

## **Los claroscuros de la exclusión/inclusión en época de pandemia**

Oralia Sánchez Morales

## **Desafíos: educación inclusiva a distancia en el trayecto de práctica**

Dania Sánchez Herrera



# Directorio

## COMITÉ EDITORIAL

Edgar Alfonso Orozco Mendoza  
**Presidente**

Mary Carmen Gómez Albarrán  
**Vicepresidenta**

Ángel Erazo Pineda  
**Secretario técnico**

Cynthia Leticia Rivero Morales  
**Editora**

Yadira Aguilar Jardón | Cynthia Piña  
Quintana  
**Vocales**

Ada Villanueva Ramírez | Cristina Baca  
Zapata | Consuelo Cardona Estrada  
**Corrección de estilo**

Erika Lucero Estrada Ruiz  
**Concepto editorial**

Cynthia Leticia Rivero Morales | Erika Lucero  
Estrada Ruiz  
**Diseño gráfico**

Fotografía de portada: <https://www.freepik.com>

*Magisterio*, revista electrónica de la Dirección General de Educación Normal. Edición trimestral.

Año 20. Núm. 93. Enero-marzo 2021

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal: CE: 210/09/22/21

Para su formación se usó la familia tipográfica *Fedra*, de Peter Bilak, para Typotheque. Las fotografías que ilustran los artículos pertenecen a <https://www.freepik.com>, <https://www.pexels.com/> y al archivo fotográfico de la Dirección de Fortalecimiento Profesional.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de la dependencia. Se autoriza la reproducción de los materiales siempre que se cite la fuente. Los artículos no firmados son responsabilidad de la redacción.

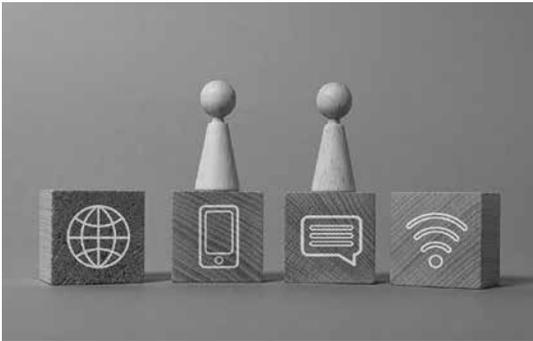
Domicilio: José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y La Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México.

Teléfono: 722 2 14 45 35

Correo electrónico: [magisterio@edugem.gob.mx](mailto:magisterio@edugem.gob.mx)

Facebook: DFAedomex

# Sumario



- 3 Editorial
- 4 Desafíos: educación inclusiva a distancia en el trayecto de práctica  
Dania Sánchez Herrera
- 11 El sentido y contrasentido en la formación a distancia  
Raúl Sánchez Ortega
- 17 Las actividades lúdicas en el aula y sus beneficios en el aprendizaje  
María Concepción Garabandal Morelos González
- 20 Experiencia profesional con el diseño instruccional en la cyBENP  
Karla Fabiola Bravo Rojas
- 28 Los claroscuros de la exclusión/inclusión en época de pandemia  
Oralia Sánchez Morales
- 35 Los espacios de inclusión educativa  
Stephania Cano Villegas, Mónica Gabriela Contreras Hernández y María Dolores Garcés García
- 41 Factores que determinan el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños  
Ofelia Arzate Ortiz, Leticia Velázquez Gómez y Karla Jimena López Valdés
- Arte**
- 48 Reflejos sobre cartón  
Yair Peña Gallegos
- Letras**
- 53 Luis Alcoriza y su película *Tiburoneros*  
Delfina Careaga
- 56 La escuela somos todos  
Yanizeth Montoya Medina



**LIBRERÍA**  
Pedagógica del Magisterio

# LIBRERIA PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO

**Apoyo a eventos y ferias  
del libro con un stand**

**Atendemos pedidos  
especiales de escuelas**

**Apoyamos en la búsqueda  
y selección de bibliografía**

**Ofrecemos bibliografía  
actualizada a precios accesibles**

**HORARIO**  
9:00 A 18:00 H

**ESCRÍBENOS**  
[alibreriaped.difad@edugem.gob.mx](mailto:alibreriaped.difad@edugem.gob.mx)

**VISÍTANOS**  
**NIGROMANTE 207-A,  
COL. LA MERCED Y ALAMEDA,  
TOLUCA, MÉXICO.  
TEL. 722 2 15 37 38**

El primer trimestre de 2021 fue complejo, pero a la vez alentador. Si bien aumentaron los decesos por contagios, también incrementaron las esperanzas de los mexicanos por el inicio de la vacunación contra el covid-19. Ante este panorama, los docentes normalistas continúan redoblando esfuerzos para cumplir con la enorme tarea de brindar la mejor calidad educativa a sus alumnos, desde ambientes a distancia.

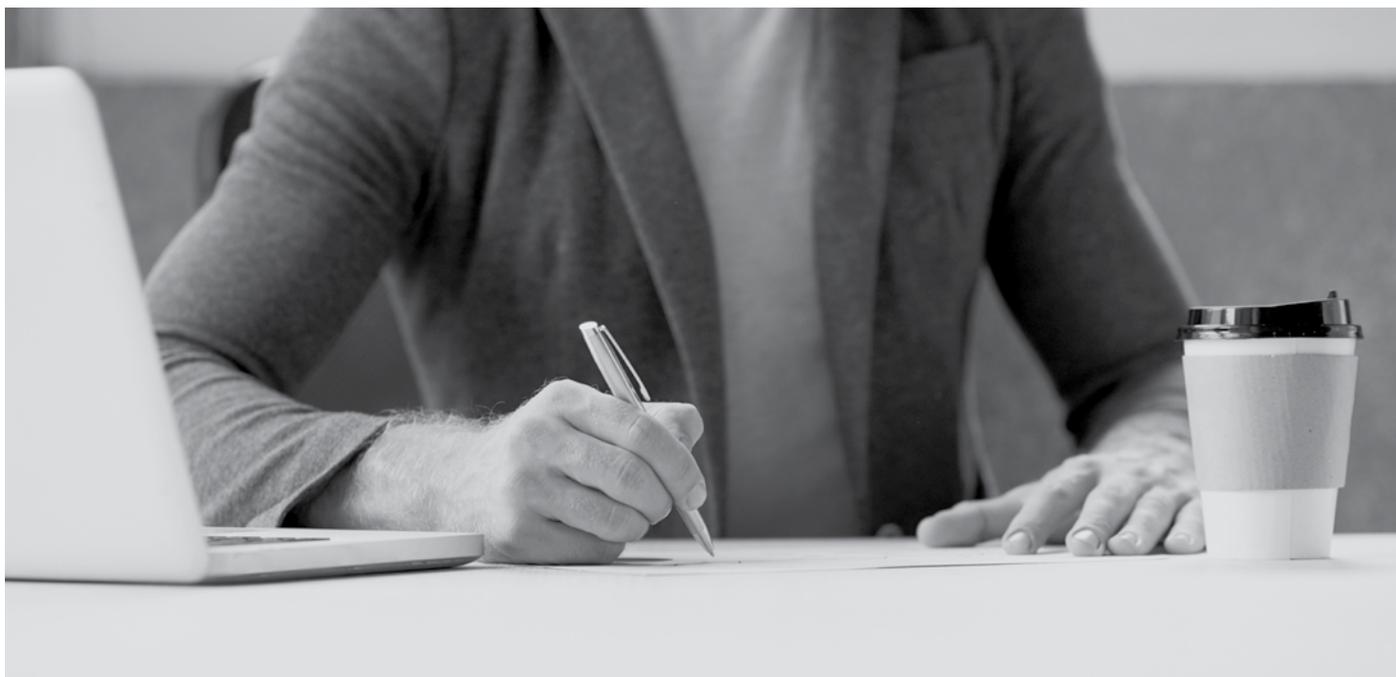
Justo, el número 93 de la revista electrónica *Magisterio* se enfoca sobre todo en un tema de primer orden: virtualidad y educación. A partir del último año, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adquirieron una mayor relevancia en el mundo, por ser una herramienta vital para construir conocimiento desde las no aulas. De ahí que el enorme reto que enfrentan los docentes sea llevar las tradicionales aulas a plataformas digitales, hecho que implica crear estrategias didácticas adecuadas para que los alumnos logren los aprendizajes esperados.

Respecto a las propuestas didácticas, muchos docentes echan mano de varias herramientas para obtener diseños innovadores que no sólo sean funcionales en la práctica docente, sino en otros contextos. Aquí, los maestros normalistas exponen algunos de estos recursos.

Por otra parte, otros trabajos disertan sobre la pugna por escuelas inclusivas, por una educación sin barreras, cuya prioridad sea la integración de las minorías a la colectividad educativa, tanto en escenarios presenciales como virtuales.

El apartado de Letras se engalana con una aportación de la escritora mexiquense Delfina Careaga, ganadora de un Ariel por el guion de la película *La tía Alejandra*, dirigida por Arturo Ripstein. Mientras que, en el apartado de Arte, el artista plástico Yair Peña Callegos visibiliza en su obra aquello que la indiferente cotidianidad vuelve insignificante.

Esperamos que esta publicación sea de gran interés y propicie la reflexión y el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa.





# Desafíos:

## educación inclusiva a distancia en el trayecto de práctica

Dania Sánchez Herrera

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

### ¿Qué es el trayecto de práctica profesional?

Conforme al *Plan de estudios de la licenciatura en educación especial* (SEP, 2004) y *Plan de estudios de la licenciatura en inclusión educativa* (SEP, 2018a), el trayecto de práctica profesional es entendido como “un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia en los Planes de Estudio” (SEP, 2012, p. 7), el cual se imparte desde el primer semestre de ambas licenciaturas, a través de asignaturas enfocadas en conocer la dinámica de trabajo de las escuelas de educación básica y especial, así como la función de los docentes en los servicios

de educación especial;<sup>1</sup> por ejemplo: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, Escuela y el contexto social, Observación del proceso escolar, Práctica docente en los servicios de educación especial, Proyectos de intervención socioeducativa y Trabajo docente.

El trayecto de práctica profesional está organizado en ocho cursos que permiten reconocer, en las diferentes modalidades de educación básica y especial, la posibilidad que tienen los futuros profesores de comprender la función docente; entendida ésta como “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad” (SEP, 2012, p. 7).

Dicha formación docente inicia en las aulas de la escuela normal, en los servicios de educación especial y en las escuelas regulares de educación básica, consolidándose paso a paso a lo largo de la vida profesional, donde “las prácticas profesionales permitirán construir estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de los servicios de educación especial” (SEP, 2018a, p. 9). Esta orientación conjunta permite articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias de la educación especial; asimismo, busca que los docentes en formación tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas educativas, los recursos y materiales, las condiciones y problemáticas reales en las cuales laboran los docentes de educación especial.

## ¿Qué es la educación a distancia?

Los sistemas educativos del mundo entienden y redefinen la educación a distancia, pensada como aquella posibilidad de continuar garantizando el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes

1 “Las principales unidades de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psico-pedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa” (SEP, 2006, p. 37).

de nuestro país. Por su parte, Cookson (2002) define la educación a distancia como

el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre mediante la interacción de instructores y estudiantes entre los cuales existe una separación de espacio y/o de tiempo. Para compensar esta separación entre el educador y el estudiante es necesaria la intervención o mediación de alguna forma de tecnología de información y comunicación (TIC).

Esta nueva forma de aprender tiene sus orígenes en el envío de correspondencia (como las cartas), más adelante en la radio y televisión, en los sistemas multimedia y procesadores de texto y hoy por hoy la educación a distancia está basada en el uso del internet. Tiene como principal característica una separación a distancia entre el profesor y el estudiante, el uso de medios tecnológicos, organización de apoyo y tutoría, aprendizaje independiente y flexible.

La educación a distancia busca que el docente asuma el papel de mediador pedagógico, que ajuste el currículo a la virtualidad, con el fin de llevar a cabo, de manera transversal, el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de situaciones de aprendizaje sincrónico o asincrónico para profundizar en las herramientas a utilizar.

## ¿Qué es la educación inclusiva?

Con base en la *Declaración Incheon* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) la educación inclusiva

garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se realiza mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

[...]

En este sentido, el concepto de educación inclusiva no se refiere de manera exclusiva al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad [...] o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerado por el contexto; sino que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevaleciente. Asimismo, reconoce que todas las niñas, niños y adolescentes tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna, por lo que busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo (SEP, 2018 b, p. 14).

En función de este contexto, se realiza un análisis de las jornadas de práctica profesional que viven los estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CYBENP), de la ciudad de Toluca, la cual establece contacto con los Centros de Atención Múltiple (CAM),<sup>2</sup> ubicados en los municipios cercanos a esta ciudad como Metepec, Temoaya y Xonacatlán. Esta experiencia profesional surge porque soy asesora de práctica e imparto los cursos de Trabajo docente I y II, situación que me permite orientar los dos últimos semestres del trayecto de práctica profesional en los CAM.

Se establecen convenios con estas escuelas para que nuestros docentes en formación asistan a ellas desde la virtualidad, acompañados por los docentes de práctica de la normal. En ellas realizan jornadas de observación y ejecución con la finalidad de aplicar guías de observación, cuestionarios, evaluaciones pedagógicas, planeaciones didácticas, propuestas educativas, entre otros materiales necesarios para conocer el proceso educativo de los

2 “Servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje” (SEP, 2006, p. 67).



alumnos escolarizados en los CAM, en los grupos multigrado y multinivel de inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación para la vida y el trabajo.

El principal objetivo: “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida” (SEP, 2006, p. 67). De acuerdo con esta visión, resulta importante entender cómo se comporta la educación a distancia en los CAM.

### Estrategias utilizadas en los CAM, para la educación a distancia

La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, mejor conocido como covid-19, no sólo cambió la rutina de los docentes frente a grupo, sino la de los formadores de docentes, quienes adaptaron los cursos de trayecto de práctica profesional al modelo de educación a distancia. En un primer momento, ésta se enfocó a analizar el documento “Estrategias de educación a distancia: transformación e innovación para México. Propuesta integral frente al covid-19”, de Google for Education y YouTube, cuyo objetivo fue: “implementar una estrategia integral que permita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) brindar a los estudiantes una educación de calidad” (SEP, 2020a, p. 3); en un segundo momento está el programa Aprende en Casa I.

A partir de este propósito se exploraron plataformas gratuitas como Google Classroom, YouTube

Premium, Khan Academy y Google Meet, las cuales se usan mediante una cuenta de Gmail. A través de estas plataformas se tuvo acceso a diferentes aplicaciones, se pudieron editar videos, mostrar presentaciones, utilizar pizarra, etcétera; razón por la cual se vieron como una posibilidad para llevarse a cabo en las escuelas de práctica. Por su parte, la CYBENP ofreció a los docentes en formación dos cursos de Microsoft Office 360, para que ampliaran el uso de herramientas digitales.

Una vez que se asumió la nueva forma de realizar las prácticas de observación y ejecución, se analizó cuál era la realidad educativa por la que atravesaban los CAM. En la primera jornada de práctica se hizo una reunión con padres de familia, mediante videollamada, en la que se pudieron identificar elementos de los contextos comunitario, escolar y áulico, los cuales nos permiten “conocer la manera de pensar de los habitantes de la población en la que trabajamos, así nos será más fácil establecer relaciones, comprender mejor a los alumnos y a la comunidad” (SEP-Conafe, 1999, p. 23).

### Contexto comunitario

En los tres CAM, de Temoaya, Xonacatlán y Metepec, existían zonas geográficas donde las viviendas de los alumnos no contaban con señal de internet, en otras sí había internet, pero la señal era de baja calidad y en una más si se tenía señal, pero los padres no contaban con los recursos suficientes para los pagos mensuales. Además, sólo 20% poseía una computadora o tableta y señal de internet; 50%, un celular y datos móviles algunos días de la semana, y 30% sin esta posibilidad.

Otro asunto expuesto en reuniones con padres de familia fue la pérdida de

empleos temporales que muchos de ellos experimentaban; por ejemplo, con motivo de las fiestas navideñas, religiosas y conmemorativas, debido a la cancelación obligatoria que se estableció como medida de sanidad. De igual forma, algunas familias tenían de dos a cuatro hijos, por lo que destinaron el uso del celular o computadora a quienes estaban en niveles más altos y en educación regular, pero dejaron en último lugar a quienes estaban en algún CAM, por considerarlo menos importante.

Así nos dimos cuenta de que la educación a distancia —pensada desde el uso de plataformas y clases en línea— marcaba aún más la brecha de desigualdad que existe. Por lo tanto, la falta de acceso a la educación de los niños incluidos en los CAM no les permite, en la mayoría de los casos, continuar con su educación.

### Contexto escolar

A nivel institucional se brindaron clases en línea para los alumnos que contaban con recursos tecnológicos (cerca de 20% del grupo), se promovió el uso de redes sociales —con las cuales algunas madres de familia estaban familiarizadas—, se aprovechó que algunos docentes podían dar clases en vivo por medio de plataformas como Facebook Lite, Zoom, Skype y Meet y se recibieron las tareas o ejercicios por WhatsApp, Google Drive y Dropbox.



Se consideraron cuatro estrategias prioritarias para atender a los alumnos escolarizados en los CAM:

1. Propiciar especial acompañamiento a los alumnos que más lo necesitan, mediante llamadas telefónicas y por WhatsApp, formas de mantener contacto con las familias.
2. Priorizar aprendizajes fundamentales de las asignaturas de Español y Matemáticas en menos horas de enseñanza, lo cual llevó a los docentes en formación a ajustar las jornadas de práctica de cinco horas a 60 minutos.
3. Aprovechar los recursos disponibles en casa de los alumnos y propiciar el logro del aprendizaje. Recuperar las experiencias familiares como los conocimientos de padres y abuelos.
4. Suscitar que las madres y los padres de familia enseñen según sus posibilidades. Los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes.

También se revisaron las “10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19”, a saber:

- III. Fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomente actividades lúdicas.
- IV. Asegurar el aprendizaje necesario para enfrentar la emergencia en un marco de colaboración intersectorial.
- V. Reconocer la creatividad de las maestras y los maestros y convocarlos como protagonistas de las estrategias educativas durante la emergencia.
- VI. Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- [...]
- VIII. Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- IX. Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.
- X. Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad (SEP, 2020b, p. 3).

## Contexto áulico

Otras estrategias puestas en práctica por los docentes en formación con alumnos menos favorecidos fue la “Papelería de confianza” —llevada a cabo con todas las medidas de sanidad—, donde los docentes les dejaban a sus alumnos en las escuelas manuales, antologías y hojas de ejercicios, para que en una semana los devolvieran resueltos; asimismo, por grupos de WhatsApp se enviaron videos tutoriales, donde se mostraba la secuencia didáctica de actividades en sus tres fases: inicio, desarrollo y cierre.

Es importante mencionar que los estudiantes de los CAM utilizaron poco el programa Aprende en Casa I, II y III; considero que se debe a las siguientes razones: está dirigido a alumnos escolarizados en educación básica regular, existe poca capacidad de los alumnos para regularse frente a una televisión o dispositivo electrónico, los periodos de atención son cortos, la memoria es a corto plazo, el pensamiento es oscilante e impermeable y hace falta material concreto o sensorial que acompañe un mayor número de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos.

Por otra parte, destaco la importancia que tuvo para los docentes del trayecto de práctica profesional ofrecer estrategias desde las clases en línea en asignaturas socioemocionales, para que los alumnos pudieran expresar sus sentimientos, practicar ejercicios de relajación, meditación, estimular el dibujo libre y evitar comentarios despectivos en contra de las personas enfermas de covid-19 y, sobre todo, desde las aulas, tratar de no aumentar la estigmatización.

## ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la educación a distancia?

Sin duda, la pandemia comprometió a docentes en servicio y formación a replantear la actuación docente, a pensar en nuevas formas de construir el aprendizaje. Ahora nos encontramos probando diferentes estrategias y recursos virtuales, algunos con mayor éxito que otros, pero con el afán de llegar a niñas, niños y jóvenes escolarizados en los CAM. Este grupo tan vulnerable de la sociedad requiere de mayores apoyos y acompañamiento para avanzar en los procesos de aprendizaje, no sólo por la discapa-



cidad o multidiscapacidad que enfrentan, sino por la falta de habilidades intelectuales, sociales y prácticas de la vida diaria que requieren ser entrenadas desde un espacio escolarizado —desde luego no es la casa— y por docentes experimentados —que tampoco son los padres de familia, hermanos, abuelos y cuidadoras en las guarderías—. Debido a las circunstancias recientes, percibo cómo los docentes frente a grupo y docentes en formación se conforman con ver, escuchar y saber que sus alumnos están bien.

En efecto, la educación a distancia también trajo *ventajas* para los alumnos escolarizados en los CAM:

- Mayor interactividad entre los alumnos y las tecnologías.
- Individualizar el aprendizaje al ritmo de cada alumno.
- Usar los recursos que el contexto proporciona.
- Estimular el desarrollo de la habilidad de comunicación.
- Proteger la salud física de niñas, niños y adolescentes.
- Ahorro económico (transporte).

Algunas *desventajas* que advierto:

- Tiempo limitado para el desarrollo de actividades de rutina y el desarrollo de la secuencia didáctica.
- El aislamiento limita y elimina la interacción social y física de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje.
- La pasividad del alumno no permite la construcción del aprendizaje significativo.
- Falta de una estructura pedagógica adecuada. Esto dificulta al alumno sus procesos de aprendizaje, pues si no los comprende, no los realiza satisfactoriamente.
- Asertividad en los procesos de evaluación formativa del aprendizaje.
- Existe deserción en los CAM y va en aumento el ausentismo escolar.
- Los padres de familia cada vez están más cansados del acompañamiento que les brindan a sus hijos.

### ¿Cuáles son los desafíos de la educación inclusiva a distancia?

- Gestionar con las autoridades a nivel nacional, estatal y municipal el aumento de la conectividad a internet y dispositivos móviles, con la intención de acortar la brecha digital, tal como lo señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés):

Nos encontramos ante una oportunidad única en toda una generación, de conectar a cada niño y cada escuela a internet y proporcionarle nuevas herramientas digitales que los ayuden a desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar su potencial, tanto durante la pandemia de la covid-19, como después (2021, p. 3).

- Promover una educación híbrida como una forma de apoyo a los grupos más vulnerables, entre ellos niñas, niños y jóvenes con discapacidad, migrantes, hijos de jornaleros, en situación de calle, etcétera.
- Lograr un acompañamiento de las autoridades escolares y los equipos de asesoría de las

supervisiones escolares a los docentes frente a grupo que laboran en los CAM, respecto a sus planeaciones y adaptaciones curriculares; además de ofrecerles una formación continua.

- Realizar evaluaciones diagnósticas y formativas del aprendizaje, donde los alumnos reflejen sus gustos, intereses, motivaciones para aprender, recursos personales y materiales con los que cuenta en casa, y su nivel de competencia curricular.
- Analizar desde el neuroaprendizaje cómo pueden aprender los niños sin interacción física y social, e identificar cuáles pueden ser las estrategias de trabajo a distancia para significar el aprendizaje en los alumnos con discapacidad.
- Impulsar el trabajo asincrónico en la educación a distancia, pues favorece más el aprendizaje de los alumnos escolarizados en los CAM.
- Desarrollar planeaciones didácticas con base en metodologías activas, por proyectos y contextualizadas en la realidad de niñas, niños y jóvenes escolarizados en los CAM.
- Presentar estrategias a los padres de familia para inducir el aprendizaje de sus hijos; por ejemplo, mediante preguntas, técnicas de motivación, relajación, etcétera.
- Sensibilizar a las futuras generaciones para que comprendan que este virus —y los que vendrán— es una respuesta de la madre naturaleza frente a la explosión demográfica, contaminación, sobreexplotación de la flora, fauna y mantos acuíferos de nuestro planeta.
- Concientizar a nuestros alumnos sobre la importancia de vacunarse, alimentarse sanamente y hacer actividad física, acciones que, en efecto, contribuyen a una mayor resistencia del organismo para hacer frente a enfermedades.



## Referencias

- Cookson, P. (2002), “Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad”, en REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020a), “Estrategias de educación a distancia: transformación e innovación para México. Propuesta integral frente al covid-19”, México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2020b), “10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19”, disponible en: <https://bit.ly/3xbVjau> [fecha de consulta: abril de 2021].
- \_\_\_\_\_ (2018a), *Plan de estudios de la licenciatura en inclusión educativa*, México: SEP, disponible en: <https://bit.ly/3x3FW3M> [fecha de consulta: abril de 2021].
- \_\_\_\_\_ (2018b), *Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*, México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Plan de estudios de la licenciatura en educación especial*, México: SEP.
- SEP-Conafe (1999), *Guía del maestro multigrado*, México: SEP.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2021), “Las cinco oportunidades para los niños que debemos aprovechar ahora”, disponible en: <https://uni.cf/35arBqa> [fecha de consulta: abril de 2021].



## El sentido y contrasentido en la formación a distancia

Raúl Sánchez Ortega  
Escuela Normal de Ixtlahuaca

Entender el proceso de formación en circunstancias de pandemia ocasionada por el covid-19 es mirar una enseñanza a distancia que tiene sus propias condiciones y características, desde lo espacial y emocional, y que ha sido un punto sinérgico del pensar y actuar de los sujetos involucrados en la tarea de formar. Esto ha exigido construir una red de relaciones mediadas por la tecnología, pero poco estable, en la que los medios de comunicación empleados suelen tener varios matices.

Ante la recién exigencia social, ha sido necesario establecer nuevas condiciones para el desarrollo del trabajo docente, sin olvidar las intenciones formativas. Se ha aprovechado la modalidad de educación a distancia, para que los docentes compartan la riqueza académica que tienen en torno a las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas.

La experiencia de las escuelas normales propicia y enriquece la formación de los estudiantes normalistas desde diferentes estrategias. La Escuela Normal de Ixtlahuaca ha puesto atención en potenciar el

desarrollo de habilidades intelectuales en los futuros docentes, a través de la explotación de nuevos derroteros que fortalezcan y contribuyan al desarrollo de los procesos de reflexión y análisis. Esto ha implicado recuperar experiencias, autocapacitarse en diferentes líneas temáticas, bajo el objetivo de abrir espacios de reflexión de lo que se discute, sin perder de vista las circunstancias de realidad.

El diseño de propuestas didácticas innovadoras abre la posibilidad de potenciar cambios sustanciales en la práctica docente y posibilita augurar resultados favorables, porque su creación e implementación establecen condiciones contextuales, teóricas y académicas.

### Perspectiva teórica y metodológica de la reflexión y análisis de la práctica docente

El nuevo modelo curricular para la formación de docentes para la educación básica establece como uno de los elementos estructurales el enfoque centrado en el aprendizaje con sentido y significado. El alumno debe tener una exigencia intelectual que le permita recuperar y construir experiencias con tendencia argumentativa, ser capaz de comprender y explicar en diversas circunstancias de la realidad.

Lograr este cometido desde una enseñanza a distancia conlleva reconocer nuevas posibilidades pedagógicas para crear escenarios didáctico-metodológicos y que los estudiantes construyan un pensamiento crítico y reflexivo; así se favorecerá la instrucción pedagógica disciplinar y emocional. En los últimos meses, esta última ha adquirido gran relevancia, porque un sujeto actúa de acuerdo con su voluntad, en el deseo por emprender y aprender.

Una de las actividades de las escuelas normales es la gestación de espacios de análisis del quehacer docente, a través de foros, mesas de discusión, debates, etcétera; sin embargo, con la modalidad a distancia los ejes orientadores de discusión se han redimensionado, como el uso de plataformas digitales que son mediadoras no el fin en sí mismas.

Bajo el entendido de que la práctica docente es un fenómeno social que se



encuentra en constante transformación, aprender y comprender esta dinámica y lógica requiere de espacios de lectura, análisis, discusión, reflexión y, sobre todo, cuestionar el ejercicio mismo. Esto conduce a pensar que no se trata de una actividad momentánea e improvisada, sino de una acción pensada que requiere de una preparación para la interrelación de procesos. Formar implica establecer entre los sujetos involucrados una relación pedagógica que supone el logro de aprendizajes en sentido para resignificarlos, donde se privilegian los procesos y constructos individuales y colectivos.

El ejercicio intelectual en plataforma —donde las caras se ocultan muchas veces— no es un acto sencillo, entraña un esfuerzo de autogestión, introspección, autovaloración, responsabilidad y compromiso. Se trata de tomar distancia (desde la dimensión epistémica) de la propia praxis, de leerla con conciencia crítica, de hacer preguntas no para buscar respuestas, sino para encontrar el nivel de interrelación y complejidad y ser capaz de explicarlas desde un posicionamiento distinto, renovado, gracias a nuevas experiencias.

Ante tal contexto, se exige tener un espíritu dinámico y abierto a la crítica y a las sugerencias, sean viables o no. Muchos estudiantes distinguen lo que conlleva la práctica docente y detectan mejor las dificultades, limitaciones y los procesos que requieren reajustes o cambios, sobre todo se identifican en el mismo proceso. Esto exige construirse con los estudiantes

una “modesta conciencia de que no hay orden ni desorden sino un conjunto de problemas y desafíos” (Kozlarek, 2007, p. 15).

El análisis crítico de tal actividad conduce al reconocimiento de contradicciones, equivocaciones, fortalezas y debilidades; mientras que la reflexión crítica denota un concepto de cambio, pues una nueva lectura de la realidad lleva a la confrontación de ideas y convicciones de otros sujetos, que a la postre propiciarán transformaciones, crecimiento profesional y, por ende, resignificación racional del ejercicio docente.

De ahí que esta exigencia reflexiva supone resignificar, es decir, construir significados a conciencia en diferentes circunstancias pedagógicas y en las acciones que los alumnos y docentes van construyendo, puesto que son el punto central de la espiral que permite aprehender la realidad en momentos coyunturales. La realidad significada es la mediación que permite interpretar y comprender.

Tal acto ha de ser intencional. Según Lonergan (1964), los significados se manifiestan en un segundo nivel reflexivo porque interviene la conciencia de la acción que permite dar cuenta de ella; en otras palabras, el significado se forma a partir de la construcción de la vivencia en actos de experiencias donde el intelecto y los procesos cognitivos se activan. Esto último posibilita la construcción de significados reflexivos intencionales; en el caso de la práctica docente genera condiciones para su mejora

y cambio, primero en el docente en formación y después éste con los otros, sus alumnos. La conciencia “es el acto social con uno mismo por medio del significado, y por tanto tiene una estructura semiótica” (Sañudo, 2006, p. 44).

Desde la perspectiva de Vygotsky (1998), el significado tiene una doble naturaleza semántica y comunicativa, que al *desdoblarse* permite una interacción del sujeto consigo mismo, lo que forma la conciencia. Por lo tanto, el significado que el futuro docente tiene de su quehacer —permeado de imaginación, interpretación y voluntad— interviene en sus acciones; de ahí que la conciencia que tenga al respecto determinará posibles transformaciones, porque hay una conversión de regulación externa o con las circunstancias didácticas y pedagógicas o con los sujetos mediadores. Esto hace pensar que el significado se construye en la interacción social en un sentido dialéctico.

El proceso de autorreflexión que se gesta incentiva en los estudiantes normalistas el encuentro personal, así como el acto de comunión con su nueva realidad y los nuevos modos de comunicarse o recomunicarse, lo cual ayuda a reconstruir experiencias. La recién manera de reflexionar, a través de la tecnología, ha potenciado el sentido de la escucha y el habla; asimismo, se impide que el silencio improductivo invada el proceso de comunicación, lo cual es una constante. A partir de ello, es preciso crear escenarios académicos para impedir la pasividad, el

*yoyismo*, la intolerancia, el aislamiento, la egolatría y, sobre todo, que los estudiantes transiten de “comprender en lugar de defendernos y ayudar en lugar de atacar” (Díaz y Hernández, 2010, p. 11).

Se trata de vivir los espacios de reflexión como un encuentro facilitador de aprendizajes; así se propicia la comunicación de un sujeto con otros sujetos, lo que lleva a la aceptación y comprensión de los contextos y textos, o bien, se construyen sentidos desde el estar.

Por otra parte, experimentar momentos así con el otro en plataformas digitales, hace a los sujetos más humanos, más cercanos a sí mismos, pues se involucran más. La vida en casa pasa por la clase, ésta es vida y la formación se hace vida, es decir, es viable la expresión dialéctica de ideas, saberes, experiencias y conocimientos.

Descubrir lo que se hace desde los otros tiene sentido, presencia y trascendencia, por medio de la construcción de una identidad pedagógica con espíritu crítico. Tomo el término “crítica”, en el sentido kantiano e iluminístico, como la aptitud para discernir los límites y el alcance de nuestra facultad de juzgar; en otras palabras, se trata de un autocontrol epistemológico, un estado que favorece el incremento del capital cultural y un espacio fundamental para construir y rehacer sentidos en la práctica docente, pues ahí es donde se maduran oportunidades para avizorar intenciones y trascender, a través de acciones que provoquen a los estudiantes la necesidad de aprender, reaprender y coaprender.

A partir de los espacios de análisis y reflexión se denota a la práctica con sus múltiples contrasentidos, para que los formadores de docentes transiten desde otras posibilidades.

La configuración del sentido del ejercicio docente a distancia imbrica un pro-

ceso complejo e interrelacional, que se articula y desarticula de manera dinámica desde las plataformas virtuales. Observarla y vivirla desde las pantallas es toda una odisea, es mirar a los involucrados, sus pensamientos y emociones, es transitar entre ellos con mayor sentido, reconocerlos desde sus realidades, es decir, primero se pone el contexto antes que el contenido.

Considerar el tiempo (*el uso del tiempo*) como construcción social es clave para su comprensión. Primero, supone un espacio específico (en este caso, los hogares) para organizar las diferentes actividades que derivan de la metodología (estrategias de enseñanza-aprendizaje) que se emplea en los cursos. Por lo tanto, tiempo y espacio no son elementos arbitrarios, están pensados en función de la complejidad y la práctica docente.

Otra necesidad fundamental es *saber escuchar*, que a su vez comprende *saber decir*, para que el otro comprenda y realice las acciones que se le piden. Por lo tanto, es elemental escoger las palabras adecuadas, la lógica de expresión, el sentido emocional, la tonalidad y el volumen, si se quiere llevar a buen término la estrategia empleada.

Por lo anterior, escuchar al otro es un factor vital para el diálogo, en el cual impere la razón y los argumentos con sentido. Es complicado entender al otro si no se le comprende, si no se acepta su situación y contexto. Asimismo, se demanda un lenguaje claro y propicio a las circunstancias, evitar clichés, interrupciones, demora en el desarrollo de las actividades e inestabilidad (como el desarrollo de otras acciones poco benéficas y no adecuadas o planeadas para lograr los aprendizajes esperados).

El espacio del docente no se circunscribe en estar frente de la pantalla; al



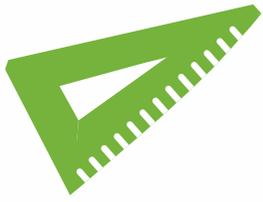
contrario, tiene la gran oportunidad de crear sus propios escenarios de diálogo y originar procesos de análisis y reflexión que ayuden a los estudiantes a elaborar argumentos, para comprender los sentidos y contrasentidos de una praxis a distancia.

La comprensión de la realidad se puede expresar a partir de preguntas, con el fin de potenciar la capacidad de asombro, curiosidad e innovación. Es mejor plantear interrogantes a partir de condiciones reales, para ello se deben tomar en cuenta tres condiciones: deben ser contextualizadas para que tengan sentido; que conlleven a la reflexión, análisis y comprensión de realidades concretas, y que abran posibilidades de generar el interés por la búsqueda. Desde esta lógica, se puede suscitar el dinamismo intelectual, muchas veces adormecido debido a propuestas didácticas ajenas a las necesidades y condiciones contextuales. En

concreto, las preguntas son un proceso dinámico, articulador e implicador de aprendizajes.

## Referencias

- Díaz, F. y G. Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.
- Kozlarek, O. (coord.) (2007), *Entre cosmopolitismo y "conciencia del mundo". Hacia una crítica del pensamiento atópico*, México: Siglo XXI Editores.
- Lonergan, B. (1964), *La estructura del significado*, vol. 2: Continuum, Guadalajara: ITESO.
- Sañudo de Grande, L. E. (2006), "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo", en R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós, pp. 19-54.
- Vygotsky, L. (1998), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.



ABC





## Las actividades lúdicas en el aula y sus beneficios en el aprendizaje

María Concepción Garabandal Morelos González  
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Los juegos y las demás actividades lúdicas están entre las primeras formas de aprendizaje, son elementos integradores de los aspectos motores, cognitivos, afectivos y sociales.

Para muchos filósofos, psicólogos y educadores las operaciones lúdicas son la cuna obligada de las capacidades intelectuales y del desarrollo de las funciones superiores, ya que son indispensables para la práctica educativa. Diversos historiadores refieren que el elemento lúdico estaba presente en los pueblos primitivos, donde el cuerpo y el medio, la infancia y la adultez eran parte inherente al ser humano. En este sentido, las actividades lúdicas pueden y deben ser utilizadas en todas las fases de la vida escolar, incluso en la educación de jóvenes y adultos, quienes también aprenden jugando y desarrollando tareas recreativas (Castilho y Tonus, 2008).



Giancaterino (2007) expresa que el uso de actividades lúdicas es un excelente recurso que el profesor puede utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que éstas contribuyen y enriquecen el desarrollo intelectual y social del alumno; promueven la construcción del conocimiento cognitivo, físico, social y psicomotor, lo cual lleva a memorizar más fácilmente el tema abordado; además, desarrollan las habilidades necesarias a las prácticas educativas de la actualidad.

Lo lúdico es un recurso indispensable para cualquier fase de la educación escolar, así que hay que considerarlo como un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. Los juegos son una estrategia innovadora y atractiva para enseñar de forma más placentera e interesante. La falta de motivación es una de las principales causas del desinterés de los alumnos, casi siempre provocada por la metodología utilizada por el profesor cuando repasa los contenidos. La práctica de juegos didácticos y otras acciones recreativas en el aula auxilian tanto al alumno como al docente a conquistar sus objetivos de forma dinámica, y evita que la clase sea exhaustiva y monótona (Lima *et al.*, 2011).

Dicha forma de trabajo puede ser abordada en todas las disciplinas, siempre que estén bien adaptadas a los contenidos, a la edad y presteza de los alumnos. Lo ideal es que estas tareas sean interesantes, desafiantes y, sobre todo, oportunas para que todos participen y se autoevalúen al final de cada clase. Al respecto, Castilho y Tonus (2008) afirman que es necesario incentivar y desafiar al alumno, y crear un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones acerca de su grupo social. Entonces, es fundamental que los alumnos participen no sólo en los

juegos, sino en la discusión de las reglas de éste.

Al profesor le corresponde definir el marco metodológico en el que van a moverse sus pupilos e intervenir cuando rompan los principios pedagógicos. Por supuesto, el maestro debe conocer muy bien el juego antes de presentarlo a los educandos, tener listo el material a utilizar y delimitar el terreno de juego; él debe involucrarse en el juego, mostrar interés, provocar la participación colectiva y desafiar a los alumnos en la búsqueda de soluciones a los problemas propuestos; asimismo, siempre debe tomar en cuenta que las experiencias planeadas serán positivas y que será hábil, tendrá iniciativa y entenderá y resolverá favorablemente las situaciones que se le presenten (Meneses y Monge, 2001). En otras palabras, el profesor debe asumir el papel de mediador de los juegos, ofrecer posibilidades en la construcción del conocimiento y respetar las diversas singularidades. Lo más importante: tendrá mucho cuidado en no transformar una actividad lúdica en algo mecánico, repetitivo y monótono. Su meta será alcanzar los objetivos de la educación formal.

En conclusión, la introducción de juegos y actividades lúdicas en el cotidiano escolar es muy importante, debido a su influencia. Si los alumnos están involucrados emocionalmente en los ejercicios, el proceso enseñanza-aprendizaje les será más fácil y dinámico. Los alumnos que participan en juegos desarrollan mejor sus habilidades de comportamiento. Este entorno es ideal para que el profesor cree situaciones donde su grupo aprenda a trabajar en equipo, sea creativo, imagine, esté de buen humor y sea capaz de adaptarse a diferentes ambientes. Tales habilidades son muy importantes y caracterizan a las personas que logran vivir bien en sociedad.



## Referencias

Castilho, M. y L. Tonus (2008), “O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos”, en *Synergismus Scyentífica UTFPR*, vol. 3, núm. 23, Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pp. 1-4, disponible en: <https://bit.ly/3cuvavt> [fecha de consulta: 20 de mayo de 2013].

Giancaterino, R. (2007), *Escola, professor, aluno... Os participantes do processo educacional*, São Paulo: Madras.

Lima, E. C. *et al.* (2011), “Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química”, en *Educação em Foco*, vol., disponible en: <https://bit.ly/3iozxUB> [fecha de consulta: 20 de mayo de 2013].

Meneses, M. y M. A. Monge (2001), “El juego en los niños: enfoque teórico”, en *Educación*, vol. 25, núm. 2, San Pedro, Montes de Oca: Universidad de Costa Rica, pp. 113-126.



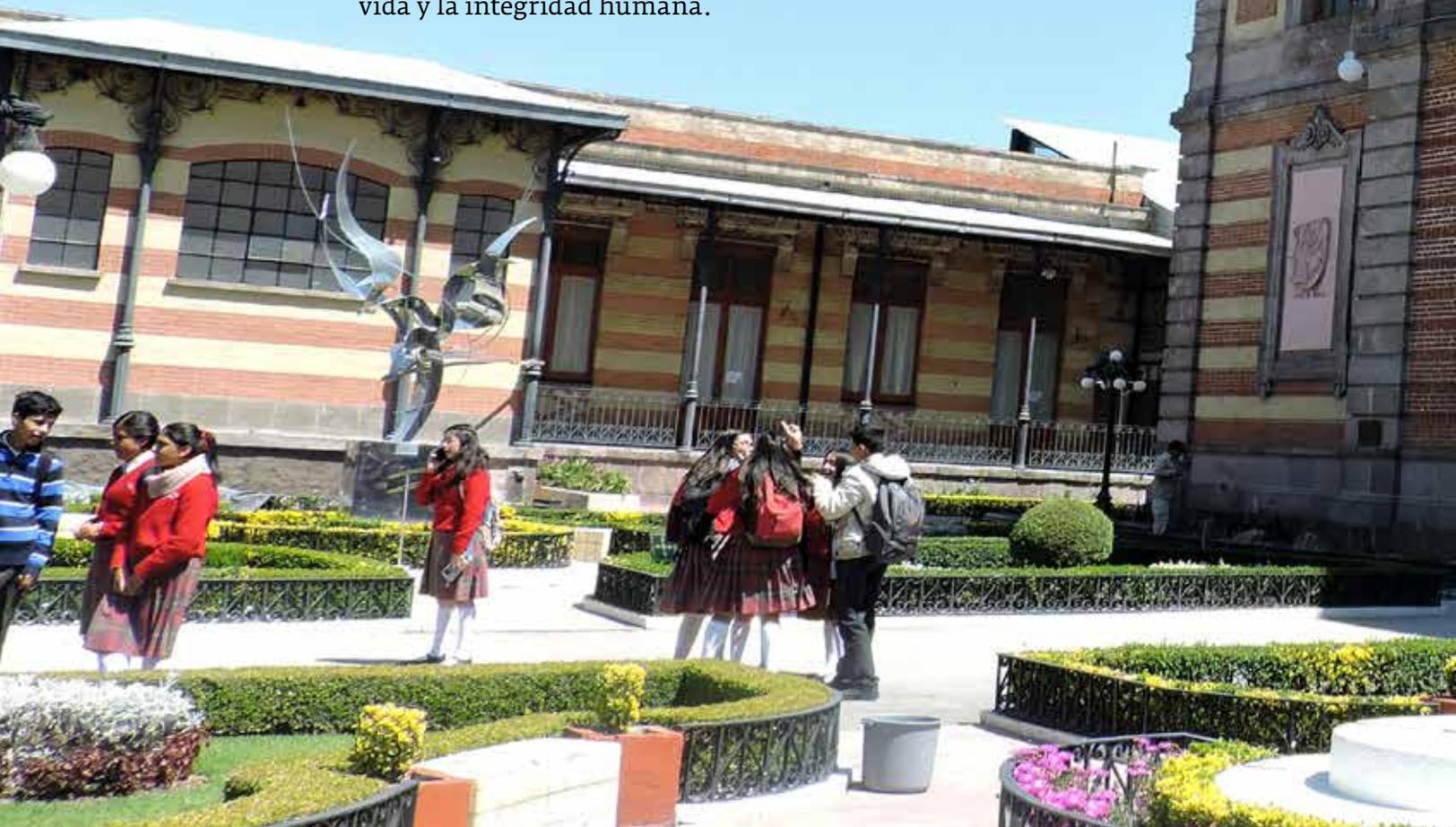
# Experiencia profesional con el diseño instruccional en la **CYBENP**

**Karla Fabiola Bravo Rojas**

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

## Introducción

Debido a la pandemia por el covid-19, en México, el 24 de marzo de 2020, el gobierno federal decretó el inicio de la fase 2, en la cual se suspendieron ciertas actividades, para proteger a la población y mitigar los contagios. La Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante un comunicado, estableció que todas las instituciones educativas del país debían cerrar sus puertas y adelantó el periodo vacacional de Semana Santa, solicitando el resguardo en casa. Al día de hoy, no se ha regresado a las aulas y se sigue lidiando con los efectos devastadores de la enfermedad, sobre todo con la pérdida de la vida de muchas personas en el mundo. En general, se puede decir que la existencia está en constante cambio, resistencias, añoranzas y nostalgias por los que se han ido y el temor a lo desconocido. Sin duda, son momentos donde lo más importante es conservar la salud, la vida y la integridad humana.





Fachada de la ENP.

Este hecho no ha eximido a los docentes, quienes se han enfrentado a un gran reto: desde llevar las tradicionales aulas a plataformas digitales, hasta buscar las estrategias adecuadas para que los alumnos logren los aprendizajes esperados.

De acuerdo con Charles Darwin: “Las especies que sobreviven no son las más fuertes ni las más inteligentes, sino aquellas que se adaptan mejor al cambio” (citado en Villalobos, 2020, p. 6), y si esto se aplica a los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia el desafío es un gran reto innovar, pues se enfrentan algunas cuestiones primordiales: qué es aprender, cómo ocurre y qué factores son necesarios para que esto se lleve a cabo.

Es tiempo de cambios; en el ámbito de la educación, derivado de la contingencia sanitaria, surgió el uso forzado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De ahí que fuera oportuno conocer más sobre estas herramientas para la enseñanza-aprendizaje; además, se construyeron espacios de interacción donde los docentes y alumnos siguen recreando roles diferentes a los tradicionales, pero se fortalecen experiencias enriquecedoras y complejas, que coadyuvan a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos, responsables y solidarios, capaces de enfrentar la incertidumbre.

En este contexto, cada una de las instituciones educativas mexicanas se ha dado a la tarea de diseñar propuestas para continuar con la formación académica, con el respaldo de las TIC. Sin embargo, aún se enfrentan dificultades de distinta índole; por ejemplo, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) refiere que 60% de la población en el país carece de una computadora o dispositivos digitales y no tienen acceso a internet; quienes tienen estos recursos, la banda ancha y la conec-



tividad son limitadas para el gran trabajo que se requiere, así como la falta de conocimiento del uso y manejo de plataformas digitales; además, hace falta un proyecto de educación nacional que atienda a todos los sectores sociales y que cumpla las exigencias que demandan las mallas curriculares para concluir el ciclo escolar de cualquier nivel (IISUE, 2020, p. 68).

La educación en línea es necesaria, pero en ocasiones insuficiente, sobre todo por el accidentado acceso a las TIC, o bien por aquellos contenidos que están alejados de la realidad, como las prácticas *in situ* de los docentes en formación de las escuelas normales. A pesar de ello, los docentes han buscado la manera de disminuir el impacto negativo y han generado estrategias de aprendizaje para alcanzar las competencias que se requieren en los planes y programas de estudio. En este sentido, se retomó la teoría cognitivista de Jerome Bruner, quien propone que el aprendizaje debe ser descubierto activamente por el alumno, para que formule hipótesis y exponga sus propios puntos de vista (Caccuri, 2013; Camargo y Hederich, 2010).

En el curso Estrategias para el desarrollo socioemocional, impartido en el quinto semestre de la licenciatura en inclusión educativa, plan de estudios 2018, se tiene como propósito que los estudiantes seleccionen, apliquen y evalúen métodos para fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, que contribuyan a su sano crecimiento en ambientes de aprendizaje incluyentes, mediante la recuperación de saberes previos, la contrastación de elementos teóricos y la reflexión de experiencias propias. En el caso particular de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CYBENP), se desarrolla el plan de diseño instruccional, el cual permite a

los alumnos en formación tener un aprendizaje más autónomo, es decir, pueden organizar su forma de aprender sin la necesidad de estar conectados en línea durante todas las sesiones programadas; así se adaptan a situaciones complejas y cambiantes en su entorno.

En su texto “La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget”, Kamii (s/a) enfatiza que la autonomía se logra cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma, con sentido crítico y en función de distintos puntos de vista en lo moral (bueno o malo) e intelectual (falso o verdadero). La esencia de la autonomía es que las personas tengan la capacidad de tomar sus propias decisiones, sobre cuál es la mejor acción a seguir. Respecto al ámbito intelectual, se da cuando se contrastan los diferentes puntos de vista, lo que facilita el sentido de la construcción del conocimiento, por medio de la fundamentación de razonamientos y opiniones y de la propuesta de soluciones a determinados problemas, de esta manera se logra la autonomía intelectual. Visto así, es importante que los alumnos se comprometan con este proceso de acciones formativas y se ayuden de una guía intencionada y direccionada como apoyo para lograr los aprendizajes del curso.

Esta guía recibe el nombre de diseño instruccional. Prado (2021) comenta que es pertinente tener presente el origen del diseño instruccional sustentado en la teoría del condicionamiento operante

de B. F. Skinner, la cual refiere que toda conducta debe ser observable y medible. Esto fue retomado por la educación, que establece una instrucción programada para observar y evaluar la respuesta del estudiante, es decir, se crea un vínculo inseparable entre el diseño instruccional y la tecnología. Por otro lado, Londoño (2011) señala que el concepto de diseño instruccional fue introducido por Robert Glaser en 1960 y toma fuerza como un componente fundamental en los proyectos de aprendizaje, en los que se sustenta que la aplicación de la tecnología educativa ha participado en la elaboración de recursos para el aprendizaje, desde su diseño hasta su utilización.

Belloch (2012) alude a distintos autores que hablan sobre el concepto de “diseño instruccional”, los más relevantes: Bruner, para quien el término se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje; para Broderick es el arte y la ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional, con materiales claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas; Richey, Fields y Foson apuntan que es una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas. Por su parte, Clark y Harrelson (citados en Londoño, 2011) afirman que la instrucción es una ciencia, porque

utiliza aquellos principios científicos para crear productos con el objetivo de lograr ciertos propósitos. Sin duda, estos autores orientan a entender que un diseño instruccional debe contar con elementos observables y medibles, a través de la planeación de un diseño sistemático, la identificación de las necesidades para poner en marcha y desarrollar los programas del curso, el tener materiales claros y efectivos que apoyen al alumno a desarrollar su aprendizaje, así como evaluar los resultados.

Por consiguiente, es importante no perder de vista cuál es el objeto de aprendizaje de cada curso. Para L’Allier (1997), un objeto de aprendizaje “se define como la experiencia estructural más pequeña e independiente que contiene un objetivo, una actividad de aprendizaje y una evaluación”; el objetivo define aquellos criterios que se deben cumplir para completar una actividad de aprendizaje; la actividad de aprendizaje cumple la función de enseñar, en cuanto a una actividad práctica que sea ligada al contenido teórico, y la evaluación determina si el objetivo o el proceso que realizó el alumno se cumplió.

## Plan de diseño instruccional

De acuerdo con lo expuesto, a continuación se describe el plan de diseño instruccional que se trabajó con los estudiantes normalistas. Primero se revisó el programa para conocer la estructura y temas del curso, el cual se integra por tres unidades de



aprendizaje. La primera unidad, “Bases teóricas del desarrollo de las habilidades socioemocionales”, aborda desde lo psicológico, cognitivo, social-relacional y educativo, en personas en situación de discapacidad. La segunda unidad, “La evaluación de las habilidades sociales y emocionales”, revisa la evaluación auténtica, estrategias o herramientas de diagnóstico socioemocional desde la perspectiva psicopedagógica. En la tercera unidad, “Estrategias para el desarrollo socioemocional”, se realizan los ajustes razonables pertinentes, las competencias que se lograrán y las orientaciones didácticas para seleccionar estrategias que ayuden a la educación socioemocional en las personas en situación de discapacidad.

Después se tomaron en cuenta dos competencias del perfil de egreso de este curso: 1) competencias genéricas, se refieren al aprendizaje autónomo, a la iniciativa para autorregularse y fortalecer el desarrollo personal, así como al uso de las TIC de una manera crítica, y 2) competencias profesionales, consideran los procesos de aprendizaje para favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional, además de la integración de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional e interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación (SEP, 2020). A partir de ambos elementos y de L’Allier (1997), se derivó el diseño de esta guía.

## Apartado 1

1. Portada: se visualiza el título que identifica al curso, el nombre y número de la unidad de aprendizaje. Colocar cuáles son las competencias de la unidad de aprendizaje a trabajar, para que los alumnos identifiquen las tareas a realizar al término de la unidad, como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños.
2. Propósito de la unidad de aprendizaje: permite tener en claro desde dónde, para qué, el qué y cómo del proceso pedagógico, así como el sentido y la finalidad que se pretende alcanzar.
3. Contenidos de la unidad: es importante que los alumnos conozcan los temas con los que trabajará y los materiales y referencias bibliográficas que los apoyarán en la comprensión.
4. Horario de clase en línea: es necesario un calendario, así los alumnos podrán organizarse y prever alguna situación; pero se debe tomar en cuenta que los horarios pueden variar dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Se deben anticipar las indicaciones durante las clases en línea, por ejemplo: dar a conocer la plataforma que se usará para la clase virtual, proporcionar el link de conexión, solicitar con anticipación acceso a la sala e iniciar puntualmente y sin interrupciones, pedir la activación de las cámaras durante las participaciones, mantener desactivado el micrófono y activarlo sólo cuando se indique, tener conocimiento previo del tema a tratar, materiales o actividades solicitadas.
5. Especificar las instrucciones de acceso al aula virtual, las claves del curso para crear una comunicación interna, la asignación de tareas, carpetas con los materiales necesarios para el aprendizaje y evaluaciones. De esta manera, el alumno podrá observar en qué estado se encuentra su avance respecto a los productos generados como evidencias de aprendizaje. Se sugiere que antes de entrar

en cualquier aula virtual se familiaricen, pues, a pesar de que son plataformas muy intuitivas y amigables, pueden presentar ciertas dificultades para aquellos que no están acostumbrados al uso de las TIC.

6. Fechas de evaluación y productos a generar por cada unidad: es conveniente que desde el inicio del curso los alumnos tengan conocimiento de esto, ya que les permite una mejor organización en tiempo y forma.
7. Hacer recomendaciones generales: administrar el tiempo, verificar las fechas límite de entrega de tareas, leer con atención las instrucciones de cada actividad y entregar lo que se pide, verificar con anticipación la conexión a internet en las sesiones sincrónicas y procurar estar cerca del módem para una mejor señal, ser puntual en las actividades en línea para evitar interrupciones, asistir a clase con los materiales solicitados, mantener una participación activa, estar al pendiente del correo electrónico y de las publicaciones en la plataforma virtual. Expresar a los alumnos que si tienen alguna dificultad para realizar las actividades pueden buscar la asesoría docente por correo electrónico o chat.

## Apartado 2

1. Introducción de la unidad de aprendizaje y los temas a abordar.
2. Definir el propósito del contenido y clarificar el objetivo.
3. Enumerar claramente las instrucciones para transmitir el conocimiento durante el proceso educativo.
4. Actividades didácticas para abordar el contenido de aprendizaje. Es imprescindible tomar como base el programa del curso para diseñar las propuestas pedagógicas interactivas que promuevan la construcción del conocimiento, según las intervenciones que el docente en formación pueda tener, con un objeto de estudio dentro de un contexto relevante y significativo. Con base en González (2005), cuando se habla de interactividad del objeto de aprendizaje se alude a la capacidad de que el objeto conste no sólo de un contenido, sino de algunos elementos que permitan registrar el proceso del alumno y las distintas interacciones que tiene en un tema específico. La interactividad se puede definir a partir del desarrollo de ejercicios, simulaciones, cuestionarios, diagramas, gráficos, diapositivas, tablas, exámenes, experimentos, códigos QR para que los envíe a un video, una página web, algún libro o artículo, dibujos, *collage* con uso de *scrap*, juegos en línea, etcétera. También se deben puntualizar las fechas de entrega de trabajos.
5. Referencias bibliográficas para cada unidad: se unificará la información para consultar dentro del grupo.

Como resultado de esta experiencia en el uso del diseño instruccional se obtuvo un impacto favorable en los alumnos, por lo que se recomienda ampliamente. Sin duda, con una estructura adecuada y una minuciosa planificación se facilitará a los estudiantes el seguimiento de los contenidos del curso; además, no sólo se contribuirá en el proceso de aprendizaje, sino que los docentes pueden dar seguimiento, convirtiéndolo en una herramienta



muy bondadosa en la educación ante la contingencia sanitaria.

Se mencionó que no todos los alumnos tienen acceso a internet en casa y, por consiguiente, no pueden conectarse a clases en línea de manera sincrónica, lo que dificultará el avance en su aprendizaje. No obstante, si a los estudiantes se les proporciona este tipo de guía didáctica, con un solo acceso a internet podrán descargar el archivo completo del diseño instruccional y llevar a cabo un aprendizaje autónomo y satisfactorio de todo el curso. Más aún, si dichos contenidos incluyen actividades prácticas que faciliten el proceso de una adecuada asimilación.

Sin duda, la motivación y autodisciplina de los estudiantes son claves para el éxito del aprendizaje en esta modalidad, así que deben implicarse en todo el proceso formativo y tomar el control de su enseñanza. Por tal razón, este curso está diseñado con el fin de que puedan organizarse y avanzar a su propio ritmo, sin perder de vista cuáles son los objetivos y si los están consolidando (a través de las evaluaciones periódicas con los productos generados en un portafolio de evidencias); asimismo, tomarán en cuenta las producciones y reflexiones sobre los aprendizajes logrados y con ello aportarán a la construcción del conocimiento. Otro aspecto no menos relevante es la planificación del tiempo; la flexibilidad que ofrece este tipo de aprendizaje favorece el posponer las tareas, para evitarlo se aconseja detallar las diferentes etapas, definir un calendario y horario a seguir. Con esta reflexión se afirman los postulados de los autores que retoma Belloch (2012).

El impulso del diseño instruccional en entornos virtuales y no virtuales es un proceso exhaustivo, mucho más que en la enseñanza presencial, pues los docentes en formación realizan todas las actividades con ayuda de la tecnología, lo que ha

desencadenado cansancio en toda la comunidad estudiantil. A pesar de esto, siguen en la lucha, se enfrentan a descontroladas barreras para el aprendizaje con la finalidad de no detener sus estudios.

## Conclusiones

La educación a nivel nacional ha sido afectada por la contingencia sanitaria del covid-19, por lo que los docentes han generado estrategias acordes con los programas educativos bajo la modalidad virtual. Debido a que no toda la población tiene acceso a las TIC, surge la necesidad de construir materiales educativos y hacer los ajustes necesarios para generar recursos que apoyen el desarrollo de las competencias en los estudiantes. El diseño instruccional es una herramienta que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier área con aquellos estudiantes que tienen limitantes de algún tipo, como acceso a un dispositivo digital, el uso constante de internet o la ausencia física de un maestro durante la jornada educativa.

Esta guía intencionada y direccionada debe estar muy bien planificada, según el propósito del curso y las competencias del perfil de egreso a las que se contribuye; se deben estructurar actividades significativas para el aprendizaje de temas específicos que coadyuven al quehacer reflexivo y crítico de la formación docente, con el fin de evitar la deserción escolar o disminuir el impacto en la educación que arrastra esta contingencia sanitaria. Con esta herramienta se cumple el obje-





tivo final: mejorar el rendimiento profesional de los estudiantes a partir de la adquisición de competencias.

## Referencias

- Belloch, C. (2012), “Diseño instruccional”, disponible en: <https://bit.ly/3xe1jAn> [fecha de consulta: 10 de febrero de 2021].
- Caccuri, V. (2013), *Educación con TICs*, Buenos Aires: Fox Andina (Manual Users), disponible en: <https://bit.ly/3dyo3TG> [fecha de consulta: 16 de febrero de 2021].
- Camargo, A. y C. Hederich (2010), “Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia”, en *Psicogente*, vol. 13, núm. 24, julio-diciembre, Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, pp. 329-346, disponible en: <https://bit.ly/32AOMsk> [fecha de consulta: 16 de febrero de 2021].
- González, M. (2005), “Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje”, en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 1-9, disponible en: <https://bit.ly/3tGRska> [fecha de consulta: 17 de febrero de 2021].
- IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: IISUE-UNAM, disponible en: <https://bit.ly/3aJceZh> [fecha de consulta: 16 de febrero de 2021].
- Kamii, C. (s/a), “La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget”, disponible en: <https://bit.ly/2Qa9U6t> [fecha de consulta: 14 de febrero de 2021].
- L’Allier, J. J. (1997), “Frame of Reference: NETg’s Map to the Products, Their Structure and Core Beliefs”, disponible en: <https://goo.gl/5uJkLp> [fecha de consulta: 16 de febrero de 2021].
- Londoño, E. (2011), “El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos”, en *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 6, núm. 2, Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, pp. 112-127.
- Prado, A. B. (2021), “Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México”, en *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 2, núm. 1, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 4-20.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020), Programa del curso Estrategias para el desarrollo socioemocional, quinto semestre. Licenciatura en Inclusión Educativa. Plan de estudios 2018, disponible en: <https://bit.ly/3guVske> [fecha de consulta: 13 de febrero de 2021].
- Villalobos, J. R. (2020), “Pandemia y el cambio en la odontología”, en *Odontología Vital*, año 18, vol. 2, núm. 33, julio-diciembre, Costa Rica: Universidad Latina de Costa Rica, pp. 5-6.

# Los claroscuros de la exclusión/inclusión en época de pandemia

Oralia Sánchez Morales

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

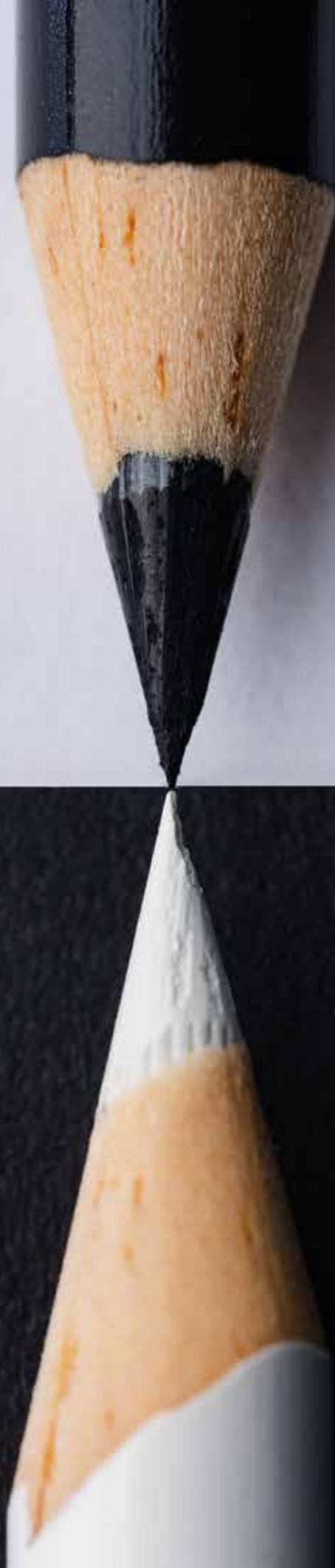
## Introducción

El presente artículo surge de las reflexiones del curso de Educación Inclusiva de la licenciatura en inclusión educativa que cursan los estudiantes de tercer semestre en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CYBENP). La reflexión inició al analizar la política educativa en torno a la inclusión, quedando entre los estudiantes muy claro el concepto que refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés):

Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (2009, p. 9).

Si bien, una de las metas de la política educativa que emergen de los organismos internacionales es favorecer la inclusión, la UNESCO señala que a través de fortalecer a los sistemas educativos y generar “cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común” (2009, p. 9) es posible acabar con la exclusión.

Señalamientos que desconcertaron a los estudiantes al mirar la realidad que estaban viviendo en las escuelas de práctica, ya que se percataron de que contradecían los principios que se plantean en la educación inclusiva; por lo que surgieron varias interrogantes y discusiones en el interior del aula virtual.



Las dificultades que enfrentaron para poder observar las prácticas docentes en la escuela de práctica estaban ligadas a los problemas de conectividad de la comunidad, debido a que se encuentran ubicadas en la periferia de la ciudad de Toluca. Sin duda alguna, tanto docentes como estudiantes estábamos parados en una nueva realidad que rebasaba los principios de una educación inclusiva. ¿Cómo podíamos hablar de inclusión en épocas de pandemia?, ésta fue una de las interrogantes más frecuentes de los estudiantes. Lo que observaron en sus centros escolares fue un escenario excluyente: niños que no tenían comunicación con sus docentes por falta de internet en casa; padres que tenían que salir a trabajar y dejar a sus hijos solos todo el día, sin la presencia de algún adulto que les apoyara con sus tareas; padres que estaban en casa pero que no tenían señal de internet y sólo contaban con un teléfono que les permitía establecer contacto con los docentes por medio del WhatsApp empleando datos móviles.

## La exclusión/inclusión un acercamiento conceptual

La exclusión/inclusión como categoría en tiempos de pandemia toma sentido y adquiere significado a partir de lo emergente, de lo impredecible que se vive en las sociedades de la modernidad, que devela brechas de precariedad, desigualdad e injusticia social. Castel (2004) menciona que la exclusión es una trampa para la acción social y política, y que, para poder mirar a la exclusión/inclusión como una categoría, es necesario reconocer que ambos conceptos están estrechamente imbricados, por lo que es urgente mirarla como una categoría polisémica que refiera a los claroscuros.

El término “claroscuro” emerge de la yuxtaposición, porque se compone de dos términos contrarios, claro y oscuro; tiene como cuna el campo del arte, donde se acuñó el concepto claroscuro para referirse a los matices entre las luces y las sombras; así es que se desplaza este concepto entre líneas para hacer referencia a las luces y sombras de la exclusión/inclusión.

Para Popkewitz y Lindbland, el dilema de la exclusión/inclusión no es una categoría estática

dada o acabada, sino teorizable desde los contextos donde se considera “cómo se mueven y se rediseñan las fronteras, dentro de contextos concretos y entre contextos diferentes” (2005, p. 124). Desde esta perspectiva, podemos determinar que es una categoría a reconstruir para develar los claroscuros de la exclusión/inclusión, desde la experiencia de los actores.

Estos autores también opinan que la exclusión/inclusión es compleja porque se configura y reconfigura en el seno de la globalización, la información y las sociedades del conocimiento: “La exclusión se origina cuando las relaciones entre sociedad y el individuo se quiebran, produciéndose límites culturales entre grupos, que ordenan las relaciones entre ellos” (Luengo, 2005, p. 8). La falta de ciertas oportunidades vuelve vulnerables a los sujetos, los coloca en desventaja en las relaciones con los otros, los clasifica en círculos sociales que resaltan más sus carencias y diferencias, insertados en límites territoriales, vistos como lugares de fragilidad social.

Los límites territoriales de vulnerabilidad están cargados de sentidos y significados. Silver explica que la “exclusión” es un término

cargado de numerosas connotaciones [...] económicas, sociales, políticas y culturales [...] es tan evocador, ambiguo, multidimensional y expansivo que se le puede definir de muchas formas diferentes. No obstante, la dificultad de definir la exclusión y el hecho de que se interprete de modo diferente, en contextos distintos y en momentos diferentes, también puede concebirse como una oportunidad teórica (2005, pp. 45-46).

La exclusión en educación, según Núñez, se posiciona desde dos figuras a partir de los discursos globales hegemónicos: “a) la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores; b) la proliferación de programas de intervención social directa diseñados desde la idea de la prevención” (2007, p. 3). Ello nos lleva a pensar en un sistema educativo que centra su atención en mantener un alto nivel de matrícula, dejando de lado las verdaderas intenciones de una educación que van más allá de cubrir un currículum o bien de atender la política educativa que emerge de los organismos

internacionales a través de una serie de programas de prevención con la intención de compensar una problemática que es compleja y multifacética, que no sólo se remedia a través de lineamientos políticos, sino que tienen que ver con las condiciones sociales, éticas y humanas.

Roche (2004) refiere que hablar de inclusión es todo un debate consagrado a la exclusión: “Estas dos nociones pasaron a ser efectivamente las dos caras de una misma moneda, los dos tiempos de una misma problemática tipo pregunta-respuesta que habrá que enlazar en sus presupuestos, pero igualmente indicar en sus diferencias” (Roche, 2004, p. 111). En este sentido, la noción de inclusión se configura a partir de reconocer a la exclusión. No podemos hablar de inclusión en tanto no se reconozca a la exclusión; matices de claros y oscuros donde gesta la desigualdad, la precariedad, la marginación y la desesperación por acceder a un mundo de oportunidades e igualdad de derechos.

En palabras de Roche (2004), la noción de inclusión está poco clara, imprecisa y frágil en su contenido genérico, sobre todo en las políticas públicas o en proyectos de acción social, no podemos hablar de inclusión cuando lo que se mira es la exclusión en sociedades que se posicionan desde la hegemonía. Antes de 1970, el concepto de inclusión no existía, esta categoría comienza a insertarse a través del término de inserción. Sin embargo, ha evolucionado a través del tiempo, primero se

le denominó inserción, luego integración y ahora se habla de inclusión. No es un problema de terminología, el asunto va más allá, trastoca lo social y las dinámicas del poder en términos de lo político y lo económico.

Desde la perspectiva de Juárez *et al.*, la “educación inclusiva implica cambios en la política educativa, en el sistema educativo, en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y prácticas de los actores de la educación” (2010, p. 75). De acuerdo con lo anterior, si consideramos que la inclusión tiene que ver con la política educativa, el sistema educativo y prácticas de autoridades docentes, estudiantes y padres de familia; es decir, para que sea una realidad en la que cada uno pueda hacerse responsable y asumir el compromiso que le compete, estaríamos hablando de una orquestación, para que la melodía tenga belleza y armonía. Aunque sabemos que lo que prevalece es la desarmonía cuando se habla de inclusión. Pero de qué o de quién depende esta desarmonía.

### El contexto educativo en tiempos de pandemia: un acercamiento a la realidad

La aparición del covid-19 en el mundo ha permitido develar las líneas más diminutas de la exclusión/inclusión en los contextos más vulnerables. Si antes se tenía visión reducida de lo que eran las líneas de la exclusión, a partir de marzo de 2020 se dibujó un foco con mayor claridad de todo lo que

conlleva este término: hambre, ausencia de los servicios básicos (agua, energía eléctrica), falta de medios de comunicación (televisión, teléfono, internet), además de la falta de servicios de salud y acceso a los medicamentos para poder hacerle frente a esta enfermedad a la que estamos todos expuestos; sin embargo, como dice la gente de mi comunidad: “La gente que tiene más dinero es la que se está salvando, que aquellos que no tenemos para comprar los medicamentos y conseguir el oxígeno”.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Cepal-UNESCO, 2020) refieren que antes de la pandemia existía un aumento en los índices de la pobreza y la pobreza extrema, desigualdad y descontento social, por lo que sus estragos tendrán incidencia directa en el campo de la salud, la educación, el empleo y la creciente pobreza. En América Latina, 33 países han tomado como medida la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, se han adoptado diversas modalidades educativas a distancia a través de internet, usando plataformas que permiten desarrollar el trabajo de manera asincrónica y sincrónica. No obstante, no todos los estudiantes tienen posibilidad de conexión, por lo que se han visto afectadas sus trayectorias escolares de manera significativa, en algunos casos existe abandono escolar, sobre todo, en los niveles medio superior y superior.

En palabras de la Cepal y la UNESCO: “se suma un acceso desigual a conexiones a internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a los sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad” (2020, p. 4), situación que en tiempos de pandemia los sujetos están luchando por cubrir sus necesidades básicas y de salud, a pesar de que las condiciones económicas no son favorables para muchas familias que viven con sueldos mínimos. Esto nos lleva a colocar sobre la mesa preguntas como: ¿acaso la educación es una prioridad para estas familias?, ¿qué lugar tiene la escuela en estos momentos? y ¿cuál es el sentido y significado de la escuela?

Anteriormente, pensar en la escuela era pensar en la oportunidad para ser alguien en la vida desde los contextos más desfavorables, era construir un horizonte para llegar a tener un trabajo, un reconocimiento social, pero hoy esta idea ha mutado. Pensar en la escuela ha dejado de ser prioridad para muchos niños, jóvenes que buscan apoyar la economía de la familia, que han priorizado el trabajo, los quehaceres domésticos porque papá y mamá tienen que salir a trabajar, o bien, porque están enfermos.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas pre-existentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general (Cepal-UNESCO, 2020, p. 7).

Si antes de la pandemia las brechas de desigualdad estaban muy marcadas, ahora se han hecho más que evidentes, al mirar a muchos estudiantes que no cuentan con los medios de acceso a la conexión de internet para tomar sus clases virtuales, debido a situaciones que van ligadas de manera directa con la economía para contratar este servicio; así como de cuestiones políticas territoriales que inciden en el desarrollo de las comunidades. Existen más posibilidades de continuar con las clases en modalidad virtual en una zona urbana, que en una zona alejada del centro de las ciudades. Esta situa-

ción fue observada y vivida en las escuelas donde realizaron sus jornadas de prácticas los estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en inclusión educativa de la CYBENP de la ciudad de Toluca. A continuación, se detalla dicho tema.

### La experiencia de los docentes en formación: una posibilidad para develar claroscuros de exclusión/inclusión en la escuela de práctica

Hablar de experiencia es hablar de aquello que nos pasa, como dice Larrosa (1996), de aquello que nos interpela, que nos acontece. Es eso que deja huella, que te desplaza y te coloca en otro lugar para poder mirar y comprender otros horizontes. La experiencia no es sólo algo que se vive sin sentido, sin significado, sino un encuentro. Contreras y Pérez (2013) refieren que es una lectura de una historia singular de las palabras, de las imágenes de esa huella que ilumina el sentido de lo vivido.



La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción [...] requiere a pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlas sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa citado en Contreras y Pérez, 2013, p. 36).

La experiencia también es una posibilidad de formación, a través de la cual podemos construirnos y dejarnos construir; así, cada experiencia es una oportunidad para la reflexión y la acción. En este sentido, se recuperan las narrativas de los estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación inclusiva desde sus experiencias vividas en las escuelas de práctica en el nivel de educación primaria, ubicadas en la periferia de la ciudad de Toluca, que dan cuenta de los claroscuros de la exclusión/inclusión que justo se entretejen entre las políticas educativas inclusivas y una realidad que muestra la otra cara de la moneda de desventaja social, de pobreza y vulnerabilidad, así como una desconexión a un mundo globalizado y gobernado por las TIC.

Esta pandemia ha provocado una brecha de desigualdad entre quienes tienen recursos tecnológicos y acceso a internet y aquellos que no lo tienen. Ya que los primeros podrán avanzar en su aprendizaje, mientras los otros se van quedando. Y aunque no dudamos que en casa puedan aprender ciertas cosas no deja de ser preocupante la situación en que se encuentran, ya que también es importante que adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les serán útiles para desarrollarse favorablemente (NE1TERSCyBENP).

En el curso de Educación Inclusiva permitió a los estudiantes realizar algunas lecturas de la

inclusión desde la política educativa, pero el acercamiento a contextos escolares reales les permitió un panorama más amplio de cómo se vive la inclusión en tiempos de pandemia, cómo los actores educativos son trastocados por esta situación.

Con base en nuestra experiencia en estas dos jornadas de práctica, en la escuela pudimos ver un poco más de cerca lo que ya mencionamos al principio, de esta realidad a la cual no sólo se enfrentan los niños, sino también los docentes, quienes están frente a este nuevo reto que implica cambios y nuevas formas de innovar, puesto que la mayoría de los alumnos de esta comunidad no cuentan con los recursos para una educación en línea (NE6TERSCyBENP).

Podemos mirar cómo la pandemia ha generado claroscuros de exclusión/inclusión que develan dificultades en el aspecto educativo que afecta principalmente a los estudiantes, pero también a los docentes quienes no están alejados de los problemas de conectividad. A pesar de ello, han buscado los medios para hacer que los niños no se queden fuera de la educación. Las alternativas son tan diversas como los sujetos, un ejemplo lo narró una de las estudiantes:

Tal circunstancia ha llevado a los profesores a elegir una nueva forma de trabajo mediante hojas de ejercicios, que requieren tanto de instrucción clara y sencilla como de actividades que puedan realizarse con los materiales que se tengan en casa o en su medio. Sin embargo, este cambio afecta en torno a cómo se concibe el currículum y cómo se desarrolla, puesto que podemos notar una carencia de experiencias de aprendizaje y, por ende, de factores que las condicionan para lograr los fines educativos. Aunque no podemos afirmar nada, ya que no evaluamos como tal, sólo pudimos saber qué tan significativas han sido las actividades en la vida del educando, o bien si ha contribuido o no a su aprendizaje (NE23TERSCyBENP).

Sin duda alguna, esta nueva forma de establecer comunicación con los estudiantes para los docentes ha generado muchas interrogantes que son difícil de contestar. Por un lado, se vislumbra una convicción



de acercar la educación a los estudiantes, pero por otro lado se mira una barrera que está ligada a factores económicos, políticos y sociales que limitan las condiciones para que los estudiantes puedan hacer uso de alguna plataforma digital. Además de los factores mencionados, también es necesario referir que existen otros que rebasan nuestra propia naturaleza humana, por lo que vale la pena preguntarnos cómo podemos hablar de inclusión en tiempos de pandemia.

La docente titular siempre está al pendiente de cualquier situación y se acopla a lo que pase con los alumnos; sin embargo, hay muchas situaciones de enfermedad e internet y los alumnos no se pueden conectar, por lo que ella cancela las clases virtuales, pero graba pequeños videos y crea un plan de actividades para mandarlos por mensaje y da tiempo para que le den respuesta y mandar sus evidencias por foto (NE15TERSCyBENP).

Podemos preguntarnos también de quién o de qué depende que la inclusión sea posible. Parece que en esta narrativa se refiere a todos los esfuerzos de la docente por atender a sus estudiantes, por facilitarles el acceso a los contenidos a pesar de las circunstancias que se viven. Desde la perspectiva de Booth (citado en Arnaiz, 2002), una educación para todos posee los siguientes conceptos: comunidad y participación. El primero ha sido el elemento que ha emergido con la pandemia. Es bien cierto que se han movido esquemas de pensamiento y acción, pero también se han movido los sentimientos, emociones y valores, colocándonos en planos de empatía de poder voltear

a mirar y pensar en el otro, no como diferente a mí, sino como aquél que es parte mí.

## Reflexiones finales

La condición de la pandemia ha colocado a los estudiantes que habitan las zonas de la periferia de la ciudad en un círculo de exclusión para acceder a la educación a través de las plataformas digitales por las razones que a continuación se mencionan. La primera está ligada a las cuestiones económicas y políticas: si bien antes de la pandemia se presumía que la gran mayoría de las sociedades estaban insertas en la era digital, hoy esta situación devela lo contrario, cuando se hace claro que el mundo globalizado está fracturado; lo que existe es una desigualdad y una desconexión en los sectores de las minorías más vulnerables.

La segunda, la crisis sanitaria por el covid-19 obligó a docentes y estudiantes a insertarse en una nueva modalidad de aprendizaje diferente a la que se tenía, en algunos casos fue posible trabajar desde la virtualidad, en otros se tuvo que buscar nuevas alternativas, como elaborar cuadernillos de actividades y dejarlos en las papelerías más cercanas a la comunidad para poder continuar con la adquisición de aprendizajes.

La tercera, la cuestión de conectividad ha seccionado a la sociedad en dos zonas: la de conexión, que privilegia al acceso de la educación desde las plataformas digitales, de redes sociales, y la de desconexión, donde prevalece la vulnerabilidad y la lucha por la vida que se antepone a la educación.

Esta situación ha dejado mirar los claroscuros de la exclusión/inclusión, la fragilidad de las políticas públicas para enfrentar lo inesperado, la debilidad de los sistemas educativos que, a

pesar de los intentos por mantener la educación, no puede evitar que muchos de los estudiantes abandonen sus tareas educativas y se sumen a las filas de supervivencia en busca de trabajos que les permita hacer frente a la situación económica que viven sus hogares.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2002), “Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva”, en *Educación en el 2000: Revista de Formación del Profesorado*, núm. 5, mayo, Murcia: Consejería de Educación y Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, pp. 15-19, disponible en: <https://bit.ly/3wsvylz> [fecha de consulta: octubre de 2020].
- Castel, R. (2004), “Encuadre de la exclusión”, en S. Karsz, *La exclusión bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, España: Gedisa, pp. 55-86.
- Cepal-UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), “La educación en tiempos de la pandemia de covid-19”, en *Informe covid-19*, agosto de 2020, disponible en: <https://bit.ly/2S-Mf6hY> [fecha de consulta: enero de 2021].
- Contreras J. y N. Pérez (comps.) (2013), *Investigar la experiencia educativa*, España: Morata.
- Juárez, J. et al. (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, en *Argumentos*, año 23, núm. 62, enero-abril, México: UAM-X, pp. 41-83, disponible en: <https://bit.ly/3hk6RTG> [fecha de consulta: febrero de 2021].
- Larrosa, J. (1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, España: Laertes.
- Luengo, J. (2005), “Introducción”, en J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México: Pomares, pp. 7-15.
- Narrativas de los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en inclusión educativa de la cyBENP, diciembre 2020-febrero 2021: NE1TERSCyBENP; NE6TERSCyBENP; NE15TERSCyBENP; NE23TERSCyBENP.
- Núñez, V. (2007), “Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”, Barcelona: Universidad de Barcelona, disponible en: <https://bit.ly/3qPkTQl> [fecha de consulta: febrero de 2021].
- Popkewitz, T. y S. Lindbland (2005), “Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación”, en J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona: Pomares, pp. 116-175.
- Roche, R. (2004), “De la exclusión a la inserción: problemáticas y perspectivas”, en S. Karsz, *La exclusión bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, España: Gedisa, pp. 111-132.
- Silver, H. (2005), “Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social”, en J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México: Pomares, pp. 43-66.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, Francia: UNESCO.



# Los espacios de inclusión educativa

**Stephania Cano Villegas**

**Mónica Gabriela Contreras Hernández**

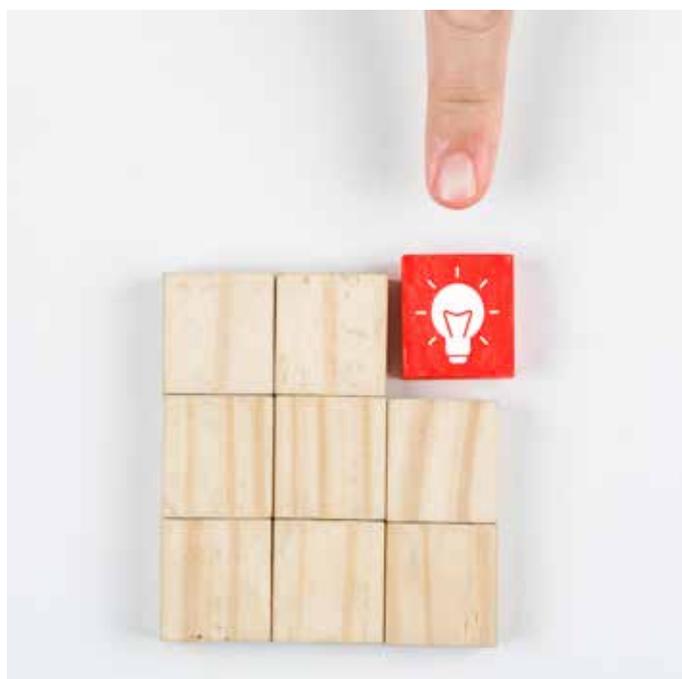
**María Dolores Garcés García**

Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"

La diversidad es una cualidad innata de cada ser humano. Ser diverso ha permitido el desarrollo de la sociedad humana en numerosos aspectos, hasta las características que actualmente conocemos. Gracias a la pluralidad de pensamiento y perspectiva de vida se han creado las más hermosas expresiones de arte y la multiplicidad de manifestaciones en el estilo de vida brindadas por la diferencia en el encuentro con el otro.

La inclusión ha estado inmersa en nuestra existencia desde siempre. Ahora que se retoma en lo educativo tiende a preservar la unicidad de la humanidad como característica que nos señala, ata y separa. Si bien la inclusión nos lleva a respetar las diferentes condiciones con las que cada ser humano nace y se desarrolla, en el contexto escolar se alcanzan las potencialidades propias del ser, pues se derriban las barreras que aún persisten en nuestra sociedad actual.





Más allá de una tendencia o moda, este artículo surge a partir de la experiencia profesional en su devenir, ya que la educación se enfrenta a la necesidad de avanzar hacia la creación de escuelas inclusivas, es decir, de espacios educativos que —entramados en luchas políticas, sociales y culturales— se observan a sí mismos como lugares que se han de transformar para dar respuesta a la demanda de todos los tiempos y atender a la comunidad educativa, con todo lo que ello implica.

La educación inclusiva “conlleva una coeducación sin barreras, ya que el estudiante aprende junto con otros, al margen de las dificultades derivadas de discapacidad, necesidades especiales, dificultades de aprendizaje u otras” (Borregón y Giménez, 2017, p. 13). En este sentido, el docente de inclusión educativa debe traspasar el discurso, hacerlo realidad es la implicación y la meta de aprender en colaboración. El prefijo “co-” unido a términos como educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación y responsabilidad nos llama, compromete y exige a construir una comunidad en lo diverso y a trabajar con valores y principios hacia un eje rector.

Ahora se piensa en coeducación, coenseñanza, coaprendizaje, coevaluación, coplaneación y corresponsabilidad más allá de un discurso; se concretan experiencias; se cavila en una provocación que nos implica, en una respuesta que se recrea y nos exige ser y estar en relación. En el presente, una perspectiva que debe ser factible en las aulas virtuales es una acción inesperada ante la conexión que se vislumbra.

De acuerdo con experiencias concretas (en las que priman valores) que van definiendo una cultura inclusiva entre la comunidad educativa, sobresale la idea de trabajar en la educación inclusiva desde lo común, en la coincidencia y disidencia, sobre todo de abandonar la idea del profesor solitario.

Una cultura inclusiva es un trabajo en común, exige la participación comprometida de todos los integrantes, en este caso de la comunidad escolar, para identificar barreras, plantear acciones concretas y minimizarlas o eliminar las brechas, valorar lo logrado, reorientar estrategias y respuestas educativas. En otras palabras, conocer y actuar en consecuencia.

Asimismo, se debe conocer y promover el trabajo colegiado como herramienta de transformación desde la visión del plan estratégico de los centros educativos, desde una visión compartida y de reconocimiento de las necesidades. En especial, hay que explorar la posibilidad que tenemos de trabajar para llegar y crear respuestas educativas pertinentes a lo que se requiere.

Es oportuno construir redes de cooperación para identificar los momentos de acción, mediante una retroalimentación de quienes están involucrados y llegar a significar la escuela como el espacio donde la inclusión educativa se transfigura como un trabajo colaborativo. Esto equivale a ser *agente de la inclusión*, es decir:

se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos [...] que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos (Dgesum, 2018).

Los futuros licenciados en inclusión educativa deben ser especialistas en crear ambientes de aprendizaje. Para ello es necesario que hagan un diagnóstico de las escuelas que tienen un servicio de educación especial, pues esto no garantiza que sean instituciones inclusivas. Ellos tendrán que ir más allá, trascender formas, espacios y lugares, porque una de las finalidades de la inclusión es generar sociedades acordes a la diversidad del contexto y tener la capacidad de responder a esas situaciones.

Como profesionales de la educación habrá que tomar en cuenta la idea de *implicación*, pues participamos en la dinámica de una comunidad educativa, formamos ciudadanía y nos formamos como profesionales en ésta; de tal manera que nuestro hacer nos reinventa. Por otra parte, está la responsabilidad ética, pues no somos reproductores de planes y programas, sino educadores de otros, en cuanto al cuidado, el diálogo y la responsabilidad que nos lleve a concretar la idea de calidad dentro de las escuelas. Sin duda, es una labor sumamente loable



que nos convoca a trabajar con valores y principios hacia la diversidad de todos los alumnos.

Un docente de inclusión educativa, en los diferentes niveles escolares, podrá ayudar a la institución a trabajar en su transformación hacia una escuela inclusiva, a través de la instrucción, asesoría, acompañamiento y orientación a los docentes y al colectivo en su conjunto.

Hay que entender que el proceso no sólo se desarrolla en unos centros escolares y en otros no, sino que es inherente al sistema educativo y a la educación. Razón por la cual hay que priorizar o señalar las escuelas que necesitan ser preparadas para ser inclusivas.

La inclusión es para todos y cada actor tiene un papel valioso, que a la vez comparte en lo colectivo; sin embargo, se ha visto fragmentada cuando hablamos de quienes están involucrados. De forma general, en el ejercicio educativo se pone especial énfasis en la interacción docente y alumno, y viceversa; se piensa que el primero logrará la inclusión sólo si es capaz de identificar la forma de correlacionarse con el segundo, a través de estrategias pedagógicas preestablecidas, y éste logrará el máximo de sus potencialidades gracias a dicha interacción. Un trabajo individualizado no es suficiente para lograr los objetivos de la inclusión.

Se ignora que padres, autoridades, personal y alumnos construyen un sistema dinámico, le dan vida a la escuela y facultan al acto educativo de las posibilidades del cambio y mejora.

Por otro lado, para responder a la diversidad, el sistema educativo necesita transformarse en mayor o menor medida, porque desde hace tiempo se está dando respuesta de forma natural, intuitiva y con sentido común al reconocimiento de la heterogeneidad en las aulas. De ahí que una escuela inclusiva conduzca a la idea



de crear comunidades capaces de originar un sentido de lo que se hace y avanzar en consecuencia.

En el ámbito educativo, la inclusión es amplia y no debería encasillarse a un nivel formativo, ya que está presente en la construcción y deconstrucción del ser. En tal contexto, el especialista en la materia tiene un abanico de posibilidades para fomentar en los seres humanos una apreciación de lo diverso.

De igual manera, es importante mencionar los espacios donde los profesionales de la inclusión educativa puedan intervenir; por ejemplo, puede laborar en un Centro de Atención Múltiple (CAM), en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER),<sup>1</sup> o bien, en una escuela regular ya sea en nivel básico o superior. El propósito es mejorar los procesos formativos y de aprendizaje de la comunidad educativa, lo cual

1 “La reorganización de los servicios de educación especial se realizó del modo siguiente: a) Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo. b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2006, pp. 8-9).

nos remite a la noción de la coenseñanza. A este respecto, es crucial identificar a la institución en su contexto y que sea significativo. Con estas acciones nos acercamos a uno de los principios del artículo 3 constitucional respecto a la calidad de la educación.

Tal configuración nos hace pensar en el espacio escolar como la concreción de la *heterotopía*, para fundar escuelas inclusivas. Según Michel Foucault, la heterotopía “tiene el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos, incompatibles entre sí” (1984, p. 47). Esto nos hace preguntarnos: ¿cuál es el escenario profesional de los futuros licenciados en inclusión educativa? y ¿si en el afán de hacerlos parte de los equipos de la educación especial en cualquiera de sus posibilidades acaso no los estamos excluyendo de su tarea primigenia? Por supuesto, no se pueden negar los “espacios otros”,<sup>2</sup> donde la inclusión se manifiesta no como una corriente a adoptar, sino por la necesidad de responder a un contexto específico; en un principio la vinculación nos contradice, pero al mismo tiempo nos hace avanzar en diferentes emplazamientos, pues se reconoce la diversidad como posibilidad.

Para finalizar, consideramos prioridad reconocer como espacio de inclusión el sistema educativo en su conjunto. Hay que avanzar hacia la lucha por hacer escuelas inclusivas; si bien, no podemos seleccionar cuáles deben ser, sí podemos adoptar la inclusión como una característica del sistema, pues es parte de la calidad que se busca instaurar en el derecho a la educación.

El licenciado en inclusión educativa tiene un repertorio de posibilidades de trabajo en el sistema educativo nacional, no se limita a un nivel específico, apoyo educativo o asesoramiento sin el conocimiento previo del contexto. Insistimos en la valía de la colaboración de los actores educativos para crear escuelas inclusivas y, por ende, pensar en la diversidad como elemento fundamental en la transformación de nuestro sistema educativo.

2 En su texto “Espacios otros” —originalmente se presentó en una conferencia del Círculo de Estudios Arquitectónicos, el 14 de marzo de 1967—, Foucault refiere: “Igualmente hay, y esto probablemente en toda cultura, en toda civilización, lugares reales, lugares efectivos, lugares dibujados en la institución misma de la sociedad y que son especies de contraemplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas donde los emplazamientos reales, todos los demás emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, contestados e invertidos; suertes de lugares que, estando fuera de todos los lugares son, sin embargo, efectivamente localizables. Lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan, llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías” (1984, p. 47).

## Referencias

- Borregón, S. y S. Giménez (2017), *Inclusión y sistema educativo*, Madrid: Editorial CEPE.
- Dgesum (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio) (2018), Planes de estudios 2018. Licenciatura en Inclusión Educativa, México: Dgesum, disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127> [fecha de consulta: febrero de 2021].
- Foucault, Michel (1984), “Espacios otros”, en *Architecture, Mouvement, Continuité*, núm. 5, octubre, pp. 46-49.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México: SEP.







# Factores que determinan el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños

Ofelia Arzate Ortiz

Leticia Velázquez Gómez

Karla Jimena López Valdés

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

## Introducción

La presente investigación cobra relevancia debido a dos situaciones particulares que se viven en la escuela primaria hoy en día. La primera de ellas refiere a que el nuevo modelo educativo incorpora como parte de su currículo en los *Aprendizajes clave* a la educación socioemocional. En dicho documento se define la “educación socioemocional” 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, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética [...] se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano (SEP, 2017, p. 518).

La segunda situación que se vive en las escuelas de educación básica, ya sea en modalidad presencial o a distancia por la emergencia sanitaria derivada del covid-19, es la propagación de conductas disruptivas, de *bullying* o acoso escolar dentro de las aulas y, hoy en día, en el hogar.

Si bien, las emociones guardan relación con el estudio de la psicología humana, la propuesta educativa tiene como propósito proveer a los alumnos y docentes de las herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar. Lo que se pretende con la incorporación de la educación socioemocional es erradicar la violencia que vive la sociedad y tener una

convivencia pacífica para la construcción de una sociedad armónica.

El desarrollo emocional del ser humano está marcado por una serie de factores, como el contexto en el que se desenvuelve, las relaciones familiares, los grupos sociales, culturales y escolares a los que pertenece. En este sentido, es conveniente mencionar que la inteligencia emocional se va construyendo o moldeando a través de la vida, debido a los distintos factores con los que se interactúa; es pertinente incorporar en el ámbito educativo actividades que promuevan competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica.

En el presente estudio se partió de una situación alarmante en cuanto a las competencias emocionales de los educandos de la Escuela Primaria Gral. “Lázaro Cárdenas” de Toluca, en el ciclo escolar 2018-2019, donde se detectaron varias conductas disruptivas tanto en las aulas como en los diferentes espacios escolares. Esto llevó a establecer como interrogante ¿cuáles son los factores que determinan las competencias socioemocionales de los estudiantes que cursan el sexto grado de educación primaria? y, por consiguiente, establecer estrategias que impacten en la convivencia y se mejore la situación académica de éstos.

## Metodología

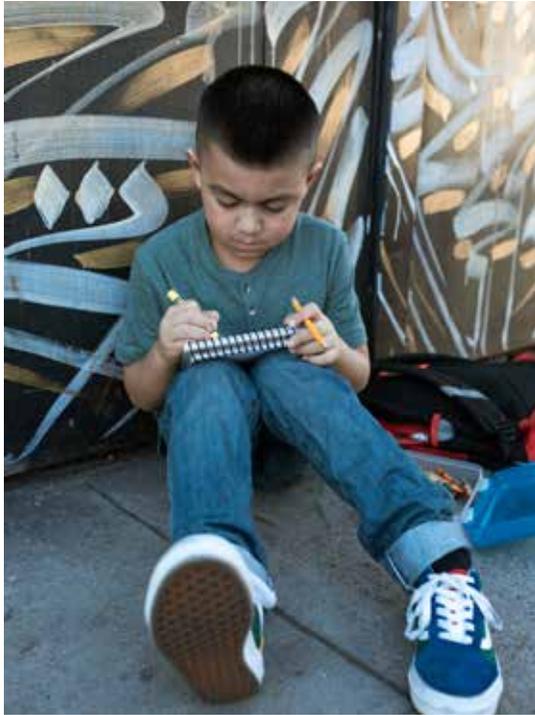
### Método

El método con el que se trabajó fue el estudio de caso, centrado en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística. “El caso puede ser un niño [...] un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia”

(Stake, 1999, p. 15). El estudio de caso es como un proceso que intenta describir y analizar no pocas veces alguna entidad a medida que se desarrolla a lo largo de un tiempo en términos cualitativos, complejos y comprensivos.

Se seleccionaron tres grupos de sexto grado de la Escuela Primaria Gral. “Lázaro Cárdenas”, cuya edad oscila entre 11 y 12 años. A los tres grupos se les aplicó un diagnóstico para conocer sus habilidades emocionales, a partir de la adaptación del test de Emily Sterrett (2002), y se identificó que los estudiantes mostraban bajas habilidades de empatía y social. Una vez recopilada la información, ésta se analizó con el fin de realizar una descripción intensiva que ayudara a comprender la particularidad del caso, en el intento de saber cómo se desenvuelven las competencias emocionales dentro de los grupos y las relaciones entre ellas. Además, se planteó como punto relevante conocer acerca del contexto; por ejemplo: la manera en que se relacionaban cuando trabajaban en equipo, si convivían con facilidad en los clubes, si existía compañerismo dentro del aula, la forma en cómo resolvían los conflictos, si existían niños con problemas de aprendizaje o familiares, qué tipo de familia predomina, oficio o profesión de los padres, tiempo que pasa el niño en familia, si realizaban una actividad extraescolar y cuál. Con la indagación del contexto, se determinaron los factores que impiden el desarrollo emocional de los alumnos para su aprendizaje. Al mismo tiempo se exploró de forma profunda el fenómeno, lo cual permitió la aparición de nuevas señales sobre el tema.





### Técnicas de recolección de datos

Como la metodología es mixta, es decir, la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo, las técnicas e instrumentos se seleccionaron desde los dos enfoques. Desde lo cualitativo, la observación participante tiene como objetivo comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador. Se investigó en diversos artículos para hallar el test que permitió identificar las competencias emocionales de los alumnos, éste correspondió a Sterrett (2002), quien se basó en Goleman (1995). El test fungió como diagnóstico que permitió identificar las competencias emocionales de los estudiantes. También las historias de vida fueron otro de los instrumentos aplicados, éstas son revelaciones narrativas acerca de la vida de la persona, proporciona, en secuencia

cronológica, una narración acerca de sus ideas y experiencias respecto a cierto tema, ya sea de forma oral o escrita. Ahora bien, en el enfoque cuantitativo se tiene el cuestionario auto-diligenciado, que es un formato resuelto en forma escrita por los sujetos de la investigación y tiene la ventaja de que reduce los sesgos ocasionados por la presencia del entrevistador; es un formato simple que facilita el análisis y reduce los costos de aplicación.

### Contexto

Esta investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Gral. “Lázaro Cárdenas”, ubicada en la calle Hidalgo, esquina con José María Pino Suárez, s/n, colonia Santa Clara, Toluca, Estado de México. Institución identificada con la clave del centro de trabajo (CCT) 15EPR0673K; consta de dos turnos: matutino y vespertino.

### Participantes

Los participantes fueron 29 alumnos del grupo A, 26 del grupo C, y 28 del grupo D que en ese momento cursaban el sexto grado y cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años.

El objetivo que se pretendió fue: identificar los factores que interfieren en el desarrollo emocional de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Gral. “Lázaro Cárdenas”, a partir de las siguientes hipótesis deductivas:

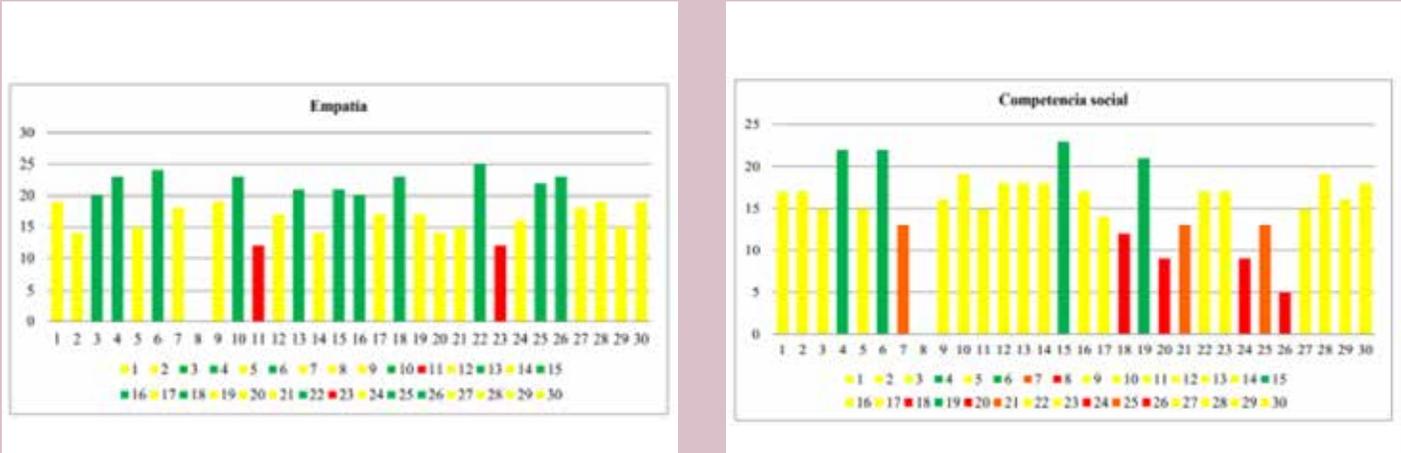
1. La poca atención y convivencia familiar origina que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales.
2. El uso excesivo de internet (redes sociales, videojuegos, etc.) ocasiona que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales.
3. La desintegración familiar causa bajas competencias emocionales en los niños.
4. La inseguridad motiva que los niños no desarrollen competencias socioemocionales.
5. Las características de los programas de televisión generan que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales.

### Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en los tres grupos con el del test adaptado de Emily Sterrett muestran una preocupante incidencia en cuanto a bajas habilidades de empatía y sociales como se muestra en las figuras que se presentan a continuación.

En la figura 1, sólo 11 alumnos de 29 tienen desarrollada la competencia de la empatía y cuatro la competencia social.

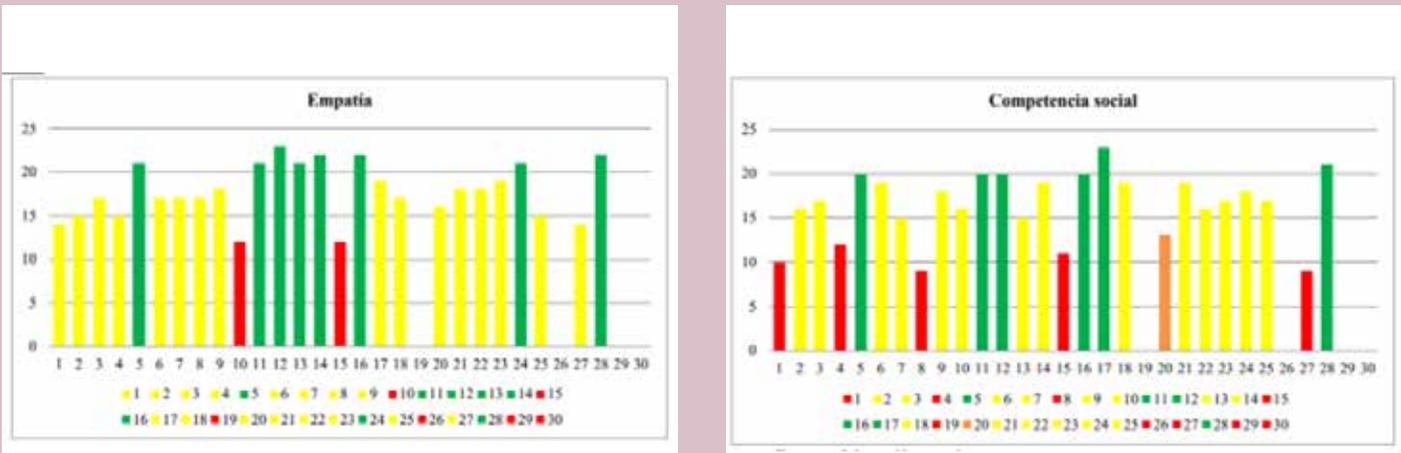
Figura 1. Grupo A



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2, sólo ocho alumnos de 26 son empáticos y seis tienen desarrollada la competencia social.

Figura 2. Grupo C



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3, tres alumnos de 29 tienen desarrollada la empatía y tres tienen desarrollada la competencia social.

Figura 3. Grupo D



Fuente: elaboración propia.

A partir de este diagnóstico y de la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos, se obtienen los siguientes resultados.

En la hipótesis 1, “La poca atención y convivencia familiar origina que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales”, resultó verídica, determinando que para un buen desarrollo de las competencias emocionales es necesario que el niño se desarrolle en un ambiente familiar de comprensión, atención y convivencia. Asimismo, en la hipótesis 3, “La desintegración familiar causa bajas competencias emocionales en los niños”, se comprobó que tanto la mamá como el papá son parte fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno, en especial, la madre. Ésta es una pieza indispensable para que el niño desarrolle su inteligencia emocional, ya que satisface necesidades tanto materiales como sentimentales, porque brinda un amor incondicional, conduce con firmeza y promueve el impulso de los valores, para moldear un ciudadano responsable, respetuoso y dedicado. Dentro de los grupos, varios alumnos viven en una familia monoparental; la posible causa, un divor-

cio. Esta situación provoca que los niños estén en constantes cambios, no permite que haya un equilibrio emocional, porque no tienen un soporte para afianzar sus valores, habilidades, actitudes y conductas que van desarrollando. La hipótesis 5, “Las características de los programas de televisión generan que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales”, no resultó verídica; la mayoría de los programas de televisión que ven son orientados a la parte educativa; sin embargo, se debe poner atención al tiempo que pasan frente al monitor, porque se identificó que ven la televisión más de seis u ocho horas. La hipótesis 2, “El uso excesivo de internet (redes sociales, videojuegos, etc.) ocasiona que los niños no desarrollen empatía y habilidades sociales”, resultó totalmente verídica, porque efectivamente los alumnos destinan la mayoría de su tiempo a las redes sociales y videojuegos. Por lo que esta hipótesis se cree el principal factor que determina el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos de sexto grado, debido a que consideran las redes sociales como el único medio para conversar con las personas y un medio en el que



pueden expresarse y entretenerse, pero interfiere en el desarrollo de la empatía, porque no hay el contacto presencial para lograr percibir los sentimientos de la persona. Si el alumno no identifica lo que siente su compañero, se desesperará rápidamente y comenzará a enojarse, insultar o molestar para descargar toda esa energía que le está generando la situación; al mismo tiempo promoverá un ambiente agresivo, bajas expectativas sobre su trabajo e incumplimiento de actividades. De igual modo, los videojuegos violentos no son convenientes para el alumno, pues en el salón de clases reflejan la frustración que le causa el no lograr pasar a un nivel o no ganar; algunos se desvelaban por estar jugando, lo que provoca que al día siguiente tengan estímulos negativos con sus compañeros. Por lo tanto, el estar mucho tiempo jugando en internet o estar en redes sociales reduce la capacidad de dialogar y comunicarse adecuadamente con los demás, establecer relaciones para lograr comunicar puntos de vista y necesidades. La hipótesis 4, “La inseguridad motiva que los niños no desarrollen competencias socioemocionales”, no resultó un factor

que determine el desarrollo de la inteligencia emocional, debido a que 54.17% del grupo tiene una sana relación con sus vecinos porque llevan un cierto tiempo de conocerse; lo que hace que haya una estrecha relación, solidaridad, empatía y una comunicación eficaz, que permite la sana convivencia de una comunidad; a pesar de que 45.53% son alumnos que no se relacionan con sus vecinos, a causa de la percepción que tienen los padres de familia.

## Conclusiones

Estas conclusiones abren la puerta a nuevas preguntas relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional, no sólo de los niños, sino de los maestros y, en particular, de los padres de familia, quienes están la mayor parte del tiempo acompañándolos en las distintas etapas de su desarrollo. Se debe agregar que hay aspectos por abordar como: la importancia de manejar adecuadamente las emociones ante situaciones familiares; la manera en que interfieren los problemas familiares en el aprendizaje del niño; la vinculación de la adolescencia con la educación socioemocional; el reconocimiento de emociones para la formación de un buen ciudadano; a qué se debe que haya niños más resilientes que otros; la importancia de tener un equilibrio emocional en la familia; las consecuencias de tener carencia en competencias emocionales, e invertir la mayor parte del tiempo en las redes sociales o videojuegos. Estos planteamientos deberán ser objeto de nuevas investigaciones, que permitan brindar información para estar conscientes de la importancia de las emociones en nuestra vida y, sobre todo, comprender las situaciones de violencia a las que se está enfrentando la sociedad.

En función de dar respuesta a la problemática detectada, se recomienda a la Escuela Primaria Gral. “Lázaro Cárdenas” trabajar un taller para padres en el que se brinde la información necesaria para mejorar la comunicación con sus hijos, así como comprender la parte afectiva y emocional. También se deben implementar estrategias para fortalecer la competencia social. La institución debe considerar como parte de su equipo a especialistas en psicología, para identificar y asesorar a alumnos que fueron abandonados por papá o mamá, ya que la alta incidencia de familias disfuncionales se consideró un factor que determina la inteligencia emocional del niño.

Si los alumnos de sexto grado no trabajan sus emociones adecuadamente, en la etapa de la adolescencia y pubertad presentarán dificultades para relacionarse con los demás. No manejar la frustración, estrés o ansiedad, lidiar con personas que los presionen a hacer cosas indebidas, no controlar sus impulsos y deseos posiblemente los lleven a tener embarazos precoces, consumo de drogas y alcohol, e involucrarse en pandillas. Es importante considerar las consecuencias de no poseer habilidades socioemocionales, dado que algunas pueden provocar otras situaciones como bulimia, anorexia, depresión, ansiedad o pánico que pueden llegar a ser irreversibles. Desde la escuela se debe brindar la oportunidad al niño de tener una mejor calidad de vida. Por eso es importante el papel del docente, quien debe ser un guía que oriente y acompañe el proceso de aprendizaje del niño y, por lo tanto, desarrollar y tener un equilibrio en sus competencias emocionales para que brinde confianza, que tenga una comunicación eficaz, que muestre comprensión, empatía y templanza para crear un ambiente de paz, armo-

nía y respeto dentro y fuera del salón de clases. Se debe formar a un niño que sea capaz de reconocer sus emociones y emplee estrategias que lo ayuden a sobrellevar aquellas emociones negativas que le impidan seguir con sus actividades y relacionarse en su entorno. No se puede mandar a los estudiantes a la secundaria con carencia de habilidades socioemocionales. Se recomiendan las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, como el test de Emily Sterrett “Autoevaluación de la inteligencia emocional”, con el que se identifican las fortalezas y áreas de oportunidad en competencias emocionales y, por estar adaptado al lenguaje del niño, es posible aplicarlo desde el tercer grado de primaria; en el caso del primer y segundo grado, posiblemente se tenga que hacer otra adaptación con base en imágenes para su mayor comprensión.

Por otro lado, los cuestionarios auto-dilenciados sirvieron de apoyo para comprobar las hipótesis de los factores que determinan la inteligencia emocional del niño. El empleo de las historias de vida dio un panorama general sobre cómo es el alumno en el aspecto familiar, personal, académico, emocional y social. A la par se trabajó con la observación participante con la finalidad de tener la mirada del investigador desde su participación en el aula.

## Referencias

- Coleman, D. (1995), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Aprendizajes clave*, Ciudad de México: SEP.
- Stake, R. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Sterrett, E. (2002), *Guía del directivo para la inteligencia emocional*, España: Centro de Estudios Ramón Areces.



## Reflejos sobre cartón

### Yahir Peña Gallejos

Yair Peña Gallegos es licenciado en artes plásticas por la Escuela de Bellas Artes de Toluca (EBAT), donde se formó como dibujante con especialidad en pintura. En 2020 fue seleccionado para formar parte de la exposición colectiva “30 años de cultura en Metepec” que se presentó en el Festival Internacional Quimera. Actualmente labora como docente de Artes en los niveles básico y medio superior y expone su más reciente obra en el Museo del Barro, en Metepec, que lleva por título “Reflejos sobre cartón”, trabajo con el cual el artista nos comparte momentos personales de una parte de su vida que marcó un antes y un después en su manera de pintar y de percibir el arte.

La pintura visibiliza aquello que la indiferente cotidianidad vuelve insignificante o quizá lo que se ha perdido en la marea de noticias que se vuelven banales. Por ello, estos reflejos en cartón retratan los rostros de quienes luchan en su andar con los efectos del dolor.

El dolor como tema, la sobrevivencia expectante como discurso y la batalla diaria que se debate en el cuerpo es lo que se puede ver en estos rostros pintados sobre cajas de sistemas de diálisis y hemodiálisis, ensambladas con las mismas mangueras que dan esperanza de vida a los pacientes de la clínica 231 de Metepec, a quienes está dedicada esta exposición.

En esta puesta, Yair Peña Gallegos explora emociones humanas y nos convoca a dejarnos abrazar en el reflejo del otro.



Sentir del amanecer, 2016. Acrílico sobre cartón, 120 x 80 cm



Resaca de la ruptura, 2021. Acrílico sobre cartón, 160 x 160 cm



Pilares acompañantes, 2021. Acrílico sobre cartón, 160 x 160 cm



En algún lugar, 2016. Acrílico sobre cartón, 160 x 160 cm



*Espasmos uno*, 2016. Acrílico sobre cartón, 160 x 160 cm

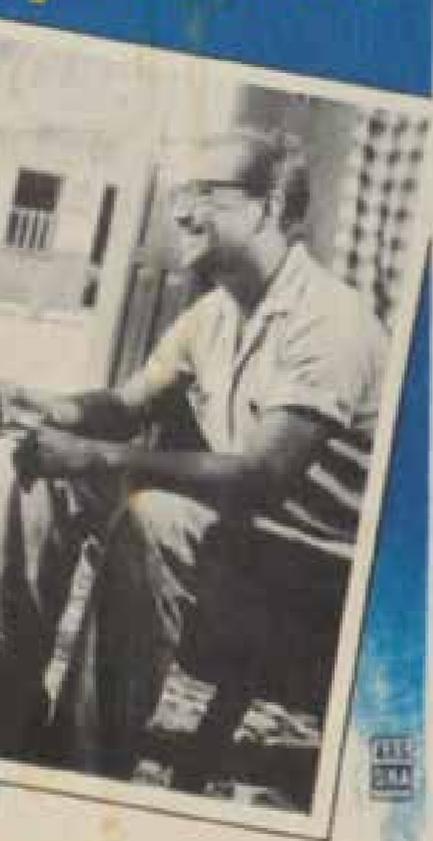


*Espasmos dos*, 2016. Acrílico sobre cartón, 320 x 160 cm



Cartel de la película *Tiburones*, en: <https://cutt.ly/lmu9KpT>.

ALDAMA  
GONZALEZ



TIBURONEROS

LUIS ALCORIZA

# Luis Alcoriza

## y su película *Tiburoneros*

**Delfina Careaga**

Escritora mexiquense

El buen cine está considerado como arte al igual que la buena literatura o la buena música. El arte es fundamental para la educación de calidad del niño. Por ello, es una tristeza que no hayamos aprendido a distinguir el buen cine del malo. En el primero podemos apreciar la fotografía, la estructura de la trama, su lenguaje apropiado a la historia, su ritmo. Si desde pequeños supiéramos estimar estos valores en lo que se llama el séptimo arte, la sensibilidad del niño se agudizaría para entender las otras expresiones que elevan el espíritu. Razón por la cual creí oportuno dar una muestra de aquello que podemos aprender viendo una extraordinaria película.



Escena de *Tiburoneros*, en: <https://bit.ly/3BNA9mc>.



Gaceta del Festival de cine 1963, en <https://bit.ly/3h-4dPMO>.



Luis Alcoriza, en <https://bit.ly/3f5Hpjp>.



Julio Aldama en: <https://lmdb.to/3f3XvtU>.



Dacia González, en: <https://bit.ly/3xZjico>.



Escena de *Tiburoner*s, en: <https://bit.ly/3BNA9mc>.

\*\*\*

El director de cine, guionista y actor Luis Alcoriza de la Vega nació en Badajoz, España, el 5 de septiembre de 1918. Es miembro de una familia de actores que se exilió en el norte de África (Magreb) y posteriormente en Sudamérica, a causa de la guerra civil española. En 1940 llegó a México, donde vivió hasta su muerte. Amalio Alcoriza, su padre, tenía una importante compañía teatral (en la que también participaba su madre), la cual permaneció unida hasta llegar a México, pero no pudo subsistir por falta de financiamiento. Por este motivo, Alcoriza se unió a la compañía de las hermanas Blanch, a quienes después recompensó con varios papeles en sus películas. En 1946 debutó



Escena de *Tiburoneros*, en: <<https://bit.ly/3BNA9mc>>.

como escritor en la cinta *El ahijado de la muerte* y en 1961 como director en *Los jóvenes*. Trabajó con Luis Buñuel en varias películas; le molestaba que lo consideraran su “discípulo”, pues alegaba que Buñuel nunca le dio clases. Entre sus obras más reconocidas están *Tlayucan* (1962), *Tiburoneros* (1963), *Tarahumara* (1965), *Paraíso* (1970), *Mecánica nacional* (1971), *Presagio* (1974), *Las fuerzas vivas* (1975) y *La sombra del ciprés es alargada* (1990), entre muchas otras. Murió en Cuernavaca, Morelos, México, el 3 de diciembre de 1992.

Entre las muchas películas que he disfrutado de Alcoriza, la que más me gusta y gozo es *Tiburoneros*, porque eleva los niveles de aquellas que se filmaron en aquel tiempo al mezclar con absoluta naturalidad la sátira y la personalidad pícaro y salvaje de México; ambos elementos aluden a los utilizados en la Italia de la posguerra, del cine neorrealista. Esencialmente

la prefiero porque resulta una cinta que va más allá de nombres famosos o nacionalidades, ya que sobresale entre las obras maestras del cine mundial; asimismo, esclarece un profundo retrato sobre los angostos caminos que debe recorrer el hombre para alcanzar la libertad personal, aunque vaya en contra de los convencionalismos sociales impuestos.

El argumento está basado en la vida de pescadores de tiburones que Luis Alcoriza conoció en sus viajes por México. Escribe el guion y empieza a filmar la película del 26 de abril al 31 de mayo de 1962 en la costa de Tabasco, en Centla, cabecera municipal de Frontera, Tabasco, y en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México). La cinta se estrenó el 23 de mayo de 1963 en el cine Alameda. En ese mismo año *Tiburoneros* ganó el premio al mejor argumento en el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. En fin, resulta ser una película sensible, inteligente, culta, con su aire sociológico acertadamente infiltrado en su original sencillez, en su contexto mexicano y universal.

## Reparto

Julio Aldama como Aurelio Gómez  
Dacia González como Manela  
Niño David del Carpio como Pigua  
Tito Junco como don Raúl  
Amanda del Llano como Adela  
Eric del Castillo como el Costeño  
Alfredo Varela Jr. como Chilo  
Noé Murayama como Román  
Enrique Lucero como Rubén  
Conchita Gentil Arcos como mamá de Aurelio  
Mario Zebadúa *Colocho* como el Tuerto  
Amado Zumaya como Rodolfo  
Aurora Clavel como esposa de Rubén  
Irma Serrano como Rosa  
Sadi Dupeyrón como Pedro  
Yolanda Ortiz como cuñada de Aurelio

# La escuela somos todos

Yanizeth Montoya Medina

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

La escuela física nos aguarda siempre verde, hace hueco en nuestros pechos. Respiramos quedo comprobando si aún quedan bosquejos de su existencia en nuestras mentes.

No nos pertenecemos. Somos sábila probando el polvo del encierro, un reloj esquizofrénico al que todos miran, juegos improvisados antes del descanso, que sólo ganan más descanso, nuestra propia fiesta abandonada de toda vanidad.

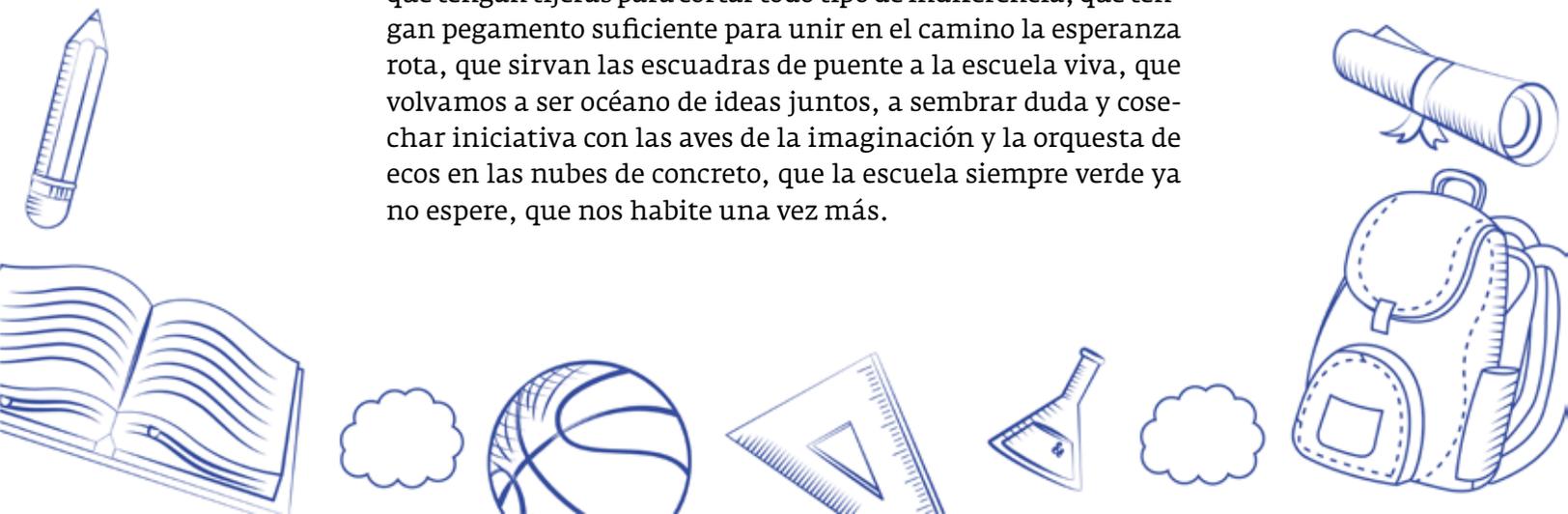
Nos sostenemos en la posibilidad del otro, de la espera. La noche no existe, nos atamos al nudo de la empatía desde nuestra pantalla, hay desvelos incubando libertad en todas las casas. La escuela somos todos y afuera sólo hay máscaras.

No nos debemos nada. Somos niños de pupilas hinchadas llorando en las ventanas de casa y no hay receso. Hacemos limpieza y huecos no tan profundos en nuestras memorias; cuando nadie nos mira consumimos nuestras mentes excavando en tierra roja para hacer de la profundidad de nuestros hogares la raíz de la enseñanza.

No sólo las hojas cambian de color en primavera. Marzo ya es marzo y germina la calma aferrada al miedo, ahora viejo oficio. Los libros aguardan el calor de las aulas, su eco rebota en el asombro de las pupilas; treinta y tres alumnos clavando su curiosidad en ellos. Que sean más, que nos inundemos nuevamente de polvo de letras en el mar del aula que alguna vez fuera desierto.

La escuela nueva nos forma en parpadeos lerdos pero constantes y profundos. Aprendemos constante de los miedos interiores que hacen *zoom* con sus abejas segunderas en nuestros hombros. Nos volvemos a conocer en la necesidad del otro, de su voz, de su mirada, de su estrechar de palmas.

Que los temores no toquen el universo de nuestros alumnos, que tengan tijeras para cortar todo tipo de indiferencia, que tengan pegamento suficiente para unir en el camino la esperanza rota, que sirvan las escuadras de puente a la escuela viva, que volvamos a ser océano de ideas juntos, a sembrar duda y cosechar iniciativa con las aves de la imaginación y la orquesta de ecos en las nubes de concreto, que la escuela siempre verde ya no espere, que nos habite una vez más.



# La educación también está en la radio



Es un programa que apoya y difunde el trabajo docente, al abordar temas incluidos en los planes y programas de estudio de educación básica. También se fomentan costumbres, tradiciones, valores, identidad nacional y estatal y, sobre todo, la participación de los niños en la radio.

**Martes y jueves,  
de 15:30 a 16:00 horas.**

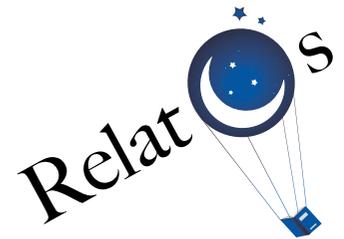
 [elrumb01600](#)



A través de la entrevista a expertos, se orienta e informa al auditorio sobre trámites, servicios y acciones de interés y de actualidad que brindan la Secretaría de Educación y las organizaciones no gubernamentales.

**Miércoles,  
de 11:00 a 11:30 horas.**

 [AlgoEnComun.AM](#)



Este espacio presenta adaptaciones de obras de la literatura universal como herramienta a una de las prioridades nacionales: la promoción de la lectura.

**Sábados,  
de 17:30 a 18:00 horas.**

 [relatosAM](#)

# Escúchanos

XEGEM 1600 AM Metepec  
XHATL 105.5 FM Atlacomulco  
XETUL 1080 AM Tultitlán  
XETEJ 1250 AM Tejupilco  
En línea a través de:  
[www.radioytmexiquense.mx](http://www.radioytmexiquense.mx)



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.