

REVISTA ELECTRÓNICA  
**DESAFÍOS**  
**EDUCATIVOS**  
ReDeCi



**RÚBRICA PARA EVALUAR LA FORMACIÓN  
DOCENTE DESDE LA SOCIOFORMACIÓN:  
JUICIO DE EXPERTOS**

► **MC.** Gabriel Mariano Gómez Guevara



## Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 5, Núm. 9, septiembre de 2021, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196, **Web:** <http://revista.ciinsev.com> **CE:** [desafioseducativos@ciinsev.mx](mailto:desafioseducativos@ciinsev.mx). Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000.

Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 29 de septiembre de 2021. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor

REVISTA ELECTRÓNICA

**DESAFÍOS**

**EDUCATIVOS**

ReDeCi

# EDITORIAL

Estimados lectores: Bienvenidos a su Revista Electrónica Desafíos Educativos. En este noveno número se publican artículos que abordan, de manera teórica y empírica, varias temáticas de gran impacto en la educación contemporánea.

Entre estas temáticas que se analizan en los artículos publicados, se encuentran:

- La inclusión educativa.
- La motivación profesional.
- La educación socioemocional.
- La formación docente desde la socioformación.
- La inclusión digital.

Desde ya, nuestra invitación a directivos, maestros, estudiantes de carreras pedagógicas y a todos aquellos interesados en profundizar sus conocimientos acerca de estas temáticas, a la lectura y análisis de los artículos que conforman el actual número de nuestra revista. Por ello, este noveno número de la Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI) merece de toda la atención de nuestros lectores.

Aprovechamos la oportunidad para invitarlos a visitar la página web de nuestra revista donde podrán encontrar todos los números publicados hasta el momento.

**<http://revista.ciinsev.com/>**

De igual manera, también queda abierta la invitación a la página Web de nuestro Centro de Innovación e Educativa (CIINSEV).

**<http://ciinsev.com/>**

Concluimos expresando nuestra gratitud a todos los lectores, les agradecemos las comunicaciones que nos hacen llegar.

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR GENERAL

Dr. José Manuel Figueroa Acosta

## DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

## DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Lic. Iris Angélica Cristerna Iñiguez

## DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ing. Juan Rendón Payán

## DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Lic. Olga María Enciso

## COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

## DISEÑO EDITORIAL

Lic. Carlos Roberto Millán Herrera

## CORRECCIÓN EDITORIAL

Lic. Fidel Ibarra López

# COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa  
**México.** Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland  
**Cuba.** Centro Regional de Formación Docente e Investigación  
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo

Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda  
**México.** Centro Universitario. CIFE

Dra. Yordanka Masó Dominico  
**Cuba.** Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC). Zacatecas

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén  
**Venezuela.** Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo



# CONTENIDO

- 8** **Rúbrica para evaluar la formación docente desde la Socioformación: juicio de expertos.**  
MC. Gabriel Mariano Gómez Guevara
- 28** **La inclusión educativa para una vida digna: presentación de un estudio de caso.**  
Lic. Fernanda Pérez Olguín
- 48** **La motivación profesional en los estudiantes del grupo 4-11 de la carrera administración de empresas en la universidad autónoma de Sinaloa.**  
M.E. Norma Elizabeth Cervantes Ibarra
- 72** **El impacto de la educación socioemocional en el nivel primaria en Saltillo, Coahuila.**  
Lic. Sarahi Contreras Peña
- 93** **La brecha tecnológica y la inclusión digital en la educación básica en México. Un análisis descriptivo sobre el estado de la cuestión.**  
Lic. Lilibeth Audelo Ramírez
- 110** **La brecha en la Educación Inclusiva y la Escuela Inclusiva en las escuelas de educación básica en México.**  
Lic. Moraima Mena Miranda
- 130** **Estrategia didáctica para el análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios.**  
Dr. C: Yulianela Lubén Matos  
Dr. C: Irmina Barrientos Fernández  
MSc. María Modesta Planas Riverot

# RÚBRICA PARA EVALUAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA SOCIOFORMACIÓN: JUICIO DE EXPERTOS

*RUBRIC TO EVALUATE TEACHER TRAINING FROM  
SOCIOFORMATION: EXPERT JUDGMENT.*

***M.C. Gabriel Mariano Gómez Guevara***

*Docente en Escuela Normal Experimental de El Fuerte.  
gabrielmarianogomez@gmail.com*

RECIBIDO: JUNIO 15 DE 2021 REVISADO: JULIO 17 DE 2021 ACEPTADO: JULIO 30 DE 2021

## RESUMEN

A falta de instrumentos para determinar la forma en que los futuros docentes desempeñan sus prácticas formativas, las cuales sean pertinentes a los retos de la sociedad del conocimiento, se diseñó un instrumento denominado "Rúbrica para evaluar la formación docente desde la Socioformación". El cual se validó mediante la técnica de juicio de expertos, con base en los siguientes pasos: 1) Revisión de instrumentos existentes para diagnosticar o evaluar la formación docente desde la socioformación; 2) Construcción del instrumento mediante el establecimiento de niveles de desempeño propuestos desde el enfoque socioformativo; 3) Revisión y mejora del instrumento por medio de la técnica de juicio de expertos cual participaron y 4) Mejora final del instrumento a partir de las sugerencias de los jueces y su evaluación.

**Palabras claves:** socioformación, sociedad del conocimiento, pensamiento complejo, docencia.

## ABSTRACT

*In the absence of instruments to determine the way in which future teachers carry out their training practices, which are pertinent to the challenges of the knowledge society, an instrument called "Rubric to evaluate teacher training from Socioformation" was designed. Which was validated through the expert judgment technique, based on the following steps: 1) Review of existing instruments to diagnose or evaluate teacher training from socioformation; 2) Construction of the instrument through the establishment of performance levels proposed from the socioformative approach; 3) Review and improvement of the instrument through the judgment technique of experts who participated and 4) Final improvement of the instrument from the suggestions of the judges and their evaluation.*

**Key Words:** socioformation, knowledge society, complex thinking, teaching.

## INTRODUCCIÓN

La socioformación enfatiza el desarrollo de las personas en un contexto social, trascendiendo el aula a la sociedad real. El enfoque de la socioformación busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real (Gutiérrez Hernández, Herrera Córdova, de Jesús Bernabé, & Hernández Mosqueda, 2016).

Al mismo tiempo la socioformación pretende consolidar la formación, mediante el uso de la investigación, eventos académicos, redes de colaboración, publicaciones, uso de las tecnologías de la información, entre otros, para formar el sentido de emprendimiento para la vida (Martínez Valdés, 2018). En la necesidad de articular la teoría con la práctica profesional surge la socioformación en Latinoamérica, en vías de transformar el sistema educativo considerando los retos sociales y ambientales. (Vázquez Antonio, Hernández Mosqueda, Vázquez Anotnio, Juárez Hernández, & Guzmán Calderón, 2017). La intención consiste en que las personas aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de manera colaborativa.

Las personas formadas en este enfoque privilegian un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para resolver los problemas de su contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios (Hernández Mosqueda, Tobón Tobón, & Vázquez Antonio, 2014).

Los seres en este enfoque colaboran en la resolución de problemas utilizando los conocimientos académicos y no académicos confiables, consideran la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comu-

nicación (González Peña, 2018). Este enfoque socioformativo, se basa en el pensamiento sistémico-complejo, mejora la mediación de las competencias sin fragmentar el conocimiento, plantea una docencia capaz de lograr





que los estudiantes resuelvan problemas de su contexto mediante acciones lógicas y organizadas, que aporten una formación integral basada en la demostración de los saberes ante los problemas identificados y establecidos (Ortega Carbajal, Hernández Mosqueda, & Tobón Tobón, 2015).

La formación docente ya no se limita solo a enseñar unos conocimientos, en la actualidad consiste en ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas (Rangel Baca, 2015).

La actuación del profesorado es el resultado de actuaciones tanto en factores externos y contextuales, como en factores internos relacionados con su conocimiento profesional buscando una evolución innovadora en las prácticas profesionales (Porlán, 2002). El docente del siglo XXI re-

quiere de un contexto constituido por saber, habilidades y compromiso que, acompañado por el respaldo institucional apropiado, le permitan reajustar tanto los aprendizajes referidos a logros como las debilidades, fracasos o los errores inevitables a cualquier implementación nueva (Fainholc, Nervi, Romero, & Halal, 2013).

La formación docente desde la Socioformación es relevante porque da opciones a los profesores de poder tener un control de la actividad en el aula, más allá de solo enfrentar las situaciones didácticas para sacar adelante un tema o una lectura (Alonso Alonso, 2014). La importancia está en que los alumnos enfrenten retos cognitivos contextualizados donde se sientan involucrados en las diferentes problemáticas sociales, gestionando su aprendizaje al ser conscientes de las metas que pueden alcanzar con la realización de las distintas actividades (Gómez Guevara, 2018).

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando lo expuesto, el presente estudio tiene el propósito de contribuir a la Formación Docente desde la Socioformación con la validación de una rúbrica socioformativa mediante un juicio de expertos para la mejora de la formación docente socioformativa. El estudio persigue las siguientes metas:

- 1) Determinación de las dimensiones e indicadores desde la Socioformación en la Formación Docente;
- 2) Revisión y mejora de los indicadores por medio de la técnica de juicio de expertos para establecer el grado de fiabilidad y validez del constructo; y
- 3) Mejora final de la propuesta a partir de la evaluación de los jueces y sus sugerencias de perfeccionamiento.

## METODOLOGÍA

### TIPO DE ESTUDIO

El estudio se realizó mediante la validación del contenido por juicio de expertos o personas con trayectoria en el tema, quienes brindaron valoraciones, información, apreciaciones y recomendaciones sobre el contenido de lo que se pretende aceptar. En este caso, la validez consiste en qué tan adecuado es el muestro que hace una prueba del universo de posibles conductas. El juicio de expertos se define como una opción informada de personas donde si el ítem tiene una coincidencia del 80% en su aceptación se incor-

pora al instrumento (Escobar Pérez & Cuervo, 2008). En consecuencia, se solicitó el apoyo de un grupo de jueces, quienes con su criterio validaron o no la redacción y pertinencia de cada ítem. El estudio de validez se desarrolló en cuatro fases.

### DETERMINACIÓN DE LAS DIMENSIONES E INDICADORES DE LA RÚBRICA SOCIOFORMATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En primera instancia se definió el universo de dimensiones e indicadores con base en la conceptualización realizada por Gómez (2018) a través de un estudio documental mediante la cartografía conceptual sobre el tema. De este se formó un conjunto de nueve dimensiones con 27 indicadores o descriptores.

### DISEÑO DEL INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN

En esta fase, se diseñó el instrumento electrónico para validar la redacción y pertinencia de los indicadores de las dimensiones en cuestión mediante una opción de respuesta en Escala de Likert (Galicia Alarcón, Balderrama Trápaga, & Edel Navarro, 2017).



CATEGORÍA	ESCALA	VALOR
<p><b>Redacción.</b> La descripción del indicador de competencia se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	▶ El ítem es incomprensible.	0
	▶ El ítem requiere una substancial modificación en su redacción para comprenderlo.	1
	▶ El ítem requiere de algunas modificaciones para su clara redacción y comprensión.	2
	▶ El ítem requiere de una modificación muy específica para comprender su contenido.	3
	▶ El ítem es claro, se comprende fácilmente, tiene semántica y sintaxis adecuada.	4
<p><b>Pertinencia.</b> La descripción del indicador de competencia responde a las demandas, necesidades y requerimientos del estudio en cuestión.</p>	▶ El ítem no tiene relación lógica con la dimensión en cuestión.	0
	▶ El ítem tiene una relación secundaria con la dimensión en cuestión.	1
	▶ El ítem tiene una relación moderada con la dimensión en cuestión.	2
	▶ El ítem tiene gran relación con la dimensión que está midiendo.	3
	▶ El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.	4

Fuente: Adaptado por Galicia, Balderrama y Edel (2017, p. 49).

La encuesta estuvo formada por nueve dimensiones y 27 ítems, que representan las competencias e indicadores a validar.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Sensibilización	1, 2 y 3
Presentación del problema	4, 5, 6, 7 y 8
Saberes previos	9 y 10
Gestión del conocimiento	11, 12 y 13
Trabajo colaborativo	14, 15, 16 y 17
Solución del problema	18, 19 y 20
Proyecto ético de vida	21, 22 y 23
Metacognición	24 y 25
Socilización	26 y 27

## SELECCIÓN DE EXPERTOS

Se invitó a este ejercicio a 51 expertos en la materia de Socioformación y Formación Docente, identificados a través de su perfil, publicaciones de artículos científicos, maestros formadores de docentes reconocidos obte-

niendo respuesta de 10 especialistas. Las respuestas están acompañadas de respuestas a preguntas sociodemográficas referente a tales aspectos como nacionalidad, sexo, área de conocimiento, años de experiencia, entre otros datos.

<b>Sexo</b>	Hombres 60% Mujeres 40%
<b>Nacionalidad</b>	México 70% Colombia 10% Chile 10% Cuba 10%
<b>Último nivel de estudio</b>	Maestría 30% Doctorado 70%
<b>Área de experiencia en investigación educativa</b>	Docencia 40% Formación 40% Diseño de instrumentos 20%
<b>Número de años de experiencia profesional</b>	Menos de 15: 20% Entre 15 y 30: 60% Más de 30: 20%
<b>Número de años doc-inv</b>	Menos de 10: 70% Entre 10 y 20: 20% Más de 20: 10%
<b>Número de artículos publicados en el área</b>	Menos de 5: 40% Entre 5 y 10: 40% Más de 10: 20%
<b>Número de libros publicados en el área</b>	Menos de 1: 70% Entre 1 y 5: 30% Más de 5: 0%
<b>Número capítulos de libro</b>	Menos de 1: 50% Entre 1 y 5: 50% Más de 5: 0%
<b>Número de ponencias publicadas en memorias de congresos o libros de actas de eventos científicos</b>	Menos de 5: 70% Entre 5 y 10: 0% Más de 10: 30%
<b>Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación educativa</b>	Si: 80% No: 20%

## EVALUACIÓN DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

La fiabilidad del contenido de los indicadores de competencia se calculó a través de la V de Aiken al evaluar la relevancia de cada ítem respecto a su constructo, tomando en cuenta, no solo el número de categorías a los jueces, sino también el número de expertos participantes (Pedrosa, Suárez Álvarez, & García Cueto, 2013). La validez del contenido va en su coeficiente desde 0.00 hasta 1.00, siendo este un acuerdo perfecto entre los jueces al respecto. El intervalo de confianza para la V de Aiken permite al usuario probar si la magnitud obtenida del coeficiente es superior a una que es establecida como mínimamente aceptable para concluir sobre la validez de contenido de los ítems. En un nivel liberal de  $V = 0.50$  es lo mínimamente aceptable para su validez, siendo en un nivel más conservador  $V = 0.70$  (Merino Soto & Livia Segovia, 2009).

## RESULTADOS

Los resultados de la fiabilidad del constructo que garantizan la consistencia interna arrojan la V de Aiken en la redacción y pertinencia del constructo, de 0.86 y 0.88 respectivamente. A continuación, se presentan los resultados de fiabilidad obtenidos por dimensiones, ítems y categorías de análisis. Es necesario considerar, que las valoraciones mayores a 0.90 muestran redundancia o duplicación de ítems, es decir, que es sugerente eliminar algunos de ellos. En las siguientes tablas se muestran los resultados, con las observaciones y recomendaciones sugeridas por los jueces para mejorar el constructo, y consolidar los indicadores.



REDACCIÓN			
	Ítem	V de Aiken	Valor P
<b>Dimensión</b>	Ítem 1	0.85	P<0.05
	Ítem 2	0.83	P<0.05
<b>Sensibilización</b>	Ítem 3	0.83	P<0.05
	Ítem 4	0.85	P<0.05
	Ítem 5	0.9	P<0.05
<b>Presentación del problema</b>	Ítem 6	0.85	P<0.05
	Ítem 7	0.95	P<0.05
	Ítem 8	0.78	P>0.05
	Ítem 9	0.9	P<0.05
<b>Saberes previos</b>	Ítem 10	0.85	P<0.05
	Ítem 11	0.9	P<0.05
<b>Gestión del conocimiento</b>	Ítem 12	0.88	P<0.05
	Ítem 13	0.65	P>0.05
	Ítem 14	0.93	P<0.05
<b>Trabajo colaborativo</b>	Ítem 15	0.9	P<0.05
	Ítem 16	0.95	P<0.05
	Ítem 17	0.98	P<0.05
	Ítem 18	0.85	P<0.05
<b>Solución del problema</b>	Ítem 19	0.75	P>0.05
	Ítem 20	0.78	P>0.05
<b>Proyecto ético de vida</b>	Ítem 21	0.85	P<0.05
	Ítem 22	0.95	P<0.05
	Ítem 23	0.93	P<0.05
<b>Metacognición</b>	Ítem 24	0.86	P<0.05
	Ítem 25	0.83	P<0.05
<b>Socialización</b>	Ítem 26	0.88	P<0.05
	Ítem 27	0.88	P<0.05

PERTINENCIA			
	Ítem	V de Aiken	Valor P
<b>Dimensión</b>	Ítem 1	0.85	P<0.05
<b>Sensibilización</b>	Ítem 2	0.88	P<0.05
	Ítem 3	0.9	P<0.05
	Ítem 4	0.9	P<0.05
	Ítem 5	0.9	P<0.05
	Ítem 6	0.83	P<0.05
<b>Presentación del problema</b>	Ítem 7	0.9	P<0.05
	Ítem 8	0.75	P>0.05
	Ítem 9	0.85	P<0.05
<b>Saberes previos</b>	Ítem 10	0.8	P<0.05
	Ítem 11	0.93	P<0.05
<b>Gestión del conocimiento</b>	Ítem 12	0.88	P<0.05
	Ítem 13	0.75	P>0.05
	Ítem 14	0.93	P<0.05
<b>Trabajo colaborativo</b>	Ítem 15	0.9	P<0.05
	Ítem 16	0.98	P<0.05
	Ítem 17	1	P<0.05
	Ítem 18	0.93	P<0.05
<b>Solución del problema</b>	Ítem 19	0.78	P>0.05
	Ítem 20	0.83	P<0.05
<b>Proyecto ético de vida</b>	Ítem 21	0.88	P<0.05
	Ítem 22	0.93	P<0.05
	Ítem 23	0.95	P<0.05
<b>Metacognición</b>	Ítem 24	0.95	P<0.05
	Ítem 25	0.88	P<0.05
<b>Socialización</b>	Ítem 26	0.8	P<0.05
	Ítem 27	0.8	P<0.05

Dimensión	Número	Observaciones
<b>Sensibilización</b>	5	Mejorar la redacción. Se presupone que el docente sabe las características del educador del siglo XXI. Demasiada abierta la pregunta. Cambiar experiencia educativa por experiencia profesional.
<b>Presentación del problema</b>	3	Pregunta de carácter muy general hay que mejorar la redacción ítem 6. Hay una enorme diferencia entre despertar la curiosidad en los alumnos y en la resolución del reto cognitivo.
<b>Saberes previos</b>	3	Se debe tener mayor precisión. Se identifican un conjunto de acciones en una misma pregunta.
<b>Gestión del conocimiento</b>	4	Hay claridad para los docentes qué es un problema contextual. Puede confundir al docente. Pregunta 13 demasiado amplia.
<b>Trabajo colaborativo</b>	1	Pregunta 15 demasiado amplia.
<b>Solución del problema</b>	7	Cuál es el problema. Pregunta 19 no clara e interpretación ambigua. Pregunta debe precisarse, concepto de proceso transversal puede darse para múltiples interpretaciones.
<b>Proyecto ético de vida</b>	1	Mejorar la redacción de la pregunta 22.
<b>Metacognición</b>	3	¿Es posible saber reflexionar? Mejorar los conceptos de control, seguimiento y retroalimentación. Pregunta no clara.
<b>Socialización</b>	2	Unir un descriptor con otro. Comunicar para aprender.

### **D1. Sensibilización.**

1. ¿Cómo consideras que es tu desempeño en la práctica docente desde tu formación como educador?
2. ¿Cuáles son los compromisos morales en que fundamentas tu práctica educativa?
3. ¿Conoces tus potencialidades afines al docente del siglo XXI?

### **D2. Presentación del problema**

4. ¿Cuál es la problemática que se presenta con mayor énfasis en tu experiencia profesional?
5. ¿A cuál área de desempeño pertenece la problemática?
6. ¿Cómo se caracteriza un problema educativo?
7. ¿Sabes identificar las alternativas de solución apoyándote del contexto y tu intervención docente?
8. ¿Cómo despertar la curiosidad de los alumnos en el problema contextual?

### **D3. Reconocimiento de saberes previos**

9. ¿Conoces cuáles son las actividades que permiten a los alumnos indagar sobre algún tema?
10. ¿Empleas estrategias donde los alumnos reconocen sus saberes, obtienen información y llegan a nueva concepción?

### **D4. Gestión del conocimiento**

11. ¿Sabes determinar el concepto clave y las palabras clave en el problema contextual?
12. ¿Sabes cómo señalar, discernir, argumentar y reflexionar sobre la información obtenida?
13. ¿Identificas los elementos que benefician la resolución del problema?

### **D5. Trabajo colaborativo**

14. ¿Sabes cómo organizar el trabajo en equipo estableciendo las metas y objetivos a lograr en el proceso?
15. ¿Cómo se implementan la motivación y corresponsabilidad en el logro de metas?
16. ¿Sabes cómo establecer los roles para trabajar dentro de los equipos y acuerdos para la cohesión?
17. ¿Sabes cómo diseñar un plan de trabajo que regule los procesos de las actividades colaborativas?

### **D6. Resolución del problema contextual**

18. ¿Cómo beneficia la gestión de las actividades para comprender el problema?
19. ¿Conoces tus competencias puestas en práctica en las experiencias presentadas?
20. ¿Cómo mejorar el proceso transversal con base en la autorregulación de los involucrados?

**D7. Proyecto ético de vida**

21. ¿Sabes cuáles son los puentes de comunicación pertinentes durante la resolución de los problemas?
22. ¿Cómo se contribuye a la realización personal y profesional de los integrantes?
23. ¿Sabes determinar un beneficio comunitario social?

**D8. Metacognición**

24. ¿Reflexionar sobre el proceso de resolución del problema, corregir errores e implementar acciones en búsqueda del éxito de la resolución de las problemáticas?
25. ¿Cómo aprovechar los procesos de resolución de problemas para retroalimentar en diferentes contextos?

**D9. Socialización del proceso de aprendizaje y resolución del problema**

26. ¿Cómo dar a conocer las evidencias de la resolución de la problemática acorde a los criterios establecidos?
27. ¿Cómo difundir los logros para aprender?

Dimensiones	Indicadores	Nivel I Receptivo	Nivel II Resolutivo	Nivel III Autónomo	Nivel IV Estratégico
<b>Sensibilización</b>	Reflexionar sobre la situación actual de su desenvolvimiento.	Menciona su desempeño profesional.	Explica su experiencia actual.	Determina la relevancia de su desempeño académico.	Reconoce y reflexiona sobre su desempeño argumentando su desenvolvimiento.
	Establecer compromisos morales.	Comunica que va a mejorar su trabajo.	Menciona aspectos a mejorar.	Acuerda compromisos morales.	Establece compromisos morales con los involucrados.
	Reconocer sus potencialidades.	Menciona sus buenos elementos.	Reconoce sus herramientas.	Reconoce sus potencialidades.	Reconoce y argumenta sus potencialidades.

<b>Presentación del problema</b>	Identificar la problemática que se presenta.	Conoce problemáticas actuales.	Menciona problemas contextuales.	Seleccionan problemas relevantes.	Identifica las problemáticas principales contextualizadas de su entorno.
	Establecer el área de desempeño.	Conoce el área a desempeñar.	Mencionan las áreas de desempeño.	Indican las áreas de desempeño.	Establecen el área de desempeño.
	Presentar el problema de manera clara.	Mencionan distintos problemas.	Dialogan sobre los motivos de las problemáticas.	Presentan el problema a tratar.	Presentan el problema a tratar de manera clara y concisa.
	Observar alternativas de solución.	Mencionan lo que harán con el problema.	Informan elementos a seguir para solucionar la problemática.	Observan las problemáticas presentadas.	Observan las diferentes alternativas de solución.
	Despertar la curiosidad en los alumnos para salir adelante del reto cognitivo.	Conocer los intereses de los alumnos.	Determinar los intereses de los alumnos.	Manejar los intereses de los alumnos para enfrentar el reto cognitivo.	Manipula la curiosidad de los alumnos para salir adelante del reto cognitivo.
<b>Reconocimiento de saberes previos</b>	Realizar una actividad donde los alumnos indaguen sobre lo que conocen de la temática.	Conversan sobre la temática.	Indican los saberes previos.	Realizan actividades sobre la temática.	Realizan actividades sobre las temáticas para indagar sobre la temática.
	Plantear una situación donde los alumnos reconozcan sus saberes, indaguen para obtener mayor información y lleguen a una nueva concepción.	Plantean situaciones problemáticas.	Plantean situaciones problemáticas donde los alumnos reconocen sus saberes.	Plantean situaciones problemáticas donde los alumnos reconocen sus saberes y buscan más información.	Plantean situaciones problemáticas donde los alumnos reconocen sus saberes, indaguen para obtener mayor información y llegan a una nueva concepción.

<b>Gestión del conocimiento</b>	Analizar el concepto clave y las palabras clave implicados en el problema contextual.	Mencionan el concepto clave.	Reflexionan sobre el concepto clave y el problema contextual.	Analiza el concepto clave y las palabras clave.	Analiza el concepto clave y las palabras clave implicados en el problema contextual.
	Señalar, discernir, argumentar y reflexionar sobre la información obtenida.	Señalan la información obtenida.	Señalan y Disciernen sobre la información obtenida.	Señalan, disciernen y reflexiona sobre la información obtenida.	Señalan, disciernen, argumentan y reflexionan sobre la información obtenida.
	Establecer el camino a seguir para resolver la problemática.	Menciona alternativas para resolver problemas.	Informa sobre acciones para resolver la problemática.	Plantea caminos a seguir para resolver problemas.	Establecer el camino a seguir para resolver la problemática.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Organizar el trabajo en equipo estableciendo las metas y objetivos a lograr en el proceso.	Trabajan en equipos con la temática.	Organizan equipos con metas en común.	Organizan el trabajo en equipos estableciendo metas.	Organizan el trabajo en equipo estableciendo metas y objetivos a lograr en el proceso.
	Implementar la motivación y corresponsabilidad en logro de las metas planeadas.	Distribuirse el trabajo a realizar.	Dialogar para organizar el trabajo a realizar.	Establecer metas a lograr con el trabajo a realizar.	Motivar al grupo con el logro de metas en beneficio de lo realizado.
	Elección de roles para trabajar dentro de los equipos y acuerdos para la cohesión.	Repartir las comisiones al azar.	Comentar las virtudes de los miembros del equipo.	Determinar los roles por cualidades.	Acordar roles a trabajar con colaboración de los miembros practicando acuerdos para el trabajo.
	Diseño de un plan de trabajo que regule los procesos de las actividades colaborativas.	Realizar las actividades sin organizar.	Acordar las actividades beneficiosas.	Diseñar un plan de trabajo con las actividades colaborativas.	Diseñar el plan de trabajo regulando los procesos con el trabajo colaborativo.

<b>Resolución del problema contextual</b>	Con base en la gestión de las actividades comprender el problema a resolver.	Dialogar sobre los problemas presentados.	Conocer el problema central.	Realizar actividades para dejar claro el problema.	Gestionar las actividades que faciliten la comprensión del problema a resolver.
	Comprender y afianzar las competencias puestas en práctica mediante las experiencias presentadas.	Presentar experiencias prácticas.	Conocer las competencias en las prácticas presentadas.	Comprender las competencias mediante las prácticas expresadas.	Comprender y afianzar las competencias en práctica mediante la reflexión de las experiencias presentadas.
	Analizar el proceso transversal mejorando con base en la autorregulación de los involucrados.	Observar el proceso de los involucrados.	Autorregular el proceso de los involucrados.	Analizar el proceso transversal presentado.	Analizar el proceso transversal con base en la autorregulación de los involucrados.
<b>Proyecto ético de vida</b>	Establecer puentes de comunicación pertinentes durante la resolución de los problemas.	Comunicar los problemas.	Comunicar la posible resolución de problemas.	Establecer puentes de comunicación para resolver los problemas.	Establecer puentes de comunicación pertinentes en la resolución de problemas.
	Contribuir a la realización personal y profesional de los integrantes.	Compartir la experiencia personal y profesional.	Compartir redes de crecimiento profesional.	Contribuir a la realización personal de los integrantes.	Contribuir a la realización personal y profesional de los integrantes presentes.
	Entablar un beneficio comunitario social.	Hablar de posibles beneficios.	Sondear las necesidades comunitarias.	Establecer los beneficios posibles.	Presentar el beneficio para la comunidad con las actividades.

<b>Metacognición</b>	Reflexionar sobre el proceso de resolución del problema, corregir errores e implementar acciones en búsqueda del éxito de la resolución de las problemáticas.	Dialogar sobre la resolución del problema.	Ver posibles alternativas para resolver los problemas.	Presentar las acciones y el seguimiento en la resolución del problema.	Reflexionar sobre el proceso en la resolución de problemas, darle seguimiento para mejorar su aplicación y buscar el éxito.
	Reconocer los procesos de resolución de problemas como propios para seguir aprendiendo en diferentes contextos.	Conocer los procesos de resolución de problemas.	Poner en práctica las herramientas para resolver problemas.	Reconocer los procesos de resolución de problemas exitosos.	Reconocer los procesos en la resolución de problemas que coadyuvan a manejar esos procesos aplicándolo en diferentes contextos.
<b>Socialización del proceso de aprendizaje y resolución del problema</b>	Dar a conocer las evidencias de la resolución de la problemática acorde a los criterios establecidos.	Tener los resultados de las evidencias.	Dar a conocer los resultados.	Dar a conocer los resultados en la resolución de la problemática.	Dar a conocer los resultados en la resolución de la problemática acorde a los criterios establecidos.
	Difundir los logros obtenidos.	Conocer los logros obtenidos.	Dialogar sobre los logros alcanzados.	Preparar la difusión de logros obtenidos.	Difundir los logros obtenidos de manera eficaz y pertinente.

## DISCUSIÓN

Con base en el estudio realizado, se obtiene una estrategia de enseñanza desde la socioformación para impactar en la formación docente. Se proponen unas dimensiones desde el enfoque socioformativo que permiten un mejor desempeño en la sociedad del conocimiento las cuales son la sensibilización (acercamiento al contexto), presentación del problema (conocimiento del conflicto contextual), reconocimiento de saberes previos (identificar experiencias previas), gestión del conocimiento (administrar el aprendizaje), trabajo colaborativo (desenvolvimiento en comunidad), resolución del problema contextual (proponer alternativas que venzan el conflicto), proyecto ético de vida (ser consciente de su desarrollo personal), metacognición (trasladar el aprendizaje a su vida común) y socialización del proceso de aprendizaje y resolución del problema (dar a conocer los resultados y el aprendizaje). Este enfoque puede provocar un cambio de paradigma en la visión y marcha en práctica de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los futuros docentes, donde privilegien el contexto determinado, que al estar inmersos regulen su aprendizaje con conocimiento de causa tanto de la propia actividad como de su desarrollo personal y profesional (académico). En la socioformación, uno de los elementos que constituyen parte del cambio metodológico y filosófico son los problemas contextuales, al trascender los contenidos curriculares y enfocarse en tratar de resolver necesidades, dificultades o vacíos que acontecen en la comunidad, familia, institución, etc. (Ambrosio Prado, 2018).

De igual manera, esta visión con sus indicadores y dimensiones, pueden ser de utilidad en distintas capacitaciones y formación de profesionales donde el producto sea personas competentes en su área y vida personal. Tobón propone entender las competencias como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y mejoramiento continuo (Beltrán Bustos,

Álvarez Cano, & Ferro Rodríguez, 2011). El desempeño docente se cataloga en cuatro niveles propuestos por Tobón el primer nivel receptivo, segundo nivel resolutivo, tercer nivel autónomo y cuarto nivel estratégico. Las rúbricas socioformativas promueven la evaluación centrada en el desempeño para garantizar la mejora continua, siendo necesario demostrarlo con acciones a partir de las prácticas en el aula (Hernández Mosqueda, Tobón Tobón, & Guerrero Rosas, Hacia una evaluación del desempeño: las rúbricas socioformativas, 2016). Esta perspectiva responde a los aspectos que integran el pensamiento complejo, la sociedad del conocimiento y la gestión de calidad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Alonso, M. M. (2014). La formación por competencias profesionales en las universidades: Decisiones teórico- metodológicas y retos en la implementación de un modelo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*(1), 1-23.
- Ambrosio Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82.
- Beltrán Bustos, Á. T., Álvarez Cano, A. M., & Ferro Rodríguez, F. H. (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(2), 153-169.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo, M. Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Mediación*(6), 27-36.
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. RED. *Revista de Educación a Distancia*(38), 1-14.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 44-53.
- González Peña, M. d. (2018). UVE Socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16), 133-153.
- Gómez Guevara, G. M. (2018). Estudio conceptual de la Socioformación en la Formación Docente mediante la Cartografía Conceptual. *Desafíos Educativos*(4), 26-37.
- Gutiérrez Hernández, A., Herrera Córdova, L., de Jesús Bernabé, M., & Hernández Mosqueda, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
- Hernández Mosqueda, J. S., Tobón Tobón, S., & Guerrero Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Hernández Mosqueda, J. S., Tobón Tobón, S., & Vázquez Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.
- Martínez Valdés, M. G. (2018). La Socioformación como Enfoque Integral para Evaluación en Competencias. *Memorias del III Congreso Internacional de Evaluación (Valora-2018)*, 1-8.
- Merino Soto, C., & Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*(1), 169-171.
- Ortega Carbajal, M. F., Hernández Mosqueda, J. S., & Tobón Tobón, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*, 11(4), 171-180.
- Pedrosa, I., Suárez Álvarez, J., & García Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281.
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(46), 235-248.
- Vázquez Antonio, J. M., Hernández Mosqueda, J. S., Vázquez Anotnio, J., Juárez Hernández, L. G., & Guzmán Calderón, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación Humanismo*, 19(33), 334-356.



RECIBIDO: MARZO 17 DE 2021 REVISADO: MAYO 31 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 24 DE 2021

# LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA UNA VIDA DIGNA: PRESENTACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO

---

*EDUCATIONAL INCLUSION FOR A DIGNIFIED LIFE:  
PRESENTATION OF A CASE STUDY*

---

*Lic. Fernanda Pérez Olguín*  
*Universidad Autónoma de Querétaro*  
*fernanda.perez@uaq.mx*

## RESUMEN

El siguiente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio de caso vinculado con la discapacidad motriz, en una alumna que, sin embargo, su capacidad cognitiva no sufre de ningún daño, por lo cual, en un principio fue inscrita en una escuela particular donde recibió, para ayudar a que sea más independiente.

El método de investigación empleado fue un estudio de caso, el cual tiene como principal característica realizar un proceso de búsqueda, investigación y descripción del caso estudiado, cuyo objeto de estudio está vinculado con la discapacidad motriz y cómo esta afecta de manera directa la educación de los pacientes. Esta metodología es de carácter cualitativo, por eso permite genera una propuesta pedagógica para las diferentes instituciones educativas.

Se realiza un breve análisis sobre la discapacidad motriz y como es que esta puede ser tratada para lograr que el paciente pueda tener una vida un poco más independiente y con un desarrollo integral. El propósito de esta investigación es generar una propuesta educativa, donde se proteja uno de los derechos humanos principales que es la educación, y ofrecer recomendaciones a seguir en las escuelas para poder atender a más estudiantes en esta situación.

**Palabras claves:** derechos humanos, educación, discapacidad, inclusión.

## ABSTRACT

The following article aims to present the results of a case study related to motor disability, in a student who, however, does not suffer from any damage to her cognitive capacity, which is why, at first, she was enrolled in a private school where she received, to help her become more independent.

The research method used was a case study, whose main characteristic is to carry out a process of search, investigation and description of the case studied, whose object of study is linked to cerebral palsy and how it directly affects the education of the patients. This methodology is qualitative in nature, which is why it allows generating a pedagogical proposal for different educational institutions.

A brief analysis is carried out on the motor disability and how it can be treated so that the patient can have a slightly more independent life and with an integral development. The purpose of this research is to generate an educational proposal, where one of the main human rights that is education is protected and offer recommendations to be followed in schools in order to serve more students in this situation.

**Key Words:** human rights, education, disability, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

**H**istóricamente, las personas con discapacidad han sido segregadas o excluidas socialmente, al verse limitado su acceso a la educación pública, al empleo, accesibilidad, a la salud, etc. Los estigmas y barreras que sufren estas personas son bastos; en pleno siglo XXI en ocasiones se transgreden sus derechos humanos al negarles servicios, no por sus habilidades y capacidades, sino porque las instituciones no cuentan con los medios y condiciones para su desarrollo.

La educación es parte fundamental de los derechos del sujeto, por lo cual, la educación inclusiva, es parte de los Derechos Humanos del individuo, de ahí que atenderlos es una obligación de las instituciones y el Estado, y se deberán de generar los mecanismos necesarios para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad.

Actualmente, distintas instituciones y organismos en el mundo y de México, han firmado acuerdos para comprometerse a garantizar el derecho a la educación en materia de derechos humanos, en una búsqueda constante por la no discriminación a los sujetos.

La presente investigación se centra en un estudio de caso acerca de la discapacidad motriz (DM), partiendo de la idea que ésta no debe ser una limitante para ingresar a la Educación Superior, porque en algunos casos la DM no limita la parte cognitiva del estudiante; la discapacidad es corporal, porque no se presentan habilidades motoras finas y en ocasiones gruesas, es decir, hay dificultad en el movimiento de las extremidades, labios y lengua, entre otros; pero esto no significa que no puedan desarrollar habilidades

de aprendizaje y por tanto no se debería de negar su acceso y el garantizar su permanencia en la Educación Superior.

Bien se argumenta desde las Naciones Unidas (2016), SEP (2014) y Sánchez y García (2013) que la discapacidad no es el problema individual, en tanto que las limitantes más que encontrarse únicamente en la persona, se encuentran en distintas barreras de la cotidianidad que van desde los espacios físicos hasta la discriminación por desconocimiento, es decir, la discapacidad es una construcción social, pues la misma sociedad limita que las personas con discapacidad se incluyan en actividades cotidianas, tengan igualdad de oportunidades y sean autónomas.



Es entonces, que en esta propuesta de investigación se pretenden reflexionar sobre el papel de la educación para contribuir a proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad. Para ello se parte de la pregunta: ¿Qué acciones pueden tomar los docentes para contribuir a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad motriz, y con ello, a sus derechos humanos?

También se pretende brindar una serie de recomendaciones para las instituciones educativas, que van desde las acciones que se pueden tomar como docentes, hasta lo que se puede generar en conjunto como institución para garantizar inclusión a los estudiantes con DM.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Uno de los mayores problemas que enfrenta la Educación Inclusiva en las Universidades Latino-americanas, es según Skliar, (2008) el bajo porcentaje de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo con atención efectiva.

Por ello, uno de los mayores retos para el sistema educativo es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011), es importante recalcar que este objetivo es muy difícil de alcanzar si en la sociedad no se dan las mínimas condiciones de igualdad y justicia social. En ese sentido, no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural, por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno.

Al respecto, el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona la obligatoriedad del Estado de brindar Educación. A su vez, a partir de la firma y ratificación de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en 2014, México tiene la obligación de realizar las adecuaciones necesarias para que las personas con discapacidad tengan acceso en igualdad de condiciones a las actividades de la vida pública: salud, trabajo, esparcimiento, movilidad y educación.

Por su parte, la ONU menciona que: “Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena en igualdad de condiciones en la educación...”. (ONU. 2006) Según las ONU la discapacidad “es una condición que afecta el nivel de vida de un individuo o de un grupo. El término se usa para definir una deficiencia física o mental, como la discapacidad sensorial, cognitiva o intelectual, la enfermedad mental o varios tipos de enfermedades crónicas”. (ONU. 2016)

La Discapacidad Motriz (DM) es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas que la padecen, limitando su desarrollo personal y social. Esta discapacidad se presenta cuando existen alteraciones en los músculos, huesos, articulaciones o médula espinal, así como por alguna afectación del cerebro en el área motriz impactando en la movilidad de la persona. (Secretaría General de Educación Especial, 2018).

Sin embargo, una discapacidad motriz no necesariamente afecta de manera directa la parte cognitiva de la persona, aunque su movilidad se ve afectada, así como su comunicación; pero, puede aprender lo mismo que un niño sin esta afectación.

Existen diferentes tipos de discapacidad motriz, esta puede ser leve, moderada o grave, todo depende en qué momento la persona comienza a vivir de esta manera, si es antes del nacimiento o prenatal, perinatales y por último después del nacimiento.

Como ya se mencionó anteriormente este tipo de discapacidad limita la movilidad de la persona que la padece, lo cual por su puesto dificulta las actividades físicas, porque el tener este tipo de discapacidad genera movimientos incontrolados, dificultades en la coordinación, poca fuerza en sus músculos, el habla también se ve limitada y por su puesto la dificultad para la motricidad fina y/o gruesa.



Lo que genera la discapacidad motriz pueden ser diferentes factores; *“los infecciosos (poliomielitis), los virales (Síndrome de Guillain Barré), los reumáticos (Accidente Cerebro Vasculares y artritis reumatoidea), los neurológicos (malformación arteriovenosa en médula o cerebro, parálisis cerebral, esclerosis múltiple, mielomeningocele, traumatismo craneoencefálico y espina bífida), los musculares (distrofias) y los que guardan relación con los traumatismos (amputaciones, lesiones medulares y traumatismo craneoencefálico)”* (Secretaría General de Educación Especial, 2018).

El tipo de discapacidad que tiene la alumna objeto del estudio de caso es la **hemiparesia** que es la consecuencia a una lesión cerebral que provoca la debilidad muscular de alguna parte del cuerpo. No se trata de una parálisis total, es un grado menor, pero provoca la disminución del movimiento y del buen funcionamiento de alguna parte del cuerpo, aunque esta puede recuperarse mediante tratamientos específicos y con el tiempo. En la mayor parte de los casos, la hemiparesia es una consecuencia derivada de algún otro problema en la salud de la persona que la padece, bien de nacimiento o derivados de consecuencias inesperadas.

Las causas de esta debilidad muscular son variadas y dispares y puede ser desarrollada en cualquier persona (hombre y mujer) y a cualquier edad (bebés, niños, adultos, ancianos). Por regla general, la hemiparesia puede venir derivada de una lesión en la médula espinal que daña los nervios de la zona provocando como consecuencia la debilidad muscular y la parálisis parcial de una parte del cuerpo. Otra de las posibles causas, son los

daños cerebrales provocados por tumores, cáncer, o traumatismos craneoencefálicos. La parte del cuerpo afectada por la hemiparesia va en función de la parte del cerebro dañada, por ejemplo, si la parte del cerebro dañada es la parte izquierda, la pierna, brazo, manos, pie, de la parte derecha del cuerpo se verá afectada notablemente su movilidad muscular.

La mayor dificultad que se le presenta a una persona con esta discapacidad para lograr su independencia son las barreras arquitectónicas, las cuales impiden o complican su desplazamiento. Si los obstáculos son superados, quienes forman parte de dicho colectivo social podrían desarrollarse con mayor facilidad en todos los ámbitos sociales, culturales y educativos de los que participan.

Para entender la educación en derechos humanos, primero se debe comprender que son los derechos humanos y como es que surgieron y su evolución hasta la actualidad, un breve recorrido sobre la historia es justamente en la idea de los derechos y se relaciona a la proyección de un hombre independiente e inserto en un orden social. En la edad media los derechos se basaban en un orden divino, si se traslada a un lugar más específico como Inglaterra la cuna de la carta magna, donde se impone la voluntad de la ley como normativa, es decir, como una fuente, ahora si se analizan las revoluciones burguesas de los siglos XVII y XVIII se encuentra que el pueblo y la burguesía se une contra el régimen absolutista. Una declaración de los derechos se da en la revolución americana, aquí se proclaman los derechos de la primera generación, donde el núcleo central es la libertad, se busca un estado de bienestar social con un nuevo modelo estatal y se dirige a la economía y la injerencia estatal de derechos humanos.

Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XIX y XX, donde surgen los derechos de segunda generación y se impone al estado el deber hacer. Los derechos de tercera generación se dan en los derechos meta-individuales colectivos o difusos,

donde se busca la protección de determinados grupos de personas. Es así como los derechos humanos deben ser entendidos como procesos diferentes, de luchas en contextos diferentes, son completados, desarrollados y recreados por la sociedad en general, los nuevos derechos atípicos o especiales tienen una vinculación directa con la vida humana.

Ahora bien, a continuación, se analiza cómo se vivió en América Latina con Brasil, en este país las primeras manifestaciones de derechos se dan bajo cuatro hipótesis de la esclavitud permitida; a) cuando el indio fuese capturado en justa guerra, b) indígenas que resistieran el sermón católico, c) indios rescatados de sus enemigos y d) indios capturados por otros indios. Esto es considerado un fundamento de la esclavitud y se luchó todo el siglo XIX para lograrlo, pero no fue hasta el siglo XX cuando los derechos humanos se oficializan y propagan.

Gracias a todo lo que se vivió para lograr esto en Brasil, es que Paulo Freire genera la pedagogía del oprimido y rompe por completo con la educación bancaria, donde los estudiantes son solo depósitos de información y no comprenden los conocimientos que adquieren, aquí los defensores de los derechos humanos fueron calificados de comunistas; fueron perseguidos y discriminados, en este mismo tiempo surge la iglesia católica y después se extienden. Por su puesto que después de todo este recorrido histórico, se buscaba la universalidad de los derechos humanos, donde se tenga muy presente que todos somos humanos y merecedores de la tutela interna, la perspectiva defensora del relativismo son tres puntos principales: a) pluralidad cultural del mundo, b) visión localista, el relativismo tiene a la cultura y el respeto a sus diferencias como el mayor valor, c) localismo este parte del presupuesto de los propios.

El universalismo de llegada reconoce los diferentes caminos para tener la dignidad humana, misma que propició una interrelación, la fórmula del crecimiento y desarrollo de la teoría en derechos humanos.

El universalismo nos debe de servir como un impulso para dejar la visión cerrada, sobre cómo es que se está viviendo.

Las necesidades de cada uno de los estudiantes se deben de cubrir desde la Pedagogía de la alteridad, al romper con el paradigma de la educación que parta desde nuestra realidad, es por eso que se considera pertinente seguir esta metodología para lograr incluir a estudiantes de la primera infancia con discapacidad motriz en una educación básica regular. Esta Pedagogía de la alteridad tiene dos objetivos principalmente; el primero de ellos corresponde al ver al otro como un ser ético esencial, que corresponde a la parte filosófica, y el segundo objetivo es que la educación se vea como un acontecimiento ético, es decir, la línea ético -política, misma que necesita de tres caminos, el primero que se tenga conciencia histórica, el segundo es que se vea la educación desde la víctima y el tercero es que se tenga conciencia reflexiva.

La Pedagogía de la alteridad debe impulsar un proyecto educativo que incluya la democracia y el desarrollo de la memoria política, la educación en derechos humanos, que como primer punto tiene un alcance político y socio-cultural, donde los trabajos relacionados con la aplicación de los dispositivos jurídicos del ordenamiento internacional en las políticas públicas de los Estados en el tema de educación por ejemplo, para la ONU solo la educación es un derecho humano, es el componente pedagógico de la educación, se debe buscar la formación de los educadores para favorecer la concientización y toma de actitudes para una mejor vivencia de los derechos humanos.

La revisión curricular es parte importante y fundamental de esta Pedagogía ya que supone que la educación en derechos humanos, en todos los niveles educativos se debe de tener muy claro que y como enseñar estos derechos, esto va de la mano con la formación de los docentes y la intervención curricular, donde se debe generar un clima escolar que promueva el logro de las metas de cada uno de los estudiantes, así como buscar una democracia y construcción para

la paz, esto al formar escuelas equitativas hacia un mundo habitable.

En esta Pedagogía se debe de ver y vivir al otro como un asunto ético, en la relación educador-educando, se funda en la responsabilidad común, uno existe gracias al otro y viceversa, a su vez la educación es un acontecimiento ético, acentuando la memoria, desde la mirada de la víctima y la construcción de una conciencia reflexiva para la democracia, se tiene que preparar sobre el ser, como un acto moral fundado en el compromiso con el otro concreto, un hacerse cargo de él, hacer de los individuos agentes de cambio social.

Todo lo anterior se puede lograr si se trabaja bajo las siguientes tesis; la primera es que el otro es diverso y vulnerable se tiene que reconocer la diversidad, más en un salón de clases, no se puede tratar a todo un grupo de estudiantes como iguales, si primero no reconozco que tienen necesidades diferentes y resolver como trabajar con ellas sin hacer alguna diferencia o distinción, esto implica que como docente y directivo se tiene que identificar la esencia humana de cada uno de sus estudiantes, así como generar un buen ambiente para la convivencia entre los estudiantes. Se debe fundamentar la finalidad ética de la educación en derechos humanos, tomando en cuenta que el ser humano es el sujeto de estos derechos, mismos que actúan como preservadores de la diversidad y favorecen las relaciones que se dan dentro del aula, es así que la educación en derechos humanos es una instrumentación sociopolítica y crítica, es un recurso para la efectucción de las legislaciones, esto tiene que ser de ayuda para que sea una plataforma social y hacer el tránsito de legalidad jurídica y no solo se quede en buenas intenciones.

La segunda tesis plantea que se debe tener una perspectiva ética y sociopolítica de la alteridad, una vez que se logra identificar las diferentes necesidades entre los estudiantes, este es el punto en que se puede ver al sujeto como un ente biográfico, es decir, tiene su propia historia que lo hace ser diferente a los demás y esto a su vez sea que los haga

parte de ese grupo de clase. En esta perspectiva se tiene una deuda ética que se funda en la sobre vivencia para una misión, los efectos de la historia personal y para esto se deben tomar en cuenta dos niveles, el primero de ellos es tener una razón de su propia conciencia y el segundo es el encuentro con otras diversidades como producto de la itinerancia, se debe tener presente que los conceptos éticos referidos al otro, van desde la experiencia vivida y el deberse a determinados grupos vulnerables es una reclamación interna de lo moral en el sujeto.

La tercera tesis contiene la educación en derechos humanos como una tarea social, se considera que es la parte más crucial de toda esta ruptura del paradigma de la educación, porque se tienen que tomar en cuenta las diferentes clases sociales que conforman un salón de clases, es decir, a que tienen acceso cada uno de ellos, esto permite como docentes y como directivos, que se les puede pedir para una clase por ejemplo, no se les puede exigir lo mismo, sino todos tienen la posibilidad de conseguirlo. En esta tesis se deben considerar tres elementos claves, una preocupación ética, el desarrollo mismo de las ciencias sociales y la concepción de la política como compromiso histórico.

Para esto se exige una revisión de los sistemas educativos “formales”, donde la escuela es una mediadora social y cultura de la historia, pero los cambios no se verán por arte de magia, estos deben estar conectados con los cambios del país y de la sociedad es un todo, que se tiene que transformar en sincronía y no seguir con una escuela donde predomine una visión jerárquica o autoritaria.

La cuarta tesis se refiere a la educación en derechos humanos como la Pedagogía de la alteridad al llevar a cabo en los estudiantes y todos los que conforman la institución educativa, la concientización de la situación de los oprimidos como bien lo menciona Freud, que en este caso serían los estudiantes.

Es el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos en la sociedad ante sus opresores, es trabajo educativo por la concientización y el respeto de las diferencias es lo que debe predominar, se comienza con la ejercitación de la memoria en tanto a las negaciones factuales del otro en su singularidad constitutiva e identificar la exclusión, no puede seguir siendo sostenida, no olvidar es una necesidad moral y política.

Por último, la quinta tesis se refiere al enfoque biográfico narrativo, donde se busca la liberación individual de cada sujeto, es decir, de cada estudiante. Es la perspectiva biográfica, una herramienta metodológica de la educación en derechos humanos que permita construir puentes, esta educación debe contener un tejido múltiple de historias de vida donde el otro no es el ente de la relación sin más, sino el sujeto que también hace parte de la propia historia, la moldea, afecta y despierta posibilidades.

Después de todo este camino andado, se debe tener en cuenta que los derechos humanos deben considerar la interculturalidad para la educación popular, se tiene una teoría intercultural donde la educación como el primer cambio para consolidar la teoría intercultural de los derechos humanos, siempre con la mira de modificar la realidad en nombre de la dignidad humana de nuestra sociedad. Se debe tener muy presente que la educación es la mayor expresión de un derecho humano, esto para la formación de individuos, mismos que en la escuela en la que estudien deben tener un modelo de educación para la formación de ciudadanos atentos a la realidad en la que viven y no solo eso, sino que sean capaces de transformarla, por su puesto con la capacidad de crear, cambiar y osar, que sean conscientes de sus deberes y derechos.

En la actualidad las escuelas existentes configuran un proceso de subordinación, donde Paulo Freire, por ejemplo, menciona que el educador no se comunica con los educandos, solo hace comunicados, y estos

solo memorizan y repiten la información brindada, a esto le denominó educación bancaria (como ya se mencionó anteriormente) donde solo existe algo cierto estático y unívoco, los contenidos son solo retazos de la realidad que se vive.

En cambio, la educación en derechos humanos es básico el dialogo entre derechos humanos y los derechos de los pueblos, entre el educador y el educando, la educación popular es un modelo para la educación en derechos humanos, donde se tiene un intercambio de saberes, el educador también es el educando y el educando es educador, sin uno no existe el otro, están mediatizados por el mundo, en esta educación los educandos son como sujetos de su propia liberación. así es como se tiene una educación liberadora, donde todos poseen

conocimientos, vivencias y cultura para la formación del grupo o la comunidad que se habita.

Ahora bien, en la educación basada en los derechos humanos, también se tiene que formar prácticas pedagógicas para la paz, donde se debe construir un enfoque teórico, donde se tome en cuenta la relación entre diversidad cultural y derechos humanos, y se trabajen temas como la igualdad, libertad y universalidad, así se afirma la importancia de los derechos colectivos, culturales y ambientales. Santos (2006) reflexiona sobre la construcción de los derechos humanos desde los localismos globalizados, un cosmopolitismo insurgente y subalterno, que nace de abajo hacia arriba. Este es el principio de igualdad y el principio de la diferencia, es la multiculturalidad.



Este multiculturalismo entendiendo por este la afirmación de las diferentes y el interculturalismo que se refiere a la interrelación, tiene que ver con que la colinealidad es constitutiva de la modernidad y no su derivado. Por último, se busca reinventar la escuela, buscando que estas tengan calidad educativa, para que adquieran más relevancia en un contexto sociopolítico y cultural.

La pedagogía de la indignación, misma que servirá de apoyo para la propuesta pedagógica, menciona la relación con el espacio cotidiano y con la realidad de cada sujeto, al respecto identifica dos problemas: el primero de ellos, reconoce que la violencia que se vive en cualquier ámbito de nuestra sociedad se ha naturalizado; y el segundo, es la gran influencia de la realidad virtual en las generaciones más jóvenes y las generaciones veteranas que ingresan con gran rapidez.

En esta pedagogía busca que los individuos se indignen con la violación de la dignidad humana que se está viviendo, si se rescata un poco más de las grandes aportaciones que hizo Freire, él menciona que la educación es una forma de intervenir en el mundo, de desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante.

La pedagogía de la memoria busca la construcción de procesos identitarios, esto por su puesto tiene relación directa con la lucha de los derechos humanos, y se debe buscar educar para el nunca más igual que deconstruir la cultura del silencio, mantener viva la memoria individual y colectiva, no perder el pasado y sus realidades.

Por su parte la pedagogía antidiscriminatoria supone el uso de material didáctico como una fuente productora de invisibilización y discriminación, pero en este caso es fundamental crear herramientas con materiales didácticos, para lograr que estos estudiantes tengan un aprendizaje significativo; y

no es generar cierto favoritismo, sino brindarle las herramientas necesarias para que no exista rezago entre ella y el resto de sus compañeros.

Otro aspecto que los educadores deben tener en cuenta son los comentarios que se lleguen a realizar en clase, las valoraciones que se tienen y los juicios hacia los estudiantes, en especial hacia la condición de la estudiante objeto de estudio, se trata de lograr una educación incluyente y que el resto de sus compañeros logren ser incluyentes y el docente debe comenzar con su propio lenguaje. Es fundamental que a partir de la incorporación de la estudiante a la escuela se considere la formación continua del equipo docente y cómo es que este se va a proyectar profesionalmente, siempre buscando la inclusión.

Esta pedagogía supone una atención crítica hacia todos los aspectos, exige romper el silencio, la invisibilización y la subordinación que llega a existir dentro de una escuela, es por eso importante que se tengan presentes tres metas de acuerdo a la educación y derechos humanos que debería de ser la finalidad una educación para todos, la primera meta es mejorar prácticas sociales que es la parte aspiracional, la segunda meta es la parte de los contenidos, lo curricular de la educación, el cómo se van a abordar los conocimientos que el estudiante debe adquirir, la tercera meta que se plantea este tipo de educación es la diferenciación que es el acabar con el pacto social, la socialización sin inclusión e información sin transformación, es decir, lograr que los estudiantes sean incluyentes y transformen su alrededor.

Es por eso que se tienen que seguir tres ejes principales que es la formación permanente de los docentes que estén al frente de un grupo de estudiantes, el segundo eje es la revisión curricular como ya se mencionó anteriormente, el tercer eje se refiere a las investigaciones en derechos humanos para la educación.

## MARCO LEGAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DENTRO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Victoria (2013, p. 1094) menciona que “Los derechos humanos de la población con discapacidad, en la moderna concepción, deben estar dirigidos a equilibrar el acceso al ejercicio pleno de sus derechos y oportunidades en una sociedad dentro de la cual puedan desarrollar libremente y con dignidad sus propios planes y proyectos de vida”.

Ello se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, tales como; como la igualdad, la dignidad humana, derecho a una vida digna y la libertad personal, que disminuyen las barreras y permite la inclusión social y educativa, que según Victoria (2013) pone en la base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros.

Entonces el objetivo consiste en que, al retomar los derechos humanos en las personas con discapacidad, implica eliminar las violaciones a estos derechos por parte de las instituciones y escuelas públicas, así como de particulares y algunos grupos privados que igualmente vulneran los derechos, además de lograr acentuar las capacidades del individuo y no las discapacidades de éste. Lo mismo en el ámbito educativo para que todo individuo puede llegar a desarrollar sus capacidades, habilidades y participar de manera activa en la sociedad.

Para entender y reconocer los Derechos Humanos, es importante referir que la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en el artículo 26 reconoce la educación como derecho humano, en él se declara que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo referente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Este artículo otorga a cada persona el derecho a recibir una educación que cumpla los siguientes requisitos:

- **Disponibilidad:** la educación fundamental debe ser gratuita y obligatoria para todas las personas. Por lo tanto, se deben eliminar las cargas y costes, y dotar de ayudas a la infancia que atraviesa mayores dificultades.
- **Accesibilidad:** se debe eliminar toda forma de discriminación en el acceso a la educación, bien sea por cuestión de raza, etnia, sexo o por cualquier otra causa:

**Aceptabilidad:** la educación ha de ser de calidad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Adaptabilidad:** la educación debe adaptarse a cada alumno/a.

Desde 1976 está en vigor el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En el artículo 13 de este Pacto se encuentra una mención al derecho a la educación:

Los Estados parte en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. (...) la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

El programa Educación para Todos (EPT) impulsado por Naciones Unidas desde inicios de los años 90 es reflejo de ello y de la preocupación de la comunidad internacional respecto al incumplimiento del derecho a la educación en el mundo. Uno de los hitos más importantes del programa Educación para todos (EPT) fue el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000. En él se reunieron representantes de todo el mundo para revisar los avances realizados en la consecución de la educación para todos y se decidió unir esfuerzos con un objetivo común: el logro del derecho a la educación para todos para el año 2015.

Marco de Acción de Dakar- Programa Educación para Todos: los Estados se comprometieron a cumplir para 2015. En relación con el derecho a la educación, cabe destacar el objetivo no 2 que plantea universalizar la enseñanza primaria: “Antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.”

Las organizaciones que trabajan a nivel mundial para velar por el derecho a la educación en todas las naciones son las siguientes:

- ▶ El Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) es el principal organismo de Naciones Unidas responsable de los Derechos Humanos
- ▶ En el año 1998 se nombró a la primera Relatora Especial para el derecho a la educación
- ▶ UNESCO: En el Foro Mundial de Dakar se acordó designar a la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
- ▶ UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) promueve la educación de los niños y especialmente la de las niñas y las adolescentes.
- ▶ La FAO (Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación).
- ▶ La OMS (Organización Mundial de la Salud) centra sus esfuerzos en la educación para la salud: la nutrición y la sensibilización sobre el VIH/SIDA.
- ▶ En cuestiones relacionadas con la planificación familiar y la educación sexual colabora también el UNFPA (Fondo de Población de Naciones Unidas).
- ▶ El Banco Mundial actualmente trata de aumentar la transparencia y eficacia de los Estados en el cumplimiento del derecho a la educación.

Las anteriores organizaciones han hecho un esfuerzo para defender el derecho a la educación en todas las naciones donde se han firmado acuerdos. Es así como, desde esta perspectiva de las políticas de independencia social, cobran importancia las concepciones sobre persona y sujeto, y los derechos humanos se ubican como los argumentos necesarios y oportunos para sacar de los límites a la persona

con discapacidad y ubicarlas dentro de la sociedad de manera activa. De este modo el problema de la discapacidad no está en el individuo, sino en la sociedad que lo rodea, en el contexto que lo acoge o lo rechaza.

## RESUMEN DEL ESTUDIO DE CASO Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para presentar la siguiente propuesta pedagógica, misma que se puede implementar en las instituciones educativas, cabe aclarar que esta propuesta no ha sido implementada hasta el momento, es importante que se realice un estudio de caso, a modo de diagnóstico, de los alumnos que se van a incluir en las escuelas regulares. En el artículo no se profundiza en la teoría del estudio de caso, porque no es el objetivo; sino, solamente y a modo de ejemplo, se presenta el caso estudiado:

Datos de la escuela: primaria Miguel Hidalgo turno matutino, cuenta con un grupo de cada grado, con un total de 348 estudiantes, el equipo de maestros está compuesto por un docente por cada grado, un docente de educación, un docente educación artística y un docente de computación e idiomas. Dando un total de 10 docentes responsables de estudiantes que ahí se encuentra, nunca han trabajado con algún niño con discapacidad.

Nombre de la alumna: Sofía Silva. Tiene 7 años y padece de una discapacidad motriz denominada hemiplejía, por la cual, se le dificultan los movimientos de su cuerpo y algunos de ellos son involuntarios, pero su parte cognitiva se encuentra en muy buen estado. Este ciclo escolar se inserta en una escuela regular, después de pertenecer en una escuela de educación especial.

Respecto a la comunicación y lenguaje, Sofía tiene muy buen nivel de comprensión del lenguaje, aunque

su expresión oral se encuentra con dificultades, es complicado entenderle, pero ella señala muy bien las cosas que quiere, para que logre escribir un poco, además de iluminar como sus compañeros se debe ayudarle con adaptadores para los lápices, colores y crayolas, para que estos sean más gruesos y pueda tomarlos con las manos. Controla su cabeza, esto facilita la comunicación con ella por medio de gestos.

En la parte social, es tímida en general con las personas, pero conforme las va conociendo y al tenerles confianza es muy sociable y le gusta estar acompañada, aunque hay ocasiones en las que prefiere aislarse. Como ya se mencionó anteriormente Sofía puede caminar con ayuda de una andadera, pero debe ser monitoreada por alguien más ya que sus movimientos involuntarios pueden provocar un accidente, hay ciertas habilidades básicas que se le dificultan, pero con ayuda de alguien más pueden mejorar, como el vestirse o comer, sin embargo, si controla sus esfínteres.

En cuanto en su estilo de aprendizaje, en su escuela anterior le gustaba ser parte de las actividades grupales, esto debe servir de motivación para que se incluya más rápido a su nuevo grupo, ella intenta ser parte de estas actividades, pero cuando su hemiplejía no se lo permite, ella se divierte mucho solo observando a sus compañeros, le gustan sus actividades artísticas y las de deportes, es decir, todo el tipo de actividades en las que ella no permanezca en un solo sitio son las que prefiere, pero en las otras actividades como las clases de Español, Matemáticas por ejemplo, se distrae con gran facilidad, cuando no puede realizar alguna actividad su nivel de frustración sube rápidamente ya que es consciente de sus limitaciones que su cuerpo tiene.

Después del diagnóstico anterior se debe atender las siguientes necesidades en Sofía: la comunicación oral es de los principales temas en los que se tiene que trabajar, la escritura también ya que el hacer movimientos finos se le dificultan, otra cuestión

importante es que Sofía debe recibir motivación constante para que no llegue a frustrarse y se logre un aprendizaje significativo. En cuanto a la parte física y sus movimientos es necesario que se trabaje en conjunto con el docente de educación física, para que no se le aislé por no poder hacer algunos ejercicios, sino más bien que se le incluya en la medida de sus posibilidades y además asignarle ejercicios que ayuden a su desarrollo.

La educación que reciba Sofía y el resto de sus compañeros en esta escuela debe respetar los derechos humanos y que logre incluirla sin hacer distinción alguna entre sus compañeros y ella, y se deben tener en cuenta las siguientes metas:

- ▶ Mejorar prácticas sociales.
- ▶ Los contenidos a abordar.
- ▶ La diferenciación.

Es por eso que se tienen que seguir tres ejes principalmente: el primero de ellos es la formación permanente de los docentes, se tiene que tener en cuenta que los maestros de este centro escolar no han trabajado anteriormente con un estudiante que tuviera discapacidad motriz o como es el caso de Sofía con hemiplejía, es por eso importante que durante todo el ciclo escolar, ellos se encuentren en constante capacitación, esto con la finalidad de que comprendan como es que se debe trabajar con Sofía, sin hacer ninguna distinción, que se incluya de manera integral al grupo y que sus compañeros también la incluyan, pero no solo eso es importante, también se debe lograr que ella tenga aprendizajes significativos, es decir, que lo que ella aprenda en la escuela le sirva de manera importante en lograr su independencia.

El siguiente eje que se debe contemplar es la revisión curricular, claro está que para hacer cambios en el mismo, es sumamente complicado, sin embargo, se puede trabajar en cómo es que los temas planteados en

la planeación curricular se van a bordar, esto para lograr que Sofía los aprenda como ya se dijo anteriormente de manera significativa, a su propio ritmo, pero que esto no implique que sus compañeros tengan un atraso en sus conocimientos, se debe de lograr que todos aprendan lo que necesitan, esto no sólo va a implicar que el docente a cargo del grupo identifique las necesidades de Sofía, sino del resto de sus compañeros, debe de trabajar con todos y cada uno de ellos, esto no quiere decir que debe atender a cada uno de manera personal, esto sería imposible, sino más bien que identifique todas y cada una de estas necesidades y que logre desarrollar actividades en donde cubra todo lo necesario y los estudiantes aprendan a su propio ritmo.

Para esto se debe de seguir una metodología que ayude a cumplir todos los objetivos planteados desde que Sofía llegue a la escuela, el primer punto que se parta de la realidad, es decir, al resto de sus compañeros se les tiene que comentar que tendrán una compañera nueva con hemiplejía, por su puesto se les tiene que explicar que es esta discapacidad, desde este momento el docente debe cuidar mucho su lenguaje, su vocabulario, debe evitar comentarios que propicien una discriminación hacia Sofía, esto para que sus compañeros desde el principio no hagan comentarios de este tipo, si esto pasará el docente debe intervenir de manera oportuna, señalando que el comentario que se realizó no es el indicado para dirigirse o expresarse de Sofía, de esta forma también se les educa a los niños a ser incluyente.

Otra parte fundamental de este tipo de comunicación es hablar con los papás del resto de sus compañeros, esto para que tengan conocimiento de todos los cambios que habrá en el salón de clases de sus hijos, hacerlos entender que no porque Sofía tenga hemiplejía significa que no pueda aprender, al contrario que su capacidad cognitiva se encuentra en las mejores condiciones y puede aprender lo mismo que el resto de sus compañeros, solo que a su propio ritmo, hacerles ver que esto al final del día también

beneficia de manera importante a sus hijos, ya que recibirán una formación incluyente, lo que permita que sean unos ciudadanos que no discriminen, sino que ayuden al que está a su lado, sin importar su condición.

Si lo anterior se logra con éxito entonces los compañeros de Sofía no recibirán comentarios discriminatorios en casa y esto evitará que ellos lo repitan, se debe recordar que los niños de esta edad (7 años) repiten todo lo que escuchan y ven en casa y en la escuela.

Otro punto crucial es aprender a aprender, es decir, a Sofía y al resto de sus compañeros deben estar conscientes que, de toda nueva situación que vivan se aprende y deben identificar cómo es que lo hacen, en especial Sofía, a ella se le dificulta realizar movimientos finos, por lo que se le debe enseñar que, si puede hacerlos, no igual que sus compañeros, pero con ayuda de ciertas herramientas como adaptadores para los lápices, colores y crayolas, ella puede hacer uso de ellos.

También ya se describió que Sofía se comunica con dificultad, su habla no es muy entendible, es por eso que el docente puede generar un pizarrón de comunicación, este será la vía para que le puedan preguntar cosas a Sofía y ella las pueda responder escribiendo o dibujando, de esta forma se desarrollan varias cuestiones, la comunicación con sus compañeros y su docente, la escritura y el manejo de movimientos finos se trabaja también, además que aprenda los colores, por ejemplo, al decir que color es el que debe usar para cada emoción que ella sienta respecto a algo que suceda en el salón de clases, ahí también se trabaja con la identificación y control de las emociones, que si ya es complejo este tema con sus compañeros, en Sofía aumenta esta complejidad.

La clase de educación física también es crucial para que Sofía se sienta incluida, que no se le aparte de las actividades que deben realizar sus compañeros, sino más bien que se le incluya en la medida de sus posibilidades y realice los ejercicios que pueda,

además el docente de esta materia, también debe recibir capacitación constante para que aprenda que rutinas puede asignarle a Sofía para que se logre avanzar en su independencia y logre controlar ciertos movimientos que con la terapia física puede dominar.

En la clase arte se debe desarrollar las emociones y que Sofía aprenda a identificarlas y después controlarlas, esto es sumamente importante en niños con esta discapacidad, ya que al no poder controlar los movimientos de su cuerpo, difícilmente podrán expresar lo que están sintiendo y enseñarle que hay otras formas de expresarlo es de gran ayuda, un ejemplo de esto puede ser la pintura, donde ella pueda identificar todo lo que pasa en su cuerpo, como lo siente, como lo vive y o exprese en un dibujo, esto a su vez ayuda



de manera importante al resto de sus compañeros, ya que a que esta edad, aun no comprenden del todo que es estar enojado, fastidiado o feliz.

El dialogo es muy importante, pero no solo el que Sofía debe desarrollar, sino también el que debe existir entre todas las personas que rodean a Sofía, entre docentes, directivos, compañeros de clase, la madre, y el resto de los padres de familia, esto puede generarse en una reunión, donde se traten los avances que ha tenido Sofía, pero también el resto de sus compañeros al convivir con ella, hay que recordar que se deben de formar ciudadanos incluyentes.

Lo anterior permite la participación de cada uno de los partícipes en el desarrollo de Sofía, ya sea de manera directa o indirecta, el tomar decisiones en conjunto permite que el desarrollo de todos los niños sea de manera integral como se ha mencionado ya en varias ocasiones, es decir, que no sólo se les enseñe Matemáticas, Español, Historia, entre otras, porque son parte del mapa curricular de la Educación Básica, todos estos aprendizajes para que sean significativos, deben de poder ser trasladados a su vida diaria y a transformar su propia realidad.

Esto es de vital importancia no solo para Sofía que podrá tener un desarrollo al ritmo de sus compañeros, gracias a la convivencia diaria, sino que también para el resto de los estudiantes del grupo al sensibilizarlos, que no vean la violencia, por ejemplo, como parte de cotidianidad, sino que sean capaces de criticar de manera objetiva lo que pasa en nuestra sociedad y que no se queden de brazos cruzados.

Las técnicas participativas son fundamentales para que Sofía logre incluirse a la escuela en cada una de las actividades que se realizan, ya menciono algunas como la clase de Educación Física, la clase de arte, pero también en los festivales de la escuela, el que Sofía se sienta parte de ese círculo social, propicia que se sienta motivada y continúe con su integración.

Se le debe de brindar igualdad de oportunidades, si con herramientas diferentes que ella necesita, pero al final del día que tenga todo lo necesario para lograr su aprendizaje, claro está que existe una diferencia natural entre Sofía y el resto de sus compañeros, que no se puede pero sobre todo que no debe ocultar, esa diferencia debe propiciar la convivencia entre todos, hacerle ver a los niños, que todos son diferentes, pero gracias a ellos son un grupo de clases único, que les permitirá aprender cosas diferentes.

## RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS DERIVADAS DEL ESTUDIO DE CASO.

Hay ciertas recomendaciones que la escuela debe seguir para lograr la inclusión de Sofía:

1. Organizar grupos de trabajo para el aprendizaje de la hemiplejía, para que los docentes que trabajen con ella tengan conocimiento de cómo trabajar con ella sin segregarla del resto de sus compañeros.
2. Organizar un grupo encargado de adaptar el material, como ya se mencionó en la propuesta pedagógica, es necesario que se realicen materiales para ayudar a Sofía y a sus compañeros para un aprendizaje significativo, se debe recordar que María la mamá de Sofía no cuenta con los recursos económicos suficientes para comprarle todo lo que se necesita. En esta parte se puede incluir a María para que aprenda a realizar estos materiales y además a usarlos para realizar las tareas en casa.
3. Cauces de intervención de las familias y coordinación, también ya se mencionó en la propuesta pedagógica, es importante que de

manera constante se dialogue con los padres de familia, sobre los avances que han tenido sus hijos, pero no solo en la parte académica de sus aprendizajes, sino en los que han adquirido al convivir con Sofía.

4. Priorizar aspectos de comunicación, adquisición de hábitos básicos y funcionalidad de la escritura en Sofía.
5. Reformular los objetivos y contenidos referidos al lenguaje oral y escrito aquí se debe integrar lo que debe aprender Sofía, con los aprendizajes del resto de sus compañeros, no se puede olvidar que esto es a que se debe lograr la inclusión y los aprendizajes deben ir de manera conjunta.
6. Proveer cambios en lo secuencial y temporalizar de la planeación estructurada y postponer el aprendizaje de la lecto-escritura hasta que alcance el nivel adecuado de lenguaje oral. Es decir, no porque se tenga una planeación ya realizada para el año escolar, se debe tener siempre presente que esta se puede cambiar, al identificar cierto rezago en algunos aprendizajes o necesidades que vayan identificando, no solo en Sofía, sino en todos sus compañeros.
7. Introducir objetivos y contenidos referidos al tratamiento de la rehabilitación motora en Sofía, esto con ayuda del docente de Educación Física y también de la de arte, al generar ciertas estrategias que favorezcan ciertos movimientos que se vayan dominando en Sofía.
8. Plantear la posibilidad de eliminar objetivos y contenidos como del lenguaje oral o escrito, lengua extranjera, de la clase de computación, entre otras, es importante recordar que, si bien Sofía cognitivamente se encuentra en las mejores condiciones, las limitaciones de su cuerpo le

impedirán aprender ciertas cosas, si a ella se le fuerza a aprenderlos, solo se aumentará su nivel de frustración, es mejor eliminar este objetivo y plantear uno nuevo.

Se debe recordar que, si bien no es primordial la parte estructural de la escuela, si es importante que se realicen algunas modificaciones para Sofía pueda desenvolverse en ella con mayor facilidad, por lo que se dan las siguientes recomendaciones:

1. Adaptaciones en el transporte escolar, de esta forma se le ayuda a la mamá de Sofía con el traslado de la casa a la escuela y de regreso.
2. Accesos de entrada: barandilla, rampa antideslizante, puertas anchas, picaportes de barra, barandales.
3. Se recomienda también que, en lugar de mesabancos en el salón de clases, se cambien por mesas para todos sus compañeros y no solo a Sofía, de esta forma no se le excluye dándole algo especial para ella, sino que se integra todo el grupo en el uso de mesas.
4. Suelos lisos y nivelados, pasamanos en los pasillos, para facilitar el traslado de Sofía a otros salones, al patio y al mismo baño.
5. Cuartos de baño con adaptaciones, como barandales para que Sofía pueda realizar los movimientos necesarios de manera independiente.
6. Utensilios para la comida adaptados, esto debido a que la escuela en la que ella se incluirá ofrece desayuno para los estudiantes, pero a Sofía se le dificultan los movimientos finos, por supuesto, la comida es parte de ellos.

En cuanto a las recomendaciones dirigidas a los docentes, se plantean las siguientes:

1. Docente-tutor al menos 30 minutos al día, es importante que se trabaje bajo la modalidad de tutorías, si bien es conocido que puede aprender lo mismo que sus compañeros, en ciertas cosas se debe apoyarle de manera específica a ella.
2. Se debe trabajar con su habla al menos 30 minutos, tres días a la semana, es necesario recordar que esto es algo que se le dificulta por la hemiplejía que ella tiene.
3. Si bien no se cuenta con fisioterapeuta en la escuela, se tiene un maestro de educación física y él puede ayudar con la terapia física que Sofía necesita.

Para la formación personal y sociales de Sofía:

1. Favorecer actividades que apunten a desarrollar en Sofía y sus compañeros una imagen y auto-concepto positivos desde sus características individuales.
2. Promover el juego de roles y trabajar actividades donde descubran semejanzas y diferencias con sus pares.
3. Dar el tiempo necesario para favorecer la autonomía, experimentando, con una adecuada mediación del adulto (no intervención), esperando que Sofía y sus compañeros avancen en su independencia personal.
4. Es clave propiciar el trabajo cooperativo, la comprensión de reglas, la invención de juegos con reglas establecidas por los propios estudiantes.
5. Es fundamental que la educadora y educador maneje información en relación con aspectos como estructura, religión, subcultura etc., de

la familia de origen de los niños, para que sus propuestas sean pertinentes.

6. Presentar a los estudiantes un abanico de formas de expresión en estas áreas, por ejemplo, hay familias numerosas, pequeñas, monoparentales, etc., algunas familias profesan la religión católica, otras la evangélica, otras no son religiosas; hay familias que vienen de otras regiones del país o de otro país, entre muchas otras características. Incorporar la presencia de la familia como informantes claves y promotores de sus propias prácticas.
7. Trabajar con las propias historias familiares y sus antecedentes, presentes en la ambientación, organización de los espacios, celebraciones, entre otras.



## CONCLUSIONES

La educación inclusiva es crucial para que se pueda visibilizar lo que se ha normalizado, desde la concepción de los Derechos Humanos es fundamental para defender e identificar cuando se están violentando a los individuos. Con lo que respecta a la educación, como instituciones educativas se tiene que buscar el acceso a esta educación y que sea una educación digna para el sujeto; que se tenga en óptimas condiciones las instalaciones y que los docentes tengan la capacitación suficiente para trabajar con estudiantes con discapacidad motriz y que no termine excluyendo al joven dentro del grupo.

Ante este desafío, el papel que debe cumplir los derechos humanos ha de ser activo, convirtiéndose en un factor de cambio que logre generar actitudes tolerantes e inclusivas. Ya que el principal reto que se tiene es conseguir que la legislación de nuestras naciones no sólo refleje las declaraciones y principios planteados en estas normativas internacionales, sino que sus postulados se inserten en la vida cotidiana de las personas, las comunidades y la sociedad en general, por medio de acciones concretas que promuevan el pleno goce de los derechos humanos y las

libertades fundamentales que, como ciudadanos, les corresponde a las personas con discapacidad.

Es importante que en las instituciones educativas públicas regulares tengan los espacios, el material y la capacitación a docentes para brindar una educación digna a los estudiantes con o sin DM. Sin embargo, hablar de la atención en instituciones educativas es ambiguo, se pueden tomar muchas acciones o ninguna y en algunos casos simular la inclusión de estudiantes sin brindar las condiciones necesarias para que se desarrollen en un ambiente educativo sano, entendido por ambiente educativo o de aprendizaje

Así, es importante hacer hincapié de la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos los alumnos y construir espacios que favorezcan el óptimo desarrollo académico sin dejar de lado la necesidad de que las instituciones tengan el apoyo sociopolítico necesario para garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 217 (1948).** Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Casassus, J., Froemel, J., & Palafox, J. (1998).** Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Santiago de Chile, LLECE. Recuperado de: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Primer+Estudio+Internacional+Comparativo+sobre+Lenguaje+,+Matemática+y+Factores+Asociados+en+Tercero+y+Cuarto+Grado#1>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014).** La convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. México: D.R.
- Filosófica, núm. 2. pp. 87-112** Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Finsterbusch Romero, Christian** La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos *ius et Praxis*, vol. 22, núm. 2, 2016, pp. 227-251 Universidad de Talca Talca, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19751022008>
- López Masís, Rocío.** Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad ALTERIDAD. *Revista de educación*, vol. 6, núm. 2, 2011, pp. 102 - 108 Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746230002>
- Maldonado Victoria.** El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Naciones Unidas para el desarrollo humano.** Informe sobre Desarrollo humano. 2016. Estados Unidos. Recuperado de: [https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006).** Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea General, 76ª sesión plenaria, Resolución A/Res/61/106). Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7. 2005.** place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP Francia. Recuperado de: [www.unesco.org/education/GMR/2007/es/ESP\\_complet\\_2007.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/ESP_complet_2007.pdf)
- Sánchez, A. (2005)** El sentido de la Revolución Francesa y sus utopías *Praxis*
- Sanchez, A. (2005)** El sentido de la Revolución Francesa y sus utopías *Praxis Filosófica*, núm. 2. pp. 87-112 Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Sánchez, M.; García, R. (2013)** Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos. Madrid: Catarata
- Santos, Boaventura de Souza.** Para una pedagogía do conflito. In: Silva, Luiz Eron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33
- Secretaría de Educación Pública (2015).** Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en: <https://www.gob.mx/sep/reformas/articulo-3-constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- Skliar, C. (2008)** ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insuperable. Director del Departamento de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Soro, E. (1994)** La escuela y los alumnos con discapacidad motriz.



# LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO 4-11 DE LA CARRERA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

---

*PROFESSIONAL MOTIVATION IN STUDENTS IN GROUP  
4-11 OF THE BUSINESS ADMINISTRATION CAREER AT THE  
AUTONOMOUS UNIVERSITY OF SINALOA*

---

*M.E. Norma Elizabeth Cervantes Ibarra*  
*Universidad Autónoma de Sinaloa*  
*norelyibarra@gmail.com*

RECIBIDO: MAYO 3 DE 2021 REVISADO: MAYO 26 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 12 DE 2021

## RESUMEN

El presente artículo analiza el concepto y el proceso de motivación profesional en un grupo de estudiantes de la carrera: Administración de Empresas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Se expone una estrategia didáctica de carácter motivacional que permiten despertar los motivos y el interés por la carrera universitaria en los estudiantes que conforman la muestra de estudio. Se argumenta la necesidad e importancia que posee la motivación profesional en función del contenido de estudio.

Se enunció como hipótesis que los niveles de motivación profesional están directamente relacionados con las dimensiones: intensidad motivacional, el estado de satisfacción y las expectativas profesionales; por tanto, al diseñarse e implementarse una estrategia didáctica - motivacional vinculada con estas dimensiones la carrera universitaria y la futura profesión, se elevarían los niveles de motivación hacia la carrera universitaria objeto de estudio.

La conclusión de esta investigación plantea que es necesario elaborar una estrategia didáctica - motivacional, para incrementar los niveles de motivos, expectativas y estados de satisfacción en los estudiantes del grupo 4-11 de la carrera Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Esta estrategia se validó mediante el criterio de especialistas.

**Palabras claves:** motivación, motivación profesional, estrategia didáctica - motivacional.

## ABSTRACT

*This article analyzes the concept and the process of professional motivation in a group of students of the career: Business Administration of the Autonomous University of Sinaloa.*

*A motivational didactic strategy is exposed that allows to awaken the motives and interest in the university career in the students that make up the study sample. The need and importance of professional motivation based on the study content is argued.*

*It was hypothesized that the levels of professional motivation are directly related to the dimensions: motivational intensity, the state of satisfaction and professional expectations; Therefore, by designing and implementing a didactic-motivational strategy linked to these dimensions, the university career and the future profession, the levels of motivation towards the university career under study would rise.*

*The conclusion of this research suggests that it is necessary to develop a didactic-motivational strategy, to increase the levels of motives, expectations and satisfaction states in the students of group 4-11 of the Business Administration career at the Autonomous University of Sinaloa. This strategy was validated using the criteria of specialists.*

**Key Words:** motivation, professional motivation, didactic - motivational strategy.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad en el siglo XXI constantemente busca mejorar los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas analizando los diversos factores que influyen en la formación de los estudiantes y mostrándose sensible a su entorno socio-económico, por lo que más allá de su tarea formadora, orientada a brindar competencias laborales y a la generación de conocimientos, es una institución que busca estrechar los lazos entre sus diferentes actores al crear mecanismos oportunos de integración humana y cultural, por medio de los cuales sus educandos adquieren las habilidades necesarias para su desarrollo profesional y personal.

En ese sentido, las aulas universitarias albergan procesos analíticos, críticos, creativos e innovadores, a través de los cuales se ejerce una libertad plena para cultivar un nuevo paradigma social que ratifique y promueva valores esenciales que coadyuvan al desarrollo del bienestar humano. A su vez, teniendo como principios a la pertinencia y responsabilidad social, la Universidad ha sido partícipe de movimientos civiles por medio de los cuales ha reafirmado su papel como protagonista activo en las transformaciones culturales de su contexto.

En el caso específico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, ha asumido como filosofía institucional la apropiación de valores, preceptos y principios que son resultado de una reflexión axiológica para coadyuvar a la reconstrucción del fragmentado tejido social de nuestro estado mediante la generación de conocimientos, la aplicación de la tecnología y el desarrollo de procesos creativos e innovadores que favorezcan el desarrollo permanente.

La dignificación del ser humano, así como su importancia para un mejor devenir, forman parte de esta

filosofía universitaria, y es a través de ella que se refrenda la creación de escenarios idóneos para la interacción de ideas, creencias y posturas, convirtiendo a la Universidad Autónoma de Sinaloa en un espacio que favorece el diálogo y los consensos.

Para alcanzar los fines anteriores y que forman parte de la filosofía universitaria, han sido formulados un grupo de líneas generales, a partir de las cuales se han redactado los perfiles de egresos de todas las carreras de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Entre estas líneas se encuentra la: motivación profesional del estudiantado por la carrera que han seleccionado. Esta línea es de vital importancia y significación para incrementar los motivos, intereses, expectativas en función de su futura profesión.

Sin embargo, la autora a partir de los resultados del diagnóstico y seguimiento de los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones en la Carrera Administración de Empresas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se ha percatado que los estudiantes evidencian bajos niveles de motivación profesional hacia esta carrera de estudios universitarios.

Son diversos los puntos de vista en relación con las posibles causas de estos bajos niveles de motivación profesional. Existen numerosos trabajos de investigación vinculados con esta temática (Beltrán, 1993; Ballester, 2002; Mansilla y Beltrán, 2013). Sin embargo, no todos se plantean la correlación existente entre los motivos, intereses, el estado de satisfacción y las expectativas profesionales como dimensiones de la motivación profesional.

Existen varios factores que pueden estar limitando los niveles de motivación profesional en el estudiantado,

entre ellos, el desconocimiento de las potencialidades de la carrera que se estudia, el poco desarrollo de motivos intrínsecos, el estado de satisfacción durante la carrera, la falta de expectativas profesionales, la insuficiente aplicación de estrategias didácticas actualizadas que motiven hacia la profesión.

El sistema de estrategias motivacionales que se propone como parte de este artículo pretende solucionar un problema de investigación real, actual y significativo, que ha sido diagnosticado directamente por la autora en estudiantes del grupo 4-11 de la

Carrera administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

A partir de la aplicación de varios instrumentos de investigación entre los que destaca la encuesta, la autora ha logrado diagnosticar que los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones de la Carrera Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa Universidad Autónoma de Sinaloa, presentan bajos niveles de motivación hacia la futura profesión en la que se desempeñarán una vez graduado.



Como resultado de esta baja motivación, se determinó que el insuficiente diagnóstico, por parte del personal docente acerca de los motivos por los cuales los estudiantes se habían inscrito y permanecido en la carrera, dificultaba el desarrollo de un efectivo trabajo motivacional. En otras palabras, el personal docente no tiene identificado en el grupo de investigación a los estudiantes que presentan motivación intrínseca y aquellos con motivación extrínseca.

Otra causa que está provocando la baja motivación profesional, lo constituyen aplicación de métodos y técnicas didácticas tradicionales para impartir la clase por el personal docente, la no utilización de material didácticos y medios de enseñanzas de apoyo en clase. Por ende, el proceso de formación profesional en la carrera y la universidad se torna monótono y aburrido para los estudiantes, lo que trae como resultado que el estado de satisfacción por las clases sea bajo. Por ende, más que aprender todo lo necesario acerca de su profesión y esforzarse por desarrollar habilidades teórico-prácticas, solamente se preocupan por aprobar, culminar su carrera para graduarse y obtener su título universitario.

Todo lo anteriormente expresado demuestra que la baja motivación profesional, puede incidir negativamente en el proceso integral de formación profesional universitario. La baja motivación hacia la futura profesión que evidencian los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones de la Carrera Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, no solamente ha generado bajo niveles de motivación; sino que está provocando la constante deserción estudiantil.

Lo anteriormente planteado y el diagnóstico desarrollado por la autora, sirven de base para reconocer que los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones de la Carrera Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, demuestran bajo nivel de motivación profesional, sea intrínseca o extrínseca.

Por todo ello, la autora enuncia al siguiente problema de investigación:

¿Cómo gestionar el proceso de motivación profesional en los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones de la Licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa?

Y como objetivo: diseñar una estrategia didáctica para gestionar el proceso de motivación profesional en los estudiantes del grupo 4-11 en la materia Administración de Operaciones de la Licenciatura en Administración de

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La motivación profesional es uno de los aspectos esenciales del proceso de formación universitaria. Es por ello, que la universidad debe ayudar a los estudiantes a afrontar las tareas y a cumplir sus retos para lograr una formación integral y de calidad.

La existencia de una alta variabilidad interpersonal es la primera cuestión que hay que tener presente cuando se habla de la motivación profesional en la educación superior. Esto quiere decir que cada alumno tiene tanto unos motivos como un proceso motivacional distinto.

Se puede decir que la motivación tiene efectos diversos tanto en el aprendizaje, como en el comportamiento de los estudiantes. Gracias a la motivación se dirige el comportamiento hacia objetivos particulares y únicos. Los teóricos cognitivos sociales proponen la necesidad de que los estudiantes se pongan metas y que dirijan su comportamiento en consecuencia a lograrlas.

La motivación determina los objetivos específicos hacia los cuales los estudiantes se esfuerzan y, por lo tanto, afecta las elecciones que hacen los estudiantes, por ejemplo, para elegir los estudios que quieren realizar en un futuro y por lo tanto el itinerario que tienen que recorrer, o a corto plazo para elegir entre para pasar una tarde estudiando o realizando tareas desafiantes o para pasarla jugando videojuegos.

La motivación conduce a un mayor esfuerzo y energía. La motivación aumenta la cantidad de neurotransmisores en nuestro cerebro, por lo tanto, el esfuerzo y energía que nuestros estudiantes gastan en actividades directamente relacionadas con sus necesidades y objetivos, no se verán como una carga; sino como una acción placentera que le aportará a su desarrollo profesional y personal. Por lo tanto, la motivación es lo que determina si se enfrentan a una tarea de manera entusiasta o si lo hacen con apatía y desgano.

La motivación profesional aumenta la persistencia en las actividades. Los estudiantes tienen más probabilidades de comenzar una tarea que realmente quieren hacer. También es más probable que sigan trabajando en ella hasta que la hayan completado, incluso si ocasionalmente se ven interrumpidos o frustrados en el proceso. En general, se conoce que la motivación aumenta el tiempo dedicado a la tarea de los estudiantes, siendo este un factor fundamental que afecta a su aprendizaje y a su capacidad de conseguir sus objetivos y metas.

Motivar al estudiante es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. Existe coincidencia en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con, o por los estudiantes para incentivarlos, o también, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado (Trimiño, B 2008).



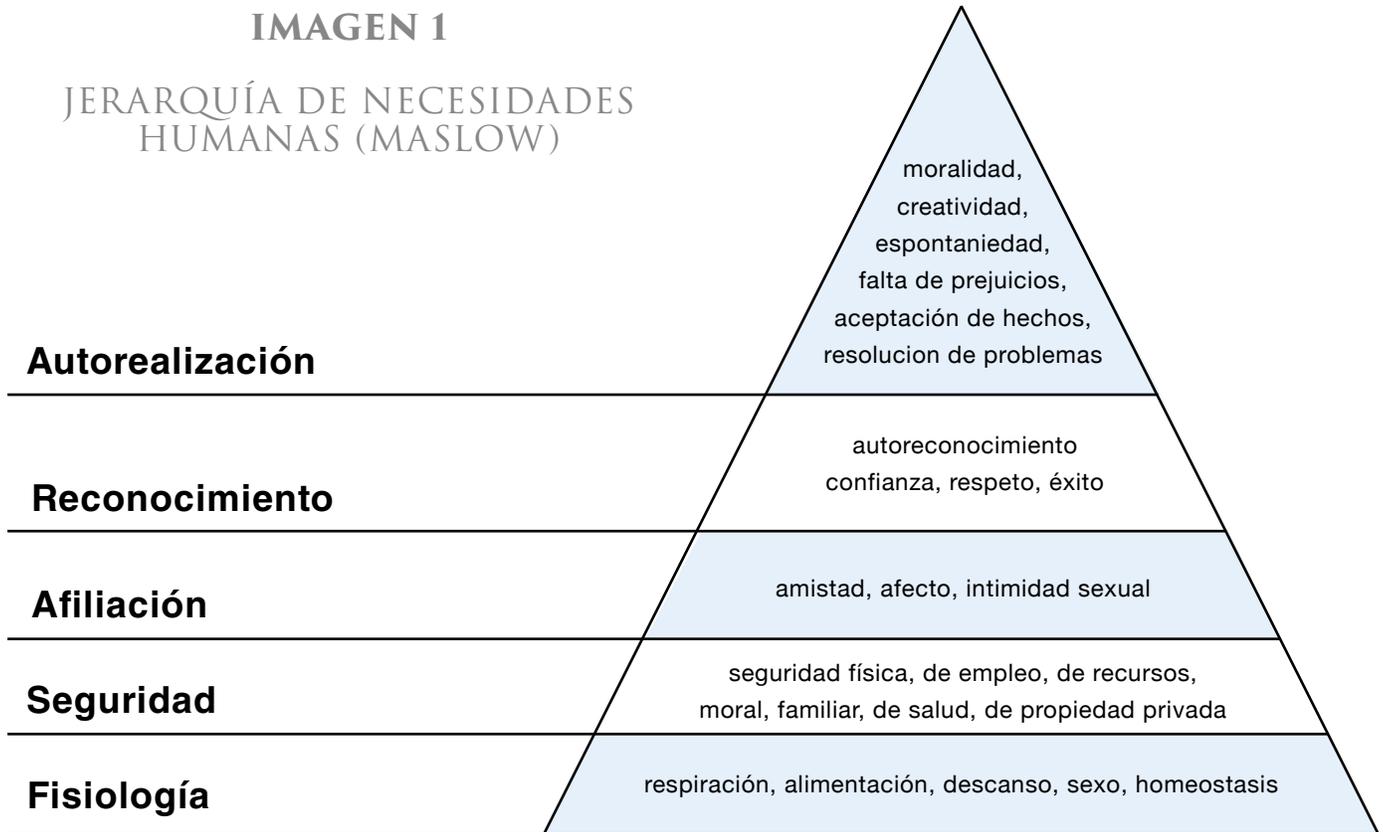
La palabra "motivación", ha sufrido un cambio progresivo, desde el punto de vista conductista, hasta las orientaciones cognitivas actuales. Su polémica gira en torno a los factores que pueden influir y la diferencia entre el interés que se presenta por una tarea. Efectivamente, es obvio que las atribuciones del éxito o fracaso son factores que determinan la motivación de los educandos. Sin embargo, su estudio es complicado, porque tiene a su disposición, muchas teorías para analizar, e investigaciones y tesis controversiales sobre el tema.

Actualmente se reconoce que la motivación profesional es un factor esencial y uno de los principales objetivos de todo plan de estudio universitario. Sin embargo, como ya fue planteado la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso estudiantil en cada carrera universitaria; especialmente en la actualidad cuando se están implementando o se implementarán varios modelos formativos de manera simultánea (presencial, virtual o el línea y mixto).

Una de las teorías más conocidas sobre el tema de la motivación es la conocida como la "Jerarquía de Necesidades Humanas" (Maslow, 1956). Esta teoría plantea que las personas poseen necesidades básicas y necesidades fundamentales. Las necesidades básicas, Maslow las consideró como "necesidades de supervivencia"; y las fundamentales lo denominó como de "motivación de crecimiento", o "necesidad de ser". Imagen.1

## IMAGEN 1

### JERARQUÍA DE NECESIDADES HUMANAS (MASLOW)



La dignificación del ser humano, así como su importancia para un mejor devenir, forman parte de esta filosofía universitaria, y es a través de ella que se refrenda la creación de escenarios idóneos para la interacción de ideas, creencias y posturas, convirtiéndola en un espacio que favorece el diálogo, los consensos y la motivación por la futura profesión que desempeñaran los estudiantes.

Por otra parte, los psicólogos cognitivos consideran e identifican una serie de procesos entre el estímulo y la respuesta tales como pensamientos, atribuciones, expectativas, etcétera. En tanto, en el enfoque conductista, el estímulo provoca directamente la respuesta, en el enfoque cognitivo

al estudiante en el aula de clases. Sin embargo, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, no ha sido desarrollada una investigación que aporte evidencia acerca del vínculo entre la motivación profesional y los niveles de aprendizajes.

De acuerdo con Sole (2001) uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden.

Al abordar la motivación y su afinidad con el aprendizaje, específicamente lo relacionado con darle a ésta una representación de doble vía, es necesario analizar los aspectos que inciden directamente en dicha relación. La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante.

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante.

Pero, su presencia o no, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el alumnado y sus profesores, uno de los aspectos fundamentales que incide directamente sobre la motivación. Estas relaciones deben enmarcarse en el sentido que se le da al aprendizaje. Para ayudar a encontrar ese sentido se debe guiar al alumno respecto “a representarse los objetivos de lo que se propone y los motivos por los cuales debe realizarlo”, según lo plantea Isabel Sole (2001). Pero se puede ir más allá, si además en ese guiar del maestro se establece una clara coherencia entre sus objetivos y motivos, y los del proceso pedagógico en que se está inmerso.

La clave se sitúa, entonces, de acuerdo con Ausubel, en el interés que se cree por dedicarse a un aprendizaje, donde se intenta dar un sentido a lo que se aprende. En la creación de este interés, analizar los tipos de motivación y los estilos motivacionales se constituye como un aporte importante.

Según Mario Carretero existen motivaciones altas y bajas en los estudiantes y diferentes estilos que implican diferentes expectativas y recompensas externas. En

concordancia con esto, han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos.

En este sentido, la motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los estudiantes intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”.

De manera opuesta, la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades.

Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias. Se hace evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje. En este sentido, y para ampliar lo anterior, es pertinente referirse a las condiciones motivacionales que identifican Díaz y Hernández, relacionadas con la posibilidad real de que el alumno consiga las metas, sepa cómo actuar para afrontar con éxito las tareas y problemas y maneje los conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y utilidad. Así mismo, mencionan los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar, las formas de evaluación, los comportamientos y valores que el profesor modela en los estudiantes y el empleo de principios motivacionales que éste utilice.

Entonces, cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular; por ejemplo, cuando introduce en éste las acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico, en relación con el enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, de tal forma que favorezcan principalmente la motivación intrínseca en el estudiante.

Cuando la relación está mediada por la no coincidencia entre la motivación del profesor y la del estudiante, éste último se sitúa erróneamente en el grupo de motivación extrínseca, cuyos resultados de aprendizaje son superficiales por cuanto se maneja en la indiferencia y la poca apropiación respecto a lo que va a aprender. Dicha situación se produce cuando el interés se centra únicamente en la recompensa o el incentivo y se desconoce el valor del reconocimiento social, lo que también corresponde a la motivación extrínseca.

Contribuir a que los estudiantes se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto. Esta es una forma de romper el círculo vicioso mencionado anteriormente.

En este sentido, favorecer la motivación requiere que el profesor destaque el posible interés de un aprendizaje, establezca razonables expectativas de éxito y desarrolle una ayuda adicional, como lo plantea Sole: creando “un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores.

La comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado son perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del

profesor en las posibilidades de sus estudiantes”. Estudiar y profundizar sobre cómo desarrollar el interés, una relación alumno-profesor productiva y una motivación intrínseca es responsabilidad de la educación y sus actores para lograr construir una relación de interacción, que los constituya como un solo equipo, donde cada uno asuma su responsabilidad y se potencialice el proceso de aprendizaje.

## HACIA UNA ACTUALIZACIÓN DE LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO MOTIVACIÓN.

El término motivación proviene de la palabra latina *motivus* ('movimiento') y el sufijo *-ción* ('acción', 'efecto'). Es decir, es la razón que provoca la realización o la omisión de una acción. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona.

La motivación es activada generalmente por una necesidad que tiene carácter significativo para la persona; por ende, estimula a esa persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico. Cada vez que aparece una necesidad significativa, que puede ser de origen fisiológico o psicológico ésta rompe el estado de equilibrio y produce un estado de tensión, insatisfacción e inconformismo que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción en función de satisfacer la necesidad. Una vez satisfecha la necesidad, la persona retorna a su estado de equilibrio anterior.

Por ello, seguidamente se presentará las definiciones de motivación planteadas por diferentes autores.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que

la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

De acuerdo con Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La conductista subraya el papel de las recompensas en la motivación, la humanista en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento.

Según Bisquerra (2000): La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165).

Por su parte, Arends (1994), le da un enfoque ambientalista a la motivación escolar, el plantea que existen muchos factores que están estrechamente ligados al ambiente de aprendizaje en el aula, y los factores a los que se refiere son: involucrarse al alumno en las actividades, el nivel afectivo en que se encuentra, los sentimientos de éxito e interés, el nivel de aceptación o rechazo de sus compañeros de clase como grupo.

Haciendo referencia a Arends, puede decirse que esos factores son de gran valor, el docente tiene que tratar de buscar los medios necesarios para aumentar la autoestima del niño, utilizando la observación continúa de sus actividades y reforzando cada uno de sus logros, para despertar en él el interés por aprender, ya que los niños requieren la aprobación de los adultos y evitar el rechazo de sus compañeros en el aula de clase.

Alonso Tapia (1991) afirma que querer aprender y saber son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita. Según lo expuesto por Tapia, se necesita la disposición y el interés del alumno para obtener el aprendizaje, pero a nivel de Educación Básica primera etapa se requiere la colaboración del representante, a través de la estimulación y gratificación en las acciones logradas por el niño, para que después en él se siembre el interés y sea efectiva la motivación del docente en el alumno.



Este propio autor, Tapia (1991), presenta dos problemas motivacionales afectivos que presentan los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje. Estas son; las condiciones poco favorables en el aula y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del docente y la institución. El primer problema plantea que el alumno atribuye el logro de sus actividades a causas externas como la suerte, y el fracaso se lo atribuye a causas internas, como el esfuerzo, la habilidad para el estudio; y en el segundo problema plantea que los niños tratan de evitar el fracaso.

Según Tapia el docente debe activar la curiosidad, el interés del alumno y mostrar la relevancia de los contenidos muy bien. Sin embargo, hay días en que el alumno viene predispuesto a no realizar ninguna producción escrita, y participa en la producción oral, pero se requiere que el niño escriba para que lleve soporte al hogar y pueda repasar los contenidos dados. Por ello el docente debe estar atento a buscar fuentes de motivación incluyendo la posibilidad de la recompensa.

También, Dweck y Elliot (1983), “consideran que los estudiantes que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, son diferentes de los sujetos a quienes preocupa de



manera fundamental quedar bien y / o evitar el fracaso”. Respecto a esta consideración, significa que el alumno que se interesa por aprender tiene mayor capacidad de conocimiento, se crea un reto hacia una meta a través del esfuerzo y el cambio, y el alumno que se preocupa por quedar bien siente una amenaza en la obtención de conocimientos, tiene miedo al fracaso de sus actividades.

Para operacionalizar la variable motivación profesional, se tendrán en cuenta tres dimensiones:

- ▶ La intensidad movilizativa o motivacional: la cual se relaciona con la función movilizativa de la personalidad, permite explicar por qué el docente o el estudiante actúan y movilizan su actuación atendiendo a sus motivos, intereses e intenciones.
- ▶ La expectativa motivacional: sintetiza toda la orientación del docente y del estudiante hacia el futuro, configurada en tareas, objetivos e ideales y se vincula con la función direccional de la personalidad.
- ▶ El estado de satisfacción: que expresa el sostenimiento del docente o el estudiante en su actuación, expresándose en emociones, sentimientos y pasiones, esta unidad psíquica se asocia con la función sostenedora de la personalidad.

Las dimensiones destacadas y los indicadores señalados han sido reconocidos (Rodríguez - Bermúdez. 1996), como componentes esenciales para los alumnos que cursan el nivel universitario, ya que reflejan el grado de motivación personal, y sus niveles de satisfacción hacia la carrera universitaria.

## LA ESTRATEGIA PROPUESTA

**ACCIÓN 1.** DIAGNÓSTICO, DISEÑO DEL PROYECTO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

ACCIÓN 1				
RESPONSABLE (S)	Docentes			
ACTIVIDADES	PARTICIPAN	TIEMPO	RECURSOS	META / INDICADORES DE LOGRO
1.- Diagnosticar los niveles de motivación y aprendizaje de los estudiantes.	Docentes y estudiantes	1ra semana de febrero de 2022	Computadora Impresora Hojas Información impresa (artículos, libros)	Realización de todos los pasos de la metodología del estudio de caso en la fecha prevista. Indicadores: Estudio de caso: 70% Tiempo: 30%
2.- Elaborar la estrategia didáctica para para gestionar el proceso de motivación profesional y de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa	Docentes y estudiantes	2da semana de febrero de 2022	Computadora Impresora Hojas Información impresa (artículos, libros)	Diseño de la estrategia didáctica en el tiempo previsto, en función del diagnóstico desarrollado y del objetivo propuesto. Indicadores: Tiempo: 30% Diagnóstico: 35 Objetivo: 35%

**ACCIÓN 2.** CAPACITACIÓN DE LOS DIRECTIVOS DE LA UNIVERSIDAD ACERCA DE LOS OBJETIVOS, IMPORTANCIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ELABORADA, PARA GESTIONAR LA APROBACIÓN DE SU IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA.

<b>ACCIÓN 2</b>				
<b>RESPONSABLE (S)</b>		<b>Docentes</b>		
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PARTICIPAN</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>META / INDICADORES DE LOGRO</b>
1.- Diseñar una presentación electrónica para presentar a la dirección escolar los objetivos, importancia y características de la estrategia didáctica elaborada.	Docentes	2da semana de febrero de 2022	computadora impresora, hojas información impresa (presentación electrónica, artículos, libros)	Diseño de la presentación electrónica con la calidad y en el tiempo previsto. Indicadores: Tiempo: 40% Calidad: (contenido, ortografía, diseño): 60%
2.- Desarrollar un taller metodológico para presentar a la dirección escolar la estrategia didáctica elaborada, para la gestión de su aprobación, con vistas a su puesta en práctica	Docentes y Dirección de la universidad	2da semana de febrero de 2022	computadora impresora, hojas información impresa (presentación electrónica, artículos, libros)	Realización del taller metodológico. Tiempo: 40% Calidad del taller: (objetivo, contenido, propuestas): 60%

**ACCIÓN 3.** DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL EN LOS ALUMNOS DEL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO. SEGÚN LAS TRES (3) VARIABLES DETERMINADAS.

## INTENSIDAD MOTIVACIONAL

<b>I)- TÍTULO: ENCUADRE</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer a los alumnos, hacer un diagnóstico del grupo		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Introducción a la administración de operaciones		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 3 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p>Inicio:</p> <p>El docente se presentará y pedirá a los alumnos que se presenten abordando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nombre</li> <li>-Motivo por el cual decidieron estudiar la carrera de administración de empresas.</li> <li>-Causa de selección de la universidad autónoma de Sinaloa.</li> <li>-Identifica una característica que debe de tener todo administrador.</li> </ul>	<p>Docente</p> <p>Alumnos</p>	<p>Ninguno.</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>Cada uno de los alumnos se presentará, de forma ordenada, al azar el docente durante el proceso ira indicando quién seguirá en la participación.</p> <p>-El docente mediante la observación ira identificando los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tono de voz</li> <li>-Seguridad que demuestra</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilidad de expresión</li> <li>-Los motivos que expresa.</li> </ul>		
<p>Cierre:</p> <p>El docente agradecerá la participación de los alumnos y los invitará al desarrollo de las restantes actividades</p>		

<b>II)- TÍTULO: REALIZACIÓN DE PROYECTO (TRABAJO EN EQUIPO)</b>		
<b>Objetivo:</b> Realizar un plan en donde cree un programa de planeación total para una planta		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Planeación Total		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 5 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> Los alumnos realizaran un proyecto de planeación total de una empresa local, el plan total precede el programa maestro. El principal propósito del plan total es especificar la combinación óptima de la tasa de producción, del nivel de la fuerza laboral y del inventario disponible.</p>	<p>Docente Alumnos Personal empresa.</p>	<p>Cuaderno de apuntes Computadora.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Los alumnos en base a investigaciones realizaran un análisis FODA sobre el proceso, de planeación total buscando optimizar las actividades básicas de la empresa. Con el objetivo de hacer más, y mejor optimizando los recursos.</p>		
<p><b>Cierre:</b> Cada equipo expondrá el resultado a través de una presentación power point sobre sus investigaciones y resultados y procesos de mejora creados.</p>		

<b>III)- TÍTULO: OBSERVANDO MI ENTORNO PROFESIONAL</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer el desempeño de cada alumno		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Tecnología de proceso y ubicación de las instalaciones		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 1 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> Los alumnos realizaran un proyecto acerca de las posibilidades de empleo futuro que tienen en la ciudad de Mazatlán y en el Estado de Sinaloa. Designarán dónde preferirían laboral profesionalmente y por qué.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Cuaderno de apuntes</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Cada alumno observara a su compañero, analizando su comportamiento, participación en clase, entrega de actividades, puntualidad, atención etc. Evidentemente cada alumno conoce el desempeño de sus compañeros, el cual completara con la observación directa.</p>		
<p><b>Cierre:</b> Al final del periodo de observación los alumnos realizaran un reporte de lo observado con copia para el alumno observado.</p>		

## ESTADO DE SATISFACCIÓN

<b>I)- TÍTULO: ENCUESTA</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer la forma en como los alumnos se sienten identificados con su carrera profesional		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Sistemas de producción justo a tiempo		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 1 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> Los alumnos de forma anónima llenaran una encuesta en donde revisaran el estado de satisfacción que presentan. El docente pedirá a los alumnos que respondan de forma honesta y constructiva.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Encuesta</p>
<p><b>Desarrollo:</b> La encuesta abordara aspectos sobre su persona, escuela y docente que imparte la materia. Como medida para identificar los aspectos que de acuerdo con su perspectiva se pueden mejorar.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente analizara las situaciones que se proponen mejorar para buscar la influir de forma positiva.</p>		

<b>II)- TÍTULO: ESTUDIO DE CASO</b>		
<b>Objetivo:</b> Aplicar el conocimiento adquirido, analizando la situación del caso proponiendo una solución viable para la empresa o involucrados.		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Tecnología de proceso y ubicación de las instalaciones		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 1 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> El docente Explicara proyectara un estudio de caso sobre una empresa en la cual se describe el desarrollo de la empresa y la situación actual en la que se encuentra.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Encuesta</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Cada alumno analizara de forma individual la situación y redactara en una cuartilla la solución propuesta para el caso, justificando su respuesta basándose en la importancia de la tecnología de procesos y la ubicación de las instalaciones.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente pedirá a los alumnos que expresen sus participaciones.</p>		

<b>III)- TÍTULO: PIRÁMIDE DE SATISFACCIÓN PROFESIONAL</b>		
<b>Objetivo:</b> Medir el interés de los alumnos		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Diseño y medición del trabajo		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 1 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> El docente les explicara a los alumnos que en una pirámide los alumnos deben establecer de acuerdo con el orden de importancia lo que más les motiva.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Hojas blancas</p>
<p><b>Desarrollo:</b> En el pizarrón el docente establecerá 10 situaciones de interés (Escuela, Familia, Trabajo, Amigos, Economía, Casa, etc.) y los alumnos en una pirámide de 5 establecerán los que le parecen más importantes y justificaran que situación les motiva más e impulsa sus expectativas.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente analizara las respuestas de los alumnos valorando sus justificaciones.</p>		

## EXPECTATIVAS PROFESIONALES

<b>I)- TÍTULO: VISITA GUIADA</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer la practica en la realidad de la empresa, comparando la teoría.		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Control de calidad		
<b>Tiempo:</b> 4 HRS		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> El docente gestionara una visita guiada a la cervecería el pacífico, industria líder a nivel mundial en la elaboración de cerveza.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Ambientación Guion de preguntas Vestimenta formal</p>
<p><b>Desarrollo:</b> El recorrido será acompañado y analizaremos cada una de las áreas y el proceso que se lleva a cabo en el control de calidad.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente pedirá a los alumnos que realicen un informe formal de su visita guiada en donde comparen sus experiencias durante el recorrido.</p>		

<b>II)- TÍTULO: ENTREVISTA PROFESIONAL</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer la seguridad del alumno y sus capacidades		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Sistema de inventarios		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 5 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> Los alumnos se dividirán entre entrevistadores y entrevistados, figuraran como si fueran a una entrevista de trabajo en donde ellos se tienen que postular y describir con sus capacidades y cualidades.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Ambientación Guion de preguntas Vestimenta formal</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Los alumnos entrevistadores tendrán que llevar un guion de preguntas como si fueran los reclutadores de personal, y los entrevistados deberán hacer su CV con sus datos reales, incluyendo capacidades, cualidades, habilidades, cursos, etc. Ambos deberán vestirse de acuerdo con la ocasión y se ambientara el lugar de la misma forma.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente realizara una retroalimentación de la forma en cómo ambas partes actuaron.</p>		

<b>III)- TÍTULO: DEBATE ONLINE</b>		
<b>Objetivo:</b> Conocer el conocimiento adquirido durante el semestre		
<b>Contenido con el que se vincula:</b> Tecnología de proceso y ubicación de las instalaciones		
<b>Tiempo:</b> 45 Min 1 clases		
Descripción	Participantes	Materiales
<p><b>Inicio:</b> El docente dará la introducción al debate los alumnos deberán de hacer un comentario justificando su pensar.</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Computadora Zoom</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Cada alumno dará su comentario justificando su aportación. El debate se realizará en Zoom.</p>		
<p><b>Cierre:</b> El docente dará el cierre de la participación.</p>		

## EXPECTATIVAS PROFESIONALES

<b>ACCIÓN 6</b>				
RESPONSABLE (S)	Docentes			
ACTIVIDADES	PARTICIPAN	TIEMPO	RECURSOS	META / INDICADORES DE LOGRO
Elaboración del informe final acerca de la validación desarrollada luego de la instrumentación de la estrategia implementada y presentación de los resultados	Directivos y estudiantes	Al finalizar el ciclo escolar	Hojas y computadoras	Redacción y presentación del informe de validación en tiempo y forma.

## CONCLUSIÓN

En la revisión bibliográfica realizada se demostró que, aunque han sido planteadas y aplicadas diferentes estrategias de motivación profesional en los diferentes contextos universitarios; en el caso de la Carrera Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, no se contaba con una estrategia didáctica – motivacional para los estudiantes del grupo 4-11, quienes mostraban bajos índices de motivación profesional, de acuerdo con los resultados del diagnóstico aplicado.

La investigación desarrollada muestra el proceso de construcción y validación de una estrategia didáctica – motivacional para los estudiantes del grupo 4-11 desde la materia Administración de Operaciones de la Licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para el diseño de esta estrategia se parte del reconocimiento de tres dimensiones, donde se vinculan los aspectos didácticos y psicológicos vinculados con la motivación.

Las dimensiones que fueron identificadas para el desarrollo de esta investigación fueron:

- ▶ Intensidad motivacional
- ▶ Estado de satisfacción
- ▶ Expectativas profesionales

Para validar la estrategia diseñada se empleó el criterio de especialista, metodología que ha sido reconocida científicamente en el área de la Sociología, la Pedagogía y la Didáctica.

El evaluar esta estrategia es de vital importancia para determinar si contiene validez, en este caso pertinencia y redacción. Para llevarla a la práctica docente se demanda contar con el criterio de los especialistas consultados, A partir de esta validación se mejoró la estrategia diseñada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (1997).** Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Ballester, Rafael. (2002).** Habilidades sociales: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis.
- Barriga, F. y G. rojas. (2002).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tomado desde <http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo>
- Beltrán, J. (1993a).** Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez Sarguera Rogelio y Marisela Rodríguez Rebutillo (1996).** La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio. La Habana. Pueblo y Educación.
- Bruner, Jerome. (2004).** Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Morata.
- Carrasco, J, B (2004).** Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones. Rialp. S.A.
- Chevallard, Y. (2005).** La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Colectivo de autores. (2012).** Programa director de la Lengua Materna. MINED, La Habana.
- Díaz, F. (1999).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Mc Graw Hill.
- Ferreiro, R. (2005).** Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social; una nueva forma de enseñar y aprender. México: Trillas.
- Gómez Barrera, Rodolfo Valentino (2015):** Maslow, teoría de las necesidades básicas: [https://www.academia.edu/7473176/MASLOW\\_TEORIA\\_DE\\_LAS\\_NECESIDADEES\\_B%C3%81SICAS](https://www.academia.edu/7473176/MASLOW_TEORIA_DE_LAS_NECESIDADEES_B%C3%81SICAS)
- González Cabanach, Ramón (1997).** Concepciones y enfoques de aprendizaje. Revista de Psicodidáctica, (4),5-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17517797002>
- Hamlyn D. (1977).** "El aprendizaje humano". En Filosofía de la educación (324-352). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mansilla, J., y Beltrán J. (2013).** Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles educativos, 139(35).
- Ogalde, I. (2003).** Los Materiales Didácticos Medios y Recursos de apoyo a la docencia. México: Trillas.
- Panza, M. (1990).** Fundamentación de la didáctica. México: Gernika.
- Trimiño Quiala, B. (2008).** La Reafirmación profesional pedagógica en el primer año de la carrera "Profesor General Integral de Secundaria Básica": una estrategia didáctica, desde las asignaturas de Ciencias Naturales (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2016)** Programa de estudio de la materia Administración de Operaciones de la Carrera Administración de Empresas. Documento digital. UAS.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, (2018).** Estatutos de trabajo. Documento digital. UAS.



# EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL NIVEL PRIMARIA EN SALTILLO, COAHUILA

RECIBIDO: MAYO 22 DE 2021 REVISADO: JUNIO 20 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 8 DE 2021

---

*THE IMPACT OF SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AT THE  
PRIMARY LEVEL IN SALTILLO, COAHUILA*

---

*Lic. Sarahi Contreras Peña*  
*ssarahicontrerasp@gmail.com*  
*Colegio Valladolid, Saltillo, Coahuila*

## RESUMEN

La educación socioemocional es un proceso que determina e influye en la generación de los conocimientos y el desarrollo integral de la personalidad; por lo cual, se demanda el diseño e implementación de estrategias didácticas que favorezcan la capacitación permanente del personal docente, para que sean capaces de fomentar esta necesaria educación en el alumnado. Precisamente, el objetivo de este artículo es desarrollar un acercamiento teórico a la capacitación de los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila; para que contribuyan al desarrollo de la educación socioemocional en sus alumnos. Los enfoques teóricos asumidos en esta tesis son la didáctica de la capacitación profesional y los principios de la educación socioemocional, concepciones vinculadas con la Nueva Escuela Mexicana; se emplean como metodología el estudio documental. La estrategia didáctica propuesta puede permitir la capacitación de los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila para que contribuyan al desarrollo de la educación socioemocional en sus alumnos.

**Palabras claves:** educación socioemocional, Estrategia didáctica, Capacitación profesional de maestros, Proceso de enseñanza – aprendizaje.

## ABSTRACT

*Socio-emotional education is a process that determines and influences the generation of knowledge and the integral development of the personality; Therefore, the design and implementation of didactic strategies that favor the permanent training of the teaching staff is demanded, so that they are able to promote this necessary education in the students. Precisely, the objective of this article is to develop a theoretical approach to the training of primary school teachers at Colegio Valladolid in Saltillo, Coahuila; so that they contribute to the development of socio-emotional education in their students. The theoretical approaches assumed in this thesis are the didactics of professional training and the principles of socio-emotional education, concepts related to the New Mexican School; The documentary study is used as a methodology. The proposed didactic strategy may allow the training of primary school teachers from Colegio Valladolid in Saltillo, Coahuila so that they contribute to the development of socio-emotional education in their students.*

**Key Words:** *Socio-emotional education, Didactic strategy, Professional teacher training, Teaching - learning process*

## INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional tiene como propósito general que los estudiantes desarrollen destrezas, habilidades, valores y actitudes; además, que tengan autocontrol en sus propias competencias socioemocionales y adquieran estrategias para realizar transferencias y transposiciones didácticas para cumplir con el logro de los aprendizajes esperados, saberes y logro de los aprendizajes.

Este proceso se basa en adquirir, de manera gradual y sistemática, los conocimientos, actitudes, habilidades y valores por medio de la integralidad y estabilidad emocional, si bien el conocimiento actitudinal y las emociones son el centro de la prosperidad en la educación, el tratar con la Pedagogía correspondiente al alumno enfoca al enriquecimiento de saberes pertenecientes el área emocional de un modo holístico.

Actualmente, se reconoce que la Educación Socioemocional juega un papel fundamental en el aprendizaje y en el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes, además de adultos, por lo que hoy en día, esta importante educación se contempla como un elemento esencial en el currículo escolar estipulado en planes y programas de estudios (SEP, 2019).

En los documentos vinculados con la Nueva Escuela Mexicana la educación socioemocional se define como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y

habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones desde su interior, educando mente, cuerpo, emociones y conflictos, con un autocontrol o neurodisciplina, su propósito es generar un ámbito de bienestar desde su interior hacia el exterior para alcanzar metas sustantivas y constructivas. (SEP, 2019).

Por otra parte, la educación primaria resulta clave para el desarrollo de la educación socioemocional ya que las clases como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este nivel educativo, están relacionadas por un conjunto de acciones educativas enfocadas hacia el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades y valores, enmarcados bajo la concepción de competencias que se definen en el currículo escolar. Para cumplir este objetivo se ha impuesto el paradigma cognitivista como la esencia de la labor escolar y se ha dejado de lado el componente emocional como parte de la personalidad del alumnado.

A lo anterior, se suma que en el documento:

“

*“Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica” (SEP, 2017).*

”

Plantea que, en la estructura curricular de la educación básica mexicana se debe desarrollar, por primera vez, la asignatura de educación socioemocional, la cual tiene por objetivo:

“

*“desarrollar las habilidades expresivas, de regulación y gestión de las emociones para favorecer la formación integral del educando” (SEP, 2017).*

”

Esta asignatura al introducirla en el currículo escolar, plantea la necesidad de orientar a las clases con una visión humanista de las relaciones humanas, donde el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad se aborden desde una perspectiva formativa los aspectos cognitivos, junto con los emocionales en función de cumplir el perfil de egreso de cada grado en la primaria para que los alumnos manifiesten una actitud crítica, reflexiva, solidaria, empática y convivan en armonía en una sociedad con valores.

A partir de algunos aspectos planteados anteriormente se muestra que la educación socioemocional en los estudiantes es importante y su impacto es positivo cuando se logra una conexión entre lo socioemocional y sus dimensiones para el bien de la mejora en el proceso, favorece el desarrollo del potencial humano además de proveer recursos para enfrentar dificultades, por ello la importancia de trabajar las emociones, en actividades, ejemplos, situaciones y lo más importante, en conjunto con la transversalidad de contenidos y asignaturas, puesto que de una manera implícita el alumno lo recibiría empíricamente además de que lo aplicaría para somatizarlo y hacerlo parte de él.

Por ello, los docentes en el sistema educativo mexicano ocupan continua capacitación, actualización, desarrollo, práctica docente para la mejora permanente para trabajar una área tan delicada e importante como la socioemocional, la cual es la base de asignaturas diversas y por consiguiente guardianas fieles del aprendizaje. Sin embargo, no siempre se cuenta con esta necesaria capacitación para así dominar el campo y emplear con total entereza y plenitud el seguimiento y búsqueda de los frutos en los conocimientos socioemocionales de los estudiantes.

Teniendo como base los anteriores argumentos se presenta el siguiente problema de investigación:

*¿Cómo capacitar didácticamente a los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila, para que contribuyan al desarrollo de la educación socioemocional en sus alumnos?*

El objetivo se concreta en diseñar un sistema de estrategias didácticas para capacitar a los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila, en función de que contribuyan al desarrollo de la educación socioemocional en sus alumnos.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El conocimiento de los fundamentos legales que orientan el desarrollo de la educación socioemocional en el Sistema Educativo Mexicano permite regular el funcionamiento y de las formas de organización docentes previstas para esta educación en la escuela primaria.

Por ello, para lograr los propósitos de este curso es muy importante identificar los postulados básicos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en la Ley Estatal de Educación de Coahuila.

El presente trabajo de investigación se origina de acuerdo con la Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos, en cuyo artículo 3ro plantea en el primer párrafo que impartirá y garantizará todos los niveles escolares, incluyendo la educación inicial y superior. Agrega que la educación superior será obligatoria en los términos de la fracción X adicionada al mismo artículo, misma que aclara que dicha obligatoriedad corresponde al Estado mediante el ofrecimiento de oportunidades de acceso a todo aspirante.

Además de que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, se le agrega al inicio la frase: “Se basará en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Al final agrega que “promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”, entre otras.

La fracción V establece que todos tenemos derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. Para ello el Estado apoyará la investigación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, entre otras cosas.

## LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

Con base a la ley general de educación en el capítulo 2° en el artículo 109 - 111 se estructuran las características en las que deben estar formados los educadores sin importar el nivel educativo que impartan, entre los que destacan que las finalidades de la formación de educadores son: “formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

En el apartado de Mejoramiento Profesional, que es muy necesario e importante para esta tesis ya que su objetivo se centra en la capacitación de los maestros para el desarrollo de la educación socioemocional de sus alumnos, se asumen los planteamientos acerca que, la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

Dando paso al apartado de profesionalización, la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado.

En cada departamento y distrito se creará un comité de capacitación de docentes, bajo la dirección de la respectiva Secretaría de Educación al cual se incorporarán representantes de las universidades, de las facultades de educación, de los centros experimentales piloto, de las escuelas normales y de los centros especializados en educación.

Como fundamentos de la Ley Estatal de Educación de Coahuila, se retoman:

El Capítulo I. “Disposiciones Generales”. Artículo 7°, apartado XVII, se plantea fomentar las medidas necesarias para la protección y cuidados de las y los alumnos, para preservar su integridad física, emocional, psicológica y social.

En el Capítulo III “De La Educación Básica”. Artículo 36, se expresa que todas las escuelas de educación básica dentro del Sistema Educativo Estatal podrán contar, en la medida de sus posibilidades y de acuerdo con la disponibilidad presupuestal, con un trabajador social especialista en psicología, o bien, con un área especializada en la materia, con el objetivo de cuidar, atender e informar a los educandos, a fin de que estos puedan ejercer y desarrollar sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales.

En el nuevo modelo educativo la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), reconoce a la Educación Socioemocional como un componente esencial del “Área de Desarrollo personal y Social”. Según los documentos normativos de la SEP, la Educación Socioemocional se cursa a lo largo de los doce grados del sistema educativo. En preescolar y primaria está a cargo del docente de grupo. En la secundaria recibe el nombre de Tutoría y Educación Socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo.

De la Educación Socioemocional se ha planteado que:

Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de

las habilidades cognitivas que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita (SEP. 2018).

Por lo significado anteriormente, se reconoce que la educación socioemocional constituye una importante tendencia educativa contemporánea que garantizará mayores niveles de calidad y humanismo en la escuela mexicana; sin embargo, muchos docentes no han logrado identificar aún la significación de introducir esta modalidad educativa en el diseño curricular de los diferentes niveles escolares. Es por ello, que en este artículo se realiza un acercamiento teórico a las causas que han provocado la necesidad de implementar la educación socioemocional en la educación escolar mexicana.

Por todo lo expuesto, la SEP (2018) reconoce como propósitos generales de la Educación Socioemocional los siguientes:

- ▶ Lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.
- ▶ Aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad.

- ▶ Comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo.
- ▶ Fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas.
- ▶ Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo.
- ▶ Cultivar una actitud responsable, positiva y optimista, y una percepción de autoeficacia tal que le permita al estudiante mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades sociales cotidianas.
- ▶ Desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.
- ▶ Fomentar la participación ciudadana, la ética y la responsabilidad social.
- ▶ Minimizar la vulnerabilidad y prevenir el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros.

Por otra parte, el “Informe Delors” afirma y estipula el dividir esfuerzos centrándose en los cuatro pilares educativos tal como:

- ▶ Aprender a conocer.
- ▶ Aprender a ser.
- ▶ Aprender a aprender.
- ▶ Aprender a convivir.

Cada uno de estos pilares enriquece el desarrollo personal e integral del sujeto para desarrollar y promover calidad en la vida de cada uno (Delors, 1996).

## DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación primaria tiene carácter obligatorio, comprendiendo seis grados entre los 6 a los 12 años de edad considerada como base de la educación y con la finalidad de obtener una alfabetización constante y certera.

El presente documento desarrolla esta investigación basada en la educación primaria ya que se considera un camino hacia los cambios y descontrol de emociones por ello los docentes deben no sólo centrarse en los contenidos sino en la educación, guía y nutrición socioemocional que de cierto modo determina un enriquecimiento personal en el sujeto y por consecuencia una mejora en la adquisición y producción de conocimientos, actitudes, valores y habilidades de un modo integral.

El currículum educativo es el esqueleto o marco de toda asignatura y es totalmente básico para marcar los objetivos que se quieren trabajar y conseguir, las competencias profesionales que los alumnos deberán adquirir y los procedimientos que se deberán seguir para trasladar esos conocimientos y contenidos a los estudiantes.

El currículo de primaria tiene las siguientes características: flexible, planeado, transversal, basado en las prácticas sociales, versátil, diversificado, integrador, participativo, integral, basado en el desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes.

Los objetivos de la educación primaria son socializar por medio de aprendizajes significativos que puedan hacer andamiaje con el exterior, descubrimiento y experiencia, encaminar al alumno por medio de intervenciones y guía docente, encauzar al alumno al conocimiento y desarrollo de competencias o aprendizajes clave para la vida y la vida en convivencia.

La educación primaria contribuirá a desarrollar en niños y niñas capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y apropiarse de una segunda lengua además de conocer y respetar algunos dialectos o lenguas indígenas.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones

elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales con el despliegue de las artes.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado además del medio ambiente.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.



Características del maestro de primaria:

- ▶ Aptitudes para la comunicación.
- ▶ Capacidad para motivar y animar a los alumnos.
- ▶ Capacidad de dosificación y planeación.
- ▶ Capacidad para distinguir y observar alumnos con rezago y dotados que requieran ambos trato y planificación diferente.
- ▶ Aptitudes y habilidades manuales y tecnológicas además habilidades comunicativas y cognitivas.
- ▶ Ser capaz de transversalizar y actualizar e innovar de una manera constante y creativa.
- ▶ Hacer uso del ingenio, creatividad e imaginación para trasladar los conocimientos a los alumnos.
- ▶ Ser una persona capaz de trabajar y educar las emociones de los alumnos para crear un ambiente físico e interno de aprendizaje.
- ▶ Uso, empleo y proyección de valores, actitudes y destrezas para con la comunidad educativa en general.

La implementación de la educación socioemocional deberá desarrollarse de manera que contemple los siguientes aspectos (tomado de Durlak, et al., 2011).

El enfoque por competencias. En este caso la evaluación debe poner de manifiesto la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en cierta actividad, en este caso a lo largo de cada unidad de aprendizaje y sus actividades, a través de las evidencias de desempeño.

El enfoque por competencia permite al docente observar el desempeño significativo del alumno, facilitando la valoración de la estrategia de aprendizaje y enseñanza usada en el proceso educativo de la escuela primaria.

La evaluación de los aprendizajes se lleva a cabo de manera continua, iniciando por una evaluación diagnóstica, y posteriormente realizando observaciones y valoraciones formativas sobre el

desempeño del alumnado durante las actividades y dinámicas individuales y grupales, la realización de tareas y la resolución de problemas.

Este seguimiento se realiza mediante el uso de instrumentos que permitan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del docente. Se realiza el seguimiento y retroalimentación al desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de los criterios de desempeño que se establecen para cada dimensión socioemocional, y mediante la valoración de las actividades didácticas y las dinámicas grupales.

Todo esto se puede evaluar de manera cotidiana a partir de designar un o una alumna observadores en las clases que dé cuenta de estos elementos, o bien a partir de la reflexión grupal y de la observación o reporte de estos indicadores en actividades específicas.

También se enseñan el trabajo con las habilidades socioemocionales, se promueve que cada maestro aplique estrategias desde:

- ▶ Las teorías del desarrollo socioemocional en la primera infancia.
- ▶ Las dimensiones de la educación socioemocional.
- ▶ Habilidades asociadas a la educación socioemocional.
- ▶ Bases para la implementación de la educación socioemocional en clases.
- ▶ El papel del maestro en la educación socioemocional.
- ▶ Evaluación en la educación socioemocional.

La esfera de regulación motivacional-afectiva comprende:

- ▶ La intensidad emocional la cual incluye los motivos, intereses e intenciones que permiten explicar por-

que el docente actúa y moviliza su actuación hacia su labor profesional, se relaciona con la función movilizadora de la personalidad.

- ▶ La expectativa motivacional: sintetiza toda la orientación emocional del docente hacia el futuro, en función de tareas, objetivos, ideales y aspiraciones, se vincula con la función direccional de la personalidad.
- ▶ El estado de satisfacción: expresa el sostenimiento del docente en su actuación profesional con base a sus emociones y sentimientos; es decir, el cómo se siente emocionalmente en la escuela y se asocia con la función sostenedora de la personalidad.

Al destacar las esferas de regulación analizadas anteriormente y valorar acerca del cómo ha transcurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar básica en México, se reconoce que, aunque ambas esferas conforman una unidad dialéctica para conformar la personalidad bien sea del personal docente o de cada estudiante, en la práctica educativa se ha cometido el error de intentar separar ambas esferas de regulación, ponderando en primer lugar lo cognitivo-instrumental. Por ello, se considera que en la educación escolar básica mexicana al minimizar lo motivacional-afectivo se ha provocado afectaciones a la calidad de la enseñanza por parte del personal docente.

#### Sistema de Acciones de la Estrategia Propuesta

- ▶ **ACCIONES DE DIAGNÓSTICO.** Estas son las primeras actividades de la estrategia, su objetivo es realizar el diagnóstico inicial para el desarrollo de la estrategia.
- ▶ **ACCIONES DE GESTIÓN DE LA ESTRATEGIA.** Está conformada por un sistema de actividades que constituyen la esencia de la estrategia propuesta.

- ▶ **ACCIONES DE VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA.** Constituyen la secuencia de actividades basadas en el criterio de especialistas para validar la pertinencia y calidad de redacción de la estrategia elaborada; así como sus acciones y actividades.



#### OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

Diseñar un sistema de estrategias didácticas para capacitar didácticamente a los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila, para que contribuyan al desarrollo de las habilidades emocionales en sus alumnos.

A continuación, se presentan las acciones que conforman la estrategia.

## ACCIONES DIDÁCTICAS QUE CONFORMAN LA ESTRATEGIA PROPUESTA COMO PARTE DE ESTA INVESTIGACIÓN

**ACCIÓN 1. DIAGNÓSTICO**

<b>ACCIÓN 1</b>				
RESPONSABLE (S)	Docentes			
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PARTICIPAN</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>META / INDICADORES</b>
1.- Observación del trabajo docente en su intervención con el alumnado para conocer la realidad del desarrollo de la educación socioemocional.	Todos los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Una semana	Computadora Impresora Hojas	Diseño de los instrumentos de diagnóstico.
2.- Diagnosticar los niveles de conocimientos y preparación de los maestros de primaria para desarrollar la, educación socioemocional en base al siguiente concepto.	Todos los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Una semana	Información impresa (artículos, libros)	Aplicación y validación de los instrumentos de diagnóstico.
3.- Diseñar una presentación electrónica para presentar a la dirección escolar con los objetivos, importancia y características de la estrategia didáctica elaborada. Crear un calendario de actividades para el trabajo didáctico con los maestros.	Todos los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Una semana	computadora impresora, hojas información impresa (presentación electrónica, artículos, libros)	Diseño de la presentación electrónica con la calidad y en el tiempo previsto. Indicadores: Tiempo: 40% Calidad: (contenido, ortografía, diseño): 60%

ACCIÓN. 2. ACTIVIDADES PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA PARA QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN SUS ALUMNOS

### ACCIÓN 2. ACTIVIDAD NO. 1

<b>TÍTULO:</b> Educar para el bienestar, cambio yo, cambiamos todos.		
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Capacitar a los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo para contribuir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales relacionadas con la empatía y la colaboración.</li> <li>▶ Que los docentes dominen la definición del concepto: “educación socioemocional”.</li> <li>▶ Identificar a las habilidades socioemocionales: autoestima, autonomía, autorregulación y autoconocimiento, empatía y la colaboración.</li> </ul>		
<b>DIMENSIONES:</b> Habilidades socioemocionales de carácter social.		
<b>HABILIDADES POR DESARROLLAR:</b> definir conceptos, valorar la importancia de la educación socioemocional, en el desarrollo de estrategias didácticas para trabajar la empatía y la colaboración.		
<b>TIEMPO:</b> 1 hora 30 minutos.		
<b>DESCRIPCIÓN:</b> Conferencias de estudio.	<b>Participantes</b>	<b>Materiales</b>
<b>INICIO:</b> Presentación y explicación de las actividades de capacitación para los maestros de primaria contribuyan al desarrollo de la educación socioemocional en sus alumnos. <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mediante un diálogo introducir el objetivo de la actividad.</li> <li>▶ Invitar a los docentes a observar el video: “Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana. Que se localiza en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hzdyEbSNMpw">https://www.youtube.com/watch?v=hzdyEbSNMpw</a> Posterior a la observación, introducir el debate de lo que significa la educación socioemocional, que son las emociones, habilidades socioemocionales y cómo podemos identificarlas.</li> </ul> Se debe puntualizar al finalizar el debate que la educación socioemocional: es el proceso formativo que se centra en el desarrollo de las habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás para la mejora continua y logro de diversos objetivos.	Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, presentación electrónica, video.

<p><b>DESARROLLO:</b></p> <p>Mediante una presentación electrónica explicar la importancia de trabajar la empatía y la colaboración como habilidades socioemocionales.</p> <p>Se trabajarán las etapas del desarrollo de la empatía, partiendo de la comunicación, hasta llegar a la amistad y el trabajo colaborativo.</p> <p>Se observará el video: "Habilidades Socioemocionales - Autonomía, Autorregulación, Autoconocimiento, Empatía, Colaboración".</p> <p>Se localiza en:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OwwO1kdPfrQ">https://www.youtube.com/watch?v=OwwO1kdPfrQ</a></p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, presentación electrónica, video.</p>
<p><b>CIERRE:</b></p> <p>Invitar a la importancia de vencer el analfabetismo emocional por medio de la búsqueda de una razón para vivir o el sentido de ésta complementándolo con la demostración de un esquema de bienestar que confirma que el mismo se puede lograr en los aspectos socioemocionales como la empatía y la colaboración.</p> <p>Invitar a los maestros a conformar equipos de maestros para diseñar actividades didácticas para desarrollar la empatía y la colaboración en los alumnos. Se conformarán tres equipos de trabajo.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico.</p>

**ACCIÓN 2. ACTIVIDAD NO. 2**

<b>TÍTULO:</b> Debatir para nutrir nuestro bienestar.		
<b>OBJETIVOS:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Capacitar a los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo para contribuir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (empatía y colaboración).</li> <li>▶ Definir el concepto de gestión emocional.</li> </ul>		
<b>DIMENSIONES:</b> Habilidades socioemocionales de carácter social.		
<b>HABILIDADES POR DESARROLLAR:</b> Empatía y Colaboración.		
<b>TIEMPO:</b> 1 hora 30 minutos.		
<b>DESCRIPCIÓN:</b> Grupos de debate y estudio de las emociones.		
	<b>Participantes</b>	<b>Materiales</b>
<p><b>INICIO:</b>                      Introducción de la importancia de debatir acerca de la gestión emocional y estudio de la empatía y la colaboración.                      La actividad se desarrollará en equipos de trabajo y debate. Se debe valorar que la gestión emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada.                      Se introducirá al tema de la gestión por medio del siguiente video. “El profesor que pega con una regla, lección de vida”.  <a href="https://youtu.be/9TzsCiXmJ7Y">https://youtu.be/9TzsCiXmJ7Y</a>                      Esta actividad se desarrollará en 15 minutos.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas.</p>

<p><b>DESARROLLO:</b></p> <p>Distribución de temas y especificación de tiempos para abordar la temática, situaciones emocionales y proporcionar la solución de conflictos que se presenten para favorecer y enriquecer a la inteligencia emocional en diversos casos, en base a la conciencia propia de una situación real donde ellos puedan obtener aprendizaje y resolución de problemas.</p> <p>Los equipos tendrán 30 minutos para diseñar dos actividades socioemocionales. La primera relacionada con la empatía y la segunda con la colaboración.</p> <p>La coordinadora asesorará a cada equipo durante este tiempo.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico, textos o algún libro de referencia.</p>
<p><b>CIERRE:</b></p> <p>Cada equipo dispondrá de 8 minutos para exponer las actividades didácticas diseñadas para trabajar en clases la empatía y la colaboración.</p> <p>La coordinadora dispondrá de 20 minutos para facilitar el debate en plenaria del trabajo desarrollado.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, presentación en electrónico.</p>

**ACCIÓN 2. ACTIVIDAD NO. 3**

<b>TÍTULO:</b> Materializar para favorecer las emociones.		
<b>OBJETIVOS:</b> ▶ Capacitar a los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo para contribuir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.		
<b>DIMENSIONES:</b> Habilidades socioemocionales de carácter personal.		
<b>HABILIDADES POR DESARROLLAR:</b> Autoestima, Autonomía, Autorregulación y Autoconocimiento.		
<b>TIEMPO:</b> 1 hora y 30 minutos.		
<b>DESCRIPCIÓN:</b> Elaboración de material didáctico.		
	<b>Participantes</b>	<b>Materiales</b>
<b>INICIO:</b> Presentación e introducción de la importancia de la creación de material didáctico para trabajar y fortalecer las habilidades socioemocionales de carácter personal.	Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico.
<b>DESARROLLO:</b> Trabajar en la creación de material didáctico diferentes técnicas para transversalizar en clases las habilidades socioemocionales de carácter personal (Autoestima, Autonomía, Autorregulación y Autoconocimiento). Se sugiere trabajar desarrollar habilidades en los maestros para trabajar en clases técnicas como: <b>El rincón de la calma</b> Un espacio creado con el fin de lograr calma, pensamiento, reflexión y análisis por parte del alumno puede acompañarse de un frasco de la calma. Se sugiere para fortalecer la autoestima y la autorregulación	Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico.

<p><b>El frasco de las emociones.</b>                  Un frasco de plástico y hojas de maquina en el cual cada día se integrarán las emociones o situaciones que inquietan a la conducta o no permite trabajar o estar de manera balanceada. Se sugiere para fortalecer la autonomía, el autoconocimiento y la autorregulación.</p> <p><b>Lotería de las emociones</b>                  Diferentes tablas de lotería que integren diferentes emociones para que al jugarse cada vez que alguien gane pueda expresar una situación relacionada a la emoción con la que ganó. Se sugiere para fortalecer la autoestima, autonomía, autorregulación y autoconocimiento.</p>		
<p><b>CIERRE:</b>                  Compartir el material de cada para enriquecer a manera general permitiendo las ideas y sugerencias por parte de los docentes. Invitar a los maestros a seguir trabajando en equipos de trabajo para diseñar un proyecto con nuevas actividades didácticas para desarrollar las habilidades socioemocionales compartidas en las actividades desarrolladas.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico.</p>

**ACCIÓN 2. ACTIVIDAD NO. 4**

<b>TÍTULO:</b> Renovarnos para transformarnos.		
<b>OBJETIVOS:</b> ▶ Capacitar a los docentes del colegio Valladolid, unidad Saltillo para contribuir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.		
<b>DIMENSIONES:</b> Definición de conceptos. Habilidades socioemocionales de carácter personal. Habilidades socioemocionales de carácter social.		
<b>HABILIDADES POR DESARROLLAR:</b> Autonomía, Autorregulación, Autoconocimiento, Empatía, Colaboración.		
<b>TIEMPO:</b> 1 HORA Y 30 MINUTOS.		
<b>DESCRIPCIÓN:</b> Kit de las emociones	<b>Participantes</b>	<b>Materiales</b>
<b>INICIO:</b> Presentación de la importancia de un proyecto didáctico de alto impacto para compartir con el nivel primaria que favorezca en el manejo de todas las habilidades socioemocionales trabajadas en las diferentes actividades.	Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas en electrónico.
<b>DESARROLLO:</b> En esta actividad, los equipos de trabajo presentarán sus proyectos y su descripción. Estos proyectos deberán haber sido trabajados con anterioridad en cada equipo. Un ejemplo de proyecto se puede plantear la: <i>“Botiquín de las emociones”</i> o la <i>“caja de las emociones”</i> .	Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.	Computadora, hojas de trabajo, cuaderno de notas, lecturas, elementos o bosquejo ya sea maqueta o cartel.

<p><i>Un acercamiento al Botiquín de las emociones</i></p> <p>Curitas- tiritas pega afecto</p> <p>Burbujas- burbujas relajantes</p> <p>Hojas de máquina-recetas de alegría</p> <p>Tiras de papel y algodón- Recoge lagrimas</p> <p>Mejoralito- pastilla dulce</p> <p>Pelota- pelota antiestrés</p> <p>Atomizador- spray ahuyenta temores</p> <p>Caja forrada de monstruo- monstruo come miedos donde escribirás y pondrás algún temor o miedo para que el monstruo pueda comerlos.</p> <p>Frasco de las sonrisas- escritura de los momentos de alegría.</p>		
<p><b>CIERRE:</b></p> <p>Cada equipo dispondrá de 8 minutos para exponer las actividades didácticas diseñadas para trabajar en clases la empatía y la colaboración.</p> <p>La coordinadora dispondrá de 20 minutos para facilitar el debate en plenaria del trabajo desarrollado.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>Computadora, presentación electrónica</p>

**ACCIÓN 3. VALIDACIÓN**

ACCIÓN 3				
RESPONSABLE (S)				
ACTIVIDADES	PARTICIPAN	TIEMPO	RECURSOS	META / INDICADORES DE
<p>1.- Proporcionar una encuesta al finalizar el curso para conocer y comprender los alcances del mismo.</p> <p>Por último, y como cierre de la capacitación, la coordinadora aplicará la técnica de PNI (POSITIVO-NEGATIVO E INTERESANTE) acerca del desarrollo de todas las actividades realizadas. Agradecerá la participación en las actividades e invitará a los docentes que apliquen en sus clases el conocimiento compartido y las habilidades desarrolladas durante estas jornadas.</p>	<p>Todos los docentes del Colegio Valladolid, unidad Saltillo.</p>	<p>45 minutos</p> <p>45 minutos</p>	<p>Link de google forms con la encuesta.</p> <p>Presentación electrónica.</p>	<p>Obtener la encuesta con los alcances deseados con una proyección de los contenidos.</p> <p>Participación de los docentes de la unidad, participación activa, aprendizajes y saberes.</p>

## CONCLUSIONES

En el estudio documental desarrollado como parte de esta investigación se demostró la necesidad y la pertinencia de capacitar a los maestros de primaria para que favorezcan el desarrollo de la educación socioemocional desde las potencialidades didácticas de sus clases.

Desde la revisión bibliográfica realizada se demostró que la educación socioemocional constituye una de las direcciones de trabajo fundamentales de la concepción de la Nueva Escuela Mexicana. Esta educación favorece el desarrollo integral de la personalidad desde la interacción de los estudiantes y sus maestros.

En el artículo se presenta la construcción de una estrategia didáctica para la capacitación didáctica de los maestros de primaria del Colegio Valladolid en Saltillo, Coahuila en función de la educación socioemocional. Para el diseño de esta estrategia se parte del reconocimiento de tres dimensiones de investigación.

Las dimensiones de la educación socioemocional que fueron identificadas para el desarrollo de esta investigación fueron:

- ▶ Definición de conceptos
- ▶ Habilidades socioemocionales de carácter personal
- ▶ Habilidades socioemocionales de carácter social

El trabajo desarrollado demuestra la necesidad de implementar la estrategia elaborada para validar su impacto. Estos nuevos estudios ayudarán a profundizar en los conocimientos y experiencias relacionadas con esta temática.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Victoria Eugenia, Mondragón Ochoa, Hugo. (2005).** Resiliencia y Escuela. Pensamiento psicológico. Revista científica. Colombia.
- Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (1997).** Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Ballester, Rafael. (2002).** Habilidades sociales: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1993a).** Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez Sarguera, Rogelio y Marisela Rodríguez Rebustillo (1996).** La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio. La Habana. Pueblo y Educación.
- Bisquerra, Rafael. (2003).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación educativa.
- Casassus, J. (2021).** Emociones en la educación. Foro educacional, biblioteca digital.
- Chernicoff Minsberg, Leandro y Rodríguez morales, Emiliana. (2015).** Trabajar y vivir en equilibrio. Atentamente Consultores. México. Editorial: Kindle.
- Fernández, Ana. (2016).** Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la educación infantil. España. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.
- García Retana, José Ángel. (2012).** La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Universidad de Costa Rica.
- García Retana, José Ángel. (2019).** La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. México. Revista Educación.
- Goleman, D. y Senge, P.M. (2016).** Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación. Barcelona: B. de Books.
- Gutierrez A, Buitrago S. (2021).** Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber Vol. 10 núm. 24
- Rodríguez, L.E., Barkovich, M., Chernicoff, L., Jiménez, A., Labra, D. (2019)** Educar desde el bienestar. Madrid. Editorial Mc Graw Hill.
- Salas, Lidia. (2020).** El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria. CONACYT. México.
- Trimiño Quiala, Bernardo y Rogelio Voltaire Basil (2017).** El aprender a ser y el desarrollo de conceptos metacognitivos en la secundaria básica cubana. un estudio exploratorio con directivos y docentes. Revista Electrónica Desafíos Educativos. N° 01, febrero – julio de 2017 ISSN: 2594-0759. CIINSEV, México.

# LA BRECHA TECNOLÓGICA Y LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.

*THE TECHNOLOGICAL GAP AND DIGITAL INCLUSIÓN IN  
BASIC EDUCATION IN MEXICO. A DESCRIPTIVE ANÁLISIS OF  
THE STATE OF THE ART.*

**M.E. Lilibeth Audelo Ramírez**

*Maestría en Educación, Centro de Investigación e Innovación del  
Sistema Educativo Valladolid. Mazatlán, México.*

*tlajo-aurl106@valladoliddemexico.edu.mx*

RECIBIDO: JUNIO 4 DE 2021 REVISADO: JULIO 10 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 12 DE 2021

## RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo describir el estado que guarda la agenda referente a la universalización del acceso a las tecnologías en México. Y para tal efecto, se desarrolla un análisis descriptivo en dos sentidos: por un lado, se estudia el marco jurídico para identificar el alcance que tiene el derecho al acceso a las tecnologías y a Internet en México; y, por otro lado, se revisa tanto las estrategias nacionales digitales que se han implementado en México en lo concerniente a los programas de inclusión digital; así como la infraestructura -en materia de acceso a Internet- en las escuelas públicas primarias y secundarias. En ese sentido, en el presente texto se demuestra con evidencia documental y empírica el nivel de la brecha tecnológica que aún persiste en nuestro país.

**Palabras claves:** docente, alumno, aprendizaje, motivación, aprendizaje esperado.

## ABSTRACT

*The present document describes the state of the agenda regarding to the universalization of access to technologies in Mexico. And for this purpose, a descriptive analysis is elaborate in two ways: on the one hand, the legal framework is studied to identify the scope of the right to access to technologies and Internet in Mexico; And, on the other hand, both the national digital strategies that have been implemented in Mexico regarding to the digital inclusion programs are reviewed. As well as the infrastructure -In terms of internet access -In public education as elementary school and high schools as well. In this way, this text demonstrates with documentary and empirical evidence the level of the technological gap that still persists in our country.*

**Key Words:** basic education; Inclusive education; Digital divide; Digital inclusion; Information and communication technologies.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha convertido a nivel internacional en un tema central en el debate educativo, debido a que se ha instalado la inclusión como una de las tendencias en la educación en el siglo XXI. Y ello ha sido resultado de un proceso de construcción histórica donde el derecho a la educación se ha asumido como principio por parte de los gobiernos nacionales. Y se ha asumido como tal, porque si bien el progreso científico y tecnológico ha sido exponencial en las últimas tres décadas, también lo ha sido el marco de exclusión. Por tal motivo, hoy se afirma que la educación deber ser para todos, sin distinción económica, social, religiosa, condición sexual o ideología política.

Uno de los campos donde se ha presentado la exclusión, es precisamente en el acceso a las tecnologías. Y con la irrupción de la pandemia de la Covid-19, ha quedado de manifiesto la enorme brecha que persiste en este campo. Para el caso de América Latina, la desigualdad en el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tiene que ver con: una heterogénea estructura productiva, un mercado laboral con una marcada informalidad y precariedad, una clase media vulnerable, un debilitado Estado de Bienestar, una estructura digital deficiente y restricciones socioeconómicas al acceso y la conectividad (CEPAL, 2020).

Esta situación —siguiendo con la CEPAL (2020)—, condiciona un conjunto de derechos a los ciudadanos, entre ellos el derecho a la educación. Sobre todo, en una coyuntura como la que nos ocupa, tras la paralización del modelo presencial —por el imperativo de la pandemia— y el establecimiento del modelo de educación virtual en gran parte de los sistemas educativos de América Latina —y del mundo—.

En ese sentido, organismos internacionales como la CEPAL, han hecho un llamado a universalizar el acceso a las tecnologías para evitar la profundización de las desigualdades y la precarización en el ejercicio de los derechos en la región de América Latina. Y para muestra lo siguiente: de acuerdo con este organismo supranacional, en el 2019, el 66.7% de los habitantes de la región tenían conexión a Internet. El tercio restante tiene un acceso limitado o no tiene acceso a las tecnologías digitales debido a su condición económica y social, pero en particular por su edad y localización. Aunado a lo anterior, las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la zona rural es muy significativa: el 67% de los hogares urbanos está conectado a Internet, en tanto que, en las zonas rurales, solo lo está el 23% de ellos. (CEPAL, 2020; p. 8).

En lo concerniente a la educación, el 46% de las niñas y niños de entre 5 y 12 años —en la región— viven en hogares que no están conectados a Internet, lo cual implica un nivel de exclusión de 32 millones de niñas y niños. (Ibid., p. 9). Y el fenómeno se observa de forma más aguda en los infantes que forman parte de los hogares con menor nivel de ingresos. Lo anterior significa que las diferencias en los estratos económicos más altos y bajos condicionan el derecho a la educación y profundiza las desigualdades socioeconómicas (Ibid.). De ahí la importancia de universalizar el acceso a las tecnologías, porque de aquí en adelante el concepto de inclusión pasa inexorablemente por considerar la infraestructura digital como un factor determinante para garantizar el acceso a la educación.

En ese sentido, en la presente investigación nos proponemos realizar un ejercicio de investigación documental tendiente a describir el estado que guarda

la agenda referente a la universalización del acceso a las tecnologías en México. Lo anterior demanda un estudio a profundidad, dado el imperativo que ha impuesto la pandemia a la mayoría de los sistemas educativos en el mundo. De acuerdo con la CEPAL (2020), de los 29 países que componen la región, en 4 se implementaron clases en línea en vivo en el 2020, en 8 se entregaron dispositivos tecnológicos y en 18 más, se utilizaron plataformas en línea de aprendizaje a distancia (p. 11). Lo anterior no tiene que ver solamente con un conjunto de estrategias diferenciadas para enfrentar el apagón pedagógico que impuso la pandemia, sino, sobre todo, con la enorme brecha tecnológica que existe en la región en cuanto al acceso a las tecnologías.

Para el caso del presente artículo, nos interesa abordar la agenda en cuestión, a través de dos vías: la vía normativa y la vía de la infraestructura tecnológica. Ambas vías nos permitirán clarificar el estado que guarda la problemática objeto de estudio que nos ocupa. Y para tal efecto, se parte de la presente tesis: el derecho al acceso a la educación en la era de la pandemia de la Covid-19, pasa por el acceso a las tecnologías. El país que no le apueste a la universalización del acceso a las tecnologías, estará profundizando las brechas de desigualdad en su población.

## MARCO TEÓRICO

El concepto de Inclusión Educativa es uno de esos conceptos donde no hay un consenso entre los especialistas en la materia, respecto a su definición. Algunos lo definen como un derecho humano, y se afirma que la educación es un derecho humano y, como tal, todo niño debe tener acceso a la educación independientemente de su condición socioeconómica, religiosa, política, étnica o sexual. En ese sentido, los

sistemas educativos nacionales tienen el deber y la responsabilidad de crear las condiciones para que el acceso a la educación se haga efectivo.

Otros más, abordan el concepto desde la perspectiva de la “discapacidad”, y bajo este marco teórico, el acento se sitúa en la integración educativa de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad física, mental o intelectual. Los alumnos que se ubican en esta condición se conceptualizan como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Y sobre éstos últimos, se orienta el concepto de “inclusión educativa”; esto es, bajo esta concepción, la educación inclusiva no solamente tiene que ver con el hecho de garantizar el acceso a la educación a los niños que presentan alguna discapacidad, sino, a su vez, integrarlos con el resto de los alumnos en el salón de clases.

Algunos más, conciben la inclusión no desde la “discapacidad”, sino desde este otro concepto: las barreras que limitan el aprendizaje. Y bajo esta perspectiva teórica, el objetivo no consiste en “integrar a los alumnos que presentan una necesidad educativa especial”, sino en “eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje”. En esta perspectiva teórica se ubica autores como Booth y Ainscow (2000). Ambos autores afirman que: “Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales” (p. 9).

En ese sentido, la inclusión se relaciona, siguiendo con los autores, con (...) todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Y no solamente con un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y se piensa que están incluidos desde el momento en que están en la escuela común. (Booth y Ainscow, 2000; p. 21). Y agregan lo siguiente:

- ▶ La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas.
- ▶ La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- ▶ La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con “Necesidades Educativas Especiales”.
- ▶ La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- ▶ La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender la diversidad de su alumnado.
- ▶ Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- ▶ La educación en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (p. 22).

La concepción teórica de Booth y Ainscow (2000) sobre el concepto de inclusión, amplía el alcance teórico del concepto, luego de que permite estudiarlo desde una perspectiva que va más allá de la concepción del derecho y la “discapacidad”, porque al ubicarse en el marco de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación se involucra —de forma integral— a todo aquel alumno que está en una condición de exclusión, no solamente a aquellos que sufren de una discapacidad.

Y en lo concerniente a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, señalan Booth y Ainscow (2015; citado en Covarrubias, 2019), que estas pueden ocurrir en:

“

“...la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (p. 137).

”

De lo anterior se desprende lo siguiente: las barreras que observan los autores tienen que ver por entero con el modelo presencial; pero en la parte final de la cita se expone un elemento que, a la luz de la actual coyuntura educativa, resulta del todo relevante: las circunstancias nacionales e internacionales. En efecto, estas últimas se han constituido en un obstáculo para el aprendizaje y la participación de los alumnos, debido a que para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se demanda del acceso a las tecnologías con el apagón pedagógico que generó la pandemia en los sistemas educativos nacionales. Y como se señala líneas arriba, un tercio de la población en América Latina no cuenta con acceso a las tecnologías. Lo cual conlleva un marco muy importante de exclusión, no sólo en lo referente al aprendizaje de los niños, sino además en lo concerniente al acceso a la educación.

Si bien el acceso a las tecnologías y el Internet era ya una agenda que demandaba atención en los sistemas educativos nacionales, y que era, además, una agenda de primer orden en organismos internacionales como la UNESCO; en la realidad de las escuelas, la integración de las TIC seguía siendo un tema pendiente, tanto en términos estructurales como en la formación docente. Pero la pandemia vino a cambiar las coordenadas, y el

acceso a las tecnologías y el Internet se constituyeron en un factor determinante; porque a partir de éstas, se pudo dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciclo escolar, aunque no de una forma homogénea, debido al problema en el acceso a las tecnologías por parte de aquellos alumnos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica. De ahí la importancia de la agenda de la universalización del acceso a las tecnologías y el Internet. Y en este marco, es imperativo conocer en qué estado se encuentra en nuestro país, la agenda de acceso a las tecnologías y el Internet. Aspecto que se revisa a continuación.

## ESTADO QUE GUARDA LA AGENDA EN EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS EN MÉXICO.

Desde hace más de dos décadas —como se señala líneas arriba— se viene afirmando por parte de diversas instancias internacionales, la necesidad de universalizar el acceso a las tecnologías para integrar a nuestras sociedades a la sociedad de la información y del conocimiento. Sin embargo, en los hechos, el propósito anterior tropieza con diversos obstáculos. Y su materialización no se ha concretado del todo en la mayoría de los países en América Latina, y México no es la excepción.

No obstante, se ha acordado en cumbres internacionales, planes de acción que involucra un conjunto de metas nacionales para constituir una Sociedad del Conocimiento y de la Información en América Latina. Y dentro de los principios, se tiene lo siguiente:

- ▶ Brindar acceso universal mediante una infraestructura de red y aplicaciones de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que estén

bien desarrolladas, adaptadas a las condiciones regionales, nacionales y locales, fácilmente accesibles y asequibles y que, de ser posible, utilicen en mayor medida la banda ancha y otras tecnologías innovadoras, puede acelerar el progreso económico y social de los países, así como el bienestar de todas las personas, comunidades y pueblos.

- ▶ En las zonas desfavorecidas, el establecimiento de puntos de acceso público a las TIC en lugares como oficinas de correos, escuelas, bibliotecas y archivos, puede ser el medio eficaz de garantizar el acceso universal a la infraestructura y los Servicios de la Sociedad de la información. (Cumbre mundial de Ginebra, 2003; citado en SEP, 2015; p. 9).

Y para el cumplimiento de tales principios se declararon entre otras, las siguientes líneas de acción:

1. La participación efectiva de los gobiernos y de todas las partes interesadas en la promoción de las TIC para el desarrollo de la Sociedad de la Información.
2. Establecimiento de la infraestructura de la información y comunicación para alcanzar el objetivo de la integración en el ámbito digital.
3. Que todas las personas tengan acceso a la información y al conocimiento a través de las TIC.
4. Proveer que las personas puedan desarrollar las aptitudes necesarias para poder aprovechar los beneficios de la Sociedad de la Información.
5. Los gobiernos deben crear un entorno jurídico, reglamentario y político fiable, transparente y no discriminatorio.
6. Que la aplicación de las TIC se extienda a todos

los aspectos de la vida: gobierno, los negocios, a la educación, la capacitación, la salud, el empleo, el medio ambiente y la ciencia. (SEP, 2015; Pp. 9-10.).

Las líneas de acción que se indican en el documento citado tienen que ver con la participación (activa) de los Estados nacionales, en dos vías de acción: en la parte normativa, para establecer como derecho constitucional el acceso a las tecnologías y a Internet; y en la parte de la infraestructura, para hacer efectivo el derecho constitucional en términos del acceso. Bajo este marco, ¿en qué condición se encuentra nuestro país en ambos ámbitos de acción?

## EL MARCO NORMATIVO Y LA ESTRATEGIA DIGITAL PARA EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS EN MÉXICO.

¿Qué significa el derecho al acceso a las tecnologías? De acuerdo con la SEP (2015), comprende la libertad de las personas de acceder y usar eficazmente las tecnologías, la navegación por la banda ancha y adquirir información de calidad por los diversos medios digitales, radiofónicos y televisivos (p. 11). Si esto es así, el ejercicio de esa libertad conlleva los dos aspectos previamente señalados: un marco normativo que la garantice y, a su vez, un marco de infraestructura con la cual se pueda tener acceso (real) a las tecnologías y a Internet. En el caso del primer aspecto, ¿se tiene garantizado ese derecho en México? En el párrafo tercero del artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se indica que el “Estado garantizará el derecho al acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet”. Y se agrega en el apartado B, fracción I del mismo artículo, que: “El Estado garantizará a la población su integración a la

sociedad de la información y el conocimiento, mediante una política de inclusión universal con metas anuales y sexenales”. (DOF, 11 de junio del 2013). Y corresponde —de forma exclusiva— a la autoridad educativa federal, de acuerdo con el artículo 113, fracción VII de la Ley General de Educación, la emisión de los lineamientos generales para el uso adecuado y responsable de las TIC en el sistema educativo a través de la Agenda Digital Educativa.

La parte clave en el párrafo anterior, se tiene en el hecho de que el “Estado garantizará el derecho al acceso a las tecnologías” a través de una política de “inclusión universal”. La mirada anterior, perfila el problema desde la óptica teórica de la “brecha digital”. En efecto, bajo esta perspectiva, la atención se centra en garantizar el acceso a las tecnologías. No obstante, es una perspectiva corta en alcance, porque el concepto no involucra el desarrollo de habilidades —como lo señala Trejo (2020)— para que los sujetos se informen, aprendan y así aumenten sus capacidades para utilizar las TIC.

El concepto que involucra lo que se señala en el párrafo anterior, es el concepto de *inclusión digital*, dado que sus dimensiones están relacionadas con el acceso a las tecnologías, pero a su vez, con el uso y la participación en la era digital (Trejo, 2020; p. 55). No obstante, si bien en el artículo 6 Constitucional, la atención se centra en el concepto de la *brecha digital*, en el plano instrumental se contemplan las dimensiones del concepto de la inclusión digital en el marco de política de inclusión. En efecto, de acuerdo con la SEP (2015), el Estado mexicano desarrolló una “Estrategia Digital Nacional” fincada en 5 objetivos:

- ▶ Transformación gubernamental.
- ▶ Economía Digital.
- ▶ Transformación Educativa.
- ▶ Salud universal y efectiva.
- ▶ Innovación Cívica y participación ciudadana. (p. 13).

Estos cinco objetivos, se pretendía que fuesen alcanzados a través de los siguientes organizadores:

<b>Conectividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Desarrollo de redes.</li> <li>▶ Ampliación del despliegue de una mejor infraestructura en el territorio nacional.</li> <li>▶ La ampliación de la capacidad de las redes existentes.</li> <li>▶ Desarrollo de competencia en el sector de TIC para reducir los precios.</li> <li>▶ Mediante el desarrollo de habilidades para operar tecnologías y servicios digitales, atendiendo la cobertura social y la equidad de género.</li> </ul>
<b>Inclusión y habilidades digitales</b>	
<b>Interoperabilidad y habilidades digitales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ A través de la capacitación hacia dentro del gobierno para proveer mejores servicios públicos a las personas.</li> </ul>
<b>Marco Jurídico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Armonizar el marco jurídico con la finalidad de establecer un entorno de certeza y confianza para la adopción y fomento de las TIC.</li> </ul>
<b>Datos abiertos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Que la información gubernamental se encuentre disponible en formatos útiles y pueda ser reutilizable, de esta manera se estará impulsando la transparencia, mejorando los servicios públicos y permita una mayor rendición de cuentas.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con información de la SEP (2015), “Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Pp. 14-15).

Si se observa la Tabla anterior, el marco del acceso y la inclusión a las tecnologías se presentan en los dos primeros organizadores. Y la vía que abre paso a ambos aspectos es el marco normativo. Y en este plano, se puede afirmar que en México se ha generado un avance de suma importante porque en el plano normativo ya

se tiene contemplado el acceso a las tecnologías y a Internet como un derecho humano. Lo cual representa un avance cualitativo, pero insuficiente todavía, porque resta la parte más importante: garantizar el acceso (primera brecha digital) y, a su vez, la construcción de las habilidades necesarias en la población estudiantil en el manejo de las tecnologías (segunda brecha digital). Y en esta última parte, ¿cuánto se ha avanzado en México? Esta interrogante se aborda en el siguiente apartado.

## EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN MÉXICO.

De acuerdo con Trejo (2020), desde principios del siglo XXI se impulsaron iniciativas para enfrentar las brechas digitales en aras de integrar a la población a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en un momento donde el concepto era predominante en el debate educativo. Y se integraron iniciativas tendientes a incorporar las TIC a las escuelas, como el caso de los contenidos multimedia disponibles en Internet, pizarrones electrónicos y la digitalización de los libros de texto, por ejemplo. Estas iniciativas —afirma la autora— “se convirtieron en tendencia mundial, pues pronosticaban un aumento significativo en el acceso a las tecnologías entre los segmentos de la población menos favorecida” (p. 54). Sin embargo, señala la autora, el éxito de una iniciativa en la materia no se garantiza con el acceso *per se* a las tecnologías, sino de la perspectiva desde la que se aborda el problema por parte de las autoridades gubernamentales.

Y en ese sentido, de acuerdo con Sancho y Alonso (2012; citado en Trejo, 2020; p. 56), las iniciativas que se han llevado a cabo por parte de diversos países y

que han caído en el plano de la fugacidad, se deben a los siguientes factores: a) Deficiente planificación a mediano y largo plazo; b) Perfil determinista sobre el uso de las tecnologías digitales; c) Cambios sociales, políticos o económicos importantes; y d) Planificación insuficiente del impacto que fuese más allá de dotar dispositivos a la población (Ibid.).

Ahora bien, ¿se han manifestado alguno —o todos— estos factores en el caso de México? En lo referente a nuestro país, se han implementado un conjunto de programas de gobierno que han tenido poco impacto en lo concerniente a las competencias digitales de los alumnos. Por supuesto que sí. De acuerdo con Trejo (2020), en los años recientes se han desarrollado tres programas de inclusión digital en el marco de la Estrategia Digital Nacional en el periodo que va del 2012 al 2018. Y los tres programas son los siguientes: MiCompu.Mx, Programa Piloto de Inclusión y el programa de Alfabetización Digital. Y los resultados han sido insuficientes en cuanto a dotación de dispositivos, pero sobre todo en la formación de las capacidades para utilizar los equipos. Y el problema se debe, de acuerdo con la autora, al hecho de que la perspectiva educativa bajo la cual se han implementado los programas se ha enfocado en las tecnologías y no en las capacidades de los usuarios (p. 68).



Siguiendo con Trejo (2020), las características de los programas señalados son diferenciadas tanto en objetivos como en v cobertura, funcionamiento y resultados. La **Tabla II** da cuenta de lo anterior:

**Tabla II. Características de los programas de inclusión digital de 2013 al 2015**

Periodo	MiCompu.Mx	Programas Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital	
	2013-2014	2013-2014	2014-2015
<b>Objetivo</b>	*Promover el aprovechamiento de la tecnología bajo la modalidad de un dispositivo por cada alumno y docente (5to y 6to de primaria).	*Identificar los elementos indispensables para el diseño de una política pública de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos de 5to y 6to de primaria.  *Reducir la brecha digital, resolver los problemas técnicos y de formación docente identificados en programas anteriores, a fin de promover el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	*Identificar un modelo escalable y sustentable a nivel nacional. Identificar los elementos clave a considerar en la implementación y desarrollo de contenidos adaptativos.
<b>Cobertura</b>	*Colima, Sonora y Tabasco.	Guanajuato, Morelos y Querétaro.	*Guanajuato, Morelos, Querétaro, Estado de México, Distrito Federal y Puebla

**Fuente:** Elaboración propia con información de Trejo (2020), “La política pública de inclusión en México (2012-2018)”, (Pp. 62-63).

**Continuación de la Tabla II.**

Periodo	MiCompu.Mx	Programas Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital	
	2013-2014	2013-2014	2014-2015
<b>Funcionamiento</b>	<p>*Se dotó de 240,000 laptops con contenidos educativos precargados y una selección de programas informáticos (software) a estudiantes y autoridades educativas que atendía estos grados.</p> <p>El equipamiento fue complementado con estrategias de formación docente y materiales impresos para la comunidad escolar.</p>	<p>*Se realizó un trabajo colaborativo y multi-sectorial entre expertos de la industria y educación y representantes de organismos internacionales.</p> <p>*La implementación del Programa Piloto de Inclusión Digital se desarrolló en dos fases. La primera se echó a andar en 58 escuelas públicas con estudiantes y docentes de 5to de primaria en Guanajuato, Morelos y Querétaro. El objetivo fue evaluar los elementos necesarios que facilitarán el aprovechamiento de los dispositivos (competencias digitales de las alumnas y alumnos, formación docente, recursos educativos digitales e infraestructura).</p>	<p>*En la segunda fase de la estrategia de inclusión digital del sexenio, se implementó en 36 escuelas públicas del mismo grado escolar. A los estados antes mencionados se sumaron Puebla, D.F. y el Estado de México, para identificar modelos de acompañamiento a docentes escalables y sustentables a nivel nacional e identificar aspectos clave para determinar una política en la selección, diseño, desarrollo e implementación de contenidos digitales.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de Trejo (2020), “La política pública de inclusión en México (2012-2018)”, (Pp. 62-63).

Periodo	MiCompu.Mx	Programas Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital	
	2013-2014	2013-2014	2014-2015
<b>Funcionamiento</b>	<p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Se aprovecharon los recursos digitales de dos programas que le precedieron (Enciclopedia y Habilidades Digitales para Todos). En esta iniciativa se trabajó en la inclusión digital del alumnado y sus familias.</li> </ul> <p><i>Negativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Faltó una estrategia cuyo fin promoviera la capacitación docente, el soporte técnico, la conectividad, el monitoreo y la evaluación.</li> </ul>	<p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Permitió distinguir los elementos para integrar una política pública efectiva que promoviera el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>*Contribuyó a la creación de la Coordinación General de @prende.mx, órgano administrativo desconcentrado, el cual tiene como función alinear los objetivos de los programas de tecnología en educación en cualquier nivel educativo.</li> </ul> <p><i>Negativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Algunos de los equipos entregados presentaban fallas, se descomponían, los vendía o eran usados para actividades fuera del reglamento.</li> <li>*Los espacios educativos se presentaron sin la infraestructura necesaria para conexión a internet.</li> </ul>	<p><i>Positivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Propuesta de modelo de acompañamiento escalable a nivel nacional.</li> <li>*Identificar los elementos por modificar los contenidos comerciales para trabajarse fuera del aula y lograr un registro masivo sin internet.</li> </ul> <p><i>Negativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Insuficiencias en el proceso de selección y comunicación del programa de las escuelas y ante autoridades estatales.</li> <li>*Insuficiente capacitación a los acompañantes o asesores en tecnología y educación. También faltó incluir una materia o taller que complete su función.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con información de Trejo (2020), “La política pública de inclusión en México (2012-2018)”, (Pp. 62-63).

Si se atienden los resultados, los cuatro aspectos que se indican como negativos (equipos con fallas, falta de infraestructura en los centros escolares para la conexión de Internet, falta de comunicación sobre los programas a las escuelas, y falta de capacitación a los asesores en tecnología), reflejan la debilidad que indican Sancho y Alonso (2012) en lo referente a la planeación Y, al mismo tiempo, reafirma lo que

indica Trejo (2020) en el sentido de que la atención se centró en la (entrega) de los recursos tecnológicos y no en la formación de capacidades para el uso de las tecnologías en alumnos.

Y en este último punto, Trejo (2020), señala la siguiente información estadística sobre la entrega de dispositivos electrónicos a los alumnos.

**Tabla IV. Entrega de dispositivos electrónicos bajo la perspectiva de 1x1**

Ciclo escolar	Número de equipos	Entidades Federativas	Presupuesto asignado
2013-2014 (5to y 6to de primaria)	240 mil equipos (laptops) a estudiantes y autoridades educativas	Colima Sonora Tabasco	Sin información
2014-2015 (5to de primaria)	709,824 equipos (tabletas)	Sonora Colima Tabasco Estado de México Distrito Federal Puebla	\$2,510'135,065.00
2015-2016 (5to de primaria)	1,073,174 equipos (tabletas)	Chihuahua Colima Distrito Federal Durango Estado de México Hidalgo Nayarit Puebla Quintana Roo Sinaloa Sonora Tabasco Tlaxcala Yucatán Zacatecas	\$147,135,055.50

**Fuente:** Elaboración propia con información de Trejo (2020), “La política pública de inclusión en México (2012-2018)” (p.68).

En el Programa de Inclusión Digital 2016-2017, se afirma que se capacitó a 63 mil docentes, directores y supervisores para el aprovechamiento de los recursos educativos digitales; pero no se indica capacitación alguna con respecto a los alumnos.

Si el acceso a las tecnologías significa, como señala la SEP (2015), “acceder y usar eficazmente las tecnologías”, entonces ambas partes de la definición se cumplen parcialmente en el caso de México. Y no se cumple en tres aspectos: 1) en el acceso a los dispositivos tecnológicos; 2) En el uso de esos dispositivos; y 3) En el acceso a Internet en las escuelas públicas, sobre todo en el caso de educación básica. De acuerdo con el INEE, el porcentaje de escuelas primarias con al menos de una computadora para uso educativo, son las siguientes:

**Tabla V.** Porcentaje de escuelas primarias con al menos una computadora del total de las escuelas según tipo de servicio (2015-2018).

Concepto	Periodo		
	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total nacional	40.4	44.4	46.5
Absoluto	39,589	38,783	40,601
General	48.1	47.1	48.5
Indígena	23.6	24.4	31.9
Comunitaria	0.0	0.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con información del INEE (2015, 2016 y 2017).

Las cifras que indica la Tabla V dan cuenta de la brecha tecnológica en las escuelas de educación primaria: para el ciclo escolar 2015-2016, el 59.6% de las escuelas -considerando el total nacional- no contaba (siquiera) con una computadora para uso educativo en las escuelas. Una condición que se observa con mayor profundidad en el caso de las escuelas indígenas y comunitarias. Y, en lo referente al acceso a Internet, para el ciclo 2016-2017, solamente el 68.7% de las escuelas contaba con acceso a la red. Visto en términos desagregados, para el mismo ciclo escolar, el 71.7% de las primarias generales contaba con al menos una computadora con conectividad. Y este porcentaje dista mucho, por ejemplo, de las escuelas primas indígenas, donde solamente el 24.3% de las escuelas contaba con una computadora con acceso a Internet. (INEE, s/f).

En el caso de las escuelas secundarias, para los ciclos escolares 2015-2016 al 2017-2018, poco más del 70% de las escuelas contaba con al menos una computadora para uso pedagógico. Y para el ciclo escolar 2016-2017, el 96.1% de las escuelas generales; el 91.5% de las escuelas para trabajadores; el 90.7% de las escuelas técnicas; y el 41.4% de las telesecundarias contaba con una conexión de internet. (INEE, s/f). La **Tabla VI** da cuenta de lo anterior:

Concepto	Periodo		
	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total nacional	70.1	75.4	74.7
Absoluto	27,245	27,031	26,977
General	84.0	83.1	83.1
Técnica	80.8	80.3	79.1
Telesecundaria	70.7	69.6	68.7
Para Trabajadores	32.9	31.4	28.2
Comunitaria	1.9	0.0	0.0

Fuente: Elaboración propia con información del INEE (2016).

En suma, si se observan las cifras que se presentan en las tablas anteriores, queda en evidencia la persistencia de la brecha digital que se tiene en las escuelas del sistema público en educación básica. Y la afirmación se formula en función de la evidencia empírica que se ha presentado hasta el momento, pero en realidad la afirmación tiene que situarse en una perspectiva histórica en función de los programas que se han implementado en nuestro país en lo referente a la inclusión digital. Desde 1997 al 2016, se han implementado 7 programas de inclusión tecnológica en México: Red Escolar (1997-2004); Enciclomedia (2004-2011); Habilidades Digitales para Todos (2009-2011); Mi Compu.Mx (2013-2014); Programa Piloto de Inclusión Digital (2013-2015); y el Programa @prende.mx (2014-2016). Y la implementación de estos programas permitió ciertos avances, pero la brecha digital persiste de forma importante en el país.

## LA INCLUSIÓN Y LA ESTRATEGIA DIGITAL NACIONAL 2021-2024.

El concepto de inclusión en el actual gobierno federal vino a ser abordado en el marco de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, en la cual se planteó como objetivo lo siguiente:

“

“Convertir el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado y poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP —Barreras para el Aprendizaje— que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p. 75).

”

En ninguna parte del documento de la Estrategia Nacional de la Educación Inclusiva se menciona el concepto de *Inclusión Digital* y mucho menos se contempla como una barrera para los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido, el documento contiene una cortedad de miras puesto que no integra la parte digital en la concepción de la educación inclusiva que se aporta en el documento.

La Estrategia Nacional de Inclusión Educativa fue publicada el 11 de noviembre del 2019 y no fue hasta el 6 de septiembre del 2021 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la Estrategia Digital Nacional. En ésta se menciona en una única ocasión el concepto de Inclusión Digital. Sin embargo, se destaca en el marco de los objetivos de la estrategia, el incremento de la cobertura de internet en todo el país para combatir —se afirma— la marginación y comunicación en las zonas más pobres y alejadas del país. Y la empresa que estará a cargo de esta labor, es CFE *Telecomunicaciones e Internet para todos*, la cual es de reciente creación, según se hace constar en el DOF (DOF, 2 de octubre del 2019). Y se afirma que, en el caso de México, se garantizará *Internet para todos* en el 2023. Y que con ello se está contribuyendo a cerrar —de forma importante— la brecha tecnológica que se viene arrastrando en México desde hace varias décadas.

En ese sentido, la apuesta en el actual gobierno federal se orienta hacia el acceso a Internet. Sin embargo, no se le da continuidad a los programas que se venían desarrollando en administraciones federales pasadas como el caso del Programa @prende.mx. Lo cual representa un alto en esa línea de política pública en un momento por demás importante donde la educación ha pasado del salón de clases al hogar de cada uno de los alumnos. Y se requiere del acceso a las tecnologías digitales.

De acuerdo con INEGI (2021), en México se estima una población de 84.1 millones de usuarios de Internet, lo cual representa el 72% de la población de

seis años o más. Estos porcentajes varían de la zona urbana a la zona rural: en la primera, el 78.3% de la población son usuario de Internet, mientras que en la segunda se estima un porcentaje de 50.4%. Y los principales medios de conexión son tres: el celular inteligente (Smartphone), con 96%; la computadora portátil, con el 33.7% y el televisor con acceso a Internet, con el 22.2%.

Si se revisa por rangos de edad, resulta que la población de 6 a 11 años es donde se presenta los niveles más bajos de acceso a Internet, con el 68.3%. Le sigue la población de 12 a 17 años, con el 90.2% (INEGI, 2021; p. 5). Lo cual es un indicativo respecto a dónde se debe ubicar la prioridad en cuanto al acceso a Internet: en los niños de educación básica —y concretamente, en los niños de primaria—. Y la forma de hacerlo, es instalando Internet en las escuelas primarias y secundarias, dado que —hasta el ciclo escolar 2017-2018— el 51.5% de las escuelas primarias generales no cuenta con al menos una computadora para uso educativo ni tampoco con el servicio de Internet; así como el 68.1% de las escuelas primarias indígenas. Lo mismo ocurre con las escuelas de educación secundaria —aunque en un menor nivel—: para el mismo ciclo escolar, el 20.9% de las escuelas técnicas no contaba con una computadora para uso educativo, ni mucho menos con acceso a Internet; así como el 31.3% en Telesecundarias.

Los datos anteriores dan cuenta del nivel que guarda la brecha tecnológica en México. Y, a su vez, del reto que significa para las autoridades educativas atender este problema. Un problema que se ha gestionado a través de un conjunto de programas —como se indica líneas arriba— desde 1997, pero que en la actual administración federal no se observa con claridad una política pública en la materia, salvo el caso de otorgar Internet para Todos —incluyendo a las escuelas—. Lo cual es un paso significativo, en caso de que se llegue a integrar —como se asegura—, de aquí al 2023.

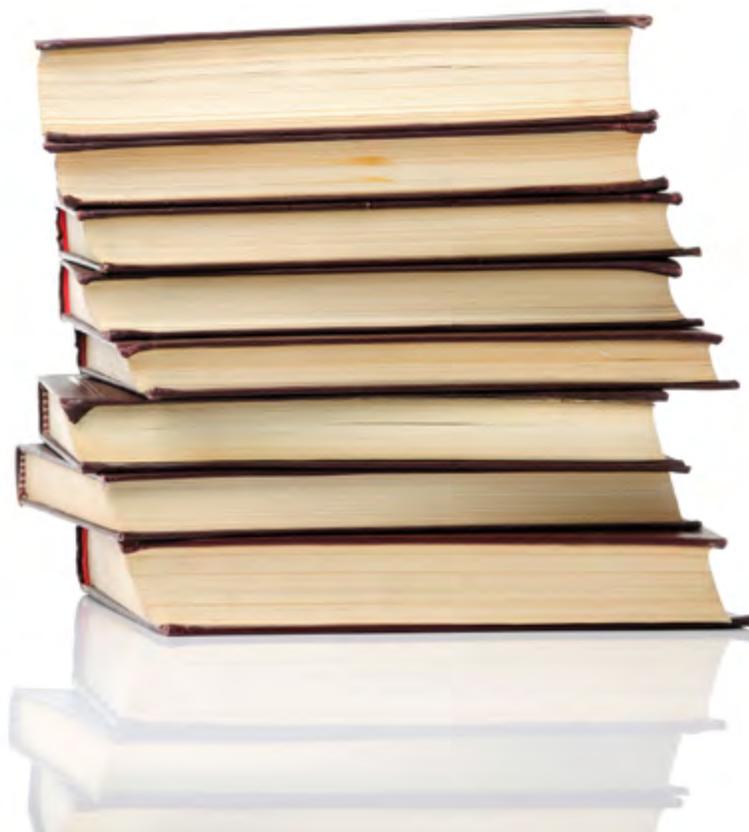
## CONCLUSIÓN

De las dos vías que se han analizado en el presente texto académico, se puede afirmar que se ha avanzado de forma sustantiva en la vía normativa al constituirse como derecho humano en la Constitución (artículo 6), el acceso a las tecnologías y a Internet. Sin embargo, en lo concerniente a hacer efectivo ese derecho persiste un déficit muy importante en México. El número de usuarios de internet ha crecido en 7.1% en el área urbana de 2017 al 2020 y un 11.2% en el área rural para el mismo periodo. No obstante, ahí donde se desarrolla el proceso de formación educativa (la escuela), se tiene una brecha de suma importante. Como se indica líneas arriba, el 51.5% de las escuelas primarias generales no cuenta con al menos una computadora para uso educativo ni tampoco con el servicio de Internet; así como el 68.1% de las escuelas primarias indígenas; esto es, en el espacio donde debería de haber conexión a Internet para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos donde se ha interrumpido el modelo presencial, no tienen acceso a Internet.

La apuesta contenida en la Estrategia Digital Nacional en el sentido de otorgar Internet para todos es correcta. Empero, sería corta en alcance si no se integran los otros dos aspectos de la cadena: el acceso a las tecnologías en los centros escolares por parte de los alumnos; así como las competencias digitales de los maestros. Ambos aspectos significarían abordar la inclusión desde la perspectiva de la inclusión digital, y no solamente atender el problema desde el marco de la brecha digital.

## BIBLIOGRAFÍA

- CEPAL; (2020)**, "Universalizar el acceso a las tecnologías para enfrentar los efectos del Covid-19". Recuperado de: [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45938/S2000550\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45938/S2000550_es.pdf)
- Covarrubias Pizarro, Pedro; (2019)**, "Barreras para el Aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación"; en J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos. (coords.). Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF); (2021)**, "Acuerdo por el que se expide la Estrategia Nacional Digital 2021-2024". Recuperado de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5628886&fecha=06/09/2021](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5628886&fecha=06/09/2021)
- \_\_\_\_\_; (2019), "Acuerdo por el que se crea CFE Telecomunicaciones e Internet para Todos". Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5567088&fecha=02/08/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5567088&fecha=02/08/2019)
- INEGI; (2021)**, "Encuesta Nacional sobre la disponibilidad y uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020). Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP); (2019)**, "Estrategia Nacional de Educación Inclusiva". Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- \_\_\_\_\_; (2016), "Programa de Inclusión Digital 2016-2017. Programa @prende 2.0". Recuperado de: [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_5027.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_5027.pdf)
- \_\_\_\_\_; (2015), "Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación". Recuperado de: [https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1351/Derecho\\_Acceso\\_TIC.pdf](https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1351/Derecho_Acceso_TIC.pdf)
- Trejo-Quintana, Janneth; (2020)**, "La política pública de inclusión digital en México (2012-2018)", Universidad Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Políticos. Estudios Políticos, núm. 50 (mayo-agosto, 2020), Ciudad de México, Pp. 53-74. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/75731/66957>



# LA BRECHA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

---

*THE GAP BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION AND INCLUSIVE  
SCHOOL IN BASIC EDUCATION SCHOOLS IN MEXICO*

---

*Lic. Moraima Mena Miranda  
moraimamena@hotmail.com*

*Maestrante en Educación por el Centro de Investigación e Innovación  
Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)*

RECIBIDO: JULIO 03 DE 2021 REVISADO: JULIO 16 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 06 DE 2021

## RESUMEN

El presente artículo es un estudio de carácter documental, el cual tiene como propósito describir la brecha que persiste entre el concepto de Educación Inclusiva y las Escuelas Inclusivas en el marco de la educación básica en México. Para tal efecto, se revisa el marco normativo y los diversos documentos institucionales donde se aborda el concepto de Educación Inclusiva. Y para el caso del análisis del concepto de Escuelas Inclusivas, se utiliza la adaptación del Índice de Inclusión de Covarrubias (2019). Los resultados de la investigación indican la brecha que separa a la Educación Inclusiva con respecto a las Escuelas Inclusivas: se ha avanzado de forma importante desde 1993 en el primer concepto —en la parte normativa—; pero en lo referente a la constitución de escuelas inclusivas persiste una debilidad estructural de suma importancia. Y esa debilidad se manifiesta en dos sentidos en las escuelas: en barreras de accesibilidad específicas y transversales. Ambas barreras, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.

**Palabras claves:** Barreras para el Aprendizaje y la Participación; Educación Inclusivas; Escuelas Inclusivas; Escuelas de Educación Básica.

## ABSTRACT

*This journal article is a documentary study, which purpose it is to recognize the persistent gap between Inclusive Education concept and Inclusive Schools within the framework of the Basic Education in Mexico. For this purpose, the normative framework and different institutional documents were reviewed. Where Inclusive Education concept has been tackled. In the other hand, to analyze the concept of Inclusive Schools, it has used the adaptation of Inclusion Index of Covarrubias (2019). The results of this investigation indicate the gap that divide the Inclusive Education from de Inclusive Schools. Since 1993, a significant progress has been made in the first concept —in normative side—; but, in the inclusive schools constitution persists an important structural weakness. This weakness manifests accessibility barriers in two ways, in specific and transversal. Both of them, clearly reflect the gaps that persist between what the normative framework establishes and school's reality.*

**Key Words:** Learning and Participation Barriers; Inclusive Education; Inclusive Schools; Basic Education Schools.

## INTRODUCCIÓN

**E**l concepto de *Educación Inclusiva* es un concepto relativamente nuevo en las Ciencias de la Educación. Su origen se remonta a la década de los 90's en el siglo XX; pero las causas que provocaron su irrupción tienen que ver con las condiciones de desigualdad para millones de niños que se encontraban en una condición de pobreza, marginación social o presentaban una discapacidad física que les impedía el acceso a la educación. En ese sentido, la *Educación Inclusiva* surge como una demanda vinculada al derecho a la educación. La referencia a una “*Educación para Todos*” en la Conferencia de la Unesco de 1990 se orienta en ese sentido. Es decir, en integrar una “visión ampliada” donde se universalice el acceso a la educación y se fomente la equidad (UNESCO, 1990; p. 3).

En la Conferencia de Jomtien (1990), se centra la atención en el derecho al acceso a la educación, y se estableció el compromiso por parte de los países participantes, que en el espacio de una década se garantizaría la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cualquier niña o niño, joven o persona adulta (López-Vélez, 2018; p 10). Compromiso que se profundizó con la Conferencia de la UNESCO en Salamanca (1994), bajo el siguiente marco de acción:

“

*“...que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados, y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de las poblaciones o nómadas,*

”

“

*niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, o niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término de «necesidades educativas especiales» se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...). El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO, 1994; p. 3).*

”

De acuerdo con López-Vélez (2018), la introducción del concepto de «necesidades educativas especiales» en el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (...) “tenía como objetivo subrayar que las escuelas regulares deben ser responsables del proceso educativo de cada estudiante, independientemente de sus características individuales o de sus diagnósticos médicos” (p. 13). En ese sentido —siguiendo con la autora—, “el concepto de calidad y equidad comienza a tomar más fuerza”, porque el objetivo principal de la Conferencia era generar el compromiso en los países

participantes, de promover sistemas educativos con escuelas y una sociedad “integradora”. (López-Vélez, Op. Cit., p. 10).

Cabe señalar que el concepto de «Educación Inclusiva», aún no se había acuñado como tal, pero el concepto de “Escuelas Integradoras”, ya prefigura el concepto. Asimismo, el término de Necesidad Educativa Especial (NEE) se origina a partir del “Informe Warnock” publicado en 1978 por una comisión de expertos, la cual era presidida por Warnock. De acuerdo con esta autora:

“

*“El concepto de ‘necesidad educativa especial’, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica” (Warnock, 1987; citado en Díez, 2004; p. 158).*

”

Dicho comité hacía énfasis en la importancia de analizar la prestación de servicios educativos a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en países como Inglaterra, Escocia y Gales, donde debían considerarse tanto los aspectos médicos de las necesidades educativas como los medios conducentes para entrar en el mundo laboral. La propuesta de definir trayectorias educativas diversas según las necesidades que fueran percibidas durante las diferentes etapas de la vida del educando implicó una modificación en la modalidad de intervención del sistema educativo.

El marco axiológico de lo que posteriormente se va a conocer como Educación Inclusiva, se viene a fundamentar en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI —informe que se conoce comúnmente como Informe Delors, por ser Jaques Delors quien preside los trabajos de la Comisión—, porque se clarifica tanto el concepto de educación, como los pilares que la sostienen. En el informe se afirma que “la educación es el proceso de promoción de un aprendizaje social” y que se basa en cuatro pilares: a) Aprender a conocer; b) Aprender a hacer; c) Aprender a convivir; y d) Aprender a ser. Estos cuatro pilares, señala López-Vélez (2018), y en particular el relativo a aprender a convivir, son parte central de los valores que guían el desarrollo de la educación inclusiva (p. 9).

Posterior a la Conferencia de Salamanca (1994), le siguió el *Foro Mundial de Educación para Todos* en el año 2000, en Dakar (Senegal). En ese foro, tal como lo señala López-Vélez (2018), “se abogó porque los países dieran pasos para garantizar el acceso, los logros académicos y una educación de calidad para todas las niñas y los niños” (p. 11). Una demanda que se viene configurando desde la Conferencia de Jomtien (1990), y que en el Foro de Dakar se reafirma.

En suma, este ha sido el recorrido que se ha seguido en lo concerniente a generar una “educación para todos”. Y desde que se pronunció la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, se observó como necesario suprimir la desigualdad educativa, específicamente en los grupos más vulnerables a la exclusión y discriminación. Específicamente en el artículo 3, enfatizando que debe “empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos” (UNESCO, 1990)

Desde que se realizó esta declaración, se ha manejado por parte de la UNESCO —y otras organizaciones—, el concepto de Educación para Todos o Education for All (EFA) en busca de un mundo en donde todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso y garantía de una educación de calidad, resaltando que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan atención. Asimismo, deben tomarse medidas para garantizar que esas personas, en sus diversas condiciones sociales, físicas e intelectuales, se les garantice la igualdad de acceso a la educación en los sistemas educativos nacionales.

Ahora bien, como lo afirma Blanco (2000; citado en López-Vélez, 2018; p. 11), a pesar de los esfuerzos que se han realizado a nivel internacional, ha habido una tendencia a concentrar el trabajo en la integración en escuelas regulares del alumnado con (dis)capacidad particularmente”; esto es, en integrar a los alumnos con estas condiciones en las escuelas regulares. Lo anterior es sin duda un logro importante. Sin embargo, al interior de las escuelas los docentes y profesionales de la educación, han adoptado los términos de «inclusión» y «necesidades educativas especiales» como sinónimos de «integración» y «discapacidad» (UNESCO, 2003; citado en López-Vélez, 2018; p. 11).

A la confusión en los conceptos, se suma, de acuerdo con López-Vélez (2018), el hecho de que los centros educativos responden al “alumno integrado” con estrategias pedagógicas para dar una respuesta al alumno con NEE, pero en ese propósito, los docentes suelen tener una participación muy limitada en su educación.

En la actualidad, lograr que las escuelas sean inclusivas conlleva cambios en los sistemas educativos, comenzando por el funcionamiento y estructura de éstas; y subsecuentemente, con las estrategias pedagógicas se logre dar respuesta a las necesidades del alumnado. La mayoría de las escuelas, se dicen inclusivas; pero la realidad es otra, ya que como instituciones y comunidades escolares no se encuentran preparados para poder lograr una educación inclusiva como tal.

En ese sentido, en el presente artículo se presentará un estudio de carácter documental tendiente a describir la brecha que persiste en México entre la educación inclusiva en el marco de la política educativa y la materialización de escuelas inclusivas. En efecto, desde inicios de la década de los 90's del siglo XX, en nuestro país se han logrado avances sustantivos en términos normativos e institucionales; pero en lo concerniente a la constitución de escuelas inclusivas, todavía queda una tarea importante por realizar. Dicho, en otros términos, se ha avanzado en lo normativo e institucional; pero se ha dejado de lado la materialización de los preceptos normativos ahí donde se desarrolla el proceso de inclusión; esto es, en las escuelas.

Para tal efecto, el artículo se divide en tres partes: en la primera, se exponen los fundamentos teóricos de las escuelas inclusivas. Lo anterior permitirá clarificar el alcance teórico del concepto; así como el alcance instrumental que demanda el concepto en el marco de una política académica en un centro educativo. En segundo lugar, se presenta el avance normativo e institucional que se tiene en México en lo referente a la Educación Inclusiva. Y, en tercer lugar, se describe la brecha que persiste en nuestro país entre lo que establece el marco normativo y la constitución de escuelas inclusivas en nuestro país. Por último, es pertinente señalar que el texto que aquí se expone, representa un avance de una investigación que está en proceso actualmente. Y que tiene que ver con la escuela inclusiva en el marco de la educación pública. Por tanto, los aportes teóricos y documentales que aquí se muestran, le tributan de forma directa a la investigación que está en curso.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### EDUCACIÓN Y ESCUELAS INCLUSIVAS

#### 1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

El concepto de Escuela Inclusiva se desprende de un concepto más general, el concepto de Educación Inclusiva. Un concepto que implica en esencia, “ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales” (García; Romero; Aguilar; Lomelí; y Rodríguez, 2012; p. 2). Lo anterior representa una concepción filosófica del concepto. Sin embargo, como señala Naicker y García (1998; citado en García, et al, 2012), en la dimensión práctica, el concepto variará de contexto a contexto. Y esa variación no solamente se observa en el plano teórico, sino normativo. Y, sobre todo, en el espacio físico donde se hace efectiva la dimensión teórica del concepto, es decir, en la escuela.

Al señalarse que el concepto varía de un contexto a otro, se indica que no se tiene claridad en el concepto. Y la confusión radica en la propia idea de “inclusión”. En esta tesitura, Dueñas (2010), afirma que el término inclusión educativa se define de múltiples formas (...) por lo que se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes y en contextos distintos. Es decir, no se limita al ámbito de la educación, sino que se refiere a todos los ámbitos de la vida.

La indefinición del concepto queda manifiesta con investigaciones que han realizado autores como García, et al, (2012), donde se demuestra la falta de consenso en la terminología por parte de los especialistas en la materia, debido a que la definición varía de país en país. En ese sentido, como señala Dyson (2011):

“

*“...la educación inclusiva genera enormes tensiones teóricas y prácticas cuando se enfrenta a la realidad: docentes con limitadas habilidades para enseñar, presiones escolares hacia la exclusión e importantes diferencias entre los estudiantes”. (Dyson, 2011; citando en García, et al, 2012).*

”

En ese marco de falta de consenso, toca remitirse a lo que establece una instancia internacional como la UNESCO (2010; citado en Mendoza, 2018; p. 115), la cual define la Educación Inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y eliminando la exclusión en y desde la educación”. Bajo este marco, señala Mendoza (2018), “son los contextos y agentes escolares quienes garantizan la participación de todos los alumnos al tomar en cuenta sus características”. Bajo ese plano, tres factores son determinantes: a) la cultura; b) la organización escolar; y c) las prácticas educativas. Tres factores a través de los cuales se puede avanzar en el objetivo de constituir escuelas inclusivas. Concepto que se aborda a continuación.

#### 1.2. EN TORNO AL CONCEPTO DE ESCUELAS INCLUSIVAS

De acuerdo con López-Vélez (2018), las escuelas inclusivas se caracterizan por tener una filosofía común basada en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad (p. 77). Desde esa misma perspectiva, la UNESCO (2008), señala que una “escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que uno sienta que se le considera como individuo”. Y se identifica

a los siguientes actores como recursos coadyuvantes en la construcción de la inclusión en las escuelas: a) los docentes; b) padres de familia; c) miembros de la comunidad; d) autoridades escolares; e) planificadores del currículo; f) instituciones de formación docente; y g) empresarios involucrados en la prestación de servicios educativos. Esta diversidad de actores hace suponer que la tarea de la inclusión no es una tarea que se circunscriba a la escuela, sino que involucra a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esa condición es difícil de lograr sin una sólida vinculación institucional.

Ahora bien, la concepción teórica que se presenta en el párrafo anterior se vincula directamente con la concepción de “integración” de la Educación Inclusiva. No obstante, para el presente artículo, la idea de “inclusión” se asume de acuerdo con lo que establece Booth y Ainscow (2000) en el Índice de Inclusión. Para ambos autores, “la inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado”. (p. 17). Y las formas de exclusión que pueden ser de orden cultural, curricular, o en lo concerniente a las políticas y las prácticas en los centros educativos (Ibid.). En ese sentido, afirman los autores, la “inclusión” implica un enfoque nuevo para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas” (Ibid.-, p. 18).

Y el concepto central a partir de cual se articula la concepción teórica de inclusión en Booth y Ainscow (2000), es el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP). Y bajo ese marco, “la inclusión implica —siguiendo con los autores— identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos” (Ibid., p. 19). Aquí cabe hacer una acotación: el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, ambos autores lo utilizan en lugar del concepto *Necesidades Educativas Especiales*, un concepto referente cuando se habla de Educación Inclusiva. No obstante, para ambos autores el concepto de *Necesidades Educativas*

*Especiales* es un concepto vinculado más a un modelo médico —de la Educación Inclusiva— que a un modelo social. Bajo el modelo médico, “se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones de un individuo” (Ibid.). De ahí la idea de “integración” en el concepto de Educación Inclusiva. En contraparte, en el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, las limitaciones no se ubican por entero en el individuo, sino en el contexto; esto es, “en las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Ibid.).



Desde la perspectiva de los autores, es importante transitar del modelo de Necesidades Educativas Especiales al modelo de Barreras para el Aprendizaje y la Participación ya que consideran que:

“

“Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o la relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth y Ainscow, 2015; p. 41; citado en Covarrubias, 2019; p. 137).

”

Y para transitar del modelo de Necesidades Educativas Especiales al modelo de Barreras para la Participación y el Aprendizaje, configuran un modelo constituido por tres dimensiones, las cuales se exponen en el siguiente cuadro:

#### Cuadro I. Dimensiones y Secciones

##### **Dimensión A:** Crear Culturas Inclusivas.

1. Construir una comunidad.
2. Establecer valores inclusivos.

##### **Dimensión B:** Elaborar Políticas Inclusivas.

1. Desarrollar una escuela para todos.
2. Organizar el apoyo para atender la diversidad.

##### **Dimensión C:** Desarrollar Prácticas Inclusivas.

1. Orquestar el proceso de aprendizaje.
2. Movilizar recursos.

**Fuente:** Elaboración propia con información de Booth y Ainscow, 2000; p. 15.



El modelo teórico de Booth y Ainscow (2000), tiene como propósito —como lo señala Plancarte (2010)— mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y alentar a los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo los factores que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos (p. 149). Y para tal efecto, ambos autores crean el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* para apoyar a los centros educativos —siguiendo con Plancarte (2010)—, en la ardua tarea de incluir en el sistema regular de enseñanza y su objetivo fue construir comunidades escolares colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro (Ibid.).

El índice de Booth y Ainscow (2000), fue asumido como modelo en gran parte de los sistemas educativos en el mundo. Y, en el caso de México, el modelo de inclusión de ambos autores ha sido asumido por entero desde el marco teórico-conceptual, tal como lo demuestra Covarrubias (2019). Este autor recoge, desde distintas instancias, la definición teórica que se asume en distintas instancias del concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. Las cuales se recogen en la siguiente Tabla:

Documento	Definición del concepto
<p>Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas (...). Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (SEP, 2012; Pp. 30-31).</li> </ul>
<p>Programa Escuelas de Calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden cualquier a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje de un centro educativo (SEP, 2010; p. 20).</li> </ul>
<p>Glosario de términos de discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de las necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (Gobierno Federal; s/f, p. 5).</li> </ul>

<p>Glosario de Educación Especial Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de las necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (Gobierno Federal; s/f, p. 5).</li> </ul>
<p>Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de Educación especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presenta en las escuelas -en su cultura, en sus políticas y sus prácticas- para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (...). Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las necesidades educativas especiales, es decir, los apoyos y los recursos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. (SEP, 2006; p. 18).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información de Covarrubias, 2019; Pp. 138-140.

Desde el marco teórico-conceptual, se observa una convergencia en torno al concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. E incluso, el concepto es integrado como concepto central en las estrategias nacionales de inclusión que emanan de las dos últimas reformas educativas del 2013 y 2019. Aspecto que se analiza a continuación.



### 1.3. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica.

La reforma educativa del 2013 demandó que se aprobaran un conjunto de leyes secundarias con las cuales se iban a implementar los cambios realizados al artículo 3 constitucional, en el sistema educativo nacional. Asimismo, la reforma educativa demandó la configuración de un nuevo Modelo Educativo; y en términos de Educación Inclusiva, una estrategia nacional. En el caso de esto último, se constituyó la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Y en este documento se establece con claridad, lo siguiente:

- ▶ Los principios en los que se sustenta la Educación Inclusiva. Y los principios son los siguientes:

- A. *La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas.*
- B. *Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos.*
- C. *Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje. (SEP, 2018; p. 24).*

En los tres principios señalados, aparece el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de forma implícita y transversal. Y se plantea como características de las escuelas inclusivas, las escuelas que minimizan, eliminan o previenen la existencia de BAP de los alumnos; así como las escuelas que seleccionan, diseñan y adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado (p. 24). Y se señalan como las barreras más comunes, las siguientes:

**Tabla II. Barreras más comunes para el Aprendizaje y la Participación**

<b>Actitudinales</b>	<p>Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.</p>
<b>Pedagógicas</b>	<p>Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumno.</p>
<b>De organización</b>	<p>Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad de las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado; así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad, se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje.</p>

**Fuente:** Elaboración propia con información de SEP, 2018; p. 26.



De las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* que se indican en la tabla, se señalan los siguientes marcos de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado:

- ▶ *Las habilidades y competencias de todos los estudiantes.*
- ▶ *El liderazgo de los directivos.*
- ▶ *Los conocimientos y habilidades de los docentes.*
- ▶ *Los familiares y amigos de cada estudiante.*
- ▶ *La tecnología.*
- ▶ *Los servicios de educación especial dentro de la escuela.*
- ▶ *Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros) (Ibid., p. 28).*

El concepto de “apoyo” que se presenta en la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*, se expone en los mismos términos que lo plantean Booth y Ainscow (2000); esto es, en el sentido de concebir como “apoyo” a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (p. 14). E incluso, como afirman los autores, se agrupan “Todas las modalidades de apoyo (...) dentro de un único marco y se conciben dentro de la perspectiva del desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas” (Ibid.). Bajo estas condiciones, la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* se alinea teóricamente con lo

que se establece en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Y lo mismo ocurre con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que presentó la SEP (2019). Aspecto que se revisa a continuación.

#### **1.4. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional.**

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, según se hace constar en el documento, tiene como objetivo:

“

“convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades”. (p. 5).

”

Y para tal efecto, se identifican —al igual que en la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica— las siguientes categorías:

**Tabla III. Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.**

Categoría	Definición	Aspectos en que se presenta la BAP
<p><b>Estructurales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de las personas, grupos, poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Falta de acceso por razones de proximidad escolar.</li> <li>▶ Condiciones socioeconómicas que dificultan el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y/o participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.</li> <li>▶ Priorización en la agenda pública de problemáticas distintas a la educación, que generan falta de atención y asignación de recursos al tema.</li> <li>▶ Inexistencia o carencia de herramientas como tecnologías de la información y la comunicación y las bibliotecas.</li> <li>▶ Infraestructura deficiente o que no permite el libre acceso, tránsito, interacción y autonomía de todas las personas.</li> <li>▶ Ausencia de trabajo colaborativo y coordinación entre la escuela, la familia y el Gobierno.</li> <li>▶ Ausencia o debilidad de políticas de educación para la inclusión.</li> <li>▶ Establecimiento de currículos homogéneos e inflexibles.</li> <li>▶ Dificultad o imposibilidad para transitar entre los niveles y subsistemas por razones de discriminación.</li> <li>▶ Falta de oportunidades de acceso a la educación.</li> </ul>

<p><b>Barreras normativas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ausencia de perspectiva de inclusión en las leyes educativas vigentes.</li> <li>▶ Contradicciones entre leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes.</li> <li>▶ Prevalencia de una visión puramente sectorial que no visualiza la coordinación con otros sectores fundamentales para el ejercicio pleno del derecho a la educación (...).</li> <li>▶ Existencia de programas o subsistemas educativos creados para atender a determinados grupos vulnerados, lo que crea guetos e impide la interacción en la diversidad.</li> <li>▶ Establecimientos de normas y/o políticas que dificultan o entorpecen el pleno derecho a la educación y a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.</li> </ul>
-----------------------------------	--	---

<p><b>Barreras Didácticas</b></p>	<p>▶ Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación.</li> <li>▶ Un clima escolar hostil que propicia el acoso escolar.</li> <li>▶ Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos.</li> <li>▶ Estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad.</li> <li>▶ Planeaciones docentes que no atienden características y/o condiciones diversas del grupo.</li> <li>▶ Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos.</li> <li>▶ Barreras en la comunicación y falta de docentes especializados de acuerdo con las necesidades específicas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la comunidad educativa.</li> <li>▶ Falta de pertinencia y adecuación intercultural.</li> <li>▶ Nulos o escasos espacios para la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas y en la comunidad educativa.</li> <li>▶ Rutinas de trabajo y distribución de los espacios y mobiliarios que no consideran la diversidad del estudiante.</li> </ul>
-----------------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia con información de SEP, 2019; p. 22.

La exposición argumentativa que se presenta en la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* respecto a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los alumnos difieren en la forma, pero no en el fondo, con respecto a la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* (SEP, 2018). Ambos documentos se ciñen a los preceptos del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). En ese sentido, se puede afirmar que, en términos normativos e institucionales, se tienen identificados los aspectos que constituyen las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos en el sistema educativo mexicano; e incluso, se ha establecido como norma en los documentos que regulan a la educación en México. Tal como se indica en el artículo 6 de la Ley General de Educación, donde se establece que “...se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten BAP” (SEP, 2019; p. 61). Sin embargo, los avances que se tienen en el plano normativo e institucional no terminan por cimentarse en las escuelas. Y la pregunta es, ¿por qué? ¿Por qué se sigue manifestando, en los hechos, una brecha muy marcada entre lo que establece el marco normativo y los documentos institucionales y la realidad de las escuelas? En el siguiente apartado se abordan las interrogantes anteriores desde una perspectiva crítica y analítica.



## LA BRECHA ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN MÉXICO.

Como se ha expuesto líneas arriba, en México se ha avanzado de forma sustantiva en integrar en los documentos normativos —e institucionales— la educación inclusiva desde la perspectiva teórica de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos; pero no se puede afirmar lo mismo en lo concerniente a la constitución de espacios educativos donde se materialicen los principios que se enuncian en los documentos oficiales. El tema se ha quedado en el plano fenomenológico, y no termina por cimentarse en las escuelas. Y no se está ante un tema de reciente creación. La educación inclusiva se viene abordando en México desde la década de los 90's del siglo XX (García, 2018). No obstante, el concepto de “*escuela inclusiva*” es del todo “novedoso” en nuestro país, incluso cuando se habla de investigación científica. La atención se centra en el concepto general, *Educación Inclusiva*, no en el concepto específico, *Escuela Inclusiva*.

Ahora bien, para el caso del presente artículo la *Escuela Inclusiva* se aborda —como ya se indicó— desde la perspectiva teórica de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos. Y bajo este marco, la inclusión se alcanza en función de que se eliminen el conjunto de obstáculos y barreras que obstruyen —precisamente— el aprendizaje y la participación de los alumnos. En ese sentido, hemos visto el planteamiento realizado por parte de la SEP en dos tiempos (2018 y 2019) y para dos procesos de reforma distintos (reforma educativa del 2013 y 2019). No obstante, para perfilar el análisis en torno a la brecha entre el marco normativo e institucional con respecto a la realidad de las escuelas en materia de educación inclusiva, se recurre a la Propuesta de clasificación de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de Covarrubias (2019). Y la propuesta es la siguiente:

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

Culturales	Políticas	Prácticas
<p><b>Actitudinales</b>                      Apatía                      Rechazo                      Indiferencia                      Desinterés                      Discriminación                      Exclusión                      Sobreprotección                      Acoso                      Falta de comunicación entre actores</p> <p><b>Ideológicas</b>                      Desconocimiento                      Ignorancia                      Etiquetación                      No reconocer lo que sí se puede hacer                      Bajas expectativas                      Paradigmas erróneos ante la diversidad                      Prejuicios                      Bajo significado y sentido de la educación                      Estereotipos ante la diversidad</p>	<p>Falta de normativos que regulen la inclusión educativa.                      Incumplimiento de la normatividad existente.                      Contradicción entre los normativos/ambigüedad.                      Creación de centros paralelos de atención.                      Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.                      Organización incompleta en los centros de trabajo.                      Rigidez en la administración educativa.                      Liderazgo no compartido.                      Organización del centro escolar y los procesos de gestión.                      División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.                      Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente.                      Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.                      Asignación inequitativa de recursos.                      Falta de políticas compensatorias.                      Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención.                      Insuficientes programas de becas de apoyo.                      Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.</p>	<p><b>De accesibilidad</b>                      Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.                      Transporte o acceso al centro insuficiente.                      Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje.                      Organización espacio temporal del aula.                      Ausencia de recursos tecnológicos.</p> <p><b>De Didáctica</b>                      Falta metodología didáctica diversificada.                      Ausencia de una enseñanza flexible.                      Currículo no diversificado.                      Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.                      No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.                      No existe trabajo colaborativo entre iguales — docentes y alumnos—. Hay desvinculación con especialistas o tutores.                      Hay desvinculación con padres y madres de familia.                      Separación del alumnado en aulas especiales.                      Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo.                      Rigidez en la evaluación del aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de Covarrubias, 2019; p. 153.

La propuesta metodológica de Covarrubias (2019) se desprende, por un lado, del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Y, por otra parte, representa una adaptación del Índice a la realidad educativa de nuestro país. Ahora bien, si se afirma que hay una brecha entre el marco normativo e institucional que se establece en los diversos documentos oficiales donde se aborda la Educación Inclusiva y la realidad en la que operan —en términos de inclusión— las escuelas de educación básica, ¿en qué aspectos se manifiesta esa brecha? La propuesta metodológica de Covarrubias (2019) ofrece una línea pertinente para realizar el análisis que demanda la interrogante anterior.

Y para tal efecto, se tiene lo siguiente: en primer lugar, más allá de la parte actitudinal —que sin duda es fundamental, porque con esta parte se constituye el marco cultural necesario e indispensable para la configuración de una escuela inclusiva—, la brecha se manifiesta en la parte Práctica, y dentro de ésta, en la parte de la *accesibilidad*. En este rubro, se tiene un déficit de suma importante en cada uno de los aspectos que señala Covarrubias (2019). En segundo lugar, se tiene lo concerniente a la parte *didáctica*. En este rubro, las debilidades estructurales en las escuelas son manifiestas en lo concerniente al modelo curricular y la formación de los docentes. En el caso de estos últimos, la debilidad se manifiesta tanto en la enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes.

A lo anterior se suma un tercer factor: la desvinculación de la escuela con los padres de familia. Este factor es una debilidad histórica en las escuelas de educación básica en México —públicas y privadas—. Desde la reforma educativa de 1993 se integró a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Ley General de Educación (DOF, 1993); pero desde ese tiempo a la fecha no se ha logrado constituir un modelo de vinculación de la escuela con los padres de familia. Se ha quedado, al igual que la educación inclusiva, en el plano estrictamente normativo.

Siguiendo con Covarrubias (2019), las barreras *prácticas de accesibilidad* “se generan con las acciones que emprenden diferentes actores, como docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas con relación a la a la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado” (p. 151). En ese sentido, las barreras serían transversales si se identifica el problema en el aula, en la escuela o en la comunidad; y específicas, si se ubican en uno solo. Para el caso del análisis que aquí se presenta, las *barreras de accesibilidad* son específicas en lo referente a la infraestructura; y transversales, en lo concerniente a las *barreras didácticas*. Ambos tipos de barreras (específicas y transversales) obstaculizan la materialización de la escuela inclusiva en México. Y, al mismo tiempo, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.



## CONCLUSIÓN

En México, cuando se habla de educación, se tienen dos realidades contrapuestas: la del discurso institucional y la realidad en la que operan las escuelas. Ambos planos, en algunos casos son equidistantes uno de otros. Y la tarea —y responsabilidad—, tanto de las autoridades educativas, como de los directores y los docentes de las escuelas es acercarse en la medida de lo posible, ambos planos, para que las brechas no sean tan marcadas.

En el caso de la educación inclusiva y las escuelas inclusivas, la brecha que separa a ambos conceptos es sustantiva: se ha avanzado de forma importante desde 1993 en el primer concepto —en la parte normativa—; pero en lo referente a la constitución de escuelas inclusivas persiste una debilidad estructural de suma importancia. Y esa debilidad se manifiesta en dos sentidos en las escuelas:

en barreras de accesibilidad específicas y transversales. Ambas barreras, como se indica líneas arriba, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.

Dicho, en otros términos, en México se tiene debidamente conceptualizada la educación inclusiva. Y para ello se ha recurrido a integrar el marco conceptual que se ha aceptado por la comunidad internacional —como el caso del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000)—. Y ese marco conceptual se ha integrado tanto en el marco normativo como en los diversos documentos institucionales donde se aborda la educación inclusiva —como se ha demostrado en el presente artículo—. Sin embargo, ese marco normativo e institucional no se ha materializado en las escuelas. Y al no materializarse, bien se puede afirmar la persistencia histórica de una brecha entre la educación inclusiva y las escuelas inclusivas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Booth, Tony; Ainscow, Mel, (2000), Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
- Covarrubias Pizarro, Pedro; (2019), "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación." En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, p. 135-157, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- García Cedillo, Ismael; (2018), "La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México", Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Vol. 11, Núm. 2.
- García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia; Aguilar Orozco, Claudia Lucía; Lomelí Hernández, Karla Abril; y Rodríguez Ugalde, Diana Cecilia; (2012), "Terminología Internacional sobre Educación Inclusiva", Revista Actualidades Investigativas en Educación, Volumen. 13, Número 1, enero-abril, p. 1-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>
- Diez, Adriana Cecilia; (2044), Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, pp. 157-171, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF); (2020), "Programa Sectorial de Educación del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024". Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)
- \_\_\_\_\_; (1993), Ley General de Educación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993)
- Dueñas Buey, Ma. Luisa; (2010), "Educación Inclusiva", Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- López-Vélez, Ana Luisa; (2018), "La escuela inclusiva El derecho a la equidad y la excelencia educativa". Recuperado de: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Mendoza Méndez, Luz Areli; (2018), "Educación Inclusiva en México: de la teoría a la práctica", Revista UMCH, No. 11, Universidad Marcelino Champagnat, Perú. Recuperado de: <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/articulo/view/69/64>
- Salamanca; (1994), Declaración De Salamanca Y Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaracion%3C%3B3n-Salamanca.pdf>
- SEP; (2010), "Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. Módulo VI", Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion%20Educativa.pdf>
- SEP; (2019), "Estrategia Nacional de Educación Inclusiva". Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENI.pdf>
- UNESCO; (1990), Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE", Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO; (2008), "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima octava reunión, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- UNESCO; (2010), Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I con Discapacidad SIRIED. Propuesta Metodológica. Santiago de Chile.

# ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS EN LA DISCIPLINA ESTUDIOS LITERARIOS

---

*DIDACTIC STRATEGY FOR THE ANALYSIS OF LITERARY  
MARTI'S TEXTS IN DISCIPLINE STUDIES LITERARY*

---

***Dr. C: Yulianela Lubén Matos***

*Prof. Auxiliar*

*yulianela@cug.cu.co*

***Dr. C: Irmína Barrientos Fernández***

*Prof. Titular*

*irminabf@cug.cu.co*

***MSc. María Modesta Planas Riverot***

*Prof. Auxiliar*

*modesta@cug.cu.co*

RECIBIDO: JULIO 15 DE 2021 REVISADO: JUNIO 25 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 12 DE 2021

## RESUMEN

La investigación que se presenta aborda un tema de interés para la formación del profesional de la Licenciatura en Educación. Español-Literatura: el análisis de los textos literarios martianos; pues desde los valores éticos y estéticos de su obra se aspira a influir en el intelecto y en la sensibilidad del lector más allá de su contexto, por ello se declara como una de las exigencias del Modelo del Profesional de esta carrera, lo que evidencia la necesidad de preparar a los profesores en formación para que puedan enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una actuación profesional pedagógica adecuada.

La estrategia didáctica elaborada fue implementada en el colectivo de disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Su pertinencia fue valorada por criterio de expertos, pre experimento y talleres de socialización. El análisis de los resultados obtenidos evidencia que la investigación realizada ofrece solución al problema científico declarado.

**Palabras claves:** estrategia, estrategia didáctica, análisis de textos, textos martianos.

## ABSTRACT

*The investigation that presents itself tackles a theme of interest for the formation of the professional of the Bachelor's Degree in Education. Spanish Literature: The analysis of the literary Martí's texts; Because from the ethical and esthetic moral values of his work it is aspired to influence intellect and you propose like one of the requirements of the Model of the Professional of this race in the sensibility of the reader beyond his context, for it, that evidences the need to train the professors in the making in order that they may confront the process of teaching learning from a professional pedagogic adequate acting.*

*The didactic elaborate strategy was implemented in the bus of discipline Studies Literary of the race Bachelor's Degree in Education Spanish Literature. His pertinence was appraised by opinion of experts, pre I experiment and workshops of socialization. The income analysis obtained evidences that the realized investigation offers solution to the scientific declared problem.*

**Key Words:** Strategy, didactic strategy, analysis of texts, Martí's texts

## INTRODUCCIÓN

**E**n las últimas décadas se ha enfatizado en los estudios acerca de la literatura como arte de la palabra, en tanto mediante esta ciencia artística se incide sobre las emociones y sentimientos, se estimula la lectura y se ofrece nuevas claves de significación para el texto y para el lector que los enfrenta quien le atribuye significados desde su experiencia con el autor, el texto y el contexto donde se inserte, lo que facilita el desarrollo del gusto estético y de la sensibilidad humana; sin embargo la humanidad atraviesa por una etapa marcada por complejos procesos de transformaciones en correspondencia con el avance de la ciencia y la tecnología en la que el interés por la lectura de obras literarias en los jóvenes ha pasado a un nivel mucho menor.

Lo anterior se corrobora a partir de los diferentes puntos de vistas de varios investigadores internacionales, nacionales y locales sobre cómo enseñar a enamorarse de las palabras con el disfrute de una buena lectura de obras literarias, entre los que se destacan: Barthes, R (1971), Timoféiev, L (1975), Henríquez, C (1975), García, E (1975), Bélic, O (1983), Navarro, D (1985, 1986, 1997), Aguirre, M (1978, 1981), Obaya, A (1980), Quintero, A (1985), Szabolcsi, M (1985), Borev, Y (1985), Mañalich, R (1989-2015), Martínez, M (1989), Lotman (1993), Maggi, B (1997), Van Dijk (1997), Eco, H (2001), Roméu, A (2002-2013), Grass, E (2003), Sales, L (2004), Núñez y Del Teso (2005), Montaña, J (2006-2013), Herrera, P (2011), Hernández, J (2010, 2011), Pírez, B (2013), Fierro, B (2015), Cuenca, J (2015), Aranda, O (2016), Ortega, A (2017) Lescaille, (2018), Lubén (2018-2019) entre otros.

Las reflexiones de estos investigadores han estado dirigidas al empleo de la diversidad de métodos a utilizar, las actividades variadas a realizar, los enfoques a aplicar, todos con el objetivo de que el estudiante se motive por la

lectura y comprenda los mensajes estéticos descifrables para el emisor del texto.

Lo anterior presupone un reto para los profesionales de la educación, en particular de la especialidad de Español-Literatura que son los portavoces directamente responsables de generar un cambio y para esto es necesario innovar e imponerse a los nuevos tiempos promoviendo procesos educativos cada vez más inclusivos, centrados intencionalmente en la formación de una sólida cultura sobre la base de la identidad, en donde la necesidad y la motivación del alumno siempre han de prevalecer.

Cabe destacar la importancia de hacer una buena selección de las obras y autores que serán objeto de estudio dentro del currículo de formación académica del estudiante, en tanto debe ser portadora de valores éticos, estéticos, culturales, entre otros.

En este sentido desde los años noventa ha sido una invariante en los programas de estudios de los diferentes niveles educativos que conforman el sistema de educación cubana: el estudio de la vida y obra de José Martí y se han realizado muchas investigaciones que han abordado esta temática debido a las deficiencias que persisten; sin embargo todavía se precisa de una profundización desde el punto de vista didáctico y metodológico, con el objetivo de incentivar en los estudiantes una conducta ético-estética desde los valores que subyacen en los textos martianos.

Lo anterior se corrobora con los resultados del diagnóstico, desde la observación a clases, actividades metodológicas de la disciplina Estudios Literarios y del colectivo de carrera, entrevistas y encuestas aplicadas a profesores principales de años académicos y jefe

de variable de calidad 3, Estudiantes del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), que unido a la experiencia profesional de las investigadoras permiten revelar las situaciones problemáticas siguientes:

- ▶ Insuficiente sistematización del análisis de textos literarios martianos desde la didáctica de la literatura en la Educación Superior, con énfasis en el léxico.
- ▶ Todavía no se logra en un significativo porcentaje de estudiantes, que reviertan la comprensión de los contenidos de los textos martianos en los diferentes contextos de actuación.

Los resultados del diagnóstico revelan una **contradicción** que se manifiesta entre las exigencias del modelo del profesional cuyo encargo social demanda formar a las nuevas generaciones con un enfoque linguo-literario, donde el estudio de los textos y la figura de José Martí es prioridad y el insuficiente tratamiento didáctico al análisis de los textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.

Los argumentos expuestos permiten señalar como **problema** de la investigación: insuficiente tratamiento didáctico al análisis de textos literarios martianos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. A pesar de la riqueza en investigaciones realizadas y en coincidir en temáticas referidas a la obra martiana a partir de sus valores y sus propósitos literarios, aún se adolece de la profundización en la carrera aludida, lo que determina como objeto de investigación: el tratamiento didáctico de análisis de los textos literarios.

El **objetivo de la investigación** se centra en la elaboración de una estrategia didáctica sustentada en un modelo didáctico de análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios en la carrera Licenciatura



en Educación Español-Literatura. Las características del análisis de textos literarios martiano se complejiza por las maneras de utilizar el lenguaje, los símbolos, los valores éticos y estéticos que para el autor, se complementan en una unidad dialéctica indisoluble. Por tanto, esto posibilita determinar como **campo de acción**: el análisis didáctico de textos literarios martianos.

A partir de la problemáticas trazadas se elaboró la estrategia didáctica para el análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios de la carrera aludida con anterioridad y que está en un proceso de introducción de resultados de una tesis doctoral defendida en diciembre de 2019.

Dentro de sus principales aportes están: en el orden **teórico** la concreción de un modelo didáctico del análisis de los textos literarios martianos en el que se determinan las relaciones fundamentales entre los componentes de los subsistemas a partir de los cuales se propone el procedimiento análisis de la selectividad léxica, el que contribuirá a enriquecer la didáctica del texto literario martiano, en el orden práctico: la estrategia didáctica para el análisis del texto literario martiano en la disciplina Estudios Literarios donde a partir de un diseño curricular de 1ero a 4to año, se facilita que el estudiante analice y descifre los valores de los textos literarios martianos y contribuya a su actuación profesional pedagógica desde lo ético-estético.

**La novedad científica** se revela en la necesidad de instrumentar un procedimiento denominado Análisis de la selectividad léxica que se fundamenta y se enriquece para la Educación Superior, a partir del método Análisis discursivo funcional del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

La **significación práctica** del trabajo radica en que se ofrece a los docentes una estrategia didáctica dirigida al análisis del texto literario martiano en la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, a partir de las acciones que se proponen, lo que contribuirá al perfeccionamiento de la formación de los futuros profesionales de la carrera que tendrán que cumplir con su objeto de trabajo que es el proceso educativo en los niveles educativos medio (básica y superior), donde el análisis de los textos literarios martianos es una prioridad.

## DESARROLLO

### CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS

**Objetividad:** se parte de los resultados del diagnóstico realizado a los profesores y estudiantes para la proyección estratégica propuesta, en correspondencia con sus necesidades cognitivas y las exigencias del modelo del profesional en general y de la disciplina en particular.

**Inclusividad:** se tiene en cuenta las potencialidades del diagnóstico para implicar a los profesores declarados creadores, en la solución del problema que se investiga; se concibe la asignación de tareas que garanticen la inclusión gradual de todos los profesores y estudiantes en las actividades de comprensión y producción de significados.

**Intradisciplinariedad:** los profesores de la disciplina que participan en la estrategia, integran con efectividad sus conocimientos, de forma que el análisis de textos literarios martianos supere el simple comentario y la comunicación de ideas, en aras de asimilar las categorías, los conceptos fundamentales, métodos de investigación, así como los conocimientos precedentes que aportan las asignaturas que conforman el currículo base de la disciplina Estudios Literarios, en el tratamiento del análisis de textos literarios martianos, durante los diferentes componentes de la formación.

**Intertextualidad:** se tiene en cuenta la interrelación temática, estructural, ideológica, ética, estética de que son portadores los textos literarios martianos que se analizan, con otros textos del autor que se incluirán por años académicos en la medida que transiten por el currículo base de la disciplina, con los textos literarios que son objeto de análisis en cada una de las asignaturas literarias y que gradualmente permitirán un accionar con un algoritmo de trabajo para un mejor aprendizaje en la vida y su inclusión en la Didáctica de la lengua y la literatura como Disciplina principal integradora.

**Flexibilidad:** se realizarán reflexiones sistemáticas y valoraciones críticas que conlleven a asimilar modificaciones dirigidas a dar solución al problema científico.

**Intradisciplinariedad:** los profesores de la disciplina que participan en la estrategia, integran con efectividad sus conocimientos, de forma que el análisis de textos literarios martianos supere el simple comentario y la comunicación de ideas, en aras de asimilar las categorías, los conceptos fundamentales, métodos de investigación, así como los conocimientos precedentes que aportan las asignaturas que conforman el currículo base de la disciplina Estudios Literarios, en el tratamiento del análisis de textos literarios martianos, durante los diferentes componentes de la formación.

**Intertextualidad:** se tiene en cuenta la interrelación temática, estructural, ideológica, ética, estética de que son portadores los textos literarios martianos que se analizan, con otros textos del autor que se incluirán por años académicos en la medida que transiten por el currículo base de la disciplina, con los textos literarios que son objeto de análisis en cada una de las asignaturas literarias y que gradualmente permitirán un accionar con un algoritmo de trabajo para un mejor aprendizaje en la vida y su inclusión en la Didáctica de la lengua y la literatura como Disciplina principal integradora.

**Flexibilidad:** se realizarán reflexiones sistemáticas y valoraciones críticas que conlleven a asimilar modificaciones dirigidas a dar solución al problema científico.

## ESTRUCTURA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS

La estrategia se constituye un sistema estructurado por objetivo y etapas. Estas etapas están integradas por objetivos, fases, acciones e instrumentación didáctica que siguen una secuencia lógica.

La estrategia tiene como **objetivo** contribuir a la preparación teórico-didáctica y científico-metodológica de los profesores para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis de textos literarios martianos, que favorecerá la actuación profesional pedagógica del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura y su soporte didáctico está en los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la triada objetivo-contenido-método.

La estrategia se organizó en cuatro etapas, ellas son: **primera:** Sensibilización asertiva reflexiva para el proceso de análisis de textos literarios martianos, **segunda.**

Planificación colaborativa para el proceso de análisis de textos literarios martianos, **tercera** Ejecución didáctica participativa del proceso de análisis de textos literarios martianos, **cuarta** Evaluación y control del proceso de análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios.

## ETAPAS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS MARTIANOS

**Primera:** Sensibilización asertiva reflexiva para el proceso de análisis de textos literarios martianos

**Objetivo:** concientizar a los profesores de la necesidad de la investigación y la preparación teórico-didáctica y científico-metodológica para el enriquecimiento del análisis de textos literarios martianos.

### Acciones:

1. Diagnosticar el estado real en el tratamiento del análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios.
2. Sensibilizar a los profesores de la disciplina Estudios Literarios sobre la importancia del análisis del texto literario martiano para la actuación ético-estética.
3. Reflexionar sobre la contribución de los mensajes ético-estéticos que contienen los textos literarios martianos en la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura y que se constituyen en premisas del modelo del profesional.
4. Indagar acerca del tratamiento didáctico del análisis del texto literario martiano, así como el dominio y el desarrollo de habilidades en la aplicación de métodos para analizarlo.

5. Procesar la información para establecer las necesidades y los niveles de ayuda a los profesores de la disciplina.
6. Planificar acciones, recursos y métodos, para dar paso a la etapa siguiente.

**Instrumentación didáctica:** esta etapa presupone la obtención de la información, así como la valoración por parte de estudiantes y docentes de las acciones concebidas y de otras que, a propuesta de los participantes, deben ser objeto de reflexión, de estas consideraciones surgen las necesidades educativas, se caracterizan y se toma conciencia de lo que se aspira a alcanzar partiendo de la realidad actual, se determinan los problemas fundamentales, así como la responsabilidad de cada actor en su solución, de ahí, su necesidad e importancia. Los resultados obtenidos del diagnóstico, no se consideran definitivos, es un proceso que debe ser continuo durante todo el período, constantemente se detectarán las necesidades que aparecen y de esta forma ofrecer tratamiento acertado en aras de elevar el conocimiento del texto literario martiano, es necesario que se tenga en cuenta el proceder siguiente:

1. Creación de un clima favorable para el acercamiento de los profesores a la temática que se investiga a partir de experiencias de estudiosos de la obra martiana y con los niveles organizativos de la carrera.
2. Presentación de la experiencia del investigador: en el análisis de los textos martianos para la contribución a incentivar el interés de los participantes.
3. Introducción y comentarios de textos literarios martianos donde se connote el valor de la palabra y la importancia de la literatura como estímulo a la sensibilidad humana y la formación cultural y que sean ilustrativos de las particularidades de los estudiantes de la carrera.
4. Escuchar y recoger el criterio sobre las expectativas de los profesores participantes, lo que lleva implícito interrogantes que se pueden realizar en el intercambio.

- ¿Cuáles de los géneros empleados por Martí prefieren?
- ¿Cuáles han sido las principales problemáticas a las que se han enfrentado en el análisis de los textos literarios martianos?
- ¿Qué logros han obtenido durante el proceso de análisis de textos literarios martianos?
- ¿Consideras que se hace necesario una didáctica para el análisis de los textos literarios martianos?

Al mismo tiempo, se definen las acciones que se irán desarrollando durante la estrategia en plena coordinación de ideas, que posibiliten niveles de desempeño superior de los docentes, por eso la significación de la etapa posterior.

**Segunda:** Planificación colaborativa para el proceso de análisis de textos literarios martianos.

**Objetivo:** Contribuir al logro de un desempeño didáctico-metodológico de los profesores de la disciplina.

**Acciones:**

1. Analizar sugerencias sobre la concepción y utilización del texto literario martiano en las diferentes asignaturas que conforman la disciplina a partir de las potencialidades que brinda el sistema de conocimientos y el método más idóneo a aplicar.
2. Intercambio durante el trabajo y la preparación metodológica del colectivo de disciplina y de asignaturas.
3. Diseño de un curso de superación para los profesores de la disciplina Estudios Literarios.

**Instrumentación didáctica:** en esta etapa se desglosan por años los textos literarios a trabajar en cada asignatura y el porqué de su selección, cobra importancia la participación

activa por los actores que intervienen en el proceso de formación del estudiante de la carrera, de ahí que se debe propiciar el análisis, la reflexión, donde se hagan valer las opiniones de los estudiantes durante un intercambio que se realizará y posteriormente en los talleres literarios con los docentes de forma que se descubra el cómo se interactúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Literarios, así se sentirán activos en el proceso de elaboración, que contribuirá a que vivencien sus experiencias y sientan como suya cada una de las acciones de la estrategia, de manera que desde el inicio se logre el compromiso y la participación de los sujetos, aspecto que propiciará el surgimiento de las necesidades personales y sociales, que servirán de apoyo para la estructuración del proceso. Esta etapa requiere que se transite por el proceder siguiente:

- ▶ 1. Orientación a la solución de las carencias didácticas detectadas en el diagnóstico inicial sobre el análisis de los textos literarios martianos
- ▶ 2. Organización para el desarrollo de un curso de superación al que deben asistir los profesores de la disciplina Estudios Literarios que exige (elaboración del perfil del curso, aprobación para la impartición del curso, lanzamiento de la convocatoria, establecimiento del calendario, oficialización de la matrícula)

**a.** Se propone un programa básico de los temas esenciales que se deben desarrollar, en correspondencia con los resultados del diagnóstico, aunque se podrán hacer ajustes pertinentes en el contenido, de acuerdo con los intereses y necesidades de los participantes.

**b.** Identificación de las expectativas cognitivas sobre el análisis de los textos literarios martianos

**c.** Identificación de las potencialidades cognitivas de los profesores de la disciplina Estudios Literarios para la contribución colectiva a la solución de la problemática que se investiga.

**d.** Establecimiento de la relación entre análisis de textos literarios y análisis de textos literarios martianos en las diferentes asignaturas que deben impartir desde el sistema de conocimientos.



**e.** Planteamiento de propuestas de utilización de textos literarios martianos en diferentes temas de su especialidad, para lo que se sugiere una orientación dirigida a:

- ▶ Realizar una revisión cuidadosa de cuáles son las obras que se analizan dentro de las asignaturas del currículo de la disciplina que por su contenido y mensaje permiten establecer la relación intertextual con los textos literarios martianos.
- ▶ Seleccionar las fuentes bibliográficas donde aparecen los textos literarios martianos con los que se trabajará, sobre todo aquellos que faciliten la labor educativa que además apoyen la crítica literaria como una fase superior al análisis de textos literarios.
- ▶ Conocer los niveles educativos donde se trabajan algunos de los textos literarios martianos, así como las obras seleccionadas objeto de estudio, que se vinculen directamente con el ejercicio de la profesión.
- ▶ Elaborar actividades para incluir en las clases que activen la motivación hacia la lectura literaria a partir de las relaciones intertextuales.
- ▶ Garantizar el proceder didáctico del análisis de textos literarios, a partir de la relación entre los componentes funcionales (comprensión, análisis y construcción), teniendo en cuenta que el análisis es mediador entre estos dos componentes, pero se prioriza y los otros se subordinan.

**Tercera:** Ejecución didáctica participativa del proceso de análisis de textos literarios martianos.

**Objetivo:** aplicar de manera práctica y operativa las diferentes acciones diseñadas en la planificación de la estrategia didáctica.

**Acción:** Instrumentar la concepción teórico-didáctica sobre el análisis de texto literario martiano

**Instrumentación didáctica.** Esta etapa consta de tres fases: capacitación, implementación y control.

**La fase de capacitación:** se diseña y desarrolla la superación para los profesores de la disciplina sobre los conocimientos teóricos y didácticos del análisis de textos literarios martianos; se desarrolla mediante el trabajo de mesa y la preparación científico metodológica, a partir de los temas de las asignaturas donde se puede utilizar el texto literario martiano.

En cada acción ejecutada por el profesor, predominará un estilo democrático e interactivo; se colocarán a los estudiantes en forma de herradura, lo cual facilitará los intercambios comunicativos.

La superación presupone la teorización sobre los siguientes aspectos como punto de partida:

- ▶ Concepción teórica sobre el texto literario martiano.
- ▶ Sistematización de los fundamentos didácticos sobre el análisis del texto literario martiano.
- ▶ Análisis de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de la disciplina

Estudios Literarios y su contribución al análisis del texto literario martiano.

- Explicación de los términos teóricos subsistema Orientación Axiológico Vivencial y Procedimental Estético y de los componentes cognitivo literario apreciativo, contextualización teórico-práctica, significatividad profesional, análisis literario contextual, análisis de las especificidades teórico-literarias y actuación ético-estética.

- Introducción del procedimiento análisis de la selectividad léxica.

**El curso de postgrado** se impartirá con el objetivo de actualizar en diferentes aspectos relacionados con la didáctica para el análisis de textos literarios martianos que se incluyen en los diferentes programas de la disciplina, desde el primero hasta el cuarto año como nodo intradisciplinar.

El análisis de las posibilidades de insertar los textos literarios martianos en la disciplina, parte de la vinculación con el sistema de conocimientos de las asignaturas que la conforman, es decir la relación de obras y autores que son objeto de análisis con los textos literarios martianos. Se tendrá en cuenta: texto literario martiano y la fuente donde aparece, asignatura del currículo, contenido.

**La preparación científico metodológica,** parte de una reunión metodológica donde se socialicen las experiencias con respecto a la didáctica del análisis de los textos literarios martianos. También lleva implícito la introducción de talleres metodológicos denominados Acción-Reflexión. Se proponen cinco talleres, que se estructuran en tema, objetivo, preparación para taller donde se relaciona la bibliografía necesaria para la preparación previa antes del mismo y una guía con interrogantes que durante su preparación los orientará en la búsqueda de soluciones para el problema en cuestión.



## RELACIÓN DE LOS TALLERES

### Taller 1

**Tema:** Los textos literarios martianos y sus contextos. Utilidad didáctica de la periodización

**Objetivo:** entrenar a los profesores sobre la utilidad didáctica de la periodización martiana para el proceso de análisis de textos literarios martianos a partir de las relaciones texto-contexto.

**Preparación para el taller:** los docentes consultarán la bibliografía relacionada con el tema que le permita una previa información sobre el contenido a tratar en el taller. Los libros a consultar deben estar localizables, pueden ser: Fernández, R y Hidalgo, I. (1983). *Semblanza Biográfica y Cronología mínima*. Fernández, R. (2001). Introducción a José Martí. Hidalgo; I. (1992). José Martí. Cronología 1853-1895. Jorge, E. (1984). *José Martí, el método de su crítica literaria*. Obaya, A. (1980) *Valoraciones sobre temas y problemas de la literatura cubana*. Otto, H. (1975). *El ideario literario y estético de José Martí*. La Habana, Cuba: Editora Casa de las Américas.; Toledo, L. (1996). *Cesto de llamas. Biografía de José Martí, entre otros*. López. (2012). Cien preguntas sobre José Martí. Habana, Cuba: Editora Gente Nueva

**Guía para el taller:** lo constituyen preguntas o interrogantes que faciliten buscar la información, ellas pueden ser:

- ¿Qué significado adquieren los vocablos: cronología, etapa, período, periodización?
- ¿Qué relación guardan los vocablos cronología y periodización?
- ¿Por qué se hace necesario realizar una periodización sobre la vida de José Martí?

- ¿Quiénes han elaborado periodizaciones de la vida y la obra de José Martí y qué puntos de vistas han tenido en cuenta?
- ¿Qué importancia tiene el contexto para analizar los textos literarios martianos? ¿Qué pasos o algoritmos hay que tener en cuenta para este análisis?
- ¿Cómo usted relaciona el texto y el intertexto con el contexto de su vida?

Se hace necesario en este taller, que se explique el componente análisis literario contextual y la concreción en la connotación de su léxico a partir de la madurez que va alcanzando este escritor y en el valor que adquiere, por etapas, cada vocablo que utiliza, por ejemplo, es recurrente en sus textos la palabra **libertad** ligado a una temática principal en su obra: **el amor a la patria**.

¿Qué relevancia va adquiriendo ese vocablo en el tránsito por las cuatro etapas que propone Retamar?

Etapa I- Estancia en Cuba (libertad-amor a la patria) lo hace desde la crítica a los males sociales.

Etapa II- Estancia en España (libertad-amor a la patria) desde la necesidad de independencia de Cuba de España, independencia que España cuestiona, por tanto se impone la determinación del pueblo cubano que no admite condicionamiento.

Etapa III- Estancia en América (libertad-amor a la patria) la ve a partir de la utilidad de la independencia cubana para el logro de la independencia americana

Etapa IV- Radicalización en los Estados Unidos (libertad-amor a la patria) sostiene la independencia de Cuba para el equilibrio del mundo.

Los argumentos anteriores precisan que se tenga en cuenta:

1. Las semejanzas y diferencias en cada etapa de la vida de José Martí.
2. Los saltos que se manifiestan en su evolución ético-estética.
3. Seguir la línea coherente de su pensamiento a partir de la incidencia en su selectividad léxica y su variedad temática.

## Taller 2

**Tema:** El lenguaje empleado por Martí en sus textos. Caracterización lingüístico-literaria.

**Objetivo:** socializar con los profesores desde el punto de vista teórico conceptual las razones que demuestran que el texto martiano es literario.

**Preparación para el taller:** los docentes consultarán la bibliografía relacionada con el tema que le permita una previa información sobre el contenido a tratar en el taller, en este caso, también se hace necesario artículos, tesis de maestría y doctorados etc. Barrientos, I. (2012). *Estrategia metodológica de comprensión de textos martianos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García*. Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Hernández J et. al. (2010). *Introducción a los estudios literarios*. Martí J. (1975). *Obras completas*. Martí, J. Edición Crítica de las Obras Completas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, a partir del 2000; Gayol, M. (1959). *Teoría literaria*.

### Guía para el taller:

- ▶ ¿A qué denominamos texto, texto literario y texto martiano?
- ▶ ¿Cómo se clasifican los textos por la naturaleza del lenguaje?
- ▶ ¿Qué características tiene el lenguaje literario?

- ▶ ¿Qué característica tiene el lenguaje martiano? Consideras que coinciden con las del lenguaje literario. Argumente a partir de los textos martianos que conozcas.
- ▶ Atendiendo al lenguaje empleado por Martí. Considera que el texto martiano es literario o no literario. Explique su parecer.

Es oportuno destacar, que este taller promueve el análisis de los docentes de la diversidad textual de Martí, donde trasciende el uso de un lenguaje bello en cualquier temática a tratar en su epistolario, en los textos donde aborda personajes científicos, donde alude a la política, la economía, entre otros, por tanto de una forma bella pero profunda, aborda temas de interés para los seres humanos de su tiempo y fuera de él, lo que da cuenta de su quehacer como escritor para todos los tiempos.

Por consiguiente, la implementación de la estrategia didáctica se ha estructurado sobre la base de la unidad de la relación humana, la posibilidad de sentir, actuar y ser efectivo, el texto literario provoca diversas sensaciones humanas, es por ello, que se pondera lo ético-estético y lo axiológico.

El trabajo sistemático del profesor con textos literarios martianos pertenecientes a una diversidad genérica irá desarrollando habilidades para la actuación profesional pedagógica. El nuevo conocimiento pondrá al estudiante en situaciones favorables, de mutuo afecto y confianza para enfrentar retos en la búsqueda y uso de los saberes, lo que posibilitará el alcance de creatividad en la profesión, y el favorecimiento del desarrollo de la personalidad. El profesor facilitará, que el estudiante conozca el algoritmo del procedimiento necesario para el análisis de textos literarios martianos, corroborándose el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad.

### Taller 3

**Tema:** El procedimiento Análisis de la selectividad léxica. Su utilidad en la disciplina Estudios Literarios.

**Objetivo:** entrenar a los profesores en relación con el empleo del procedimiento Análisis de la selectividad léxica en la disciplina Estudios Literarios.

**Preparación para el taller:** se utilizarán materiales digitales sobre el capítulo II de la tesis de Lubén, Y. (2019). *El análisis de textos literarios martianos en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura.*, la tesis doctoral de Ortega, A (2016). *El análisis del epistolario martiano en la formación de maestros primarios.* También se emplearán los libros: Mañalich, R. (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural.* Mañalich, R y Fiero, B. (2015). *Literatura, aprendizaje y disfrute.* Montaña, JR. (2006). *La literatura y, en, desde, para la escuela.* Roméu, A, et. al. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura,* Ciudad Habana, Editorial Pueblo y Educación. Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica.* La Habana, Pueblo y Educación. Silvestre, M y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora.* La Habana. Pueblo y Educación. Palacio, AG. (2014). *Concepción didáctica para la comprensión de textos martianos en escolares de cuarto grado de la Educación Primaria,* Aranda, O. (2015). *El análisis de textos literarios en la formación inicial del profesional de Español-Literatura.*

#### Guía para el taller:

- ▶ ¿Qué métodos y procedimientos se emplean para el análisis de textos literarios en general y del texto literario martiano en particular?
- ▶ ¿Qué características poseen estos métodos y procedimientos?
- ▶ ¿Qué procedimientos se puede seleccionar para el análisis de textos literarios martianos?

Este taller, posibilitará profundizar desde la didáctica general y la didáctica particular enfatizando en las características de los textos literarios martianos, elementos fundamentales para un análisis superior, donde no se pierda de vista, los aspectos medulares de su contexto histórico, el uso de neologismos, de símbolos, de reiteración de ideas como leitmotiv en sus textos, lo que posibilita las relaciones intratextual e intertextual. El proceder a seguir debe ser el siguiente.

- 1.** Selección del objetivo y el contenido de la disciplina Estudios Literarios que tributa al análisis de los textos literarios martianos (Ejemplo...análisis de los criterios y valoraciones de José Martí en relación con las obras y autores estudiados, lo que debe considerarse unido al estudio de su obra más trascendente que lo ubica como hombre de acción y de pensamiento).
- 2.** Relación del objetivo de la disciplina con el objetivo de la asignatura (Por ejemplo desde Literatura Universal I: valorar la evolución de la literatura mediante el estudio interrelacionado de obras y autores significativos de diferentes contextos históricos, sociales y culturales y, en especial, a partir de las relaciones intertextuales entre ellas y la obra de José Martí).
- 3.** Caracterización del contenido de la asignatura que permite la introducción del texto literario martiano (Por ejemplo desde Literatura Universal I en el Tema 3 Literatura medieval, La literatura prerrenacentista: caracterización. Dante, Petrarca y Boccaccio. Estudio de textos seleccionados)
- 4.** Selección del texto literario martiano (y del fragmento).
- 5.** Algoritmo a seguir para el análisis de los textos literarios martianos.
- 6.** Establecimiento de la relación: texto literario-texto literario martiano-contexto-intratexto-intertexto.
- 7.** Valoración del léxico martiano en función del análisis de los textos literarios martianos con la introducción del procedimiento análisis de la selectividad léxica como eslabón del método análisis discursivo funcional.

**Ejemplificación didáctica:** Texto martiano seleccionado: “El Presidio Político en Cuba”(los cinco primeros párrafos)

Dolor infinito debía ser el único nombre de estas páginas. Dolor infinito, porque el dolor del presidio es el más rudo, el más devastador de los dolores, el que mata la inteligencia, y seca el alma, y deja en ella huellas que no se borrarán jamás.

Nace con un pedazo de hierro; arrastra consigo este mundo misterioso que agita cada corazón; crece nutrido de todas las penas sombrías, y rueda, al fin, aumentando todas las lágrimas abrazadoras.

Dante no estuvo en presidio. Si hubiera sentido desplomarse sobre su cerebro las bóvedas oscuras de aquel tormento de la vida, hubiera desistido de pintar su Infierno. Las hubiera copiado, y las hubiera pintado mejor.

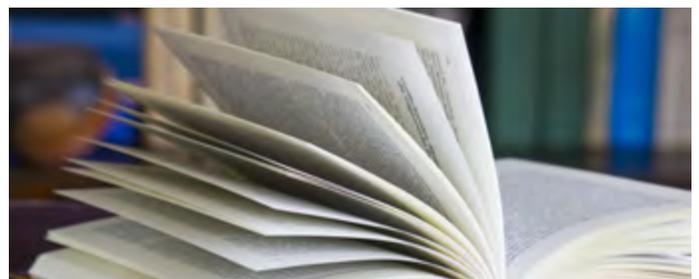
#### **Establecimiento de la relación: texto literario-texto literario martiano-contexto-intratexto-intertexto**

1. Ubique el texto literario martiano en una de las cuatro etapas en que se divide el estudio de su vida y obra tenga en cuenta la fecha en que fue escrito (Los profesores deben tener presente que se escribe en el año 1871, en la segunda etapa que transcurre en España)  
¿Cuál es la condición lamentable a la que hace referencia Martí en este fragmento? (Martí hace referencia a estar preso, sobre todo cuando ha sido de manera injusta).
2. En esta etapa cuál es el pensamiento martiano con respecto a esta condición.
3. ¿Qué palabra selecciona para connotar esta realidad y cuál es la referencia textual que utiliza para darle fuerza a su estado anímico? (Dolor infinito; utiliza como referencia a un autor del renacimiento italiano Dante Alighieri)

4. Aunque Martí no tuvo contacto directo con el autor de esta obra, ni con su cultura, qué elemento le llama la atención para seleccionarla en este texto. Argumente desde el conocimiento que posee de esta obra. (Posible respuesta: aunque no cita la obra La Divina Comedia, se refiere a un aspecto esencial que trata Dante dentro de ella a partir de su estructura externa (Infierno, Purgatorio y Paraíso); Martí solo referencia “El Infierno”, según la obra, no había manera de invertir el pasar por estar, a medida que se avanza por los nueve círculos que hay transitar cada uno de ellos es peor que el anterior, pues se someten a castigos según la gravedad del pecado cometido, por lo que la persona siente odio, impotencia.

La relaciona y logra lo intertextual cuando se refiere a las personas sometidas permanentemente a sensaciones dolorosas inenarrables; pero las angustias del presidio político por los que transitaban los sancionados cubanos, eran incalculablemente mayores que las atravesadas en el infierno dantesco.

5. ¿Qué género utiliza Martí para comunicarnos sus sentimientos y a qué crees que se deba su selección?  
Se utiliza el testimonio y lo selecciona a partir de sus características, permite narrar sus vivencias vinculadas con un hecho histórico.
6. A partir de la connotación del vocablo dolor infinito, Martí convoca a la sensibilidad humana frente al sufrimiento ajeno. ¿Cómo aplicarías el mensaje del texto desde tus contextos de actuación profesional?



#### Taller 4

**Tema:** Las relaciones intertextuales: un recurso para el tratamiento de los textos literarios martianos dentro de la disciplina Estudios Literarios.

**Objetivo:** analizar la contribución de las relaciones intertextuales en el análisis de los textos literarios que se trabajan en cada asignatura del currículo de la disciplina Estudios Literarios y los textos literarios martianos.

**Preparación para el taller:** se utilizarán materiales digitales sobre el capítulo I de la tesis de Lubén, Y. (2019). *El análisis de textos literarios martianos en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura*, la tesis doctoral de Aranda, O. (2015). *El análisis de textos literarios en la formación inicial del profesional de Español-Literatura*. Los libros Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. Fierro et.al (2016). Programa de la Disciplina “Estudios Literarios”. La Habana. Comisión Nacional de carrera; Grass, E. (2003). *Textos y abordajes*. Hernández, J et. al. (2010). *Introducción a los estudios literarios*. Hernández, JE. (2010). “La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual” *En Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Comp. Montaña Calcines.

#### Guía para el taller:

- ¿A qué denominamos intertextualidad?
- Desde la asignatura que imparte en la disciplina con qué texto literario martiano puede trabajar la relación intertextual.
- ¿Cómo operaría con el procedimiento análisis de la selectividad léxica?

Se proponen textos literarios martianos para las relaciones intertextuales desde las asignaturas que conforman el currículo base de la disciplina Estudios Literarios:

Por ejemplo la disciplina se conforma por tres currículos uno base, uno Propio y otro Optativo/Electivo.

El currículo base se conforma por 7 asignaturas ellas son: Introducción a los Estudios Literarios, Literatura Universal I y II, Literatura Española, Literatura Latinoamericana y del Caribe, Literatura cubana y Análisis literario. Para cada una de ellas se elabora un diseño con textos literarios martianos a incluir. Se ilustra con la asignatura Introducción a los Estudios Literarios.

Introducción a los Estudios Literarios, a partir de ella se puede relacionar las reflexiones martianas sobre la literatura, individuo, sociedad, ideología, historia, filosofía, ciencia, mitología y religión. Valoraciones sobre los movimientos literarios. (Renacimiento hasta el modernismo). La estilística martiana. Originalidad del estilo y el lenguaje. Estilo depurado y elegante, abundancia de metáforas e imágenes. La prosa y el verso martiano. Los distintos géneros cultivados por Martí, todo ello forma parte del sistema de conocimientos de esta asignatura.

También se pueden incluir una propuesta de textos literarios martianos como: Versos verdaderos, Lectura pública por autores famosos. Los poetas nuevos, Los poetas populares, Los literatos y la literatura, La forma y el pensamiento en la poesía, Versos libres, Flores del destierro, Versos de amor, Cartas rimadas, Versos varios, Versos de circunstancias, Otras poesías. Rimas, Fragmentos de poemas en elaboración, Teatro, Novela, Músicos, poetas y pintores.

#### Taller 5

**Tema:** El análisis del texto literario martiano. Consideraciones para la labor educativa en la carrera Español y Literatura.

**Objetivo:** socializar con los profesores la influencia de los mensajes contenidos en los textos literarios martianos, como una vía fundamental para educar en valores éticos, morales, familiares, sociales que influyan en la conducta profesional pedagógica.

**Preparación para el taller:** se utilizarán la bibliografía siguiente: Lubén, Y. (2012). Sistema de actividades didácticas para el tratamiento de la comprensión textual desde el ensayo “Nuestra América”. Tesis de maestría.

Universidad "Raúl Gómez García". Guantánamo; Chacón, N (2013). Martí y Fidel en el código de la ética del educador cubano. Herrera, (2018). Fuentes y enfoques del periodismo de José Martí en el mensuario La América. Fundación Cultural Enrique Loynaz. Santo Domingo. República Dominicana. Almendros, H. (2011). Ideario pedagógico de José Martí. Tercera edición. La Habana. Centro de Estudios martianos.

#### Guía para el taller:

- ¿En qué consiste la labor educativa, y qué importancia tiene?
- ¿Qué acápites del ideario pedagógico martiano te resultaron favorecedores para el análisis de textos literarios martianos?
- ¿A qué retos se enfrenta el profesorado para la labor educativa?
- ¿Qué textos literarios martianos se pueden utilizar para realizar esta labor a partir de las potencialidades que ofrece el análisis literario?

En este taller de cierre también, se ofrecerá un material con actividades relacionadas con textos literarios martianos que pueden ser utilizados en la carrera para la labor educativa.

**La fase de implementación:** es en la que se introducen en el aula en los grupos académicos de la carrera, se tendrá en cuenta no solo la posibilidad de incluir métodos o procedimientos relacionados con los temas, sino de orientar bibliografía actualizada, precisando las orientaciones mediante guías de observación o de cómo buscar información. Se propone además que se realice una clase metodológica instructiva, clase demostrativa y una clase abierta bajo un hilo conductor: la aplicación del procedimiento análisis de la selectividad léxica.

**La fase de control:** los profesores, deben observar y valorar el resultado y realizar los cambios necesarios. El control de las clases se realiza como está establecido

para profesores y estudiantes. En esta fase se valora el desarrollo cualitativo y cuantitativo del sistema de acciones en cada grupo de participantes.

Esta etapa contempla la realización de las acciones propuestas, debe valorarse la preparación de los docentes que participarán de forma directa e indirecta en el proceso de ejecución, así como de los estudiantes que reciben de manera creativa la estrategia dentro del currículo de la disciplina Estudios Literarios, también se debe tener en cuenta satisfacer las necesidades detectadas en la primera fase.

## VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica para el análisis de textos literarios martianos fue valorada mediante diferentes técnicas y métodos de investigación científica por criterio de expertos, talleres de Socialización y pre-experimento y se obtienen los resultados siguientes:

La estructura de la estrategia contribuyen al alcance de los objetivos expresados en la disciplina Estudios Literarios y del Modelo del Profesional y a que se mejore la práctica profesional pedagógica desde los procedimientos para el análisis de textos literarios martianos.

La asunción de los mensajes emitidos en los textos literarios martianos permite la modificación de la conducta y la participación activa de los estudiantes en su proceso de formación desde lo académico, laboral-investigativo y extensionista

Los estudiantes logran participar en los eventos con una actitud crítica y autocrítica y se interesan por investigaciones sobre esta temática para sus trabajos investigativos de curso y de diploma y tienen dominio de los procedimientos para el análisis de textos literarios martianos.



Se pudo además contactar por diferentes métodos las transformaciones en la conducta ético-estética de los estudiantes en su actuación profesional pedagógica donde se partió primero de los resultados alcanzados en una insuficiencia inicial, que sobre la base de plazos se fueron superando, en la medida que se asimilaba los valores de los textos literarios martianos a partir de la connotación de la palabra desde su selectividad léxica, ello se pudo conocer las antevistas y encuestas a: a jefe de variable 3 Estudiante del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), jefes de los niveles organizativos de la carrera (disciplinas principales y jefe de carrera, Profesores Principales de años académicos de la carrera), profesores de la disciplinas principales de la carrera, directivos de Organismos de la administración central (OACEs), ministerio de cultural (UNEAC, Biblioteca Provincial y Municipal, Archivo histórico, Centro de Arte y Literatura, Consejo Provincial de Artes Plásticas. Ministerio de Educación (Agencias educativas) quienes explicaron el cambio que paulatinamente fueron evidenciando los estudiantes en los diferentes contextos de actuación.

Por ejemplo se connotan esos cambios observando los procesos de su formación. En lo académico (la actitud que manifiestan frente al estudio, en su ejercicio de la profesión, ante su actividad de estudio individual y colectivo). Lo laboral (ejemplaridad que manifiestan dentro de las agencias educativas a partir de las actividades que se diseñan desde la disciplina principal integradora y en el centro escolar, presentación de diseños de clases sobre esta temática en los niveles educativos Secundaria básica

y Preuniversitario). Lo extensionista (las actividades que convoca la carrera, facultad y universidad y la FEU como organización que aglutina a los jóvenes universitarios.) y en lo investigativo, las tesis dirigidas a esta temática que se han defendido por estudiantes en trabajos de diplomas.

La investigación se realizó en un término de cuatro años, (2016-2019) y en cada uno de ellos se fueron introduciendo resultados por las autoras en cursos impartidos, en programas de asignaturas elaborados para la carrera e impartidos que pertenecen al currículo optativo/electivo como: Monográfico de José Martí y La lírica martiana.

La investigación eleva la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la preparación teórico-didáctica y científico-metodológica de los docentes de la disciplina. Tiene un impacto social en tanto las investigaciones dirigidas hacia la vida y obra de José Martí contribuyen a la defensa de la cultura nacional cubana.

También tiene un impacto social para la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura que se encuentra inmersa en la acreditación y desde la Variable 2 Claustro y personal de apoyo a la docencia del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), necesita resolver problemas profesionales con las investigaciones que se defiendan en doctorado para una mejor calidad en la preparación académica y científica del claustro.

## CONCLUSIÓN

El proceso de aplicación y valoración de la estrategia didáctica reveló una tendencia satisfactoria en el desarrollo de los modos de actuación en el proceso de análisis de textos literarios martianos enunciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Los criterios explicitados a través de los métodos aplicados posibilitaron reconocer con argumentos

significativos, la validez de la lógica integradora de los aportes propuestos en esta investigación y el aporte para la didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

La estrategia didáctica elaborada para el análisis de textos literarios martianos en la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, fue valorada mediante criterio de expertos, talleres de socialización y pre-experimento los cuales revelaron la necesidad de sistematizar esta forma de proceder.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, O. (2015).** El análisis de textos literarios en la formación inicial del profesional de Español- Literatura. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Bélic, O y Brabák, J. (1983).** Introducción a la teoría literaria. La Habana. Editorial Arte y Literatura.
- Chacón, N. (2002).** Dimensión ética de la educación cubana. La Habana. Pueblo y Educación.
- García, E. (1975).** Lengua y literatura. La Habana. Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2003).** Textos y abordajes. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Gayol, M. (1949).** Teoría Literaria. La Habana. Imprenta "EL SIGLO XX".
- Hernández, J et. al. (2011).** Introducción a los estudios literarios. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Klingberg, L. (1972).** Introducción a la didáctica general. La Habana, Pueblo y Educación.
- Labarrere, G y Valdivia, Gl. (1988).** Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación.
- Lescaille, N. (2018).** El análisis literario para el desempeño profesional pedagógico de los docentes de los Institutos Preuniversitarios de La Habana. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana
- Lubén, Y. (2019).** El análisis de textos literarios martianos en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Lubén, Y. (2019).** El valor del análisis de dos textos martianos: consideraciones para la labor educativa en la carrera Español-Literatura. En Revista Electrónica Desafíos Educativos. No 5. Año 3 Febrero – Julio. 2019. ISSN: 2594-0759. Página web. <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistas>
- Lubén, Y. (2020).** Utilidad didáctica del contexto para el análisis de textos literarios martianos. En Revista Electrónica Desafíos Educativos. (REDECI) Año 4. Núm. 7 agosto de 2020. ISSN: 2594-0759 Página web <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistas>, 2020
- Mañalich, R. (1989).** Metodología de la enseñanza de la literatura. La Habana. Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2007).** La enseñanza del análisis literario: una mirada plural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Mañalich, R y Fiero, B. (2015).** Literatura, aprendizaje y disfrute. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- Martí, J. (1975).** Obras completas en 27 tomos. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Martínez, M. (1989).** Temas de teoría de la literatura. La Habana. Pueblo y Educación
- Montaño, J R. (2006).** La literatura y, en, desde, para la escuela Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Montaño, J R, et. al. (2010).** Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana, Pueblo y Educación.
- Montaño, J R, et. al. (2013).** El mundo y la cultura mediados por la lengua. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Ortega, A (2016).** El análisis del epistolario martiano en la formación de maestros primarios. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Pérez, B. (2013).** Estudios Literarios. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Roméu, A, et. al. (2003).** Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A, et. al. (2007).** El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, Ciudad Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013).** Didáctica de la lengua española y la literatura Tomo I y II. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2014).** Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Timoféiev, L. (1975).** Fundamentos de teoría de la literatura. Ed. Progreso Moscú.
- Valdés, R. (2007).** Diccionario del pensamiento martiano. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Vitier, C. (2002).** Cuadernos Martianos, I, II, III y IV Martí en la universidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

REVISTA ELECTRÓNICA

**DESAFÍOS**

**EDUCATIVOS**

REDECI