promueva la dignidad, el sentido de comunidad, la empatía y la justicia social. Los apoyos afectivos, en esta perspectiva, no son concesiones, sino actos de reconocimiento y corresponsabilidad, que se alinean con los principios de equidad, inclusión y humanismo social que la NEM defiende.

Así, al concebir los apoyos como vínculos que humanizan la enseñanza, el proyecto DUgA-M y la NEM se entrelazan en una misma dirección: formar sujetos críticos, creativos y profundamente conectados con su comunidad. Porque en el corazón de una escuela verdaderamente nueva, no hay pedagogía sin afecto, ni inclusión sin vínculo.

CAPÍTULO IV. ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO PARA OPERAR EL PROYECTO DUGA-M

4.1 EL PROYECTO DUGA-M DESDE LOS CINCO DOMINIOS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la función docente ha sido redefinida como una práctica reflexiva, situada y transformadora. Desde este horizonte, el perfil profesional docente se estructura en cinco dominios fundamentales que orientan la formación, evaluación y mejora continua del profesorado, establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) en el documento *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes*. Estos dominios se articulan de manera sinérgica con los principios del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M), propuesta pedagógica que supera la lógica de la mera representación y expresión del saber, para centrarse en su manifestación comunitaria y situada. Lo que demanda una docencia deliberadamente situada en sus dominios profesionales.

Dominio 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

Este dominio se enlaza directamente con el principio del proyecto DUGA-M que sostiene que *"el observador afecta lo observado"*, reconociendo que la práctica docente no es neutra, sino que transforma y es transformada por los estudiantes. Según la SEP (2022), el buen docente es aquel que “conoce las necesidades, intereses y contextos socioculturales de sus estudiantes para generar aprendizajes significativos” (p. 14). Desde el DUGA-M, este conocimiento se traduce en una sincronización comunitaria del pensamiento, donde no basta con reconocer estilos de aprendizaje individuales, sino que se requiere “manifestar el saber desde una resonancia colectiva del pensamiento, donde la interacción pedagógica es dinámica y adaptativa. La enseñanza ya no parte del

supuesto de que el aprendizaje es interno y lineal, sino que se manifiesta en el entre, en lo relacional. Así, el conocimiento del estudiante no se agota en un diagnóstico, sino que se convierte en un acto co-creativo que se alimenta del observador que afecta lo observado.

Dominio 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

Aquí, el proyecto DUgA-M propone el uso de los organizadores *pedagógicos* como herramienta para diseñar prácticas significativas y no meramente representativas. La intervención didáctica se concibe como una arquitectura abierta que activa procesos de pensamiento colectivo, no sólo la ejecución de actividades. Desde la mirada del proyecto DUgA-M, esta organización no se basa en secuencias preestablecidas, sino en la emergencia de proyectos significativos donde el aprendizaje se manifiesta en comunidad. Como sostiene Vitte Viveros (2023), “el aprendizaje no se expresa, se manifiesta; y se manifiesta cuando el aula deviene comunidad de sentido” (p. 67). Esto exige una planeación flexible, centrada en proyectos comunitarios que detonen la producción de saber cómo acto compartido.

Dominio 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Este dominio encaja con el enfoque metacognitivo del proyecto DUgA-M, que promueve un docente reflexivo, abierto a comprender cómo sus propias creencias y prácticas inciden en el aprendizaje. No se trata solo de capacitarse, sino de *reafectar* la propia mirada. La UNESCO (2021) destaca que “la transformación educativa exige repensar el rol docente como mediador, diseñador y aprendiz continuo en comunidades de práctica” (p. 28). El DUgA-M propone que la mejora del docente no sea meramente técnica, sino epistémica: que el docente se comprenda a sí mismo como un nodo de conciencia que afecta el campo de aprendizaje que genera. Esto

resuena con lo propuesto por Fullan y Hargreaves (2016), quienes argumentan que el desarrollo profesional genuino emerge de “culturas colaborativas auténticas, no de cursos fragmentados”. Desde el DUgA-M, esto implica aceptar que enseñar es también aprender a observar de otra manera, y a dejarse afectar por lo que los estudiantes revelan en la manifestación de sus saberes.

Dominio 4. Un docente que asume responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

La ética profesional se reconfigura desde el proyecto DUgA-M como una disposición a sostener la singularidad del otro en el acto pedagógico. No se trata de cumplir normas, sino de sostener el lazo social del aula como espacio de manifestación plural. Como afirma Rancière (2010), “enseñar no es reducir la distancia, sino sostenerla como posibilidad de emancipación” (p. 142). En este sentido, el docente actúa como garante de condiciones equitativas para que todas las voces puedan emerger, no como facilitador de representaciones homogéneas. El proyecto DUgA-M no ignora la dimensión ética, pero la redefine desde una ética del cuidado cuántico. Esto implica comprender que cada decisión pedagógica afecta el entramado energético del aula. Así, el respeto a los derechos de los estudiantes se amplía a una responsabilidad de resonancia: hacer del aula un espacio donde el aprendizaje se manifieste en dignidad, libertad y co-creación.

Dominio 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para mejorar el servicio educativo.

El DUgA-M, alineado con la NEM, impulsa una escuela que no opera como fábrica de resultados, sino como *territorio de saberes*. El docente, en este marco, no solo instruye, sino que articula redes de colaboración comunitaria. Como sugiere el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros* de la UNESCO (2021), la educación debe “fortalecer los vínculos entre las escuelas y las comunidades, recuperando los saberes territoriales

y las prácticas colectivas como base del aprendizaje” (p. 39). Este dominio encuentra en el proyecto DUgA-M una herramienta política, en el mejor sentido del término. Si el docente es un agente de transformación, el DUgA-M lo ubica como un facilitador de procesos de conciencia colectiva. Desde esta perspectiva, no basta con implementar proyectos escolares: es necesario que el docente active procesos de sincronización comunitaria del pensamiento que impacten tanto en el aula como en el tejido social.

Los cinco dominios del perfil docente no son compartimentos estancos, sino dimensiones interrelacionadas que, al ser activadas desde la lógica del proyecto DUgA-M, permiten una práctica pedagógica situada, ética y transformadora. Superar la lógica de la expresión individual para activar la manifestación comunitaria del saber es el gran giro que propone este diseño universal frente a enfoques centrados exclusivamente en la representación o la inclusión formal. Este modelo no sustituye al DUA tradicional, sino que lo trasciende al comprender el aprendizaje como una manifestación cuántica, colectiva y situada. Como advierte la UNESCO (2021), “la educación debe pensarse como un bien común, no como un proceso individualizado y fragmentado”. En este sentido, el proyecto DUgA-M aporta una visión coherente con los principios transformadores de la NEM y con el reto urgente de construir comunidades de aprendizaje que no solo representen el saber, sino que lo manifiesten.

Esquema 12. Relación entre las etapas o procesos, y los dominios del perfil profesional docente del proyecto DUGA-M.
Elaboración propia. Vitte Viveros David. 2025.

ETAPAS O PROCESOS DEL PROYECTO DUGA-M



DOMINIOS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE PARA OPERAR EN LA PRÁCTICA DEL AULA EL PROYECTO DUGA-M.

5 DOMINIOS DEL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE PARA OPERAR EL PROYECTO DUGA-M



Dominio 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.



Dominio 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.



Dominio 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.



Dominio 4. Un docente que asume responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.



Dominio 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para mejorar el servicio educativo.

4.2. INTEGRACIÓN DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO DEL ALUMNO EN EL PROYECTO DUgA-M.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un modelo educativo centrado en la formación integral de los estudiantes, promoviendo valores, habilidades y conocimientos que les permitan desarrollarse como ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su entorno. Este enfoque se materializa en los diez rasgos del perfil de egreso que los alumnos deben alcanzar en el desarrollo del proyecto DUgA-M y durante su permanencia y tránsito en la educación básica, los cuales se alinean con las etapas del proyecto DUgA-M (diseño, desafío, investigación, creación y comunicación), facilitando su implementación efectiva en el proceso educativo, teniendo como andamiaje los 4 organizadores pedagógicos.

1. Ciudadanía y Vida Digna.

El primer rasgo destaca que los estudiantes "reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna". Este reconocimiento se vincula con la etapa de Diagnóstico del proyecto DUgA-M, donde se identifica la realidad del estudiante y su contexto, promoviendo la conciencia de sus derechos y responsabilidades desde el inicio del proceso educativo. En la etapa de Diagnóstico, se identifican las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes, reconociéndolos como ciudadanos con derecho a una vida digna. Este enfoque promueve la conciencia de los derechos humanos y la participación activa en la sociedad.

2. Valoración de la Diversidad.

La NEM enfatiza que los alumnos "viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género". Durante la etapa de desafío, investigación y creación del proyecto DUgA-M, se contextualiza el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes comprendan y respeten las diferencias, fomentando una educación inclusiva y equitativa.

3. Igualdad de Género.

El perfil de egreso establece que los estudiantes "reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos". Esta perspectiva se integra en todas las etapas o procesos del proyecto DUgA-M, específicamente cuando diseñan y desarrollan actividades que promuevan la equidad de género y la eliminación de estereotipos, contribuyendo a la formación de estudiantes que reconocen la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

4. Desarrollo Personal y Comunitario.

Se espera que los alumnos "valoren sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas". La Aplicación de conocimientos en el proyecto DUgA-M permite que los estudiantes utilicen sus habilidades para mejorar su entorno, fortaleciendo su desarrollo personal y el de su comunidad. Esta etapa se relaciona con el rasgo de desarrollo personal y comunitario.

5. Pensamiento Crítico y Juicio Argumentado.

El perfil indica que los estudiantes "desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados". La etapa de Meta cognición del proyecto DUgA-M facilita la reflexión sobre el propio pensamiento, promoviendo la capacidad de análisis y evaluación crítica. Esta fase impulsa la reflexión sobre el propio

pensamiento, promoviendo la capacidad de análisis y evaluación crítica. Esto se alinea con el rasgo de desarrollar un pensamiento crítico y emitir juicios argumentados.

6. Conciencia Ambiental y Salud Integral.

Los alumnos "se perciben a sí mismos como parte de la naturaleza". En la etapa de Diagnóstico, se identifican prácticas que afectan al medio ambiente y la salud, permitiendo diseñar de manera permanente estrategias en todas las etapas del proyecto DUgA-M para fomentar hábitos sostenibles y saludables. En la etapa de Diagnóstico, se identifican prácticas que afectan al medio ambiente y la salud, permitiendo diseñar estrategias en las siguientes etapas del DUgA-M para fomentar hábitos sostenibles y saludables.

7. Investigación y Resolución de Problemas.

El perfil establece que los estudiantes "interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales". Durante la Generación y Aplicación en el DUgA-M, se desarrollan proyectos de investigación que permiten a los alumnos abordar problemas reales, aplicando el conocimiento adquirido y fortaleciendo su capacidad para resolver situaciones complejas.

8. Trabajo Colaborativo y Respeto.

Se espera que los estudiantes "interactúen en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad". La etapa de investigación, creación y comunicación del proyecto DUgA-M promueve el trabajo en equipo, valorando las aportaciones de cada miembro y fomentando un ambiente de respeto y colaboración. En el trabajo en equipo se valoran todas las aportaciones de cada miembro y se fomenta un ambiente de

respeto y colaboración, en consonancia con el rasgo de interactuar en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad.

9. Comunicación Efectiva y Uso de Tecnologías.

El perfil indica que los alumnos "intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes". En el desarrollo del proyecto DUgA-M en el aula, se utilizan diversas herramientas tecnológicas y formas de comunicación para expresar ideas y compartir conocimientos, desarrollando la competencia de intercambiar ideas mediante distintos lenguajes y medios.

10. Transformación Social desde la Solidaridad.

Finalmente, se espera que los estudiantes "desarrollen el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades". La Meta cognición en el proyecto DUgA-M impulsa la reflexión sobre el impacto de las acciones individuales y colectivas, promoviendo una transformación social basada en la solidaridad y el compromiso con la comunidad.

Finalmente, la integración de los diez rasgos del perfil de egreso de la NEM con las etapas del proyecto DUgA-M ofrece un marco coherente y estructurado para la formación de estudiantes críticos, comprometidos y capaces de transformar su realidad. Este enfoque integral garantiza que la educación básica en México responda a las necesidades del siglo XXI, preparando a los alumnos para enfrentar los desafíos actuales y futuros con responsabilidad y empatía. La propuesta DUgA-M es un marco pedagógico que busca promover y consolidar en los alumnos, a través de las etapas y procesos, los diez rasgos del perfil de egreso, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y contextualizada. Al centrarse en la diversidad del alumnado y en la reflexión

crítica, el proyecto DUgA-M contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social y el bienestar común.

4.3 RUTA EPISTEMOLÓGICA DEL PROYECTO DUgA-M.

El proyecto DUgA-M (Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano), es un enfoque de diseño universal para la escuela mexicana. Tienen como marco de referencia los principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de la NEM, se alinea a los principios de la pedagogía del amor, y como su esencia el aprendizaje por proyectos (APP), se encuadra desde una mirada comunitaria, propone el establecimiento de un lazo afectivo como punto nodal del aprendizaje y se sostiene del paradigma de apoyos universales. Tiene como referente epistemológico la neurociencia cuántica que se basa en los siguientes principios: Interconexión e interdependencia, **la no-linealidad del aprendizaje**, la incertidumbre como parte del aprendizaje, el observador influencia el proceso observado, el aprendizaje como un proceso emergente, el aprendizaje como un proceso holístico, el principio de complementariedad, la co-creación del conocimiento, la flexibilidad y adaptabilidad y finalmente el poder de la consciencia.

El proyecto DUgA-M se erige como una opción y un aliciente para los docentes de la escuela mexicana porque permite enriquecer la práctica en el aula, es una visión teórica, filosófica y epistemológica distinta al DUA CAST americano, por lo que, la convierte en una propuesta única y transformadora alineada a las aspiraciones de la NEM. Promueve la atención a la diversidad, el desarrollo integral, el aprendizaje con sentido humano, y es defensora del respeto de la dignidad de la persona y subyace en el derecho inalienable a la educación. Este derecho tiene origen en el artículo 3° Constitucional, del cual sostiene la visión inclusiva y la necesidad de tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos, es decir, su

individualidad sin dejar de mirar su contexto, así como también se fundamenta en el principio de *accesibilidad decolonial* en un primer momento, que exige al docente la realización de *ajustes razonables, medidas específicas, y la implementación de un sistema universal de apoyos* en un segundo momento, a fin de eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), a las que se enfrentan los alumnos en el aula (Simón et al., 2016).

Desde esta perspectiva, el proyecto DUgA-M implementa en cada una de sus etapas (diseño, desafío, investigación, creación y comunicación), los principios de accesibilidad, ajustes razonables, las medidas específicas bajo la presunción de que el aprendizaje no se construye de manera individual, sino es un proceso de co-creación de forma colectiva y en este sentido, los apoyos, las adaptaciones y las modificaciones deben pensarse desde la mirada grupal y no individual.

Por consiguiente, sostenemos categóricamente, que el proyecto DUgA-M es una alternativa necesaria, significativa y valiosa para el acontecer de la realidad de la escuela mexicana. A través de sus planteamientos pedagógicos contribuye en la formación de estudiantes no solo competentes académicamente, sino que sean ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad y la transformación de su entorno. Favorece la formación integral constituyendo las principales esencias del ser humano; el desarrollo cognitivo, emocional, ético, social y espiritual, poniendo mayor énfasis en el vínculo afectivo como puente entre la acción educativa y el aprendizaje. De esta manera el DUgA-M sitúa a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela a partir del reconocimiento, atención y solución de problemáticas de su entorno.

La propuesta afianza el proceso de aprendizaje que sigue el alumno en la NEM, concebido como enfoque dinámico, flexible, situado, inclusivo y promotor de la creatividad y del pensamiento crítico. Sigue un proceso sistematizado de etapas y

métodos, con los cuales, los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que los internalizan, los comprenden y los aplican de manera significativa. Este proceso es el enfoque del aprendizaje por proyecto (APP) y sus cinco momentos o etapas; diseño, pregunta, situación o problema desafiante, investigación, creación y comunicación. Metodología que representa el corazón del proyecto DUGA-M, pues le da sentido y significado. En el marco de estas cinco etapas o procesos generalizables del proyecto DUGA-M, se pueden insertar cualquier metodología socio crítica propuesta por la SEP u otras de carácter latinoamericano que permitan enriquecer la tarea docente en la escuela mexicana.

El proyecto DUGA-M, en cada una de sus etapas, establece un vínculo con un sistema de apoyos universales, esta sinergia se justifica a partir de la importancia de que la planificación curricular logre responder efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes del aula, sin desligar las necesidades individuales. Por su parte, el paradigma de apoyos propone un marco de acción para planificar e implementar apoyos que mejoran el funcionamiento de la persona, (AAIDD, 2010; Verdugo, 2009), pues tiene como premisa que los apoyos son mirados desde la perspectiva de las capacidades del alumno que enriquecen la relación de este con su entorno (Schalock et al., 2010) y son percibidos más allá de meras ayudas técnicas, por lo que los apoyos en el contexto del proyecto DUGA-M son signados como acompañante amigables de la práctica pedagógica, a través del vínculo afectivo que se propone en todos los elementos del acto educativo a fin de otorgarle sentido y humanidad.

La esencia del proyecto DUGA-M es el humanismo mexicano y la pedagogía del amor, desde la primera considera a la educación como un proceso centrado en el estudiante, en la persona misma y sus tres aspectos esenciales: *sensibilidad, capacidades y afectos*. Orientado a la promoción de valores, a potenciar sus capacidades para conseguir bienestar social. Es por esto, que el proceso implica relación con el otro, involucrarse,

ser responsable de la trascendencia no sólo personal sino conjunta. Es construir la totalidad de la persona humana, contribuir a su desarrollo integral, a partir del contacto con los demás. En inicio, consideramos que el concepto de humanismo mexicano, debe partir de la premisa del *amor*, como valor universal presente en el ser humano, es indispensable esta emoción como andamiaje para la *acción educativa*. El DUgA-M también considera que la educación debe tener como sinergia un vínculo afectivo, un puente entre lo pedagógico y el ser en sí, el alumno, para impactar positivamente en su desarrollo integral.

De la segunda, de la pedagogía del amor, adopta los cuatro elementos básicos que explican los lazos entre educación y amor: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento. Por consiguiente, el DUgA-M, sin lugar a dudas refiere un ambiente de aprendizaje, en donde lo que mueve todo es el amor por el otro, en donde el actuar docente se basa en el manejo de habilidades importantes, entre ellas, la capacidad de amar, de sentir empatía, de comunicar, de diálogo asertivo, de escucha activa y de soportar valores como el respeto, la honestidad, la tolerancia entre otros, permiten profundizar en el conocimiento de la estructura del estudiante para ubicar todas las posibilidades y oportunidades de desarrollo personal y social. En este contexto, representa una opción y un camino importante y de extrema necesidad para ser utilizada por los colectivos docentes en función de educar desde el amor y la ternura a fin de alinear lo espiritual, lo académico, lo familiar y los valores en los procesos formativos de los alumnos.

Este Diseño para la construcción de una escuela de todos propuesto en el DUgA-M, el docente desempeña un papel de vital importancia en la creación y operación del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), por lo que las habilidades y capacidades que debe presentar un docente para implementar este diseño universal se centran en los 5 dominios del perfil docente instaurados por la NEM;

Dominio 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Dominio 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. Dominio 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Dominio 4. Un docente que asume responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y Dominio 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para mejorar el servicio educativo.

En tanto, el papel del estudiante adquiere igual importancia, ya que se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En este enfoque, los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en la investigación, el análisis y la resolución de problemas reales lo que les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico, colaboración y autonomía. Los aprendizajes pedagógicos a desempeñar por el estudiante están centrados en los diez rasgos del perfil de egreso que el alumno debe desarrollar a través del proyecto DUgA-M y a lo largo de la educación básica, rasgos señalados en la NEM; *1. Ciudadanía y Vida Digna, 2. Valoración de la Diversidad, 3. Igualdad de Género, 4. Desarrollo Personal y Comunitario, 5. Pensamiento Crítico y Juicio Argumentado, Conciencia Ambiental y Salud Integral, 7. Investigación y Resolución de Problemas, 8. Trabajo Colaborativo y Respeto, 9. Comunicación Efectiva y Uso de Tecnologías Y 10. Transformación Social desde la Solidaridad.*

En resumen, el proyecto DUgA-M se conceptualiza con estas siglas, ya que, es una propuesta de diseño universal que favorece el aprendizaje significativo y contextualizado, teniendo como vertiente al aprendizaje por proyectos, a través de la conformación de equipos de trabajo y se amplía de un sistema de apoyos universales. Para la construcción e implementación del DUgA-M en el espacio áulico centra el

siguiente proceso: **6 referentes epistemológicos, filosóficos y pedagógicos + 4 elementos básicos para educar con amor + 3 esencias del estudiante como persona humana + 5 etapas o procesos del aprendizaje por proyectos + 3 vertientes del aprendizaje + 4 organizadores pedagógicos + 3 sistemas de accesibilidad; ajustes razonables, medidas específicas y apoyos universales +1 vínculo afectivo + 10 rasgos del perfil de egreso del alumno y 5 dominios clave del educador (ver infografía 1).**

Finalmente, para comprender la estructura teórica del proyecto DUgA-M, se invita a los docentes de la escuela mexicana a profundizar en su enfoque, a ponerlo en práctica en el laboratorio del aula y sobre todo a rescatar las experiencias de sus resultados para compartir con sus iguales. Sin desmarcarse de la premisa de que su abordaje debe ser integral, profundo y contextualizado, siempre en línea con las necesidades y potencialidades del estudiante y su contexto, a fin de obtener una comprensión significativa del mismo. Por lo tanto, este documento no pretende ser un manual de orientación y de aplicación epistémica rigurosa para la elaboración del DUgA-M, es un documento básico que tiene como propósito fundamental dar luz a los maestros de la escuela mexicana para poder hacer un diseño universal que cumpla los principios de accesibilidad, ajustes razonables y medidas específicas, en el contexto de la NEM. A continuación, la infografía de la estructura epistemológica del proyecto DUgA-M.



Infografía 1. Estructura epistemológica del proyecto DUgA-M. Elaboración propia. David Vitte Viveros, 2025.

CAPÍTULO V. ESTRATEGÍAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DUGA-M.

5.1 DIVERSIDAD COMO CONDICIÓN DE DISEÑO: UNA LECTURA DESDE EL DUGA-M.

En el marco del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje (DUGA-M) propuesto, se sostiene que la diversidad no constituye un problema a resolver ni una categoría delimitable dentro del aula, sino la condición constitutiva del hecho educativo. Por ello, cuando se habla de una “educación para la diversidad”, debe entenderse que dicha diversidad no alude exclusivamente a ciertos grupos con características específicas, sino que implica el reconocimiento de que todos los sujetos —docentes y estudiantes— se constituyen como diversos en tanto expresiones únicas y dinámicas de lo humano.

Desde esta premisa, el acto educativo no puede ser diseñado desde una lógica homogénea, ni siquiera desde una estrategia de adaptación a “otros distintos”, sino como una sincronización comunitaria de diferencias. El diseño docente, entonces, no parte de un estándar ideal, sino del reconocimiento de que el observador (el docente, su mirada, sus expectativas y su intervención) afecta lo observado (los procesos de aprendizaje y manifestación del saber), conforme al principio fundamental del DUGA-M.

El docente como diseñador de condiciones de manifestación.

En el proyecto DUGA-M, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un ordenador pedagógico de posibilidades. Su tarea fundamental no es simplemente garantizar el acceso a múltiples formas de representación o expresión, sino facilitar la manifestación del saber en condiciones de interdependencia, resonancia y comunidad. Esto implica reconocer que todo diseño docente incide de

manera diferencial en las trayectorias de aprendizaje y que su influencia puede amplificar o restringir las posibilidades de desarrollo de los estudiantes.

Diseñar para la manifestación del aprendizaje exige, por tanto, considerar múltiples dimensiones:

1. **La multisensorialidad y los intereses educativos:** Los aprendizajes no se producen únicamente mediante estímulos visuales o auditivos, sino a través de una gama compleja de resonancias sensoriales, corporales y afectivas. Asimismo, deben tenerse en cuenta los intereses significativos del grupo, en tanto estos constituyen motores de manifestación.
2. **La dimensión afectiva del entorno:** Estudios sobre el efecto Pigmalión positivo (Sánchez Hernández y López Hernández, 2005, citados por García Vargas, 2015) evidencian que el rendimiento escolar se eleva cuando los estudiantes se sienten valorados, seguros y reconocidos. Este reconocimiento no solo opera en el plano emocional, sino en el epistémico: **el aula debe ser espacio de validación del saber posible.**
3. **La ergonomía como estrategia de inclusión:** El entorno físico (colores, temperatura, ruido, disposición espacial, materiales) no es neutro. Cada uno de estos elementos **incide en las condiciones bajo las cuales se manifiesta el aprendizaje.** Por ello, resulta fundamental que los presupuestos escolares y los proyectos de mejora continua consideren la ergonomía como componente clave del diseño didáctico.
4. **La flexibilidad de los entornos y relaciones:** La planeación no debe entenderse como una estructura rígida, sino como **una estrategia de sincronización adaptable**, que contemple momentos de trabajo individual, colaborativo, silencioso o activo, según las necesidades particulares de los alumnos y las condiciones del entorno.

5. **La contextualización tecnológica y material:** La diversidad de contextos requiere una mirada creativa. Mientras en algunos casos se contará con tecnologías avanzadas, en otros será necesario recurrir a soluciones locales, materiales alternativos o diseños artesanales que cumplan con la función de favorecer la manifestación del aprendizaje.

El entorno no es destino, pero sí trayecto.

El proyecto DUgA-M reconoce que los entornos educativos pueden ser más o menos favorables, pero no determinan de forma absoluta la trayectoria de un estudiante. Existen historias de éxito en condiciones de privación y casos de deserción en contextos privilegiados. Lo relevante, entonces, no es idealizar el entorno, sino **observar críticamente cuánto favorece o limita el desarrollo de los estudiantes** y hacer los ajustes necesarios para que este se produzca en condiciones de equidad y dignidad.

En este sentido, **el diseño pedagógico debe incluir no sólo lo que se enseña, sino cómo se ambienta el aprendizaje**. La iluminación, el mobiliario, los materiales, el sonido y la temperatura se convierten en variables didácticas. De igual modo, la posibilidad de incluir estrategias diferenciadas —como rincones de aislamiento, uso de auriculares, lupas o pupitres adaptados— debe estar prevista desde el diseño, no como respuesta reactiva, sino como acción preventiva e inclusiva.

No existe un modelo único ni una receta infalible para diseñar entornos que favorezcan la manifestación del aprendizaje. Cada contexto escolar ofrece posibilidades y límites específicos que el docente debe reconocer, interpretar y aprovechar creativamente. En este sentido, el DUgA-M invita a desplazar la mirada del “ajuste para algunos” hacia la configuración de condiciones resonantes para todos. La diversidad no es un problema que resolver, sino una riqueza que orquestar. El verdadero reto pedagógico no radica en representar lo mismo de múltiples formas, sino en **generar las**

condiciones para que cada sujeto pueda manifestar, en comunidad, aquello que sabe, aquello que siente, y aquello que puede llegar a ser.

5.2 ADAPTACIÓN DE ESPACIOS FÍSICOS Y VIRTUALES DESDE EL DUgA-M: LA ESCENA DONDE EL SABER SE MANIFIESTA COMUNITARIAMENTE.

En el marco del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje (DUgA-M), desde la manifestación, la adaptación de los espacios físicos y virtuales no es un simple asunto de accesibilidad o usabilidad funcional, sino una condición para que el saber se manifieste de manera colectiva, situada y sincrónica. A diferencia del enfoque tradicional del DUA (CAST, 2018), que enfatiza el acceso individualizado a la información, la expresión y el compromiso, el proyecto DUgA-M propone que el aprendizaje no se expresa simplemente: se manifiesta comunitariamente en una escena pedagógica, donde el espacio —físico o virtual— es parte del acto de co-construcción del saber.

En este sentido, los espacios no deben pensarse como contenedores neutros, sino como contextos sensibles al observador, donde “el observador afecta lo observado” (principio organizador del DUgA-M). Esta relación activa entre quien aprende, quien media y el entorno da lugar a una dimensión pedagógica cuántica del aprendizaje: lo que ocurre en el aula o plataforma es una configuración dinámica, no replicable, única.

Espacios físicos: escenografía viva del aprendizaje comunitario.

Bajo esta mirada, la adaptación del espacio físico debe atender al **campo de posibilidades que se abre en la interacción grupal**, no sólo al acceso individual. Algunas claves desde el proyecto DUgA-M:

- **Modularidad sensible al agrupamiento comunitario:** El mobiliario debe facilitar no sólo la movilidad, sino la creación de escenas pedagógicas que respondan a la dinámica del proyecto, permitiendo que el saber circule de forma distribuida y visible.
- **Tecnología como extensión del vínculo:** Más que insertar dispositivos por eficiencia, se trata de usar herramientas que **extiendan la conciencia del grupo**, que permitan visualizar conexiones entre ideas, experiencias y saberes de todos los participantes.
- **Diseño afectivo del entorno:** La iluminación, la ventilación y los elementos del entorno deben acompañar las **atmósferas de manifestación** del saber: un aula no se “adapta”, se **sintoniza** con la intención pedagógica del momento.
- **Accesibilidad como co-participación plena:** Aquí no basta con cumplir normas técnicas. Se trata de garantizar que **todos los cuerpos puedan formar parte de la escena pedagógica** como agentes plenos de construcción de conocimiento. Agendas visuales, tableros de comunicación, materiales multisensoriales, etc., no son “adaptaciones” sino **puentes para la manifestación compartida del pensamiento**.

Espacios virtuales: sincronidad digital para la manifestación colectiva.

En el caso de los entornos digitales, el proyecto DUgA-M propone ir más allá de la accesibilidad técnica para pensar en plataformas que faciliten la sincronización de las mentes, donde lo importante no es el contenido per se, sino la **configuración que emerge en la interacción con los otros**. Algunas consideraciones clave:

- **Interfaz como campo de resonancia:** Las plataformas deben ser más que intuitivas; deben propiciar la resonancia cognitiva y emocional entre los

participantes. Herramientas como Genially, Canva, Prezi o Minecraft permiten esto cuando se usan como lenguajes compartidos de construcción simbólica.

- **Personalización para la coautoría:** No se trata solo de que cada quien acceda a su ritmo, sino de que pueda intervenir en el diseño del entorno, como sucede en los entornos de programación lúdica, donde el espacio virtual es una extensión del pensamiento colectivo.
- **Colaboración sincrónica y lúdica:** La gamificación y las herramientas de coedición no son añadidos, sino estructuras de manifestación grupal, que posibilitan que el saber aparezca en tiempo real, ante la mirada del otro, en el diálogo.
- **Seguridad y ética relacional:** Más que proteger datos, se trata de proteger la integridad del vínculo pedagógico en lo virtual. La seguridad es un componente del respeto y la confianza, pilares para cualquier manifestación de sentido.
- **Compatibilidad para la comunidad:** La inclusión no radica solo en el acceso técnico, sino en que ningún alumno quede fuera de la escena donde el grupo piensa junto. Todo estudiante debe poder entrar en la frecuencia de lo que está ocurriendo.

Desde el proyecto DUgA-M, adaptar los espacios físicos y virtuales no es una acción técnica, sino un gesto pedagógico que responde a una pregunta fundante: ¿qué condiciones permiten que el saber se manifieste en comunidad? Esto implica superar la visión funcional del DUA y avanzar hacia una pedagogía de la sincronización comunitaria, en la que el aula (física o digital) es una construcción viva, sensible, simbólica y co-creada.

Los retos persisten: infraestructura, formación docente, imaginarios arraigados. Pero el proyecto DUgA-M no propone soluciones rápidas, sino un cambio de observador: uno

que ya no ve al estudiante como alguien que debe ser “adaptado” al sistema, sino como co-creador de un espacio en el que el aprendizaje aparece como acto compartido.

5.3 ESTRATEGÍAS PARA LA SINCRONIZACIÓN COMUNITARIA DEL PENSAMIENTO Y LA DIVERSIFICACIÓN SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE DESDE EL DUGA-M.

En el marco de la educación inclusiva y comunitaria propuesta por el Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUGA-M), atender la diversidad ya no significa solo reconocer que el aula es un universo de individualidades, sino comprender que la diversidad es el pulso vivo de una comunidad que aprende junta. Niñas, niños y jóvenes son parte de procesos colectivos de construcción de saber, donde sus capacidades, intereses, estilos y ritmos no se aíslan para ser personalizados, sino que se sincronizan como parte de una constelación de saberes compartidos.

Desde esta perspectiva, no se trata de responder a la diversidad mediante una segmentación diferenciada, sino de configurar escenarios de manifestación pedagógica donde las diferencias resuenan y se articulan como parte de un tejido común. Como plantea el proyecto DUGA-M, el punto de partida no es la adaptación para el individuo, sino la generación de condiciones comunitarias que hagan visible, comprensible y compartible el conocimiento emergente.

El docente, en este marco, no es solo un facilitador de estilos distintos, sino un observador activo que afecta lo observado, que interviene en la configuración del campo pedagógico desde una lectura sensible y crítica del contexto. La mirada homogénea —esa que iguala tareas, materiales y evaluaciones— ya no tiene cabida, porque lo que se requiere no es una atención diferenciada, sino una atención co-creada y sincronizada con el grupo y su realidad.

Aquí la diversificación no es sinónimo de personalización aislada, sino de orquestación creativa de estrategias pedagógicas que permitan la manifestación comunitaria del saber. Se trata de leer las barreras para el aprendizaje no como fallas del sujeto, sino como fracturas en el campo relacional que pueden y deben ser reparadas a través de intervenciones significativas, ancladas en las intenciones del currículum, pero elevadas por las potencias del grupo.

La neurociencia, en diálogo con el DUgA-M, nos recuerda que, aunque compartimos una misma estructura cerebral, cada persona activa diferentes rutas para aprender, expresar y relacionarse con el mundo. Pero más importante aún: el cerebro aprende en comunidad, en relación, en resonancia con los otros. Por tanto, el trabajo del docente es favorecer ambientes resonantes, no solo ambientes adaptativos.

La planeación didáctica, en este marco, deja de ser un formato lineal para convertirse en un campo de posibilidades, donde se activan múltiples caminos de exploración, creación, reflexión y expresión. Las estrategias deben ser expresiones de una intención comunitaria, no recetas individuales. Como plantea Tomlinson, diversificamos el qué, el cómo y el por qué, pero en el proyecto DUgA-M esto se traduce en diversificar el para quién: para el grupo que piensa, crea y siente junto, no para sujetos que recorren caminos aislados.

Algunas estrategias que se alinean con esta visión del DUgA-M incluyen:

- **Agrupaciones sincrónicas** basadas en afinidades epistemológicas o emocionales: grupos que se constituyen según intereses comunes, niveles de conciencia, o modos compartidos de ver el mundo.
- **Talleres o rincones de manifestación del saber**, como núcleos temáticos donde se exploran distintas formas de vincularse con el conocimiento (investigación, arte, diálogo, cuerpo, emoción).

- **Trabajo cooperativo como construcción de subjetividad colectiva**, no solo como técnica, sino como una forma de estar y ser en el aula.
- **Activadores del pensamiento divergente**, para potenciar la creatividad como vía de acceso al saber compartido.
- **Estrategias de investigación situada**, donde las preguntas emergen del grupo y son exploradas a través de metodologías colaborativas.
- **Proyectos comunitarios**, que problematizan lo real desde una perspectiva situada, interdisciplinar y transformadora.
- **TICCAD como herramientas de sinergia inclusiva**, que permiten la manifestación de saberes diversos en lenguajes digitales, visuales y multisensoriales.
- **Filosofía para Niños y Niñas como espacio de pensamiento común**, donde lo que se cultiva es la capacidad de resonar, dudar y pensar juntos.
- **El programa DÍA**, donde el arte se convierte en camino de desarrollo de la sensibilidad comunitaria, la conciencia crítica y la construcción de sentido.

En este enfoque, la figura del docente se eleva: ya no es solo un planificador de adaptaciones, sino un diseñador de campos relacionales, un coreógrafo del pensamiento comunitario. Su formación debe orientarse no solo a técnicas de diversificación, sino a la comprensión profunda de la ontología del aprendizaje compartido, de modo que pueda construir decisiones pedagógicas desde la resonancia y no desde la fragmentación.

El reto del proyecto DUgA-M no es que cada quien aprenda a su modo, sino que **todos aprendamos a aprender juntos**, y que, en esa sintonía, cada quien encuentre su voz, su estilo y su forma de manifestar lo que sabe. Porque en la diversidad no está la excepción, sino el latido esencial del aula.

5.4. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN DIFERENCIADA DESDE EL DUgA-M.

En el marco del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), la evaluación no puede entenderse como un mero mecanismo técnico para calificar productos o rendimientos individuales. Por el contrario, se concibe como un proceso pedagógico profundamente humano, ético y comunitario, donde el observador afecta lo observado y donde la evaluación debe responder a las formas en que se manifiesta el saber dentro del colectivo que aprende.

Las expectativas de aprendizaje —denominadas en el Plan y Programas de Estudio 2022 como Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), contenidos, campos formativos y ejes articuladores— orientan el trayecto educativo, pero desde el proyecto DUgA-M estas no se reducen a objetivos a cumplir de forma estandarizada. Más bien, se vinculan con las formas diversas en que cada comunidad de aprendizaje construye sentido, se expresa y transforma lo aprendido en acción colectiva. Por ello, enseñar, aprender y evaluar son procesos interrelacionados que deben resonar con la realidad viva del grupo, en su dimensión cultural, emocional, lingüística y social.

En este enfoque, hablar de herramientas de evaluación diferenciada no implica simplemente variar instrumentos, sino comprender que la evaluación es una manifestación del vínculo entre quien enseña y quien aprende. Evaluar es escuchar lo que se manifiesta cuando una comunidad piensa y actúa en sincronía. Así, no es suficiente diversificar formatos: es necesario diversificar la forma de mirar, de interpretar, de valorar. Porque quien evalúa transforma la realidad que observa.

Evaluar lo que se manifiesta: más allá de lo expresado.

Una de las críticas centrales del proyecto DUGA-M al DUA tradicional es que este se enfoca en "múltiples formas de expresión" del aprendizaje, suponiendo que basta con variar medios para representar lo mismo. Desde el DUGA-M, el aprendizaje no se expresa, se manifiesta: emerge en lo colectivo, se transforma con el entorno y se encarna en formas no siempre previsibles o medibles.

Por ello, las herramientas de evaluación deben responder a estas manifestaciones plurales del saber, no desde una lógica de inclusión funcionalista, sino desde una lógica de justicia epistémica: toda forma de saber tiene derecho a existir y ser reconocida dentro de la experiencia escolar.

La evaluación como ritual comunitario.

La evaluación en el proyecto DUGA-M se concibe como una práctica ritual comunitaria, donde se reflexiona sobre el camino recorrido, no para sancionar, sino para reorientar el movimiento del grupo. No es un acto terminal, sino un evento constante de retroalimentación dinámica.

Por ello, se retoman y resignifican técnicas e instrumentos de evaluación para ponerlos al servicio de la manifestación del saber colectivo. Estas herramientas deben estar diseñadas para captar no solo productos individuales, sino también interacciones, afectos, decisiones, emociones y procesos compartidos. Algunos ejemplos de este enfoque resignificado son:

- **Portafolios comunitarios de saberes:** no solo evidencias individuales, sino trazos del pensamiento colectivo, acuerdos, dilemas, mapas de decisiones.
- **Bitácoras reflexivas grupales:** donde el grupo se piensa a sí mismo y reconoce las voces que han emergido en el proceso.

- **Rúbricas dialógicas:** construidas con el grupo, desde el grupo y para el grupo, que no califican, sino que orientan.
- **Organizadores afectivo-cognitivos:** herramientas que miden no solo lo conceptual, sino también la implicación emocional y ética del proceso.
- **Evaluaciones situadas:** con base en problemas reales de la comunidad, donde el aprendizaje se encarna en soluciones que transforman contextos.

Preguntar para acompañar.

En el DUgA-M, el acto de evaluar inicia con preguntas poderosas, no con rúbricas:

- ¿Qué saberes se han manifestado en nuestro grupo?
- ¿Qué formas de relación se han fortalecido?
- ¿Qué obstáculos hemos colectivamente observado?
- ¿Qué nos falta por comprender como comunidad de aprendizaje?

Estas preguntas invitan a pensar la evaluación como un proceso afectivo, ético y situado, que trasciende los formatos y se convierte en herramienta de transformación pedagógica. Desde el proyecto DUgA-M, evaluar es acompañar el proceso de manifestación del saber comunitario. No se trata de aplicar instrumentos diferenciados de forma aislada, sino de construir un entorno en donde todas y todos tengan la posibilidad de participar en la construcción de sentido, en la toma de decisiones sobre sus trayectos, y en la visibilización de sus formas legítimas de saber.

La evaluación, así entendida, no es un espejo que refleja lo que ya sabemos, sino una ventana que permite observar lo que aún no hemos sido capaces de ver en nuestros estudiantes... y en nosotros mismos.

Como bien lo señala Boaventura de Sousa Santos: *“Dime cómo evalúas, y te diré qué tipo de ser humano estás formando”*. En el DUgA-M, evaluamos para formar comunidades pensantes, sensibles y comprometidas con su realidad.

5.5. DESAFÍOS PARA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL DUgA-M.

Un desafío clave es la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Muchos educadores pueden no estar familiarizados con el proyecto DUgA-M o no contarán con la educación necesaria para implementarlo eficazmente. Esto implica que las instituciones deben proporcionar formación continua y recursos para que los docentes comprendan y apliquen la ruta epistemológica del DUgA-M en su enseñanza.

Es común encontrar resistencia al cambio en el ámbito educativo. Algunos educadores pueden sentirse incómodos al modificar sus prácticas docentes tradicionales en favor de un enfoque más inclusivo decolonial. Esta resistencia puede ser tanto a nivel personal como institucional y a menudo se origina por la falta de conocimientos o de confianza en la puesta en práctica de nuevos enfoques en la co-creación de saberes.

La implementación efectiva del DUgA-M a menudo requiere recursos adicionales, tanto materiales como humanos, lo que puede ser un desafío para muchas instituciones educativas. Las limitaciones presupuestarias pueden hacer que sea difícil acceder a tecnologías adecuadas, materiales didácticos inclusivos o personal especializado.

Otro desafío en la implementación del proyecto DUgA-M es la evaluación y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Modificar la evaluación para que sea justa y accesible para todos puede ser complicado. Los docentes deben desarrollar formas de medir el progreso de los estudiantes que se alineen con la ruta

epistemológica del DUgA-M y que refleje adecuadamente las competencias adquiridas de cada alumno.

A pesar de los desafíos que presenta el DUgA-M su implementación es esencial para fomentar una educación inclusiva y equitativa. La comprensión de la diversidad en el aula, la capacitación del profesorado y la disponibilidad de recursos son aspectos críticos que deben abordarse para lograr su éxito en el aula. Al superar estas barreras, se puede facilitar un entorno de aprendizaje que beneficie a todos los estudiantes, convirtiendo la educación en una experiencia más rica y accesible para cada individuo, pero desde la perspectiva grupal.

Estrategias para potenciar el DUgA-M en el aula.

Relaciona el contenido del proyecto DUgA-M (Diseño Universal para el Aprendizaje para Grupos de Aprendizaje Mexicano) con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Utiliza ejemplos de situaciones cotidianas que pueden asociarse con los principios del DUgA-M. Presenta casos reales y muestra sus beneficios. Invita a expertos o exalumnos a compartir cómo el proyecto DUgA-M ha impactado su vida o carrera.

Diseña actividades prácticas que permitan a los estudiantes experimentar los principios del DUgA-M en acción. Usa dinámicas grupales donde los estudiantes resuelvan problemas utilizando estrategias diversas elegidas por el mismo. Utiliza herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje inclusivo y las modificaciones y adaptaciones DUgA-M. Demuestra cómo las aplicaciones y recursos digitales ayudan a personalizar la enseñanza para diferentes necesidades. Muestra cómo se aplica en diferentes áreas del conocimiento y profesiones, vinculando el contenido a un contexto más amplio. Haz integraciones interdisciplinarias que muestren la versatilidad del proyecto DUgA-M.

Implementa un entorno de aula donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados. Proporciona opciones de expresión que permitan a cada estudiante demostrar su comprensión de maneras que les resulten más cómodas. Emplea historias y narrativas que resalten la importancia del DUGA-M utilizando elementos que capturen la atención de los estudiantes. Introduce proyectos creativos donde los estudiantes puedan explorar a través de la música, el arte o el teatro.

Ofrece distintas maneras de evaluar el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes elegir las que mejor se adapten a sus habilidades. Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje y permite que los estudiantes evalúen su propio progreso. Ayuda a los estudiantes a vincular los conceptos del DUGA-M con sus propias metas y aspiraciones personales, tanto académicas como profesionales. Fomenta la autoeficacia al mostrar cómo este enfoque puede apoyar sus procesos de desarrollo del aprendizaje grupales. Organiza proyectos en grupo que promuevan la colaboración entre los estudiantes, donde cada uno aporte sus propias fortalezas. Utiliza grupos heterogéneos para que los estudiantes aprendan unos de otros y desarrollen empatía hacia diferentes perspectivas.

Asegúrate de que todos los materiales y recursos utilizados sean accesibles para todos los estudiantes. Proporciona guías, documentos y vídeos que les permitan profundizar en los temas relacionados con el proyecto DUGA-M a su propio ritmo. Fomenta preguntas y debates en clase que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia del DUGA-M en la educación moderna. Desafía a los estudiantes a pensar en cómo podrían implementar en diversas situaciones de la vida real.

Inicia la lección conectando los conceptos del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, (DUGA-M) con situaciones que los estudiantes encuentran en su vida diaria. Utiliza ejemplos concretos de cómo mejora la educación y apoya diversas formas de aprendizaje. Incorpora videos, infografías y presentaciones interactivas que

ilustren la ruta epistemológica del proyecto DUgA-M. Los elementos visuales pueden captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos. Haz que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje a través de actividades prácticas, discusiones en grupo y reflexiones.

Exhibe historias de éxito y testimonios de educadores o estudiantes que han implementado el DUgA-M. Escuchar sobre experiencias positivas puede motivar a los aprendices y hacer que el tema sea más relevante para ellos. Introduce elementos lúdicos como juegos educativos o competencias relacionadas. El aprendizaje basado en el juego no solo es divertido, sino que también ayuda a reforzar conceptos de manera efectiva. Permite que los estudiantes elijan cómo desean aprender. Proporciona diversas tareas o proyectos que se adapten a sus intereses y estilos de aprendizaje, promoviendo así un ambiente inclusivo.

Fomenta el trabajo en equipo e interacciones entre los estudiantes. Al colaborar, los aprendices pueden compartir ideas y perspectivas que enriquecerán su comprensión del proyecto DUgA-M. Escuchar de profesionales y su visión puede inspirar a los estudiantes y enriquecer su aprendizaje. Establece métodos para evaluar el progreso de los estudiantes y ofrece retroalimentación constructiva. Esto no solo les ayudará a entender su propio aprendizaje, sino que también puede hacer que se sientan más involucrados en el proceso.

Al final de cada sesión, dedica un tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido y cómo puede aplicarse en diferentes contextos. Las reflexiones personales permiten consolidar el aprendizaje y hacer conexiones más profundas.

Materiales educativos:

Libros de Texto: Selección de libros que cubra la ruta epistemológica del DUgA-M y su aplicación en el aula. Artículos Académicos y Revistas: Fuentes de investigación

incluyendo estudios de caso y mejores prácticas. Plataformas de Aprendizaje: Uso de Moodle, Google Classroom u otras plataformas que faciliten la gestión del aprendizaje. Software de Accesibilidad: Herramientas como lectores de pantalla y software de subtitulado para promover la accesibilidad. Aplicaciones Interactivas: Recursos como Kahoot, Quizlet o Nearpod para fomentar la participación activa.

Videos Educativos: Documentales, charlas TED y tutoriales que expliquen conceptos. Presentaciones Multimedia: Diaporamas y presentaciones visuales que resalten los conceptos más importantes. Simulaciones Interactivas: Actividades que permitan a los estudiantes experimentar la ruta epistemológica del proyecto DUgA-M en diversas situaciones.

Talleres y Seminarios: Oportunidades para que los instructores se capaciten en DUgA-M a través de profesionales especializados. Cursos en Línea: Plataformas que ofrezcan cursos sobre DUgA-M y accesibilidad educativa. Redes de Aprendizaje: Grupos de educación o foros en línea donde los docentes pueden compartir experiencias y recursos. Rúbricas Inclusivas: Criterios de evaluación que tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Cuestionarios de Autoevaluación: Herramientas para que los estudiantes evalúen su propio aprendizaje bajo el enfoque del DUgA-M. Evaluaciones Formativas: Estrategias que permitan realizar seguimientos continuos del progreso de los estudiantes. Guías del Profesor: Recursos que brinden consejos prácticos y sugerencias sobre la implementación. Redes de Docentes: Grupos donde los profesores pueden intercambiar ideas y estrategias relacionadas con el DUgA-M. Consejos de Estudiantes: Espacios para recoger la retroalimentación de los estudiantes sobre las estrategias aplicadas.

Asociaciones de Educación Especial: Contacto y colaboración con organizaciones que se especializan en la educa Aulas Flexibles: Espacios que permitan la movilidad y el

trabajo en grupo, adaptándose a diversas necesidades. Material Didáctico Diversificado: Recursos como manipulativos, libros de diferentes niveles de lectura, y tecnología asistida. Carteles y Señalización Inclusiva: Uso de recursos visuales que representen La ruta epistemológica del proyecto DUgA-M en el entorno del aula. Mentoría y Tutoría: Programas que ofrezcan a los estudiantes apoyo individual o en grupos pequeños. Planes de Intervención Personalizados: Enfoques que brinden ajustes específicos para estudiantes con necesidades particulares.

Recursos de Bienestar: Materiales que promuevan Encuestas de Satisfacción: Herramientas para recibir feedback sobre la efectividad de la enseñanza. Reuniones de Evaluación: Sesiones regulares para discutir el progreso y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario. Estos recursos forman un conjunto integral que puede ayudar a los instructores a implementar y enseñar de manera efectiva el Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano, asegurando así una experiencia educativa inclusiva y accesible para todos los estudiantes. Prepara lecciones sobre Introducción utilizando IA.

El Jardín Socrático ahorra tiempo y dinero a los instructores con herramientas de IA que ayudan a crear, organizar y difundir material de aprendizaje personalizado para su audiencia.

CONCLUSIONES.

Este libro no busca cerrarse con una conclusión, sino abrirse como posibilidad. Si algo has descubierto en estas páginas, es que el proyecto DUgA-M no es una receta, sino una provocación. Una forma de mirar, de escuchar, de habitar el aula como comunidad pensante, sintiente y actuante. Un llamado a romper con los moldes de la representación y atrevernos a manifestar el saber en diálogo, en acción y en afecto.

Al plasmar las notas finales en este libro, espero, desde lo más profundo de mi ser, transmitir a toda aquella persona que tenga en sus manos esta obra, en este preciso momento, la idea de que nos encontramos ante una poderosa herramienta innovadora, amorosa y transformadora de las prácticas docentes, un enfoque epistemológico que propone la inclusión decolonial que trasciende la propuesta hegemónica americana y que se erige como un potencial que enriquece y fortalece el modelo educativo de la NEM. La Nueva Escuela Mexicana no se construye desde el escritorio, sino en la interacción viva entre docentes y estudiantes. El proyecto DUgA-M te ofrece un ordenador, sí, pero no automático: eres tú quien lo enciende con tu mirada, quien lo afina con tu contexto, quien lo reinventa con cada grupo que acompaña.

El proyecto Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), en sinergia con el aprendizaje por proyectos son una nueva pedagogía que busca hacer realidad una escuela de todos, donde no haya a quienes incluir, sino que se construya desde un inicio para todos, sin exclusión. A lo largo de estas páginas, no solo hemos explorado la ruta epistemológica del proyecto DUgA-M, sus principios, sino también su reformulación crítica desde una perspectiva profundamente comunitaria,

epistémicamente horizontal y éticamente comprometida con el aprendizaje como manifestación colectiva.

Teniendo como sustento epistemológico los principios de la NEM, la pedagogía del amor y la neurociencia cuántica, donde tiene sus orígenes hasta su emergencia como modelo disruptivo, el proyecto DUgA-M nos ha mostrado que la inclusión no se limita a garantizar accesos individuales diferenciados, sino que se alcanza cuando los grupos de aprendizaje logran una sincronización comunitaria del pensamiento, en la que cada estudiante no *expresa* lo que sabe, sino que el saber mismo *se manifiesta* en la interacción viva, situada y reflexiva del colectivo y en donde el docente como un observador inteligente transforma lo observado con consciencia y desde el amor.

Más allá de ser una metodología, el DUgA-M se ha revelado como una forma de habitar el aula con consciencia cuántica, donde el observador afecta lo observado y donde todo acto pedagógico implica una co-creación del saber. Así, el aprendizaje desde esta alternativa pedagógica se convierte en un medio privilegiado para que los grupos de aprendizaje organicen, investiguen y manifiesten desde lo que les interpela vitalmente, anclando los contenidos en experiencias significativas que responden a los cuatro campos formativos de la propuesta curricular de la educación básica. Así que no esperes a que todo esté claro para comenzar. Empieza por un gesto, por una pregunta compartida, por un proyecto que ponga en sincronía los pensamientos de tu grupo. Recuerda: el observador afecta lo observado... y tú, como docente, tienes el poder de transformar lo que miras en posibilidad de aprendizaje común.

Pero nuestro trayecto no culmina aquí. A medida que nos adentramos en los desafíos del siglo XXI —la fragmentación del tejido social, las crisis ambientales, las tensiones identitarias—, se vuelve urgente avanzar hacia una pedagogía que no sólo sea inclusiva, sino colectivamente regeneradora. El DUgA-M nos invita a mirar el aprendizaje no como

una meta individual, sino como una experiencia de resonancia comunitaria, donde todos tienen algo que enseñar y todos tienen algo que aprender.

Es nuestra esperanza que este libro haya servido como una guía provocadora, útil e inspiradora para quienes buscan no sólo transformar su práctica docente, sino también reconfigurar el aula como un laboratorio de humanidad compartida. Que sigamos avanzando juntos —docentes, estudiantes, comunidades— con la certeza de que cuando el aprendizaje se manifiesta comunitariamente, el potencial humano deja de tener fronteras.

Este libro termina, pero el proyecto apenas comienza. ¿Te animas a manifestarlo en tu aula?

NOTA FINAL; Es menester decir que la presente propuesta del proyecto DUgA-M, se está dando a conocer a través de talleres realizados en zonas escolares de los niveles educativos de educación especial, educación educación preescolar, educación preescolar y principalmente en el nivel Telesecundaria, durante el presente ciclo escolar 2024-2025. Así mismo, se ha trabajado la propuesta a través de conferencias y ponencias nacionales e internacionales. Las experiencias y reflexiones de su manifestación en el aula escolar están siendo recuperadas, organizadas y sistematizadas con evidencias, mismas que nutrirán esta propuesta y que se integrarán en la próxima edición del presente libro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, Narcea.
- Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina. La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. Acta Universitaria [en línea] 2008, 18 (septiembre): [Fecha de consulta: 21 de mayo de 2019] Disponible en: ISSN 0188-6266.
- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aparroso Llach, O. N., Oyaga Martínez, R. F., Venegas Polo, M., & Ortiz Padilla, M. L. (2023). Socio-afectividad en el desarrollo de las prácticas profesionales docentes en el marco del programa "Viva la Escuela" en áreas rurales de Bolívar y La Guajira. Ingeniería e Innovación, 11(2).
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). Escuelas democráticas. Editorial Morata.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. Linhas Críticas, 25, e23779. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Cáceres, M. (2020). Currículo y educación inclusiva: un enfoque hacia la diversidad. Editorial Universitaria.
- Capra, F. (1996). The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems. Anchor Books.
- Cárdenas, J. (2023). El humanismo en la cuarta transformación. 1 de agosto 2023. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/18426/18719>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cueva Cabrera, P. N., Castillo Villa, E. V., Fuentes Moreta, D. N., Villamarin Osorio, E. N., & Villamarín Osorio, P. G. (2024). Diversos enfoques en la educación inclusiva: oportunidades y desafíos del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en América Latina. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6), 793–800. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3046>
- Cruz, V., Ponce, de L., Peña, T., y Rendón, N. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva. Primera edición. Editorial cuadernos de Sofía. México D.F. pp. 99.

- Cruz Badillo, R. (2021). La pedagogía de los apoyos para una educación inclusiva. En: A. Arellano (Coord.), Educación inclusiva: miradas críticas desde América Latina (pp. 29–45). Siglo XXI Editores.
- Cruz Badillo, R. (2017). Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. Educere, 21(68), 41–51. <https://www.redalyc.org/journal/356/35652744005/html/>
- Díaz Barriga, F. (2021). La educación inclusiva: ¿un reto para la educación mexicana? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(85), 5-22.
- Díaz, Barriga, A. (2018). La Nueva Escuela Mexicana; un enfoque para la transformación educativa.
- Díaz Barriga, F. (2018). Aprendizaje situado: vínculo entre la escuela y la vida. Trillas.
- Dávila Neira, J. S., Mora Jaramillo, M. A., Izquierdo Laines, E. O., & Aizprúa Villavicencio, L. E. (2024). La importancia del diseño universal para el aprendizaje en la inclusión educativa. *Revista Imaginario Social*, 7(2). <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.189>
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.
- Dispenza, J. (2023). *Deja de ser tú: La mente crea la realidad*. Gaia Ediciones.
- Dispenza, J. (2017). Becoming Supernatural: How Common People Are Doing the Uncommon. Hay House.
- Dispenza, J. (2014). *Deja de ser tú: La mente crea la realidad*. Gaia Ediciones.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea <https://sid-inico.usal.es/documentacion/educacion-para-la-inclusion-o-educacion-sin-exclusiones/>
- Fraser, N. (2006). Reframing Justice in a Globalizing World. New Left Review, (36), 69–88.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *La experiencia profesional compartida. Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI*. Ediciones Morata.
- Gadotti, M. y Romão, J. (2013). Escuela ciudadana: la hora de la sociedad. Barcelona, Editorial Octaedro.
- García, B. Andrés (2020). Educación y Amor revisitando a Fromm. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-y-amor-fromm/>

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Gobierno de México. (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2024-2028*.
- Gonzalbo, P. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. (2021). *La inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Retos y oportunidades*. Editorial Porrúa, México.
- Goswami, A. (1993). *The Physics of the Soul: The Quantum Book of Living, Dying, Reincarnation, and Immortality*. Hampton Roads Publishing.
- Hameroff, S., & Penrose, R. (2014). Consciousness in the universe: A review of the 'Orch OR' theory. *Physics of Life Reviews*, 11(1), 39-78.
- Hernández Mijangos y E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Hernández, P. (2023). Codiseño curricular y participación comunitaria en la Nueva Escuela Mexicana. *Educación y Sociedad*, 18(2), 45-62.
- Hernández, F. (2019). *El trabajo por proyectos: una metodología para aprender investigando*. Editorial Graó.
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science*. Harper.
- Hooks, b. (2021). *Enseñar para transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2020). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 23(2), 17-40.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw method*. Interaction Book Company.
- Kaiser, M. (2011). "Quantum Brain Dynamics and Consciousness: An Overview.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2013). *Principles of Neural Science* (5th ed.). McGraw-Hill.

- Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Editorial Paidós Educación.
<https://www.redalyc.org/coleccionHome.oa>
- Larroyo, F. (1983). Historia comparada de la educación en México, 18 ed. México: Editorial Porrúa.
- Lipton, B. H. (2022). *La biología de la creencia: La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Hay House.
- Lipton, B. (2005). *The Biology of Belief: Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles*. Hay House.
- López Arrillaga, C. E. (2019). La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria. *Revista Scientific*, 4(13), 261–277.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.13.261-277>
- Luna Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre las epistemologías del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana.
- Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela.
- Martínez, A. (2022). La flexibilidad en la enseñanza: El codiseño como respuesta a la diversidad educativa. *Revista de Innovación Educativa*, 25(4), 81-99.
- Maturana, H. (1997). La realidad: ¿objetiva o construida? Dolmen Ediciones.
- Mexicana. *Revista RedCA*, vol. 3, núm. 7, p. 43-53. doi:
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>.
- MEJOREDU (2023). *Revista en Movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación* · Ciudad de México. Año 2, núm. 20 / agosto de 2023. Pp.31
<https://www.mejoredu.gob.mx/>
- Ornelas, C. (2021). *Educación y sociedad en México: Perspectivas y desafíos*. Editorial Porrúa.
- Paradinas, J. L. (2007). “Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación”. En eikasia. *Revista de Filosofía*, Año II, (No. 11, pp. 133-170). Recuperado el 01 de septiembre de 2015, de: <http://www.revistadefilosofia.org>
- Penrose, R. (1994). *Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness*. Oxford University Press.
- Pérez Esclarín, A. (2008). *Aprender es Divertido*. Caracas: Fe y Alegría

- Pérez, L. (2022). Codiseño curricular y participación comunitaria en la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(3), 45-63.
- Pérez, J. & Díaz, A. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje y su impacto en la educación inclusiva. Editorial Universitaria, México.
- Pérez, J. (2020). La interacción de la comunidad y el medio ambiente en la educación. *Revista de Educación y Sociedad*, 15(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/educsoc.2020.0152>
- Pérez, T. J. (1997). Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario. *Cuadernos del CESU* (núm. 34, pp. 1-65), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pratt, D. D., & Bonham, G. (2002). Quantum Physics and the Human Experience: A New Paradigm of Teaching and Learning. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 100-115.
- Programa Nacional de la Nueva Escuela Mexicana (2021). Plan y Programas de Estudio 2021. Secretaría de Educación Pública, México.
- Rancière, J. (2010). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Editorial Laertes.
- Reforma Educativa de 2019. Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México, 2019.
- Rodríguez, A. & Blanco, L. (2023). *Críticas al Diseño Universal para el Aprendizaje desde una perspectiva pedagógica crítica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 45-60. <https://doi.org/10.35362/rie9115604>
- Rojas Galván, J., (2016). Hacia la restauración del modelo humanista de educación en México: Una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos. *Sincronía*, (69), 425-451. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513852378031/html/>
- Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 74-83.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151

- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. *Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento la emancipación social. Siglo XX. CLACSO. Buenos Aires, pp. 12.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories: An Educational Perspective* (5th ed.). Pearson Education.
- Schwartz, J. M., Stapp, H. P., & Beauregard, M. (2005). The volitional influence of the mind on the brain, with special reference to emotional self-regulation. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 741–756.
- SEP (2024). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Primera edición. Ciudad de México. Pp. 200. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP. (2023). Anexo_fases_2_A_6 NEM. Libro digitalizado. Pág. 2,5. Secretaría de Educación Pública 2023.
- SEP. (2023). Guía para la Implementación de la Nueva Escuela Mexicana.
- SEP. (2023). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. (2022). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- SEP. (2023). Programas sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana. Educación Básica. SEP. <https://nuevaescolamexicana.sep.gob.mx>
- SEP. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. México: SEP.
- SEP. (2022, 19 de agosto). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria libro digitalizado. Pág. 2,12, 15, 23, 27, 67-75
- SEP. (2022). Currículo de la Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2022). Programa analítico para la Educación Básica: Fase 3, 4 y 5. Fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México.
- SEP. (2022). Informe de la educación en México 2022. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). La Nueva Escuela Mexicana: Transformación educativa para el bienestar. SEP.

- SEP. (2022). La Nueva Escuela Mexicana. *Perfil de egreso 2022: 10 rasgos clave de la Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.org/nueva-escuela-mexicana-10-rasgos-del-perfil-de-egreso-2022/>
- SEP. (2022). La Nueva Escuela Mexicana: Un modelo para la transformación educativa. México: SEP.
- SEP. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5664117&fecha=19/08/2022
- SEP. (2022). Plan y Programas de Estudio 2022: Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep>.
- SEP. (2022). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. SEP.
- SEP. (2022). Perfil profesional, criterios e indicadores para la valoración del desempeño docente. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). *Marco curricular común de la Educación Media Superior. Nueva Escuela Mexicana*. Gobierno de México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/747146/Marco_Curricular_Com_n_Educaci_n_Media_Superior.pdf
- SEP. (2020). Documento de la Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: Una educación para el bienestar y el futuro. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas, Ciudad de México, SEP.
- SEP. (2017). Educación inclusiva para la equidad y la calidad. Estrategias y medidas para la inclusión en el sistema educativo mexicano. [Editorial].
- Skliar, C. (2022). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: pequeñas pedagogías de la diferencia. Miño y Dávila Editores.
- Tedesco, Juan Carlos, Opertti, Renato y Amadio, Massimo, Por qué importa hoy el debate curricular, Ginebra, UNESCO, 2013, p. 19
- Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A.

- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.341-388.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Onetto, V. (2020). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(1), 143-160.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2020). Directrices para la educación inclusiva y ajustes razonables. Recuperado de <https://www.unesco.org>
- Varela, F. J. (1996). Ética y acción: Las raíces de la cognición. Paidós.
- Velásquez Navarro, J. de J., & Balcázar Villicaña, M. E. (2021). El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana; ¿una alternativa metodológica innovadora? Revista Desafíos Educativos, 15(2). <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/2.pdf>
- Vázquez Ramos, A. (2023). Humanismo mexicano y Constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior. Colección de Apuntes Académicos. Colegio de Bachilleres. 1ª edición. Veracruz, México. ISBN Colección: 978-607-98232-1-4, pp 64. <http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/>
- Videocápsula Cápsula Autonomía profesional de las maestras y los maestros. Disponible en: <https://youtu.be/uDLHOZBj1rc?si=4YP9ORCjAHw7NC-1>
- Vitte Viveros, D. (2024). La Reflexión de la Praxis en la Asesoría y Acompañamiento Pedagógico: Mirada desde la Pedagogía Crítica. Multidisciplinary & Health Education Journal, 6(1), 745–761. Recuperado a partir de <http://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/106>
- Vitte Viveros, D. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En el Trabajo por Proyectos. Docencia Digital, México, 2024. Pp. 200.
- Vitte Viveros, D. (2022). La inclusión como educación para todos desde un enfoque de derechos humanos y justicia social. SEP. Aprender, Revista educativa digital de diálogo y difusión. Edición no. 5(1), 69-88. Recuperado a partir de <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

- Vitte Viveros, D. (2021). La pedagogía de los apoyos en el marco del modelo educativo a distancia versus pandemia: para una educación inclusiva. Academia. Documento 9. Sitio web. Recuperado a partir de <https://www.academia.edu/44851027/>
- Vitte Viveros, D. (2021). Los imaginarios de la exclusión educativa, la otra cara de la moneda; una reflexión desde la práctica. Academia. Documento 15. Sitio web. Recuperado a partir de <https://upaep.academia.edu/DAVIDVIVEROS?nbs=user>
- Vitte Viveros, D. (2021). Comparativa de la inclusión de cuatro escuelas, desde el Modelo Educativo a Distancia. Teide México. Academia. Documento 14. Sitio Web. Recuperado a partir de [https://www.academia.edu/49278534/COMPARATIVA DE LA INCLUSI%00N DE CUATRO ESCUELAS DESDE EL MODELO EDUCATIVO A DISTANCIA](https://www.academia.edu/49278534/COMPARATIVA_DE_LA_INCLUSI%00N_DE_CUATRO_ESCUELAS_DESDE_EL_MODELO_EDUCATIVO_A_DISTANCIA)
- Vitte Viveros, D. (2021). La Atención de las Aptitudes Sobresalientes en México: una Sinfonía de Claroscuros. Desde la Metáfora de un Concierto. Teide México. Academia. Sitio web. Documento 10. pp.1-11. Recuperado a partir de <https://www.academia.edu/44957713>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Akal.
- Walsh, Catherine (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). The Quantum Leader: A Revolution in Business Thinking and Practice. McGraw-Hill.
- Zúñiga, M. (2021). La Comunidad Educativa como Pilar de la Inclusión: Una Revisión del Enfoque Comunitario en la Nueva Escuela Mexicana. Editorial Académica, México.

