



ISSN L 3072-9653

Vol.1, No.1 septiembre 2024-febrero 2025

[journal.uted.us](http://journal.uted.us)

# Scientific Journal T&E

Revista de Ciencias de la Educación



Portal de Revistas de la  
Universidad de Panamá

**Scientific Journal T&E**  
**Revista de Ciencias de la Educación**

**Vol. 1(1)**

**Septiembre 2024 -febrero 2025**

**ISSN L: 3072-9653**

**PUBLICACIÓN SEMESTRAL**

## AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

**Dr. Manuel Villero Pacheco**

Presidente y Rector

**Diana Jiménez Arias**

Directora Administrativa y Financiera

**Jesús Vélez**

Director del Departamento de Investigación

**Luis Torres-Núñez**

Director de Admisiones y Registro

**Sandra Clavijo Zapata**

Decana de Educación

**Leyla Jiménez Arias**

Analista de Admisiones

**Nelmir Marrero Perdomo**

Asesora de Servicios Estudiantiles

**Ysabel Sánchez**

Analista de Soporte Técnico

**Mary Luz Marques**

Bibliotecaria

# Equipo editorial de la Revista Scientific Journal T & E

## Comité editorial

### Editor Jefe

Manuel Villero Pacheco. University of Technology and Education, USA. Correo: [manuel.villero@uted.us](mailto:manuel.villero@uted.us) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-2129>

### Editora Científica

Regina de la Caridad Agramonte Rosell, Universidad Nacional de Cañate, Perú. Correo: [ragramonte@undc.edu.pe](mailto:ragramonte@undc.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-0851>

## Comité Científico

Dr. Geovanni Antonio Urdaneta Urdaneta. Minciencias Colombia. Correo: [geovanniurdaneta@unicesar.edu.co](mailto:geovanniurdaneta@unicesar.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9536-5277>

Dr. Javier Zúñiga Cortés. Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile. Correo: [javier.zuniga-c@up.ac.pa](mailto:javier.zuniga-c@up.ac.pa)

Dra. Marcela Angelina Aravena Domich. Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología Umecit, Panama. Correo: [domich2@yahoo.com](mailto:domich2@yahoo.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Dr. Miguel Ángel Puentes Castro. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Correo: [miguel85@utp.edu.co](mailto:miguel85@utp.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-7534>

Dr. Wilson Arenas Valencia. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Correo: [warenas@utp.edu.co](mailto:warenas@utp.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6544-855X>

Anabel Corral granados. Universidad de Almería, España. Correo: [Acg287@ual.es](mailto:Acg287@ual.es) <https://orcid.org/0000-0001-8870-8844>

Beatriz González Fonseca. Universidad de La Habana, Cuba. Correo: [filologa@proton.me](mailto:filologa@proton.me) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-4241>

Dr. Antonio Rodríguez Universidad de Granada, ESPAÑA. Correo: [arfuentes@ugr.es](mailto:arfuentes@ugr.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>

Dr. Iván Montes Iturrizaga. Universidad Católica, San Pablo. Correo: [imontes@continental.edu.pe](mailto:imontes@continental.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9411-4716>

Joel Acevedo Nieto. Universidad Medical Sciences Campus, Puerto Rico. correo: [ramonrp@infomed.sld.cu](mailto:ramonrp@infomed.sld.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-6227>

Karel Llopiz Guerra. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba. Correo: [kllopiz@uclv.cu](mailto:kllopiz@uclv.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-8000>

Dr. C Carlomagno Sancho Noriega. Universidad Nacional de Frontera, Perú. Correo: [csancho@unf.edu.pe](mailto:csancho@unf.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6828-675X>

Dr. Ramón Rivero Pino. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Correo: [rriverop@upse.edu.ec](mailto:rriverop@upse.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Isidro E. Méndez Santos. Universidad de la Habana, Cuba. Correo: [iemendezs58@gmail.com](mailto:iemendezs58@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0437-8057>

Karel Llopiz Guerra. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba. Correo: [kllopiz@uclv.cu](mailto:kllopiz@uclv.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-8000>

Luis Aníbal Alonso Betancourt. Universidad de Holguín, Cuba. Correo: [lalonsob@uho.edu.cu](mailto:lalonsob@uho.edu.cu) CORREO: <https://orcid.org/0000-0003-0989-746X>

Dr. C. Miguel Rudens Forgas Brioso. Industrial de Níquel en Moa, Holguín, Cuba. Correo: [mforgas@uo.edu.cu](mailto:mforgas@uo.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6224-4201>

Minelis Tamayo Megret. Universidad de Holguín, Cuba. Correo: [minelistm@gmail.com](mailto:minelistm@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3224-0108>

Pedro Valiente Sandó. Universidad de Holguín, Cuba. Correo: [pedrovalientesndo@gmail.com](mailto:pedrovalientesndo@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-3452>

Marianela Juana Rabell López "Universidad de Holguín, Cuba. Correo: [rabell66@gmail.com](mailto:rabell66@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0103-0397>

### **Editor Web y OJS**

Beatriz Elisa González Fonseca. Universidad de Holguín, Cuba. Departamento Editorial.  
Correo: [filologa@proton.me](mailto:filologa@proton.me) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-4241>

### **Equipo Asesor**

Francisco Farnum Castro. REDIPAI, Panamá. [ffarnum@redipai.org](mailto:ffarnum@redipai.org) Panamá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5879-2296>

Damaris Tejedor. Universidad de Panamá, Panamá. [damaris.tejedor@up.ac.pa](mailto:damaris.tejedor@up.ac.pa) ORCID: [0000-0002-4350-196X](https://orcid.org/0000-0002-4350-196X)

Mónica Contreras Ochoa. Universidad de Panamá. [monica.contreraso@up.ac.pa](mailto:monica.contreraso@up.ac.pa) ORCID: [0000-0003-0972-6951](https://orcid.org/0000-0003-0972-6951)

# Nota Editorial

## Inaugurando un Nuevo Espacio para la Innovación Educativa

Es con gran entusiasmo que presentamos el primer número de Scientific Journal T&E, una nueva publicación dedicada a explorar los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI. A lo largo de mi trayectoria como editor, he sido testigo de cómo el campo educativo ha evolucionado de manera vertiginosa, impulsado por avances tecnológicos, cambios demográficos y nuevas demandas sociales.

Nuestra revista nace con la ambición de convertirse en un referente para investigadores, docentes, tomadores de decisiones y todos aquellos interesados en mejorar la calidad y equidad de la educación. Creemos firmemente que la investigación educativa es fundamental para transformar las aulas y construir sociedades más justas y equitativas.

### ¿Qué nos diferencia?

- **Enfoque especializado:** Abriremos las puertas a contribuciones de diversas disciplinas de la educación, desde didáctica y la administración hasta la tecnología educativa y las neurociencias, con el objetivo de ofrecer una visión holística de los procesos educativos.
- **Innovación y creatividad:** Fomentaremos la publicación de estudios que presenten propuestas innovadoras y soluciones creativas a los desafíos educativos actuales.
- **Impacto social:** Nos interesa difundir investigaciones que tengan un impacto directo en la práctica educativa y contribuyan a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- **Vocación internacional:** Publicaremos trabajos de investigadores de todo el mundo, promoviendo el intercambio de conocimientos y experiencias.

### Un llamado a la comunidad educativa

Invitamos a todos los interesados a sumarse a este proyecto. Les solicitamos que nos envíen sus trabajos de investigación, ensayos, reseñas de libros y cualquier otra contribución que enriquezca el debate sobre el futuro de la educación.

En esta primera edición, presentamos una selección de artículos que abordan temas tan diversos como la inclusión educativa, el aprendizaje en línea, la evaluación de los aprendizajes y la formación del profesorado. Estamos convencidos de que estos trabajos ofrecerán una visión actualizada y estimulante de las tendencias actuales en investigación educativa.

Agradecemos a todos los autores, revisores y miembros del comité editorial que han hecho posible la publicación de este primer número. Juntos, construiremos una comunidad de aprendizaje donde compartir ideas, experiencias y conocimientos sea el motor del cambio.

---

índice

	Páginas
EDITORIAL	6
TRATAMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO DURANTE LA POST-PANDEMIA <i>TREATMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY EDUCATION STUDENTS IN MEXICO DURING THE POST-PANDEMIC</i> <b>Ma. Consuelo Jiménez Jiménez</b>	9-33
EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL <i>THE DEVELOPMENT OF ORIENTATION AND MOBILITY SKILLS IN ADOLESCENTS WITH VISUAL DISABILITIES</i> <b>Leidy Laura González González</b>	34-54
LA FAMILIA SOBRE EL PROCESO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES <i>THE FAMILY AND THE PROCESS OF EDUCATIONAL INCLUSION IN SCHOOLCHILDREN</i> <b>Gretter Martínez Lago</b>	55-69
LA ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LA COMUNIDAD <i>EDUCATIONAL CARE FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FROM THE COMMUNITY</i> <b>Beatriz de la Caridad Gálvez Jiménez, Lismay Pérez Rodríguez y Diana Estela Pérez Chávez</b>	70-94
EL EMPLEO DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FÍSICA <i>THE USE OF DIGITAL SOCIAL NETWORKS IN THE TRAINING OF PHYSICS TEACHERS</i> <b>Andry González Pacheco, Yosdey Dávila Valdés y Juan Carlos Martin Llano</b>	95-111
LA DANZA: UNA VÍA PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE EDUCANDOS CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL <i>DANCE: A WAY FOR THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH A DIAGNOSIS OF INTELLECTUAL DISABILITY</i> <b>Mayara Céspedes Medina y Melva Luisa Rivero Rivero</b>	112-125
IDENTIFICANDO TENDENCIAS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA BASADA EN COMPETENCIAS: UNA REVISIÓN DE LITERATURA 2019 - 2024 <i>IDENTIFYING TRENDS AND CHALLENGES IN COMPETENCY-BASED AGRICULTURAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW 2019 – 2024</i> <b>Edwin Pile y Andrés Chang</b>	126-155
FORMAÇÃO DE ATITUDES DOS PROFESSORES FACE AO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: UM ESTUDO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO SUMBE	156-174

---

TRAINING OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE PROCESS OF  
INCLUSIVE EDUCATION FOR THE CARE OF STUDENTS WITH  
DISABILITIES: A STUDY AT THE HIGHER INSTITUTE OF EDUCATIONAL  
SCIENCES OF SUMBE

**António Zinga, Santos Candeeiro Germano y Eduardo Manuel**

PUEBLOS PERDIDOS, UNA NOVELA ENTRE LA HISTORIA Y LA FICCIÓN 175-189  
LOST TOWNS, A NOVEL BETWEEN HISTORY AND FICTION

**Zoribell Anays Salcedo Murillo y Lourdes Anays Jaén Herrera**

LA VIOLENCIA DE GÉNERO. REFLECCIONES TEÓRICAS 190-204  
GENDER VIOLENCE. THEORETRICAL REFLECTIONS

**Graciela Soler Nodarse**

---

**TRATAMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO DURANTE LA POST-  
PANDEMIA**

TREATMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY EDUCATION  
STUDENTS IN MEXICO DURING THE POST-PANDEMIC

**Ma. Consuelo Jiménez Jiménez**

Universidad Tollocan, México.

[ma.consuelojimenez2@gmail.com](mailto:ma.consuelojimenez2@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5627-7840>

**Recibido.** 10 de enero de 2024

**Aceptado.** 22 de marzo de 2024

**Resumen**

La pandemia por COVID-19 desencadenó una serie de eventos que han impactado personal y socialmente desde el año 2020 y hasta la fecha en diversos ámbitos, uno de ellos es el ámbito educativo. En México, el confinamiento dictado por las autoridades sanitarias y educativas implicó un aislamiento de los alumnos en sus hogares, limitando el contacto físico con compañeros de clase y con sus profesores, lo cual, luego de dos ciclos escolares (2019-2020, y 2020-2021), representó grandes dificultades durante el regreso a las aulas a nivel de convivencia grupal, trabajo colaborativo y rendimiento académico, entre otros aspectos. El presente estudio tuvo por objetivo diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de alumnos de educación primaria. A fin dar cumplimiento al objetivo principal de la investigación, se trabajó desde una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, cuya muestra estuvo conformada por 14 docentes y 41 alumnos de 7 escuelas primarias situadas en diferentes estados del país. Los resultados indican que la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en la educación emocional contribuye a la mejora de la convivencia grupal, el trabajo colaborativo y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos datos se consideran de relevancia en un contexto como el actual, en el que la incertidumbre sobre los sucesos que ocurren y la inmediatez con la que se deben afrontar se han vuelto referentes para la actuación cotidiana de todos los seres humanos, pues solo de esta forma es posible la adaptación progresiva al cambio.

**Palabras clave:** educación formal, estrategia de enseñanza, aprendizaje, etnografía, rendimiento escolar

### Abstract

The COVID-19 pandemic produced a series of events that have had a personal and social impact since 2020 and to date in various areas, one of them is the educational field. In Mexico, the confinement dictated by the health and educational authorities implied isolation of students in their homes, limiting physical contact with classmates and their teachers, which, after two school cycles (2019-2020, and 2020 -2021), represented great difficulties during the return to classrooms at the level of group coexistence, collaborative work and academic performance, among other aspects. The objective of this study was to design a teaching work strategy aimed at treating the socio-emotional skills of elementary school students. To fulfill the main objective of the research, we worked from a qualitative methodology with an ethnographic approach, whose sample was made up of 14 teachers and 41 students from 7 elementary schools located in different states of the country. The results indicate that the implementation of a pedagogical strategy based on emotional education contributes to the improvement of group coexistence, collaborative work and the academic performance of students. These data are considered relevant in a context like the current one, in which the uncertainty about the events that occur and the immediacy with which they must be faced have become references for the daily actions of all human beings, since only in this way progressive adaptation to change is possible.

**Keywords** formal education, teaching strategy, learning, ethnography, school performance

### Introducción

Pensar en el último lustro de la existencia de la humanidad, hace reflexionar acerca de la rapidez con la que el mundo se reconfigura, en este sentido teniendo como antecedente inmediato a la pandemia por COVID-19 y las múltiples consecuencias que esta acarrió. En medio de esta situación que fue no solo repentina, sino además catastrófica para la mayoría de las familias en México, diversas problemáticas acontecieron y otras más se agudizaron, registrando impactos durante y después del confinamiento, el cual surgió como una medida que las autoridades de los órdenes federal y estatal establecieron para evitar la propagación del Coronavirus y el resguardo de la vida de los mexicanos.

Uno de los espacios con mayores secuelas de lo que representó el confinamiento es el ámbito educativo; en particular, el nivel de educación primaria. En México, millones de niños sufrieron los estragos de una enfermedad que los alejó de sus familiares y seres queridos, afectado con esto su desempeño en la escuela no solo en el plano de la virtualidad, que tuvo una duración prácticamente de dos años, correspondientes a los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021; sino también de forma posterior en el regreso escalonado a la modalidad presencialidad a partir del ciclo escolar 2021-2022. Fue en la educación y con mayor énfasis en las escuelas, en donde se hicieron muchos esfuerzos por no detener los procesos formativos de los niños, sin embargo, esto no significó la mejor respuesta ante la problemática.

Diversas organizaciones en el mundo señalan los efectos de la crisis sanitaria, entre ellas, las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), revelan que las personas aumentan sus malestares psíquicos en situaciones de emergencia, repercutiendo en sus estados de ánimo y desarrollo personal (OMS, 2022). En este mismo panorama, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), señala que 1 de cada 7 niños y jóvenes que vivió el confinamiento en el hogar, estando lejos de sus amigos y seres queridos sufrió ansiedad y depresión, además de alteración repentina que desencadenó en alteraciones de su conducta (Shcherbakova, 2021).

Tras el regreso a la educación presencial este fenómeno representa un nuevo reto para los docentes, pues se asume que el desarrollo socioemocional de los niños ayuda a comprender las emociones de las personas que los rodean, así como a controlar sus sentimientos y acciones, las cuales han sucumbido durante la presencia del Coronavirus. De acuerdo con el Informe COVID-19 y educación en México, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2022), la pandemia y las medidas como la suspensión de las

clases presenciales afectó el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes al reducir el tiempo lectivo, el acceso a tutorías y el trabajo transversal; esta afectación se exacerbó por el incremento de la necesidad de apoyo emocional entre los estudiantes, situación que resalta la importancia del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (HSE).

De acuerdo con Luna (2018), las HSE pueden definirse de forma general como un conjunto de herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones asertivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales. Entonces, las HSE permiten al ser humano enfrentar de forma asertiva aquellas situaciones que le representen algún desafío. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), refiere que las habilidades socioemocionales son aquellas que permiten a los alumnos regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales armónicas y tomar decisiones responsables; entre sus beneficios se encuentran: lograr un mejor desempeño académico, generar un clima escolar positivo, lograr trayectorias exitosas, y evitar conductas de riesgo. (SEP, 2017)

A partir de esta última acepción, en el ámbito de la educación en México, las HSE se reconocen como cruciales para el óptimo desarrollo de los estudiantes, puesto que les permiten transitar con éxito sus estudios en el periodo de formación académica en la escuela, atendiendo integralmente la dimensión emocional, cognitiva e interpersonal, aspirando de esta forma a la formación de personas capaces de resolver problemas, pero al mismo tiempo, capaces de convivir con los demás y aportar desde su persona insumos para el bienestar común.

En la época de pandemia el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) estaba vigente. Este Modelo surgió en el año 2016 a fin de conducir a las escuelas y sus líderes hacia el logro de la calidad educativa, este modelo estaba basado en aprendizajes clave para la educación integral. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2016) los aprendizajes dentro del MEPEO se formulan a partir de los siguientes campos, áreas y ámbitos:

- a. Campos de formación académica
  - Lenguaje y comunicación.
  - Pensamiento matemático.
  - Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- b. Área de desarrollo personal y social
  - Artes
  - Educación socioemocional
  - Educación física
- c. Ámbitos de autonomía curricular
  - Ampliar la formación académica
  - Potenciar el desarrollo personal y social
  - Nuevos contenidos relevantes
  - Conocimientos regionales
  - Proyectos de impacto social

En este modelo educativo se refrendan los principios de la Constitución establecidos en el artículo 3º, para asegurar que la educación sea laica, gratuita y obligatoria; inclusiva, equitativa y de calidad, que fomente el amor a la patria y conduzcan a una vida democrática enmarcada en la justicia, solidaridad y progreso nacional.

En el siglo XXI los alumnos se interconectan con personas de diferente cultura, nacionalidad e idiosincrasia, de tal forma que la interacción y el intercambio se conciben como una de las características en esta era global. A través de los planes y programas del MEPEO se pretendía formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados capaces de ejercer sus derechos y participar de forma activa en una vida social, económica y política en la sociedad de la información y del conocimiento.

Elementos clave en los programas de estudio del MEPEO son la motivación, la integración y el desarrollo personal, pretendiendo una constante entre los diversos niveles educativos obligatorios. En el ciclo escolar 2019-2020 teniendo al MEPEO como modelo vigente, los diferentes perfiles de egreso de la educación obligatoria se dividían en 11 Aprendizajes Clave organizados en tres componentes curriculares para la educación básica: Formación académica, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. El primero y segundo de los componentes comparten los mismos objetivos curriculares y horas lectivas para todos los alumnos a nivel nacional; mientras que el último se centra en la atención a la diversidad y las necesidades e intereses individuales; lo anterior constituye la pauta en la que se organiza el trabajo escolar en las distintas entidades, y esta especificidad se replica dentro de las escuelas, atendiendo situaciones propias del contexto.

En el primero de los componentes se tratan tres aprendizajes clave: Lenguaje y comunicación; pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social; es en este último aprendizaje en el que existe una intención permanente por explorar y conocer el mundo, y las relaciones sociales que en él se dan. En el siguiente componente, desarrollo personal y social, el MEPEO atienden las áreas de desarrollo personal, en las que se incluyen las artes, la educación socioemocional, y la educación física. Es en este componente, en el que de manera explícita se asienta el tratamiento de

las habilidades socioemocionales en el currículo de la educación básica. En el último componente, se busca ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal, buscar contenidos relevantes, desarrollar conocimientos regionales, y desarrollar y elaborar proyectos de impacto social. Conviene señalar que al referirse al término “tratamiento de las habilidades socioemocionales”, se hace alusión al “abordaje o forma en la que se incluyen en los planes de trabajo; no así a una terapia de tipo clínico.

Como se aprecia, en los componentes del MEPEO existe una correspondencia en la que se visualiza indispensable la atención de las HSE de los alumnos. Es decir que, para el logro de los aprendizajes clave, resulta indispensable organizar a las escuelas, los planes de trabajo, y las comunidades educativas para alcanzar la progresión y sistematización de aprendizajes. La organización de los aprendizajes claves conlleva a una revisión permanente de parte de los docentes en pro de buscar un equilibrio y un dominio de los contenidos para que los alumnos al egresar logren el perfil de egreso previsto. En cada perfil de egreso habrá algunas diferencias entre los alumnos que apelan a su individualidad o unicidad, sin embargo, en todos los casos se apoya a su desarrollo personal.

Dentro de los programas educativos de la SEP se ha considerado la atención de las HSE resaltando su carácter de calidad, y se han orientado al autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia. La Tabla 1 describe las HSE consideradas en los programas educativos de la SEP.

**Tabla 1**  
*HSE consideradas en los programas educativos de la SEP.*

Habilidad	Descripción
Autoconocimiento	Habilidad para conectarnos con nuestros sentimientos, pensamientos y acciones. Las personas que se conocen a sí mismas reconocen sus fortalezas y desafíos.
Autorregulación	Habilidad de controlar nuestras emociones y comportamiento de acuerdo con las demandas de una situación.
Conciencia social	Habilidad para empatizar con los pensamientos y los sentimientos de los demás, respetando las diferencias.
Colaboración	<b>Habilidad para trabajar de forma responsable y voluntaria dentro de un equipo para lograr objetivos comunes.</b>
Toma responsable de decisiones	Capacidad de hacer elecciones estudiadas que nos acerquen a nuestra meta, a la vez que medimos cómo afectan a las personas, los grupos, las organizaciones o el ambiente en el corto y largo plazo, aceptando las consecuencias de dicha decisión.
Perseverancia	Cualidad-habilidad que permite mantenerse de forma constante en la prosecución de lo comenzado, en una actitud o en una opinión. Se pone de manifiesto frente a obstáculos y frustraciones en la persecución de metas.

Es importante señalar que las mencionadas HSE se consideran necesarias en cualquier escenario, lo que lleva a la reflexión acerca de su importancia en el contexto de la pandemia y aún en aquel considerado posterior a este suceso, porque al igual que el aprendizaje, las situaciones de conflicto, indistintamente de su naturaleza, se presentan a lo largo de la vida de las personas.

En el escenario del confinamiento, las acciones emprendidas por autoridades escolares, docentes, padres de familia y alumnos en el contexto mexicano y de Latinoamérica no fueron capaces de responder de forma puntual al reto que representó el COVID-19 en materia educativa, principalmente en lo referente al desarrollo de la persona. Si bien se buscaron los medios disponibles en cada contexto para hacerles frente, la pandemia

expuso de forma sustancial las grandes desigualdades sociales. Con lo anterior, como menciona el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en América Latina y el Caribe, el cierre de escuelas se sumó a deficiencias estructurales no resueltas en las que, la desigualdad y las ineficiencias en el acceso a servicios educativos de calidad impidieron que millones de estudiantes encontraran en las escuelas un espacio seguro y estimulante para crecer personal, socioemocional y académicamente. (BID,2022)

El desarrollo socioemocional de los estudiantes en los niveles iniciales se vincula a este crecimiento en su persona, por ello, debe considerarse como uno de los temas de atención prioritaria en los modelos educativos vigentes, en estos últimos se enfatiza en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) puesta en marcha a partir del ciclo escolar 2022-2023 en el contexto de la postpandemia. La pandemia y el confinamiento pusieron en riesgo la socialización de los estudiantes y las formas en las que solían realizarla, impactando en sus estados de ánimo y deteriorando el tipo de relaciones que establecían con sus pares y docentes, afectado así su desarrollo socioemocional. Esto fue uno de los principales motivos por los cuales, tras la vacunación universal de los mexicanos en el año 2021, se estableció el regreso a las escuelas.

El desarrollo socioemocional de los niños ayuda a comprender las emociones de las personas que los rodean, así como a controlar sus sentimientos y acciones. Todo esto apoya en la conducta en sociedad o en grupos de trabajo; en este caso, en la escuela en conjunto con sus compañeros y su docente.

De acuerdo con los pronunciamientos de la autoridad capitalina en materia educativa, a finales del mes de junio del año 2021, Luis Humberto Fernández, señaló que el regreso a clases cobraba sentido y era necesario, por razones como mitigar los efectos socioemocionales de los estudiantes, y reforzar o regularizar los conocimientos adquiridos

durante la pandemia. Toda vez que es autorizado e implementado el regreso a la presencialidad a finales del ciclo escolar 2020-2021, los centros escolares, sus autoridades y docentes, comienzan a vivenciar las consecuencias inmediatas del confinamiento.

Inicialmente el regreso a las clases presenciales fue voluntario, situación que contuvo en sus hogares a muchos de los alumnos derivado del temor de ellos o de sus padres por volver a la escuela, puesto que lo consideraban como un espacio no seguro. Esta reacción se asumió por los docentes y autoridades educativas como uno de los primeros grandes problemas; el recuperar la confianza de las familias de los alumnos y ellos mismos para regresar a la convivencia cara a cara y el trabajo en las aulas. Si bien se presentó esta situación, no fue elemento decisorio para establecer como obligatorio el regreso definitivo a las escuelas a partir del ciclo escolar 2021-2022, en el que se mostraron acentuadas actitudes en los alumnos poco favorables para la convivencia grupal y el trabajo colaborativo, esto aunado al gran rezago educativo que se visualizó como resultado de su rendimiento académico, tal como se aprecia en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Principales dificultades en el regreso a las aulas.*

Escuela	Entidad	Principales dificultades
Escuela Primaria Aguiles Serdán	Chiapas	1. Alumnos en situación de rezago en todos los grupos. 2. Área socioemocional debilitada en los alumnos, reflejada en un mal manejo de conflictos y deficiente interacción con el entorno grupal.
Escuela Primaria Alfonso Urueta Carrillo	Chihuahua	1. No se lograron alcanzar los aprendizajes esperados de acuerdo con el programa de estudios que correspondía. 2.- Ritmo de trabajo lento, ya que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar el mismo número de horas en casa que en el aula.
Escuela Primaria Gregorio Luperón	Estado de México	1. Los alumnos tienen dificultades para expresar las diferentes emociones que presentan. 2. Existe un marcado rezago en todos los grupos.
Escuela Primaria Rafael Ramírez	Hidalgo	1. La adaptación de los alumnos a los horarios, aprender nuevamente a estar en clases de 8 a 1 no se ha alcanzado. 2. Las deficiencias mostradas para cumplir con tareas individuales y poca disposición para el trabajo colaborativo.
Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón	Michoacán	1. Pese al aumento escalonado de matrícula, no todos los alumnos asisten diario, ni cuando les corresponde pues la economía de sus padres apenas se está reponiendo, lo que se traduce en situaciones de ausentismo escolar. 2. Los logros académicos sobresalientes de los alumnos son únicamente en pocos casos.
Escuela Primaria Niños Héroes de Chapultepec	Veracruz	1. Se enfrentan dificultades para la integración grupal. 2. Los alumnos muestran poca disposición para las actividades colaborativas.
Escuela Primaria Francisco I. Madero	Zacatecas	1. El regreso representó un reto para docentes y directivo, que puso en caos a las escuelas el reintegrar a alumnos a los hábitos escolares, despertar el interés y compromiso por el estudio. 2. Retomar clases presenciales en medio de crisis emocionales por parte de los alumnos al no saber cómo expresar sus emociones y no concentrarse así en el trabajo académico.

Ya en el regreso obligatorio a las aulas en el ciclo escolar 2021-2022 en el denominado contexto de la postpandemia, y considerando los resultados de los primeros diagnósticos emitidos en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), por docentes y autoridades educativas de diversas escuelas de educación primaria en el país, se establece que es necesario dotar al docente de herramientas que le permitan dar un mejor tratamiento a las HSE de los alumnos promoviendo así su reinserción exitosa a la presencialidad.

En el presente artículo se recoge la problemática expuesta por docentes y autoridades educativas relacionada con las dificultades para la convivencia grupal, el trabajo colaborativo y el impacto de éstas en el rendimiento académico alumnos de 7 escuelas de educación primaria, asociadas con insuficiencias en sus HSE resultantes del confinamiento, teniendo como objetivo central el diseño de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las HSE de los alumnos en correspondencia con el enfoque de la NEM.

El paradigma de la educación humanista es tener un modelo educativo cuyo centro es el estudiante, promoviendo su autorrealización, teniendo en cuenta la individualidad del niño para poder desarrollar una educación acorde a las exigencias del medio, por lo que, el diseño de la estrategia acentúa los fines pretendidos por la NEM en los que la formación integral de las personas tiene lugar, y con ello la educación socioemocional cobra vital relevancia. Desde la NEM se busca que el alumno a través de una educación socioemocional desarrolle habilidades para el autoconocimiento y la convivencia.

### **Materiales y Métodos**

El desarrollo de la investigación siguió un proceso en el que fueron diseñados instrumentos para la aplicación del diagnóstico, así como el establecimiento de categorías que llevaran a la interpretación de resultados, por lo que se fundamentó en el paradigma interpretativo, en el que el investigador orienta sus esfuerzos de forma tal que brinda una

interpretación y consiguiente comprensión de la conducta humana, a partir de los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el estudio. Con el uso de esta información fue posible el diseño de una estrategia pedagógica que sometida a un proceso de validación reveló los principales hallazgos y conclusiones para el estudio.

Esta investigación es aplicada en el sentido de que toda investigación educativa busca la generación de propuestas que sean llevadas al plano de la práctica dando respuesta a las problemáticas de las cuales emanan. En este mismo orden de ideas, Vargas (2009) refiere que la investigación aplicada es entendida como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina. Esta investigación satisface estas consideraciones al estar orientada al diseño y posterior implementación de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las HSE de los alumnos de nivel primaria tras su regreso a las aulas en la época de la postpandemia.

La investigación se desarrolla desde la metodología cualitativa, en la que se precisa reconocer las características del objeto de estudio, priorizándose como aquel que debe ser transformado, en este caso, las HSE de los alumnos de educación primaria en México. La investigación cualitativa ofrece elementos para describir las cualidades del objeto, así como las características de los sujetos participantes, quienes en última instancia son beneficiados con los resultados de la investigación, en este tipo de investigación es posible aproximarse a los sujetos y comprender su comportamiento, motivaciones y característica, roles, etc.

Aproximarse a esta comprensión requiere el empleo de métodos de acceso al conocimiento, tal es el caso del método inductivo, el cual dentro la investigación educativa parte de observaciones en situaciones específicas para llegar a conclusiones más generales, en las que incluso sea posible hablar de tendencias. Para arribar al

conocimiento resultado de la inducción, es necesario el desarrollo de tareas de observación, registro de información, análisis y clasificación, así como elaboración de conclusiones, en todas estas actividades es importante el apoyo del investigador en métodos, técnicas e instrumentos de investigación que desde una perspectiva holística ofrezcan un panorama de la realidad que estudia.

En esta investigación se hizo uso de entrevistas a docentes y alumnos, observación de alumnos y docentes en el aula, y observación participante en las sesiones del Consejo Técnico Escolar, desde el empleo de un guion de observación. El estudio fue desarrollado desde un enfoque etnográfico que permitiera conocer en el lugar de los hechos toda clase de información que resultara de valor para el diseño de la propuesta pretendida. Con lo expuesto, se resalta que, la metodología cualitativa con enfoque etnográfico hizo posible el contacto directo con los participantes de la investigación, permitiendo diagnosticar las HSE que requieren ser fortalecidas en los alumnos, así como el tratamiento que los docentes dan a las HSE desde su práctica.

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2021-2022 en siete escuelas primarias del interior del país, localizadas en los estados de Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Veracruz y Zacatecas, en las cuales se han presentado similitudes en el comportamiento de los alumnos e indicadores académicos como consecuencia de la pandemia por COVID-19, que ponen en riesgo su logro académico y el proceso de formación en educación primaria, hecho que despierta el interés de la investigadora por propiciar situaciones de mejora, puesto que dicha realidad se enmarca dentro los temas centrales de los últimos dos modelos educativos para la educación básica y obligatoria en México.

Las características principales que comparten las instituciones en las que se llevó a cabo el estudio es que son escuelas públicas, se localizan en zonas urbanas, y no cuentan con apoyo permanente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La investigación fue viable dado que se contó con los recursos financieros, tecnológicos y humanos requeridos para su desarrollo, así como las facilidades de las autoridades educativas para tener acceso a ellas. La investigación mostró elementos de valor para contribuir a la mejora de las condiciones para el regreso de la comunidad estudiantil a la presencialidad, evento novedoso en el contexto de la postpandemia.

Respecto a los participantes, son alumnos y docentes de dichas instituciones. Se consideró la selección de docentes se definieron los siguientes criterios de inclusión (CI), exclusión (CEX) y eliminación (CEL):

- a) Formar parte de la planta docente del plantel durante los últimos 3 ciclos escolares: 2019-2020; 2020-2021, y 2021-2022. (CI)
- b) Poseer estudios de licenciatura enfocados al ámbito educativo. (CE)
- c) Poseer disposición para ejecutar la propuesta de intervención emanada de este estudio. (CEL)

La participación de los alumnos consideró lo siguiente:

- a) Ser alumnos inscritos en el ciclo escolar 2021-2022 formando parte de la lista de alumnos de los docentes seleccionados previamente. (CI)
- b) Ser alumnos en situación de rezago. (CE)
- c) Que los padres de familia o tutores de los alumnos autorizaran su participación en el estudio mediante la firma del consentimiento informado. (CEL)

Derivado de lo anterior se obtuvo un total de 14 docentes y 41 alumnos. En los alumnos se buscó identificar las HSE que requieren fortalecerse, mientras que en los docentes se indagó acerca de la forma en la que dan tratamiento a las HSE de los alumnos. En las tareas subsecuentes al diagnóstico se encuentra la interpretación de los resultados obtenidos, estableciendo para tal efecto categorías de análisis.

La categorización consiste en la identificación de regularidades o patrones provenientes de la información arrojada en el diagnóstico; de acuerdo con Romero (2005) esta actividad constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada. De la mano de las categorías de análisis se presentan también subcategorías, que derivan en unidades de análisis más pequeñas, las cuales se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
*Categorías y subcategorías en la investigación*

Categorías	Subcategorías
Práctica docente	Métodos empleados en la enseñanza Formación y actualización docente Diseño de ambientes de aprendizaje
HSE	Reconocimiento de habilidades socioemocionales Incorporación de habilidades socioemocionales en el plan de trabajo Seguimiento a HSE de alumnos
Rendimiento académico	Evaluaciones Rezago

Posterior a este trabajo y el diseño de la propuesta resultante de la investigación, se sometió a contrastación con la realidad el supuesto formulado como respuesta tentativa a la problemática inicial: “la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en la educación emocional contribuye a la mejora de la convivencia grupal, el trabajo colaborativo y el rendimiento académico de los estudiantes, en el regreso a la modalidad presencial”. La información recuperada a partir del empleo de los instrumentos fue

sometida a un proceso de triangulación de informantes y de instrumentos, que, fundamentada en la categorización e interpretación, permitió arribar a los siguientes resultados.

## Resultados

Respecto a las HSE mostradas con un mayor requerimiento para su atención, la Figura 1 las señala.

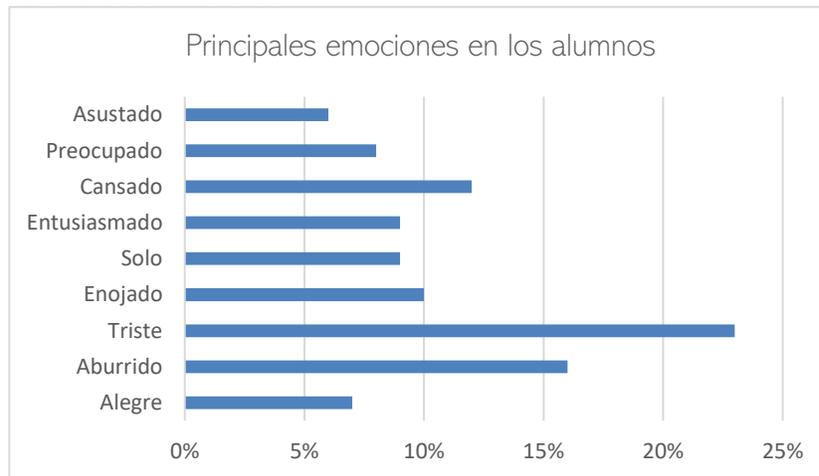
**Figura 1.**  
*HSE que requieren ser fortalecidas.*



Como se aprecia, dentro de las HSE con mayor necesidad de ser atendidas por los docentes se encuentran la colaboración y la autorregulación, ambas consideradas como pilares del trabajo colaborativo, el cual ha sido uno de los principales referentes en los problemas identificados por los docentes en el regreso a las aulas. Si bien existen diversas propuestas para que los docentes promuevan el trabajo colaborativo, es necesario que se aterricen en escenarios que considere el contexto actual de los estudiantes, puesto que como muestra la gráfica en este contexto la conciencia social también cobra relevancia, de tal forma que alumnos y docentes deben ser capaces de asumir conductas de empatía y solidaridad ante el grupo social y escolar del que formen parte.

Respecto a las principales emociones identificadas en los alumnos, en la Figura 2 se señalan aquellas que han sido expresadas por los alumnos de forma verbal y también a través de la observación en el aula. Dentro de estas emociones llama la atención el aburrimiento, pues de alguna manera se vincula con el tipo de actividades que están siendo desarrolladas en el salón de clases y que impactan en la motivación de los niños y su interés por el aprendizaje. Esta información revela también que los niños manifiestan sentirse cansados, por lo que es necesario en un momento posterior tratar de identificar las diversas causas por las cuáles los alumnos se sienten de esta forma, ya que el cansancio atañe a cuestiones física, pero en muchas ocasiones se hermanan a situaciones mentales tales como el pensamiento rumiante.

**Figura 2.**  
*Principales emociones en los alumnos*



Según Cabana, Pedra, Ciruzzi, Garetegaray, Cutri, y Lorenzo (2021), los niños más pequeños son los que manifestaron más angustia como efectos producidos por la pandemia y el confinamiento; al inicio a ellos les molestó que sus padres salieran, el no poder ver a sus abuelos, al resto de la familia ni a sus amigos fue una situación que les provocó irritabilidad. Conforme pasaron los días fue posible apreciar aspectos más

positivos en su encierro: estar junto a sus padres, hermanos y mascotas. Esto pasado el tiempo reflejaría su adaptación a una esa nueva realidad, situación que refiere una necesaria adaptación para dejar atrás ese tiempo que se pasaba en casa, con la familia, y de convivencia, para volver a las aulas al trabajo permanente.

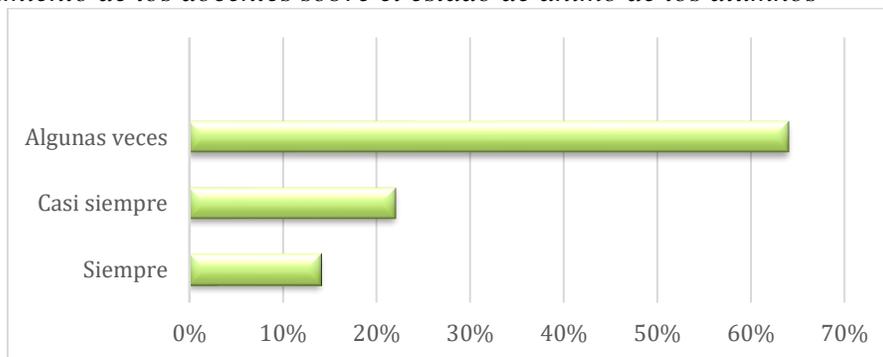
Respecto a la práctica de las docentes vinculadas con la incorporación y tratamiento de las HSE de los alumnos, mediante la entrevista fue posible conocer que los docentes en el 100% de los casos conocían de Manuales para el tratamiento de las HSE de los alumnos tanto en el trabajo virtual, como Guías y Cajas de Herramientas, los cuales surgieron como recursos emergentes a nivel federal y local; así como en el trabajo presencial, pues el contexto del MEPEO obligaba a incorporar estas temáticas en el trabajo diario a fin de lograr los aprendizajes clave. Sin embargo, en el 100% de los casos también se refirió carecer de un acompañamiento o tutoría permanente que les permitiera identificar si las acciones que cada uno por su parte emprendía daban respuesta sistemática a los objetivos de dichos recursos, pues en ninguno de los casos se tenía un recurso establecido y elaborado de forma contextual en sus instituciones. En 8 de los 14 docentes, es decir el 57% de los participantes de la investigación, se demostró contar con capacitación reciente en materia de HSE. Lo cual convierte a la capacitación en una actividad que debe ser retomada por docentes y autoridades.

Se buscó también identificar si los docentes conocen el estado de ánimo de los estudiantes antes de abordar un contenido (Figura 3). En las entrevistas y observaciones realizadas se identificó que 64% algunas veces, 22% casi siempre y 14% siempre, resaltando algunos comentarios como: “Ocasionalmente platicamos por lo que están pasando y les brindo palabras de aliento”; “en algunas sesiones implemento con todo el grupo actividades que abordé en el Curso de la Construcción de las Emociones, brindado por la SEP”; “es complicado porque no solo es apoyar a la comunidad escolar, sino

también lo que estoy viviendo con mi propia familia”. Ante esta situación se señala que se debe buscar ser más empático no solamente con las situaciones que atraviesan los alumnos, sino también con aquellas por las que pasa el docente.

**Figura 3.**

*Conocimiento de los docentes sobre el estado de ánimo de los alumnos*



Con base en la información resultante del diagnóstico y en afán de alcanzar el objetivo de la investigación, se diseñó una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las HSE de los alumnos fundamentada en la educación emocional, entendida por Bisquerra (2000) como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, constituyéndose ambos como elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

La propuesta fue trabajada en dos fases; la primera, en la que se consideraron los diversos temas que formarían parte de los recursos a generar y socializar con docentes como apoyo al proceso de formación de los alumnos desde la escuela; dentro de esta fase se profundizó en la transición del modelo educativo hacia la NEM para garantizar la correcta adopción y adaptación de los fines requeridos en el modelo educativo, así como los medios disponibles y al alcance de los docentes y alumnos en las escuelas. En esta fase los docentes y directivos revisaron aspectos como la filosofía de sus instituciones y su correspondencia con el modelo educativo en la NEM.

En la segunda fase la propuesta estuvo sometida a un proceso de validación desde su implementación con los actores centrales (alumnos y docentes), así como una serie de expertos, entre quienes figuran los asesores metodológicos y supervisores escolares. La propuesta recuperó información valiosa como la necesidad de una capacitación en materia de HSE, por lo que se buscó generar este proceso de capacitación para todos los colectivos docentes de las escuelas muestra, llevándola a cabo a partir de los CTE a través de la incorporación de temas concretos en sus agendas que propiciaran su viabilidad en los contenidos asignados por las autoridades; además, en esta última fase se monitoreó a los docentes participantes ya en el ejercicio de su práctica cotidiana, empleando los recursos generados desde la estrategia pedagógica y vinculando sus alcances con los resultados del rendimiento académico de los alumnos participantes. De ambas fases se obtiene la aprobación de los expertos respecto de la propuesta, por lo cual es considerable como una herramienta de gran valor para atender situaciones de carácter grupal e individual de los alumnos respecto al tratamiento de su HSE por parte del docente en la postpandemia.

Entre los principales resultados que emanan de la propuesta se tienen:

- Tratamiento de las HSE en el aula: a partir de la diversidad de experiencias socializadas y recursos de apoyo, los docentes se encuentran en condiciones de aplicar nuevas formas de incorporar el tratamiento de las HSE desde su práctica docente, dichas estrategias facilitan la interacción como comunidad escolar.
- Mejora de la convivencia en el aula: los docentes manifiestan una mejora en la convivencia en el aula, la cual muestra diferencias respecto al estado inicial en el que se encontraban los alumnos tras su regreso a las clases presenciales.
- Mejora en el logro de los aprendizajes: existe un aumento mínimo, pero sostenido, en los indicadores académicos de aprovechamiento y aprobación, los cuales inciden en el logro de los aprendizajes de los alumnos, dicha situación se vincula

con una mejora en la dinámica de trabajo de los alumnos y la propia del grupo con efectos positivos para su rendimiento académico.

Tolentino (2020) señala que la escuela debería formar al ser humano en todas sus dimensiones: cognitivas, psicológicas, emotivas, creativas, y físicas. Formar al alumno en todas sus dimensiones implica un verdadero reto para el docente, puesto que demanda una serie de competencias que le permitan crear escenarios de aprendizaje en los que sean consideradas dichas dimensiones, y es en este sentido que la propuesta recuperó e introdujo estrategias para la creación de ambientes de aprendizajes propicios para la atención integral del alumno.

De acuerdo con Goleman (1995) las principales características de la inteligencia emocional en las personas es saber reconocer emociones propias y ajenas, adaptar las propias emociones al entorno y usarlas para guiar las capacidades cognitivas con el fin de lograr objetivos determinados; de este modo, la importancia de una emoción es el equilibrio durante varias etapas y el pilar para ser feliz, de ahí que, si la persona, niño o niña tiene sus emociones bien equilibradas, seguramente las situaciones fluirán en beneficio de una vida mejor para así poder interactuar mejor en su contexto. Por ello, en la propuesta se hizo énfasis en la necesidad de que el docente sea capaz de generar e intercambiar experiencias exitosas que se puedan replicar de forma institucional y le permitan a él mismo, a sus pares y a sus alumnos, aumentar el bienestar personal, grupal y social (entendido como institucional) requerido en la época de postpandemia.

## **Conclusión**

En la formación de las nuevas generaciones y desde el enfoque de la NEM, la función del docente resulta de gran valor, superando las tareas que en otros momentos fueron vinculadas a él exclusivamente como sujeto que enseña, pero dejando de lado su carácter de aprendiz y su función de acompañamiento, por lo que actualmente la

formación integral del alumno requiere que el docente atienda entre otros aspectos su sano desarrollo, en el que se incluyen sus HSE.

En este estudio y en correspondencia con la información generada, se tienen como principales conclusiones las siguientes:

La situación emocional de los alumnos a causa de las prácticas sociales y las medidas sanitarias en el país por la pandemia del COVID-19 significó repercusiones de carácter negativo en los alumnos. De forma anticipada a la pandemia ya se consideraba el fortalecimiento socioemocional en los espacios escolares, sin embargo, a partir de la pandemia y en la época postpandemia esta necesidad se ha potenciado dadas las características que presentan los alumnos, entre ellas, dificultad para la convivencia, el trabajo colaborativo y la baja motivación para el aprendizaje.

Para lograr la reincorporación objetiva de los alumnos al contexto de la presencialidad, es necesario identificar el estado actual de sus HSE como medio para que el docente genere mejores ambientes y situaciones de aprendizaje.

Es necesario dotar al docente de herramientas para el desempeño de su función logrando la adaptación de los alumnos a los nuevos escenarios educativos que se presentan en el caso de México de forma inmediata, pero que se avizoran como una constante en el mundo y en los años próximos como resultado de la pandemia por COVID-19.

El tratamiento de las HSE desde una estrategia pedagógica fundamentada en la educación emocional promueve la convivencia grupal armónica, la colaboración de los alumnos y con ello se registran mejoras en su rendimiento académico.

## Referencias Bibliográficas

- BID. (2022). ¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la Juventud. [doi.org/10.18235/0004241](https://doi.org/10.18235/0004241)
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Cabana JL, Pedra CR, Ciruzzi MS, Garategaray MG, et al. Percepciones y sentimientos de niños argentinos frente a la cuarentena COVID-19. *Arch Argent Pediatr* 2021;119(4): S107-S122.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Luna, C. (18 de noviembre de 2018). ¿Qué son las habilidades socioemocionales? Gestión de las emociones. <https://amadag.com/que-son-las-habilidades-socioemocionales/>
- OMS. (16 de marzo de 2022). *La salud mental en las situaciones de emergencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Informe COVID-19 y educación en México. Primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. <https://www.undp.org/es/mexico>
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación educativa. *Revista de Investigaciones Cesmág*. Vol. 11 No. 11, jun. 2005, pp.113-118.
- SEP. (2016). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio de la educación básica.
- SEP. (2017). Las habilidades socioemocionales en el Nuevo Modelo Educativo.
- Shcherbakova, T. (2021). El aislamiento en tiempos de COVID-19 y su impacto en la salud mental de niños y niñas. <https://www.unicef.org/cuba/historias/el-aislamiento-en-tiempos-de-covid-19-y-su-impacto-en-la-salud-mental-de-ninos-y-ninas>

- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2, pp. 1-25
- Vargas, R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, vol. 33, núm. 1, 2009, pp. 155-165

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD EN  
ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL**

THE DEVELOPMENT OF ORIENTATION AND MOBILITY SKILLS IN ADOLESCENTS  
WITH VISUAL DISABILITIES

**Leidy Laura González González**

Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Cuba

[leggonzalez@uclv.cu](mailto:leggonzalez@uclv.cu)

**Recibido.** 19 de enero de 2024  
**Aceptado.** 22 de marzo de 2024

**Resumen**

La presente investigación se enfoca en resaltar la trascendental importancia de las habilidades de orientación y movilidad para mejorar los niveles de auto validismo de las personas con discapacidad visual. La investigación se sumerge en el análisis de esta problemática específica en la Secundaria Básica "José Martí" de la ciudad de Santa Clara. Con el objetivo de comprender y abordar esta temática, se realiza una exhaustiva revisión de los referentes teóricos pertinentes. Mediante métodos como el análisis documental, las entrevistas en profundidad, la observación participante y la triangulación de datos en situaciones reales, se investiga el desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad de una adolescente ciega que cursa el 9no. grado. A partir de los hallazgos fundamentales obtenidos, se plantea la concepción de un proyecto educativo grupal sustentado en la enseñanza basada en proyectos (EBP), cuyos principios y características se adaptan a la situación identificada en el centro escolar. Posteriormente, el proyecto es evaluado por un grupo de especialistas con experiencia comprobada, quienes brindan criterios fundamentales sobre la calidad y pertinencia de su implementación futura. Este proceso de valoración permite asegurar que la propuesta educativa se ajuste a los estándares de calidad y tenga un impacto significativo en el contexto escolar. A través de esta investigación, se busca generar cambios positivos en la formación y desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad de los estudiantes con discapacidad visual, promoviendo su inclusión plena en el entorno educativo y social

**Palabras clave:** ambiente educacional, educación especial, desarrollo de habilidades, trabajo de campo

### **Abstract**

This research focuses on highlighting the transcendental importance of orientation and mobility skills to improve the levels of self-validity of people with visual disabilities. The research delves into the analysis of this specific problem in the "José Martí" Secondary School in the city of Santa Clara. In order to understand and address this issue, an exhaustive review of the relevant theoretical references is carried out. Using methods such as documentary analysis, in-depth interviews, participant observation and triangulation of data in real situations, the development of orientation and mobility skills of a blind adolescent in the 9th grade is investigated. Based on the fundamental findings obtained, the conception of a group educational project based on project-based teaching (PBT) is proposed, whose principles and characteristics are adapted to the situation identified in the school. Subsequently, the project is evaluated by a group of specialists with proven experience, who provide fundamental criteria on the quality and relevance of its future implementation. This assessment process ensures that the educational proposal meets quality standards and has a significant impact in the school context. Through this research, we seek to generate positive changes in the formation and development of orientation and mobility skills of students with visual impairments, promoting their full inclusion in the educational and social environment

**Keywords:** educational environment, special education, skills development, fieldwork

### **Introducción**

En el campo de la educación inclusiva, se ha reconocido la importancia de desarrollar propuestas pedagógicas que fortalezcan las habilidades sociales, comunicativas, vida independiente, orientación y movilidad en las personas con discapacidad visual. Al respecto se destaca la propuesta desarrollada por Alvarado, Ceferino, Pamplona y Rodríguez (2016) en colaboración con la Fundación CAECUS. Su enfoque pedagógico integral busca empoderar a esta población al brindarles las herramientas necesarias para desenvolverse de manera autónoma en su entorno. Esta propuesta ha demostrado

resultados prometedores al mejorar la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad visual.

A lo largo de las últimas décadas, se han llevado a cabo investigaciones significativas en este campo. En relación a esto y desde el ámbito internacional se destacan autores como Huertas (1989); Carreiras (1993); Bernaras (2006); Calle y Dávila (2021); Cueva (2022-2023); entre otros. Mientras que en el ámbito nacional se destacan: Pérez (2010); Rodríguez (2015); Gómez (2012); Hernández (2018); Martínez (2019). Estas investigaciones han contribuido al conocimiento y la implementación de estrategias efectivas para mejorar la orientación y movilidad de las personas con discapacidad visual tanto en contextos internacionales como cubanos.

No obstante, a lo antes señalado, es justo acotar, que se advierte una marcada contradicción entre los hallazgos de investigaciones y estudios previos, tanto a nivel nacional como internacional, y la realidad constatada por la autora de esta investigación en una institución educativa de la ciudad de Santa Clara. A pesar de la importancia reconocida por los profesores de la institución en cuanto a la utilización del bastón como herramienta fundamental para la orientación y movilidad de las personas ciegas, se ha observado que una adolescente ciega estudiante de dicha institución no hace uso del bastón y presenta serias dificultades para orientarse y desplazarse, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Esta discrepancia entre los resultados de estudios anteriores y la realidad actual resalta la necesidad de abordar esta problemática de manera más precisa y efectiva por la vía de la investigación científica.

La renuencia de la adolescente a emplear el bastón puede estar influenciada por diversos factores que van más allá de la falta de conciencia sobre la importancia y utilidad de esta herramienta. Entre estos factores se encuentran los problemas de actitud, ya que la adolescente podría tener una visión negativa asociada al uso del bastón, considerándolo como una señal visible de su discapacidad y sintiéndose incómoda o estigmatizada al

utilizarlo. Además, es importante considerar los complejos sociales que pueden surgir en la adolescencia, donde la conformidad y encajar con los demás se convierten en preocupaciones significativas. El temor a las burlas y el estigma asociados al uso del bastón en esta etapa de la vida pueden influir en la negatividad de la adolescente a utilizarlo, afectando su autoestima y confianza en sí misma. La presencia de barreras arquitectónicas en su entorno representa otro desafío significativo. La falta de entornos accesibles y adaptados a sus necesidades impone limitaciones adicionales a su autonomía y movilidad, contribuyendo a su renuencia a utilizar el bastón como herramienta de orientación.

Precisamente desde este contexto, es que surge como problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la orientación y movilidad de los adolescentes ciegos en un entorno inclusivo? Para resolver dicho interrogante se expresa el siguiente objetivo: ofrecer un proyecto educativo grupal con el fin de mejorar las habilidades en la orientación y movilidad de la adolescente ciega.

### **Materiales y Métodos**

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo según Sampieri (2014), la investigación cualitativa se basa en una perspectiva interpretativa que se enfoca en comprender el significado de las acciones de los seres vivos, especialmente de los seres humanos y sus instituciones. Además, resultó fundamental familiarizarse con el entorno real en el que se llevó a cabo la investigación.

Con el objetivo de recopilar datos, se utilizaron diversas técnicas. Por un lado, se empleó la observación participante para constatar el desempeño de la adolescente ciega en su entorno natural y su habilidad para desplazarse. Además, se realizaron entrevistas en profundidad tanto a la adolescente ciega como al grupo, al director y a uno de los docentes. Asimismo, se realizó una exhaustiva revisión de documentos relevantes. Por último, se aplicó un cuestionario a los docentes que trabajan con el grupo, con el fin de

obtener diferentes perspectivas sobre la orientación y movilidad, así como conocer las medidas y estrategias utilizadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la adolescente en cuestión. Estas técnicas de recolección de datos permitieron obtener una visión integral de la situación, al tiempo que se garantizó la participación de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Con esta metodología, se busca generar información precisa y relevante para el diseño y desarrollo del proyecto educativo grupal, con el propósito de mejorar las habilidades de orientación y movilidad de la adolescente ciega.

Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente: habilidades de orientación y movilidad

La inclusión educativa es un fenómeno que se ha venido conceptualizando, especialmente en el contexto del Tercer Perfeccionamiento Educativo en Cuba. Sin embargo, atender a los adolescentes con discapacidad visual, especialmente en lo que concierne a la orientación y movilidad, se ha convertido en un desafío. Debido a la complejidad de esta área y a la prevalencia de estudiantes con esta condición en las aulas de secundaria básica, resulta necesario crear alternativas que aborden esta asignatura específica del currículo para personas con discapacidad visual.

Dimensiones de la variable dependiente (Habilidades de orientación y movilidad en las personas ciegas):

Dimensión 1: Habilidades para la orientación de las personas ciegas

Indicadores:

1.1. Comprensión espacial: Capacidad de la persona ciega para entender y representar mentalmente el espacio que le rodea.

1.2. Interpretación de información auditiva y táctil: Habilidad para utilizar los sonidos y las sensaciones táctiles como fuentes de información sobre el entorno.

1.3. Planificación de rutas: Capacidad de la persona ciega para diseñar y organizar el trayecto más eficiente y seguro hacia un destino determinado.

1.4. Reconocimiento de puntos de referencia: Habilidad para identificar y utilizar elementos visuales, auditivos o táctiles que sirven como guías en el entorno.

1.5. Utilización de tecnologías de asistencia: Competencia en el manejo de dispositivos y aplicaciones diseñados para facilitar la orientación de las personas ciegas.

Dimensión 2: Habilidades para la movilidad de las personas ciegas

Indicadores:

2.1. Uso del bastón: Habilidad para utilizar correctamente el bastón como herramienta de apoyo en la movilidad.

2.2. Utilización de guía por una persona vidente: Competencia para interactuar de manera efectiva con una persona vidente que brinda asistencia en la movilidad.

2.3. Reconocimiento y evitación de obstáculos: Capacidad para identificar y sortear de forma segura los obstáculos presentes en el entorno.

2.4. Interacción con el entorno: Habilidad para adaptarse y moverse de manera adecuada en diferentes entornos, tanto cerrados como abiertos.

2.5. Toma de decisiones informadas: Competencia para evaluar las opciones disponibles y elegir la mejor acción en situaciones de movimiento y desplazamiento.

Índices de medición:

Para evaluar estos indicadores se pueden utilizar los siguientes índices:

Insuficiente: demuestra un bajo desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad.

Elemental: demuestra un desarrollo limitado en las habilidades, lo que puede significar cierto nivel de conocimiento sobre el tema, la utilización de alternativas para resolver tareas exitosamente sin demostrar dominio total de la habilidad, demostración del desarrollo de algunas acciones contenidas en las invariantes funcionales de la habilidad en un ámbito restringido de actuación o en situaciones de poca complejidad y la realización

de acciones automatizadas en situaciones donde se manifieste una elevada familiaridad con el medio.

Avanzado: demuestra dominio de las acciones y operaciones requeridas para lograr orientarse y moverse con eficacia e independencia tanto en contextos conocidos como en aquellos que le son nuevos. Suelen transferir a la solución de nuevas situaciones las destrezas aprendidas y solicitan la ayuda que se precisa como última opción o en situaciones excepcionales.

Variable independiente: Proyecto educativo grupal para desarrollar habilidades de orientación y movilidad.

El proyecto educativo grupal, fundamentado en los principios y presupuestos de la teoría pedagógica de la enseñanza basada en proyectos, se presenta como una intervención con potenciales beneficios para el desarrollo de habilidades de orientación y movilidad en escolares ciegos, especialmente en aquellos que han experimentado la pérdida de la visión de manera tardía y enfrentan desafíos significativos en su ajuste a la discapacidad visual, tanto desde una perspectiva emocional como en lo que respecta a su orientación y movilidad.

El enfoque educativo basado en proyectos, como estrategia innovadora e interactiva, ofrece ventajas para el aprendizaje de los contenidos curriculares de la Orientación y Movilidad en adolescentes con discapacidad visual, al generar un mayor interés por el aprendizaje y propiciar un entorno inclusivo.

1. Según Pozuelos y Rodríguez (2008, citados en Trujillo, 2012), la enseñanza basada en proyectos se concibe como un proceso centrado en el estudiante, que considera sus intereses y promueve su participación e implicación. Esta metodología favorece la integración curricular en diferentes niveles, el aprendizaje como resultado de un proceso de investigación, el desarrollo profesional de los docentes, la inclusión de la diversidad, el rechazo a la rutina y monotonía, y una perspectiva democrática de la educación.

2. Por otro lado, Portocarrero (2020) define el aprendizaje basado en proyectos como una metodología que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la realización de proyectos que abordan problemas de la vida real.

3. De acuerdo con Sotomayor, Vaccaro y Téllez (2021), el aprendizaje basado en proyectos se refiere a experiencias educativas centradas en los intereses y necesidades de los estudiantes, que se organizan en torno a desafíos significativos que vinculan los objetivos de aprendizaje del currículo con problemáticas reales. En este enfoque, los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso formativo, lo que favorece el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

El proyecto educativo diseñado para abordar la orientación y movilidad de los adolescentes con discapacidad visual se compone de actividades formativas específicamente diseñadas para promover la orientación y movilidad en el contexto de la asignatura de Física. Este proyecto se basa en la enseñanza basada en proyectos y en los intereses del grupo de estudiantes. La estructura del proyecto educativo seguirá las fases propias del aprendizaje basado en proyectos, considerando también las dimensiones previamente establecidas, con el objetivo de crear materiales, vías y métodos que fomenten la orientación y movilidad en un entorno inclusivo. Además, se hará referencia a un conjunto de bibliografía relevante para garantizar su eficacia.

### **Resultados y Discusión**

El siguiente análisis examina los datos recopilados a través de un cuestionario dirigido a los docentes de la institución educativa de nivel secundaria en la ciudad de Santa Clara, quienes desempeñan un papel fundamental en la enseñanza de las asignaturas.

**Tabla 1.**

*Resumen Experiencia en Enseñanza a Estudiantes con Discapacidad Visual:*

Experiencia Enseñando	Cantidad de Docentes	Porcentaje
Sí	10	90%
No	1	1%

La tabla 1 refleja que la gran mayoría de los docentes encuestados tienen experiencia en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual (90%). Esto indica que la mayoría de los docentes han trabajado con algún alumno o alumna con discapacidad visual incluido en sus aulas.

**Tabla 2.**

*Resumen de la Preparación para abordar las necesidades de orientación y movilidad:*

Nivel de preparación	Cantidad de docentes	de porcentaje
Sí me siento preparado/a	3	27%
No me siento preparado/a, pero estoy dispuesto/a aprender y mejorar.	8	72%

no me siento preparado/a y no estoy seguro/a de cómo abordar sus necesidades.	0	0%
---	---	----

La tabla 2 refleja el nivel de preparación de los docentes en temas de abordar las necesidades de orientación y movilidad, demostrando el compromiso y la disposición que tienen los profesores para superarse y promover la inclusión educativa.

**Tabla 3.**

*Resumen de Capacitación Específica sobre apoyar la orientación y movilidad de Estudiantes con Discapacidad Visual:*

Recibimiento de capacitación	Cantidad docentes	Porcentaje
Sí, he recibido capacitación específica.	3	27%
No, no he recibido capacitación específica, pero me gustaría recibir.	8	72%
No, y no considero necesario recibir capacitación específica.	0	0%

Coincidentemente en la tabla 3, la mayoría de los docentes no han recibido capacitación específica, pero les gustaría recibirla. Por otro lado, un pequeño grupo ha recibido capacitación específica, lo cual resalta la necesidad de seguir preparando y capacitando a los docentes de la Secundaria Básica, especialmente debido al aumento de

estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sea asociadas a una discapacidad o no, en un contexto inclusivo.

**Tabla 4.**

*Resumen de Medidas o Estrategias para promover la Participación y el Aprendizaje*

Medidas o estrategias	Cantidad docentes	de porcentaje
Adaptación de materiales y recursos visuales a formatos accesibles.	3	27%
Uso de descripciones verbales detalladas para explicar los conceptos visuales.	4	36%
Fomento de la colaboración entre la adolescente ciega y sus compañeros/as de clase.	6	54%
Asignación de un/a compañero/a de apoyo para ayudar a la adolescente ciega en el aula.	3	27%
Otras medidas o estrategias.	0	0%

En la tabla 4 se refleja las estrategias y medidas de cada uno de los docentes, destacándose la fomentación de la colaboración entre ella y sus compañeros de clase. Además, utilizan descripciones verbales detalladas para explicar los conceptos visuales,

y una minoría adapta materiales y recursos visuales a formatos accesibles, como asignar un compañero de apoyo para ayudar a la adolescente ciega en el aula. Se puede apreciar que los profesores siguen principalmente las medidas y estrategias recomendadas por los maestros de apoyo de las escuelas especiales.

**Tabla 5.**

*Resumen de Identificación de barreras físicas o de acceso en el entorno escolar*

Existen Barreras Físicas o de Acceso	Cantidad de Docentes	Porcentaje
Sí	4	36%
No	7	63%

En la tabla 5 refleja que la mayoría de los docentes no han identificado barreras físicas o de acceso en el entorno escolar que dificulten la movilidad de la adolescente ciega, mientras que una minoría sí las ha identificado. Esto indica que los docentes todavía tienen dificultades para identificar esas barreras físicas o de acceso.

**Tabla 6.**

*Resumen de la Influencia en las asignaturas del currículo por las Necesidades de Orientación y Movilidad:*

Afectación	Cantidad de docentes	de porcentaje
------------	----------------------	---------------

Sí, se ve afectada significativamente.	0	0%
En cierta medida, se ve afectada.	6	54%
No, no se ve afectada.	4	36%

La tabla 6 refleja que la mayoría siente que las necesidades de orientación y movilidad de la adolescente ciega afectan, en cierta medida, la enseñanza de las asignaturas del currículo, resaltando la necesidad de diseñar y proponer dicho proyecto.

**Tabla 7.**

*Resumen de Suficientes Recursos y Materiales Accesibles*

Consideración de suficientes recursos y materiales accesibles	Cantidad docentes	de porcentaje
Sí, existen suficientes recursos y materiales accesibles.	2	2%
No, faltan recursos y materiales accesibles.	9	81%
No estoy seguro/a.	0	0%

Mientras que en la tabla 7 se refleja que la mayoría de los docentes considera que faltan recursos y materiales accesibles (81%). Esto evidencia la necesidad de la estudiante de contar con ciertos recursos y materiales accesibles para comprender y tener un mejor aprendizaje, así como la falta de recursos y materiales accesibles suficientes en la propia escuela para atender a su grupo de estudiantes con discapacidad visual.

**Tabla 8.**

*Resumen del Impacto que ha tenido la Inclusión de la adolescente ciega en otros estudiantes*

Impacto provocado en el grupo	Cantidad de docentes	porcentaje
Ha fomentado la empatía y la comprensión hacia las personas con discapacidad visual.	11	100%
Ha promovido la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes.	10	90%
Ha enriquecido los debates y las perspectivas en el aula.	5	45%
No ha tenido un impacto significativo en los demás estudiantes.	0	0%
Otros impactos (por favor, especifica).	0	0%

La tabla 8 releva que todos los docentes coinciden en que la inclusión de la adolescente ciega en las clases ha tenido un impacto positivo en otros estudiantes, fomentando la empatía y la comprensión hacia las personas con discapacidad visual.

La mayoría declara que han promovido la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, e incluso uno de los docentes menciona que la adolescente ciega ha crecido como líder en las actividades del destacamento. Además, una minoría señala que ha enriquecido los debates y las perspectivas en el aula.

Estos datos resaltan el impacto positivo que ha tenido la inclusión de la adolescente en el grupo, enriqueciendo la sensibilidad y el deseo de ayudar y apoyar a las personas con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

Esto demuestra que no existen barreras sociales ni actitudinales dentro del colectivo de estudiantes que afecten su inclusión educativa.

**Tabla 9**

*Resumen de las Sugerencias o Recomendaciones para mejorar la Orientación y Movilidad*

Sugerencias y recomendaciones	Cantidad docentes	de porcentaje
Proporcionar formación y recursos específicos para los docentes en relación con la orientación y movilidad de estudiantes con discapacidad visual.	10	90%
Mejorar la accesibilidad física y el diseño inclusivo del entorno escolar.	5	45%
Fomentar la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad visual.	8	72%
Promover la sensibilización y la educación inclusiva en toda la comunidad escolar.	3	27%

Otros (por favor, específica).	0	0%
--------------------------------	---	----

La tabla 9 refleja diversas sugerencias por parte de los docentes, en donde la mayoría desea que les proporcionen formación y recursos específicos para los docentes en relación con la orientación y movilidad de estudiantes con discapacidad visual, así como también la colaboración y el intercambio de buenas prácticas; mientras que una minoría desea mejorar la accesibilidad física y el diseño inclusivo del entorno escolar, además de promover la sensibilización y la educación inclusiva en toda la comunidad escolar.

En cambios en la triangulación de datos se empleó para obtener información sobre los siguientes aspectos:

- El historial de desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad de la adolescente.
- Los conocimientos y habilidades que la adolescente posee en materia de orientación y movilidad.
- Las dificultades y desafíos que la adolescente enfrenta en su desplazamiento.

Las fuentes de información utilizadas fueron las siguientes:

- Análisis documental.

Los documentos analizados permitieron estudiar la caracterización grupal e individual de la adolescente destacando sus principales limitaciones, las necesidades derivadas de ellas, así como sus potencialidades para desarrollar niveles superiores en las habilidades de orientación y movilidad.

- Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad se realizaron con la adolescente, su madre y el director de la escuela. En las entrevistas, los participantes proporcionaron información sobre los aspectos mencionados anteriormente.

• Observación participante

La observación participante se realizó en el entorno escolar y comunitario de la adolescente. El observador se centró en la capacidad de la adolescente para desplazarse de forma segura e independiente, y en el uso de estrategias y recursos de orientación y movilidad por parte de la adolescente que demuestren el desarrollo de habilidades relacionadas con esta temática.

Correlación de la información

- La información obtenida de las diferentes fuentes de triangulación se correlacionó para identificar las regularidades en el nivel de desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad de la adolescente.
- En general, se puede concluir que la adolescente posee conocimientos básicos en materia de orientación y movilidad. Por ejemplo, conoce los conceptos básicos de orientación y movilidad, y puede desplazarse con ayuda de un guía vidente en entornos familiares y conocidos.
- Sin embargo, la adolescente enfrenta dificultades y desafíos en su orientación y movilidad para lograr desplazamientos en entornos desconocidos o complejos. Por ejemplo, tiene dificultades para orientarse en espacios abiertos o con muchas personas, y tiene dificultades para desplazarse en lugares con obstáculos o desniveles. No utiliza el bastón en ningún contexto ni circunstancia y se muestra con un elevadísimo nivel de dependencia de otras personas para realizar desplazamientos en la escuela y el medio circundante.
- Por otra parte, la escuela y su entorno presentan abundantes barreras arquitectónicas, las que le añaden un nivel de dificultad adicional al desplazamiento de la adolescente. En este sentido se aprecia que en los docentes no existe conciencia compartida sobre esta situación, pues un número considerable de ellos manifestó que la escuela es accesible y favorece la movilidad de las personas con discapacidad visual, demostrando inconsistencia de criterios con la situación real constatada por medio de la entrevista y la observación participante.
- A su vez se constató que debe fortalecerse el trabajo con la familia, pues esta se muestra sobre protectora (madre) y desorientado (padre). Esto debe convertirse en una prioridad para las estrategias educativas que se diseñen.
- Asignación de valores cualitativos

- A partir de la interpretación de la información, se asignaron los siguientes valores cualitativos a la variable dependiente "nivel de desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad":
- Insuficiente:
- Utilización de tecnologías de asistencia: Competencia en el manejo de dispositivos y aplicaciones diseñados para facilitar la orientación de las personas ciegas.
- Uso del bastón: Habilidad para utilizar correctamente el bastón como herramienta de apoyo en la movilidad.
- Reconocimiento y evitación de obstáculos: Capacidad para identificar y sortear de forma segura los obstáculos presentes en el entorno.
- Interacción con el entorno: Habilidad para adaptarse y moverse de manera adecuada en diferentes entornos, tanto cerrados como abiertos.
- Planificación de rutas: Capacidad de la persona ciega para diseñar y organizar el trayecto más eficiente y seguro hacia un destino determinado.
- Elemental:
- Reconocimiento de puntos de referencia: Habilidad para identificar y utilizar elementos visuales, auditivos o táctiles que sirven como guías en el entorno.
- Toma de decisiones informadas: Competencia para evaluar las opciones disponibles y elegir la mejor acción en situaciones de movimiento y desplazamiento.
- Avanzado:
- Comprensión espacial: Capacidad de la persona ciega para entender y representar mentalmente el espacio que le rodea.
- Interpretación de información auditiva y táctil: Habilidad para utilizar los sonidos y las sensaciones táctiles como fuentes de información sobre el entorno.
- Utilización de guía por una persona vidente: Competencia para interactuar de manera efectiva con una persona vidente que brinda asistencia en la movilidad.

En el caso de la adolescente estudiada, se puede concluir que su nivel de desarrollo de las habilidades de orientación y movilidad en varios de los indicadores es insuficiente o elemental. La adolescente necesita una intervención para mejorar sus habilidades en entornos desconocidos o complejos. La necesidad de una intervención para mejorar las habilidades de orientación y movilidad de la adolescente es clara. La intervención debe centrarse en los siguientes aspectos:

- Fomentar el desarrollo de conocimientos y habilidades más avanzados en materia de orientación y movilidad.
- Enseñar a la adolescente estrategias y recursos para superar las dificultades y desafíos que enfrenta en su desplazamiento.
- Estimular el desarrollo de habilidades para mejorar las técnicas de orientación y movilidad.
- Fortalecer las estrategias educativas incorporando acciones para transformar la situación desfavorable con la familia de la adolescente estudiada.

En correspondencia con los hallazgos encontrados la autora sugiere la realización de un proyecto educativo grupal. Este debe basarse en la teoría pedagógica de la enseñanza basada en proyectos (EBP) y debe tener el potencial suficiente para mejorar las habilidades de orientación y movilidad de la adolescente estudiada.

### **Conclusión**

Se ha concebido un proyecto educativo grupal que se enfoca en las necesidades de desarrollo de habilidades de orientación y movilidad en adolescentes con discapacidad visual. Este proyecto se fundamenta en los principios y aportes de la enseñanza basada

en proyectos (EBP) y se utiliza de manera dinámica y flexible, incorporando técnicas grupales, medios audiovisuales y un intercambio constante entre todos.

### Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. C., Ceferino, J. A., Pamplona, J. K., & Rodríguez, A. M. (2016). Propuesta pedagógica para fortalecer habilidades sociales, comunicativas, vida independiente, orientación y movilidad en personas con discapacidad visual. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 78-92.
- Bernaras I., E. (2006). Efectos de un programa de Orientación y Movilidad. *International Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España*, 2 (1), 409-416.
- Calle, G., & Dávila, E. (2021). Enseñanza de orientación y movilidad en niños con discapacidad visual utilizando un bastón inteligente. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 78-92.
- Carreiras, M. (1993). Cognición espacial, orientación y movilidad en la ceguera. *Revista Internacional de Psicología*, 10(3), 78-92.
- Cueva Garcés J. A. (2022-2023) Uso de un entorno realista para la evaluación de la influencia del sonido en la orientación y movilidad de personas con patologías visuales. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Miguel Hernandez de Elche.
- Huertas, J. A. (1989). Estudio evolutivo y microgenético de la representación espacial y la movilidad en niños y adolescentes ciegos. *Revista de Investigación en Educación*, 5(2), 45-56.
- Pérez, J. (2010). Estrategias de orientación utilizadas por personas ciegas en entornos urbanos. *Revista Cubana de Psicología*, 27(2), 156-170.

Rodríguez, L. (2015). Movilidad autónoma: influencia en la autoestima y la inclusión social de personas con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(1), 80-92.

Gómez, R. (2012). Efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades de orientación y movilidad en personas con baja visión. *Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación*, 4(2), 112-124.

Hernández, M. (2018). Impacto de la tecnología asistiva en la mejora de la movilidad independiente de personas con discapacidad visual. *Revista Cubana de Ciencias de la Información en Salud*, 9(3), 87-99.

Martínez, A. (2019). Orientación y movilidad: desarrollo de la autonomía personal en jóvenes con ceguera. *Revista Cubana de Educación Especial*, 36(1), 45-57.

Sotomayor, M., Vaccaro, G., & Téllez, M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: claves para su implementación*. Santiago, Chile: Ediciones UC

## LA FAMILIA SOBRE EL PROCESO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES

### THE FAMILY AND THE PROCESS OF EDUCATIONAL INCLUSION IN SCHOOLCHILDREN

**Gretter Martínez Lago**

Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Cuba

[grettermartinez7@gmail.com](mailto:grettermartinez7@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-0668-9042>

**Recibido.** 29 de enero de 2024

**Aceptado.** 02 de abril de 2024

#### Resumen

El proceso de inclusión de educandos con necesidades educativas especiales constituye, sin dudas, uno de los temas más estudiados, debatidos y seguidos desde finales del siglo pasado hasta la actualidad por pedagogos y otros especialistas responsables de su materialización, tanto en Cuba como en el mundo. El presente trabajo centró su atención en una de las aristas más controversiales de dicho fenómeno, la orientación a la familia en el proceso de inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva. El mismo surge a partir de las carencias detectadas en las familias de un grupo de discapacidad auditiva de la Escuela Especial Fructuoso Rodríguez. Se ofrece un folleto para llevar a cabo dicha orientación, el cual se valora, tomando en cuenta los criterios de un grupo de especialistas, esto permitió reconocer su calidad, su pertinencia y la posibilidad de ser aplicada.

**Palabras clave** educación básica, dificultad de aprendizaje, inclusión escolar, guía de estudios

## Abstract

The process of inclusion of students with special educational needs constitutes, without a doubt, one of the most studied, debated and followed topics from the end of the last century to the present by pedagogues and other specialists responsible for its materialization, both in Cuba and in the world. . The present work focused its attention on one of the most controversial aspects of this phenomenon, family orientation in the process of educational inclusion of schoolchildren with hearing disabilities. It arises from the deficiencies detected in the families of a hearing disability group at the Fructuoso Rodríguez Special School. A brochure is offered to carry out this orientation, which is evaluated, taking into account the criteria of a group of specialists, this allowed us to recognize its quality, its relevance and the possibility of being applied.

**Keywords** basic education, learning disabilities, school inclusion, study guide

## Introducción

A través de tus orígenes, tus raíces, tu existencia, ser e identidad nace ese contexto mágico en sus diversas versiones, extensiones y complejidades para denominar a lo que conocemos: la familia.

A lo largo de los siglos la familia ha sido y se mantiene como la primera institución socializadora, su influencia en el ser humano es la más profunda y perdurable. Es donde se dan los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque los padres no han recibido formación para ello; donde se realiza la socialización primaria de los individuos, se aprenden actitudes, valores, que constituirán el sustrato para su vida personal y social, e influirán en su desarrollo y a lo largo de toda la vida.

Las familias en general y aquellas con hijos que presentan algún tipo de discapacidad han constituido el objeto de estudio de investigaciones realizadas tanto en el campo de la Psicología, como de la Sociología y de la Pedagogía. En Cuba se destacan los trabajos de importantes investigadores entre ellos Castro (1991,1995, 2005), Núñez Aragón, (1995, 2005); Álvarez (1993, 1996); Castillo Suárez.

(1988, 1999, 2001,2005); Martínez, (2002), García (2003), Rodríguez. (2012) las cuales constituyen antecedentes la investigación. Estos estudios y además los aportes realizados por el Grupo de Familia de la Universidad de la Habana liderados por la Dra. Patricia Arés, nos permite afirmar que aún no se logra profundizar en las bases teóricas para la comprensión de los hogares en los que existen hijos con necesidades educativas especiales, cuestión esta esencial para llevar a cabo la orientación de la misma en función de llevar realizar de forma efectiva la educación de sus hijos.

Por esta razón, es de suma importancia lo referente a la Orientación Familiar, la cual tiene un papel clave para conseguir que los padres no se sientan perdidos en su labor educativa con los hijos; es necesario conseguir que las familias se sientan unidas y cohesionadas, de modo que puedan evitarse futuras dificultades en el núcleo familiar.

Sobre el tema relacionado con la orientación familiar han sido relevantes los trabajos de los autores Ares (1990, 2000, 2002), Castro (1996, 1999), Arias (1998), Núñez (2000). De esta forma en sus investigaciones resaltan que la familia es la institución más importante para el desarrollo de un niño en las primeras etapas de su vida y nos permiten afirmar que la familia desempeña un papel fundamental en la educación de los niños y jóvenes, las influencias comienzan desde la llegada al mundo de ese pequeño ser y es a través de ella que perciben un modo de vida determinado.

A pesar de lo mucho que se ha estudiado y escrito en los últimos tiempos en relación con el proceso de inclusión, fuera y dentro de Cuba (Booth, T., UNESCO, 2000; Arnaiz, España, 2003; Skliar, C., Argentina, 2003; Pujolás, España, 2008; Domínguez, España, 2009; Borges, S. y Orosco, Cuba, 2014; Torres, Saporiti,. y Masuero, Argentina, 2014; Ferrand, Cuba, 2016; Zaldívar. 2020 entre otros), en el ámbito de los educandos sordos e hipoacúsicos, aún no se logran cubrir todas las expectativas y más que eso, se cometen errores que se sustentan, básicamente, en una comprensión desacertada de los fundamentos teóricos y las condiciones que deben tenerse en consideración para que los

resultados sean los esperados por todos: docentes, familiares, intérpretes, comunidad sorda, persona sorda implicada y sociedad en general y en esto juega un papel fundamental las dificultades en la preparación de la familia para este empeño. Por tanto, se puede afirmar que, a pesar de los resultados de estas investigaciones aún es insuficiente la orientación que se realizan a las familias de los escolares con discapacidad auditiva para su inclusión en la educación general.

Debido a que existen aún dificultades en este proceso surge como problema científico: ¿Cómo contribuir a la orientación de la familia para el proceso de inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva? Para dar solución a esta importante interrogante se expone como objetivo: Proponer un folleto de orientación a la familia para una adecuada inclusión de los escolares con discapacidad auditiva.

### **Materiales y Métodos**

En el trabajo se propició un acercamiento a la metodología planteada por Crespo. (2001), por lo que se partió de la utilización de una encuesta de autoevaluación de los posibles especialistas, basada en las fuentes de argumentación definidas por el investigador y a partir de estos resultados se hizo la selección de los mismos. Por tanto, para la determinación de los especialistas, se consideraron como criterios de selección la experiencia profesional que posee en el trabajo con escolares con discapacidad auditiva, el análisis de literatura especializada en el tema de la inclusión educativa, investigaciones o experiencias pedagógicas relacionadas al tema realizadas, tutoradas o consultadas y la información sobre el estado actual de la inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva.

En el desarrollo de la investigación se realiza una caracterización de la situación existente en las familias con niños con discapacidad auditiva de la Escuela Especial y su atención educativa. Se analiza la información sobre estas familias y el contexto de atención a las mismas, obtenida mediante entrevistas, cuestionarios y la observación.

Lo que se describe a continuación más que mostrar el producto concreto de una investigación, es a raíz de estudios realizados sobre los resultados de investigadores y la experiencia pedagógica de los autores y sus vivencias en torno a los procedimientos que se siguen, lo que se concibe, lo que es y lo que debe ser, en lo que respecta a la inclusión socioeducativa de los educandos con discapacidad auditiva, a partir de una mirada personalizada de este fenómeno.

Hoy más que nunca la escuela tiene que preparar para la vida, para convivir y encontrar en la convivencia la felicidad necesaria que les facilite a todos los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales su inclusión. Con ella, los alumnos necesitan prepararse para la escuela regular, los cambios que se dan en la institución ayudan a todos, todos ganan, la sociedad se adecua para atender las necesidades de las personas con discapacidad, la sociedad se torna más atenta a las necesidades de todos. Se defienden los derechos de todas las personas, lo que permite y promueve la participación de grupos excluidos; los sistemas educativos se transforman para que sean de calidad para todos.

El abordaje del problema de la inclusión y de la atención a la diversidad ha implicado, en los últimos años, la movilización del pensamiento de profesionales de diferentes perfiles. Para la Pedagogía Especial el tema se enfoca hacia la educación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a las discapacidades en cualquier contexto educativo.

Independientemente de la experiencia en este proceso por parte de los autores, desde sus propios inicios y desde diferentes esferas ( la escuela y la familia), se decidió elaborar e implementar algunos instrumentos científicos para otorgar mayor valor a las argumentaciones y proposiciones: guía para el análisis de referentes bibliográficos, guía de análisis a documentos normativos (documentos legales, fundamentalmente), guías de entrevistas a profesores y especialistas, directamente vinculados con ese proceso y no dejar de mencionar a las familias.

### Tabla 1

*Dimensión e indicadores para evaluar el nivel de conocimiento de la familia*

<b>Dimensión:</b>	<b>Indicadores:</b>
<b>Conocimientos y habilidades desarrolladas por la familia.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nivel de conocimiento que tienen sobre las particularidades de sus hijos.</li><li>- Las manifestaciones de su interés por elevar sus recursos cognitivos y afectivos.</li><li>- Dominio de los procedimientos para estimular en sus hijos el conocimiento de sí mismo y las condiciones en que debe desarrollarse a partir de sus necesidades, fortalezas, las relaciones interpersonales, la comunicación en función del logro de la inclusión socioeducativa.</li></ul>

En la tabla 1 se refleja la dimensión de conocimientos y habilidades logradas por las familias junto a sus indicadores. Cabe destacar que las familias tienen una actitud positiva ante el proceso de inclusión a pesar de no tener la suficiente preparación por lo que será

un reto sumamente importante, esto es una fortaleza que está a favor de lograr resultados satisfactorios si se realiza un trabajo bien complementado.

Los contenidos están fundamentados desde los postulados de Vigosky (1987) pues están basadas por la concepción dialéctico materialista propuesta por este autor, donde se defiende el carácter humanista e interactivo del desarrollo de los procesos psíquicos, haciendo énfasis en la preparación de las familias y dando lugar, a su vez, a la inclusión del niño con el entorno que le rodea.

Además, plantea Vigotsky (1987) acerca de: la educabilidad del hombre, cuyo contenido establece básicamente que el ser humano es educable, la educación y la enseñanza anteceden al desarrollo, lo conducen y lo guían; y el papel de la interacción social en la formación de la psiquis del individuo. Para él las funciones psíquicas superiores son relaciones sociales interiorizadas.

Una **primera etapa** en la que se consultó la bibliografía y se elaborarán los fundamentos teórico-metodológico del tema a investigarse realizó la determinación de necesidades en las familias seleccionadas como muestra, y se aplicaron los métodos investigativos y sus respectivos instrumentos. Para llevar a cabo esta etapa de la investigación se conceptualizo la variable dependiente de la siguiente manera:

La orientación familiar para la inclusión de los escolares con discapacidad auditiva es un sistema de influencias pedagógicamente dirigidos, a elevar y fortalecer su preparación, estimular la participación consciente en la creación de las condiciones para propiciar la igualdad de oportunidades a sus hijos, dar respuesta a la diversidad de los mismos y lograr una contribución consecuente en su aprendizaje.

Una **segunda etapa** donde, considerando los resultados obtenidos en la etapa anterior, se elaboró y se fundamentó el Folleto como vía de orientación a las familias para una adecuada inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva. La **tercera etapa**, en que se consultaron a los expertos para obtener sus criterios valorativos.

El folleto constituye un resultado científico muy utilizado últimamente en la preparación a las familias en diversos temas, la autora de esta investigación lo selecciona porque a través de este, se presenta una propuesta de actividades para ser desarrolladas con las familias desde la perspectiva del tema tratado. Este folleto que se propone resulta significativo, porque no se había concebido antes un folleto que abordara esta temática de gran valor y actualidad, la orientación de la familia para una adecuada inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva.

Según Hernández. (2006) el folleto es una herramienta de comunicación impresa compuesta de texto principalmente y gráficos de apoyo. Su intención es presentar información clara, precisa de un tema, nos sirve para informar, anunciar promover y explicar un tema o actividad.

Se considera la familia como principal agente de socialización y la necesidad de relaciones de cooperación e interacción entre las instituciones sociales, donde la escuela es la principal institución formal formadora del hombre. Colectivo de autores cubanos: Arés. (2008) Castro (2000). La educación familiar como un fenómeno determinado socialmente, que a su vez es determinante por su estrecha relación y dialéctica con la economía, la política, el derecho, la comunicación social y la cultura. Estos vínculos con esas esferas sociales condicionan la educación a la familia y a la vez estas esferas son condicionadas en su proyección futura por la educación. (Blanco, 2001)

Los contenidos del folleto están fundamentados desde los postulados de Vigosky pues están basadas por la concepción dialéctico materialista propuesta por este autor, donde se defiende el carácter humanista e interactivo del desarrollo de los procesos psíquicos, haciendo énfasis en la preparación de las familias y dando lugar, a su vez, a la inclusión del niño con el entorno que le rodea.

Además, plantea la concepción de Vigotsky (1987) acerca de: la educabilidad del hombre, cuyo contenido establece básicamente que el ser humano es educable, la educación y la enseñanza anteceden al desarrollo, lo conducen y lo guían; y el papel de la interacción social en la formación de la psiquis del individuo. Para él las funciones psíquicas superiores son relaciones sociales interiorizadas.

El interés que ha provocado el tema de la inclusión es los cambios en el pensamiento pedagógico, y la revisión de numerosos sistemas educacionales con la implementación de acciones conducentes a que la educación llegue a todos los alumnos en contextos regulares y no segregados. Ello ha fomentado el surgimiento y defensa de la llamada inclusión educativa en medio de la contradicción entre el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales, por un lado y por otro lado la crítica a las prácticas de educación en general.

Es por ello que la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo benefician a todos, no solamente a los niños, adolescentes y jóvenes considerados como “diferentes”. El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más presentes; todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de estas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

### **Resultados y Discusión**

El proceso de inclusión de educandos con necesidades educativas especiales constituye, sin dudas, es uno de los temas más estudiados, debatidos y seguidos desde finales del siglo pasado hasta la actualidad por pedagogos y otros especialistas responsables de su materialización, tanto en Cuba como en el mundo.

Esta problemática no es exclusiva de nuestro país, muchos países se han preocupado y ocupado de las familias con hijos discapacitados, constituyendo el mismo objeto de investigaciones y reflexiones teóricas que tiene un punto en común: la comprensión de las necesidades de articulación e integración de los esfuerzos de la familia y la escuela en aras de lograr el desarrollo integral del escolar con discapacidad auditiva.

Se desea propiciar la creación de nuevos mecanismos de funcionamiento propios, que contribuyan a que la familia se convierta en una institución social, sin desestimar los patrones de comportamiento establecidos por la familia de origen.

Muchas de las preocupaciones que tienen las familias apuntan, dadas las limitaciones presentadas en muchas esferas, radica en la continuidad de estudios y en la incorporación a la esfera laboral por el desconocimiento de la inclusión socioeducativa.

Además, plantean que en ocasiones se desconoce o no se valoran adecuadamente las posibilidades de los escolares con discapacidad auditiva y se les limita su desarrollo, aunque se ha avanzado en este sentido, aún no es suficiente. Aspiran a que en el futuro se eliminen completamente las barreras; consideran necesario para ello que los propios escolares eleven su nivel de preparación y demuestren con hechos, su capacidad para enfrentar los retos de la sociedad.

Se conoce que los padres cuando sus hijos comienzan la edad escolar presentan posiciones de rechazo hacia la educación especial, aluden argumentos que tienen que ver con las condiciones materiales y de lejanía de estas escuelas, lo que de cierto modo enmascara su negativa a enviar al hijo a este tipo de educación, eso fue uno de los planeamientos que se obtuvo de las familias estudiadas.

En los estudios teóricos se reconoce que cuando el hijo esperado no cumple con las expectativas sociales, la familia se siente agredida, atacada, se pierden las esperanzas en torno al hijo, se quebranta el ideal de familia que soñaba la pareja, constituye una lesión al concepto que tienen sobre sí mismos como padres y seres humanos (Blacher, 1984).

Al presentarse la discapacidad auditiva, la familia reorganiza poco a poco la distribución de sus tareas y roles. La madre casi siempre carga con el mayor peso (Gómez, 2008; Rolland, 2000). Los hogares con estos niños generalmente tienen problemas de funcionamiento y suelen agravarse sus dificultades, así como las situaciones micro sociales en que interactúan (Castro, 2006).

Se ha demostrado que las familias con hijos con discapacidad auditiva tienen limitaciones para asumir una posición activa en relación con la educación de sus hijos. Los padres se

sienten desconcertados ante el hecho, no conocen las implicaciones del déficit en toda su magnitud, ni el posible pronóstico, se crean falsas expectativas, aparecen actitudes de sobreprotección que limitan el desarrollo de la independencia, y en algunos casos, se niegan a que el niño aprenda la lengua de señas, exigiéndoles por encima de sus posibilidades.

En los hogares se observa la presencia de normas de convivencia y respeto entre los miembros del núcleo familiar; se aprecia relajación de estas normas por inconsistencias y falta de unidad de criterios para establecerlas. La presencia del niño con discapacidad auditiva es aceptada, pero se aprecia la preocupación por la aceptación del niño en el plano escolar. Algunas madres manifiestan temores ante la ejecución de diferentes tareas, reflejando sobreprotección.

Se pudo constatar insuficiencias en la preparación de las familias que repercuten en la inclusión educativa de sus hijos. Entre ellas se destacan el insuficiente conocimiento por parte de la familia de las características generales de la discapacidad auditiva, el desconocimiento de los elementos generales de la inclusión educativa, existencia de poca preparación de la familia para realizar las actividades que posibiliten la adecuada inclusión de su hijo y además insuficiente realización de actividades por parte de la familia que posibilite la socialización de su hijo.

Actualmente se perfecciona el trabajo que se realiza en las instituciones especiales para escolares con discapacidad auditiva, con el fin de insertarlos más competentes a la sociedad, lo que implica un adecuado proceso de inclusión. Sin embargo, se aprecian insuficiencias que están dadas por la escasa preparación de las familias para dicho proceso de profundización acerca del tema, además un escaso empleo de vías de Educación Familiar para abordar el tema.

En toda la experiencia obtenida como parte de la investigación la autora sugiere la realización de un folleto educativo donde se aborde el tema de la discapacidad auditiva en un lenguaje claro y preciso, de fácil comprensión para las familias teniendo en cuenta su nivel cultural, sus conocimientos y experiencias vividas en la crianza de sus hijos, la sociedad que le rodea y además la importancia de la Escuela en el proceso de inclusión educativa. Además de brindar un grupo de actividades donde ellos puedan intercambiar con sus hijos para brindarles confianza, respeto y sobre todas las cosas las herramientas necesarias para un futuro ser adultos independientes.

### **Conclusión**

El profundo análisis de los antecedentes y la producción teórica actual sobre la familia con niños que presentan discapacidad auditiva permitió revelar la esencia del funcionamiento familiar de los hogares y establecer las bases científicas para su orientación educativa.

El proceso de inclusión socioeducativa de los educandos con discapacitada auditiva se sustenta en fundamentos teóricos relacionados con las características y valores auténticos de su identidad cultural, sus necesidades, posibilidades reales y el respeto a su diversidad lingüística y sociocultural.

La aplicación de los diferentes métodos y técnicas permitió determinar las necesidades y fortalezas que presentan la familia. Entre las necesidades se encontraron la limitada información que tienen las familias relacionadas con el tema, y la falta de iniciativa para abordarlo, las familias necesitan asesoramiento y entrenamiento para comunicarse con su hijo y estimularlo adecuadamente hacia la inclusión, como las fortalezas la familia tiene una noción acerca la orientación sobre el proceso de inclusión educativa de los escolares con discapacidad auditiva, corroborando en los resultados de los métodos aplicados.

El folleto elaborado propone información diseñada con el proceder que puede utilizar la familia para un adecuado proceso de inclusión educativa, facilitándole herramientas necesarias para asesorar y entrenar al niño, y estimularlo hacia una educación inclusiva de calidad.

## **Referencia Bibliografía**

Aiscow, M. (2005). El próximo reto: la mejora de la escuela inclusiva. Congreso Efectividad y mejora escolar, Barcelona

Acosta, B., & Cruz, N. (2004). Escuela y familia: complementarios educacionales. En G.

García, & E. Caballero, Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.

- Amadio, M. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008. Santiago de Chile: UNESCO.
- Aguirre Leguizamo, E. (1994). Estrategia de Intervención para mejorar la participación de los padres en la rehabilitación de los niños con sordera y/o Retardo Mental. *Enfoques Pedagógicos*, 4:57-60
- Arés Muzio, Patricia. (1990) *Mi familia es así*. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Arés, P. "Metodología de la intervención familiar". Folleto, Facultad de Psicología Universidad de la Habana. Ciudad de La Habana. Cuba, 1994
- Arés, Patricia. (2002). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. Editorial Félix Varela, La Habana,
- Barroso Placencia, E. (1996). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Editorial Plaza y Janes,
- Balet, Goñi, L. G. (1993). ¿Qué podemos hacer los padres por nuestros hijos? En *Escritos de la infancia*. Buena
- Blacher, J. (1984). *Severely handicapped children and their families*. Oxford, Editorial Academic Press.
- Borges, S. y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.

## LA ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL DESDE LA COMUNIDAD

EDUCATIONAL CARE FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FROM THE  
COMMUNITY

**Beatriz de la Caridad Gálvez Jiménez**

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas  
begalvez@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-0248-2731>

**Lismay Pérez Rodríguez**

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas  
lismayp@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-6918-5408>

**Diana Estela Pérez Chávez**

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas  
dianaep@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5245-2496>

**Recibido.** 10 de enero de 2024

**Aceptado.** 13 de abril de 2024

### Resumen

En Cuba la atención educativa a los educandos con discapacidad intelectual constituye una prioridad que deben asumir los profesionales implicados en su educación, así como los miembros de su familia y otros agentes educativos. El objetivo de esta investigación se expresa en caracterizar la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual de un Consejo Popular de la ciudad de Santa Clara, Provincia de Villa Clara a partir de su vínculo con los proyectos comunitarios como parte del desarrollo de la extensión universitaria con el fin de enriquecer la relación universidad-sociedad. La metodología en esta investigación es de enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, se seleccionaron como muestra siguiendo el criterio no probabilístico intencional 17 personas en Situación de Discapacidad.

La intención se expresa en conocer la realidad de este proceso a partir de la aplicación de métodos empíricos y la utilización de métodos teóricos para su comprensión y fundamentación del tema. Los resultados revelaron las potencialidades y necesidades que caracterizan esta atención educativa en el contexto comunitario, la necesidad de lograr consolidar el vínculo universidad-sociedad y nuevas vías para lograrlo.

**Palabras claves:** educación inclusiva, aprendizaje social, trabajo de campo, socialización

### Abstract

In Cuba, educational attention to learners with intellectual disabilities constitutes a priority that must be assumed by the professionals involved in their education, as well as by their family members and other educational agents. The objective the research to characterize the educational care for people with intellectual disabilities in the Council based on their link with community projects as part of the development of university extension with the aim of enriching the university-society relationship. The methodology this work is of qualitative approach with a descriptive scope, 17 people were selected following the non-probabilistic intentional criterion. Our intention is to get to know the reality of this process through the application of empirical methods and the use of theoretical methods. Results: They revealed the potentialities and needs that characterize this educational attention in the community context, the need to consolidate the university-society link and new ways to achieve it.

**Keywords:** inclusive education, social learning, fieldwork, socialization

### Introducción

La atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales constituye una prioridad que deben asumir los profesionales implicados en su educación, así como los miembros de su familia y otros agentes educativos. Es necesario considerarlo como un proceso de acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y de la escuela en particular donde los agentes desempeñan un rol esencial al actuar como mediadores en la interacción.

Los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad gozan de los mismos derechos y posibilidades que los demás, son miembros de las mismas organizaciones y tiene iguales posibilidades de acceder a las actividades recreativas, culturales y deportivas.

La atención educativa es empleada a través de la historia con disímiles términos, entre ellos: estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, estimulación del desarrollo, terminología que está relacionada con el enfoque conceptual y con la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir. Con independencia de las posiciones asumidas las definiciones consultadas permiten determinar cómo rasgos fundamentales los siguientes: implicación de diversos contextos de desarrollo, dígase, educativo, familiar y comunitario; estimulación del desarrollo; conjunto de acciones diseñadas de manera gradual, con el empleo de ayudas en correspondencia con el diagnóstico, precisando así las necesidades y potencialidades de cada escolar.

En la investigación se toman como antecedentes los estudios realizados acerca de la atención educativa a escolares con diferentes discapacidades y modalidades de la educación especial, realizados por: Guerra, S (2005); Travieso, E. (2008); Zurita, C. (2008); Chkout, T. (2009); Guerra (2010); Orosco, M. (2014); Fresquet, M. (2015). Los autores citados coinciden en considerar a la atención educativa como un conjunto de acciones o proceso coordinado, planificado e influenciado con carácter activo, interactivo, participativo, dinámico, en el que los agentes socializadores ejercen su influencia educativa en el intercambio sistemático de acciones y ayuda ofrecida de acuerdo a las necesidades y potencialidades contribuyendo al desarrollo de su personalidad.

Borges y Orosco (2014), reconocen la atención a la diversidad como una concepción que reconoce el derecho a todos a una educación de calidad, independientemente de sus

particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento (p. 4).

En la presente investigación la autora se afilia a las concepciones de Guerra (2010) que aborda el tema y toma en cuenta que

(...) la atención educativa integral es el proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas y la escuela, que actúan en varias áreas de desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de los escolares con necesidades educativas especiales para propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita enfrentar con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten (p. 4).

Toma en consideración además, que el modelo de atención integral a las personas con necesidades educativas especiales en Cuba, con énfasis en aquellas que presentan discapacidad intelectual se orienta cada vez más a la inclusión educativa y por tanto hacia una atención educativa integral con un marcado enfoque holístico de la realidad que circunda a las personas y del complejo sistema de dimensiones que la caracteriza.

En el proceso de atención educativa, todos los agentes sociales desempeñan un rol esencial al actuar como mediadores en la interacción. A cada período del desarrollo del individuo le corresponde una forma particular de esta relación o situación social de desarrollo, ley fundamental del desarrollo, alrededor de la cual se organiza todo el proceso de desarrollo de la personalidad y de sus diferentes esferas.

La atención educativa al educando con discapacidad intelectual debe poseer un carácter humanista y desarrollador que parte del análisis de la variabilidad en su desarrollo, privilegiando los momentos del desarrollo y sus diferentes áreas. La aproximación a algunas aristas del educando con discapacidad intelectual permite puntualizar que:

- Alcanzan niveles de desarrollo que permiten su integración socio laboral.
- Desarrollan habilidades sociales y de comunicación en diferentes grados.
- Se apropian de recursos para desempeñarse en la vida diaria.
- Son capaces de alcanzar objetivos educativos de diferentes niveles, ya sea por programas curriculares generales y/o adaptados como por programas curriculares funcionales.
- Compensan sus insuficiencias en el desarrollo de los procesos psíquicos y se corrigen otros vinculados al comportamiento inadecuado bajo una influencia educativa efectiva.

En los fundamentos que sustentan el proceso de atención educativa a escolares con discapacidad intelectual se integran elementos básicos de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, además de las ciencias biológicas. En el plano filosófico, la educación de dichos escolares tiene su plataforma teórico-metodológica en la filosofía marxista-leninista y su método general el materialismo dialéctico e histórico. (Figueredo, E R., Rodríguez, C M., Campusano, Y. y Labrada, S, 2022, p. 5).

Se comparten los criterios de Leyva (2018) referente a los aspectos a tener en cuenta para la atención educativa integral de los educandos con discapacidad intelectual, entre ellos pueden mencionarse los siguientes:

- En el educando con discapacidad, también las limitaciones coexisten con capacidades o habilidades. Siempre pueden progresar, sólo necesitan otros recursos, apoyos y más tiempo para aprender que sus coetáneos.
- Progresan durante toda su vida, pero su progreso ocurre en un transcurso más lento, requiriendo apoyos didácticos, que marcarán el ritmo y el grado de desarrollo.
- Requieren de un modelo educativo que tenga en cuenta las diferencias y brinde respuesta a sus necesidades educativas individuales, cobrando especial importancia los agrupamientos heterogéneos, la enseñanza de estrategias de aprendizaje colaborativo, donde se fomenten las relaciones positivas entre todos los educandos.
- Son capaces de alcanzar los objetivos educativos diseñados para la educación primaria, mediante las adaptaciones curriculares necesarias alargadas en el tiempo.

La atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o no, debe estimular el desarrollo integral en las diferentes esferas de su personalidad cuando se le brindan todas las oportunidades. Debe crear, impulsar y procesar configuraciones de ayuda y apoyo que dan respuestas ajustadas y de calidad, trascendiendo del ámbito educativo al ámbito social, propiciando la mejora de la calidad de vida empleando en cualquier contexto todos los recursos y apoyos educativos especializados donde se le brinda especial importancia al desarrollo de proyectos comunitarios que contribuyan a este fin.

Según el sitio web <https://www.mined.gob.cu/especial/modalidades/> las modalidades de atención constituyen las diferentes variantes para la atención educativa a los educandos con NEE; ellas proporcionan el sistema de ayudas y apoyos en función de la corrección-

compensación y estimulación del desarrollo, ellas son: el Programa Educa a Tu Hijo, el círculo infantil general, salón especial en el círculo infantil general o en la escuela especial, círculo infantil especial, las escuelas especiales, el grado preescolar, atención educativa hospitalaria y la atención educativa ambulatoria.

A pesar de ello, existen personas que no son tributarias de estas modalidades y que necesitan de la guía para perfeccionar su atención en su lugar de residencia, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades. Esta urgente necesidad de consolidar la capacidad de aportar soluciones a los problemas de la sociedad motiva el vínculo de la Universidad con la comunidad a través de la extensión universitaria, constituyendo los proyectos comunitarios, una de las formas fundamentales para lograrlo.

La vinculación de profesores, estudiantes y trabajadores al desarrollo de proyectos en las comunidades, constituye en la etapa inmediata una de las vertientes fundamentales a desarrollar desde la extensión universitaria, con el fin de enriquecer la vida sociocultural de la universidad y de la comunidad.

Este vínculo posibilita el acercamiento directo a la realidad de las comunidades y al estudio y evaluación de las posibles soluciones de sus problemas que pueden promoverse desde el contacto directo con los pobladores, lo que constituye un elemento esencial en su formación como profesionales.

La concepción de los proyectos comunitarios como expresión de la extensión y participación de la universidad en la sociedad ha estado siempre presente en sus estrategias de trabajo; sin embargo, hoy la extensión universitaria asume la responsabilidad y el reto de impactar en la comunidad participando en la solución de sus principales problemas.

Los proyectos, como método para el desarrollo del quehacer investigativo, son muy empleados en la educación superior para solventar las problemáticas en los entornos escolares, familiares y comunitarios, los mismos, aportan resultados científicos que favorecen el desarrollo de los estudiantes en formación desde la dimensión curricular hasta la extensionista; de igual manera constituyen una vía que facilita la solución a los problemas existentes en el territorio y fortalece la orientación vocacional de los alumnos (Ramiro, 2009).

Díaz Canel (2017) plantea “Los proyectos tienen que ser enaltecedores, de participación, deben apartarse de lo vulgar y sustentarse en una ética socialista. El trabajo comunitario tiene que partir de una acción de gobierno, relacionada con la labor de las instituciones, los liderazgos comunitarios, la creatividad, las iniciativas y aspiraciones de los habitantes. Hay que detectar las potencialidades de las instituciones” (p. 1).

La comunidad constituye un organismo social en cuyo espacio socio-demográfico se produce la relación escuela-familia. Su insuficiencia sobre estas instituciones se traduce en el papel que ellas ejercen en la formación de las nuevas generaciones. En la medida en que se crean en la comunidad mejores condiciones para el desarrollo de la familia y la escuela se lograrán mayores posibilidades para el funcionamiento adecuado de la vida comunitaria.

La comunidad es uno de los espacios donde se concretan las políticas y los programas sociales de un país, así como el sistema de normas y valores que lo rigen. Así se reafirma como espacio de socialización y construcción colectiva de saberes de gran impacto en la vida social.

El trabajo comunitario en el sector educacional tiene carácter estratégico pues constituye una vía importante para cumplimentar el encargo estatal y los objetivos de la educación

en cada institución escolar del territorio, utilizando para ello la interacción escuela-familia –comunidad.

Crespo Alambarrio, clasifica los proyectos comunitarios según la necesidad de la comunidad que se vaya a satisfacer. Los más comunes son (p.p 1-2):

1. Los dirigidos a crear espacios de encuentro, reforzar la identidad comunal y atender problemas y fortalezas propias de la dinámica comunitaria.

2. Los encaminados a atender situaciones y reducir carencias de servicios comunitarios de atención social, tales como: niños abandonados, adolescentes en situación de riesgo, niños y jóvenes excluidos del sistema escolar, casas comunales y programas dirigidos a atender a la tercera edad, entre otros.

3. Los que sirven de apoyo, generando condiciones que faciliten e induzcan a la realización de actividades productivas, propiciando efectos económicos y sociales en distintos grupos poblacionales.

4. Los dirigidos al aprovechamiento de las potencialidades productivas locales basados en los recursos naturales, vocaciones y cultura de la comunidad.

5. Los dirigidos a materializar dos o más iniciativas presentadas por la comunidad.

Los proyectos deberán ser elaborados respondiendo a las necesidades de las comunidades, ofreciendo soluciones de manera metodológica, tomando en consideración los planes de desarrollo municipal, estatal y nacional. Este es un medio eficaz para la renovación y resolución de necesidades que se tienen.

La atención educativa a las personas con discapacidad desde el trabajo con los proyectos comunitarios es un desafío que tienen todos los involucrados tomando como premisa los

lineamientos aprobados en el 6to Congreso del Partido y lo planteado en la Resolución 186 aprobada en el 2014 por el Ministerio de Educación.

La misma plantea: Priorizar debates acerca del vínculo escuela-familia-comunidad y desarrollar encuentros sostenidos de evaluación de impacto de las actividades que se realicen de forma continua con los diferentes sectores y factores de los diferentes Consejos Populares y comunidad en general (RESOLUCIÓN No.186/2014, p.13).

Los proyectos persiguen una transformación de la realidad y permiten alcanzar un desarrollo y perfeccionamiento del modo y las condiciones de vida de sus miembros, a partir de propuestas de transformación de la realidad social. Están orientados a la solución de problemas concretos, al mejoramiento de la calidad de vida y a la creación de mejores condiciones para la satisfacción de necesidades de la población.

Una vía eficaz de llevar a cabo proyectos de esta magnitud en las universidades es la Red de Corporación Universitaria (RED), que se centra en un tema bien definido con un impacto obvio y de alto nivel de país. Es una red que requiere la participación de un instituto experimentado y razonablemente bien desarrollado en el sur, un grupo de institutos participantes en todo el país y una o más universidades flamencas.

Ejemplo de los trabajos de esta RED lo constituye la asociación VLIR-UOS que apoya las asociaciones entre universidades y colegios universitarios en Flandes (Bélgica) y el Sur en busca de respuestas innovadoras a los desafíos globales y locales. Según el sitio web <https://www.vliruos.be> este tiene relaciones y contratos con 17 países dispersos en los continentes: África, Asia, y América Latina. Por ejemplo, en Viet Nam mantiene tres programas de Cooperación Universitaria Institucional a largo plazo con la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hanoi, la Universidad de Can Tho y la Universidad de Hue. En Perú colabora en el Programa de Cooperación Universitaria Institucional a largo plazo con

la Universidad Nacional Agraria La Molina. En Indonesia coopera con 10 proyectos departamentales y 5 proyectos en curso. En Bolivia financia el Programa de Cooperación Universitaria Institucional a largo plazo con la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, entre otros.

Desde el año 2003, Cuba es uno de los principales países socios de VLIR-UOS, ha cooperado en alrededor de 20 proyectos con las universidades cubanas de Pinar del Rio, Holguín, Oriente, Ciencias Informáticas y el Programa de Cooperación Universitaria Institucional a largo plazo con la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Esta cooperación ha estado fuertemente alineada con las prioridades nacionales cubanas.

Dentro de esas prioridades se encuentra la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, lo que constituye hoy una problemática compleja. En la Universidad Central Marta Abreu de las Villas para darle salida a esta demanda social se conformó el proyecto “Fortalecimiento del rol de las TIC en las universidades cubanas para el desarrollo de la sociedad” en cooperación con las instituciones belgas bajo el programa VLIR-UOS. Este surge en 2018 con el objetivo de implementar estrategias tecnológicas para desarrollar recursos didácticos que garanticen la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales y así contribuir a su inclusión en la sociedad.

Se pretende en el siguiente artículo caracterizar la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual a partir de un proyecto comunitario en el Consejo Popular Camacho Libertad.

## **Materiales y Métodos**

El presente trabajo de investigación es de enfoque cualitativo porque se orienta a profundizar casos específicos y poder comprender diversos fenómenos existentes analizando desde el punto de vista de los participantes en su propio ambiente.

Según Hernández (2014) el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

La presente investigación se dirige a profundizar en las características que posee el proceso de atención educativa de las personas con discapacidad intelectual a partir de su vínculo con los proyectos comunitarios como parte del desarrollo de la extensión universitaria con el fin de enriquecer la relación universidad-sociedad, nuestra intención es poder conocer la realidad de este proceso a partir de la aplicación de métodos empíricos.

Tiene un alcance descriptivo ya que estudia las características que posee un proceso sometido a un análisis para conocer sus fortalezas y debilidades. Hernández (2014), plantea que consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos tienen como finalidad especificar las propiedades, las características y los diversos perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Para la obtención de resultados se emplearon métodos en los niveles teórico y empírico. En el nivel teórico se emplearon los métodos: Analítico–sintético: se analizan aspectos relacionados con la atención educativa y la necesidad de desarrollar un proyecto

comunitario para desarrollar habilidades en personas con necesidades educativas especiales.

**Histórico –lógico:** Se abordan temas referentes a los principales conceptos expresados a la atención educativa, sus principales conceptos. El método contribuye al análisis de las concepciones presentes en el diseño de proyectos con carácter inclusivo y a las necesidades educativas especiales.

**Método de lo abstracto a lo concreto:** Permite a través de los estudios e interpretaciones teóricas llegar a definir los principios, rasgos, acciones y etapas que caracterizan el proyecto.

Dentro de los métodos empíricos utilizados se encuentran el análisis de documentos que permitió localizar información relevante sobre los propósitos del presente estudio, las entrevistas abiertas a los profesores iniciadores del proyecto, la entrevista abierta a los defectólogos de la comunidad y el cuestionario a los padres de las personas con discapacidad intelectual que conforman el proyecto. Esta etapa es de gran valor pues nos permitió determinar las necesidades y potencialidades de los profesionales y de la comunidad con la que se trabaja e instrumentar una serie de acciones con la participación activa de los mismos.

Para la realización de la investigación de una población de 28 personas con discapacidad que viven en el Consejo Popular Camacho Libertad del municipio de Santa Clara se seleccionaron 17 personas siguiendo el criterio no probabilístico intencional debido a que estos presentan discapacidad intelectual, además tenían familiares con antecedentes con la misma necesidad educativa especial y los mismos tienen las características de ser personas comprensivas y cooperadoras.

## Resultados-Discusión

En la Tabla 1. se puede apreciar los resultados del cuestionario aplicado a los padres de las personas que presentan discapacidad intelectual que pertenecen a la Comunidad Camacho Libertad que se realizó con el objetivo de constatar la situación que presentan las personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Camacho Libertad y su disponibilidad para asistir a las actividades del proyecto.

**Tabla 1.**

*Niveles de Discapacidad Intelectual y actividades diarias en familias entrevistadas*

Actividad	DI leve	DI Moderada	DI Severa	DI Grave	Total	%
Juego						
Informática	9	1			10	58,81
Dibujo			2		2	11,76
Manualidades	1	2			3	17,64
No evaluado				2	2	11,76
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>99,97</b>

Para la aplicación de este instrumento fueron seleccionados 17 familias, que representan el 60,71 % de un total de 28 familias que tienen hijos con discapacidad de la Comunidad Camacho Libertad, de ellos 10 con discapacidad intelectual leve, 3 con discapacidad intelectual moderada, 2 con discapacidad intelectual severo y 2 con discapacidad intelectual grave o profunda.

En la interrogante a medir el tipo de actividad que le gusta a la persona se puede señalar que: 10 personas prefieren la informática debido a sus habilidades en ese campo lo que representa el 58,81 %, 3 personas prefieren las manualidades que representa el 17,64 %, 2 persona prefiere el dibujo representando el 11,76 % y 3 personas no refieren ninguno de las actividades pues atendiendo a las características de su trastorno no ejercitan estas actividades lo que representa el 17,64%.

En lo relacionado a las áreas en las que mayores posibilidades presentan sus hijos se pudo constatar que, de 17 personas a 10 les agrada la informática lo que es significativo para el proyecto debido a su objetivo principal de emplear los recursos tecnológicos para su atención educativa lo que representa el 58,81 %, a 1 le encanta la lectura lo que significa el empleo de los medios informáticos para el desarrollo de su gramática y de su expresión oral, lo que representa el 5,88 %, a 2 personas les cautiva la educación física atendiendo a la motivación de la misma para el desarrollo de su cuerpo como parte de la rehabilitación lo que representa el 11,76 % y a 2 les agrada la educación laboral para así desarrollar las habilidades manuales y la motórica fina de los mismos para un 11,76 % y 2 fueron no evaluados para un 11,76 %. Ver Tabla 2

**Tabla 2**

*Nivel de Discapacidad Intelectual en área disciplinar de los participantes entrevistados*

Area disciplinar	DI leve	DI Moderada	DI Severa	<u>DI</u> Grave o	Total	%
Matemáticas						
Ciencias						
Educación Laboral		2			2	11,76
Informática	9	1			10	58,81
Lectura	1				1	5,88
Educación Física			2		2	11,76
No evaluado				2	2	11,76
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>99,97</b>

En la pregunta relacionada con la participación de las personas en las actividades programadas por el proyecto se pudo constatar que 15 personas han sido los que han participado para un 88,23 %, pues el otro 11,76 % en el momento en que el proyecto comenzó a funcionar no vivían en esa comunidad. Los que sí han participado del mismo plantean que fue un espacio de intercambio muy agradable, que los ayudó con el dominio de temas de importancia para el trabajo en el hogar, les ayudó a perfeccionar los métodos educativos empleados en los hogares, les dio una nueva visión sobre las posibilidades de desarrollo que tienen estas personas y como es de importancia vital la inserción de los mismos a la sociedad, conocieron un poco más sobre la sexualidad de sus hijos y como tratar estos temas con las demás personas en el seno familiar.

En este mismo ítem vinculado a la preparación que recibiste durante tu participación en el proyecto atendiendo al plan de acciones del mismo, para lo cual se utilizó una escala del 1 al 10, se evidencia que las acciones que tuvo mayor aceptación por parte de las personas con NEE y sus familiares durante su implementación oscilan fundamentalmente en los rangos del 7 al 8 (Valor repetido), por lo que fueron bien reconocidas. (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Escala de aceptación y acciones con mayor aceptación entre los entrevistados*

Actividades	Escala de Aceptación										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	VR
Atención Logopedia							3	12			8
Estimulación Psicopedagógica							3	12			8
Trabajo con lo softwares educativos							10	5			7
Charla educativa						3	4	8			8
Encuentro deportivo de socialización							12	3			7
Videos de debate y reflexión					13	2					5
Conversatorio						3	10	2			7

Nota. El símbolo VR significa valor repetido

Para la entrevista realizada a profesores iniciadores del proyecto del departamento de Educación Especial para constatar el estado real de las necesidades y motivaciones acerca del trabajo con las habilidades básicas de las personas con discapacidad

intelectual fueron seleccionados 14 docentes tomando en cuenta su desempeño en el proyecto según las líneas de trabajo del proyecto. Es válido señalar que de ellos 8 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, 5 son Máster y 1 es Licenciado. De ellos 8 son profesores titulares, 2 son profesores auxiliares, 3 son profesores asistentes y 1 es instructor.

Los docentes plantean que en el comienzo las acciones que se realizaron favorecieron al desarrollo de las habilidades de estas personas, pero con el paso del tiempo se comenzaron a fragmentar, dejó de funcionar con respecto a la atención de personas con discapacidad de la comunidad y se ha centrado en función de la docencia dirigida al pregrado. En sus inicios se realizaron pesquisa en el Consejo popular Camacho Libertad, actividad grupal con familias, atención a niños de la comunidad, visita a hogares de niños con discapacidad intelectual. Presentación y fundamentación de software que posee el laboratorio para el trabajo con las personas que presentan discapacidad y acceden al mismo. Se pudo constatar que durante la realización de las acciones pocas fueron dirigidas al desarrollo de las habilidades laborales.

Dentro de las habilidades planteadas a desarrollar en estas personas se propusieron las comunicativas, sociales, de auto cuidado, habilidades sociales; uso de la comunidad; autodirección; salud y seguridad; ocio y tiempo Libre.

La entrevista aplicada a los defectólogos del Policlínico con el objetivo de conocer la atención que le brindan a las personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Camacho Libertad desde su accionar como trabajador del Ministerio de Salud Pública.

Para este instrumento se seleccionaron 2 defectólogos con más de 10 años de trabajo en la comunidad. Durante la investigación se pudo constatar que las causas de aparición de esta necesidad fue pre, peri y postnatal, los síndromes más comunes en estos niños de la

comunidad es el Síndrome de Down (3) y el maullido del gato (1), los demás fueron de causa hereditaria. Dentro de las áreas más afectadas en estas personas está la comunicación, las habilidades laborales y su preparación para la vida adulta independiente. Los tipos de discapacidad que presentan los mismos son discapacidad intelectual leve, moderada, severa y grave o profunda. Dentro de las actividades que realiza el defectólogo se encuentra la pesquisa y las visitas al hogar una vez por mes para orientar a la familia en cuanto al cuidado de estas personas. A las personas con discapacidad intelectual moderado se le realiza visitas para la estimulación de los procesos, se les realiza charlas educativas y conversaciones con las familias para así lograr una mejor articulación entre el consultorio y el policlínico.

### **Resultados y Discusión**

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la atención educativa de las personas con discapacidad intelectual a partir de su vínculo con los proyectos comunitarios como parte del desarrollo de la extensión universitaria con el fin de enriquecer la relación universidad-sociedad.

Es importante resaltar que la atención educativa desde una concepción humanista defiende el acceso de todos a la educación, la oportunidad de desarrollo integral, la atención a cada una de las particularidades de los educandos en ambientes cada vez menos restrictivos, el acceso a estadios superiores de desarrollo dentro de sus posibilidades reales buscando los niveles más elevados de calidad de vida y justicia social. Esta atención desde el trabajo por un proyecto comunitario a veces suele verse afectado y así incidir negativamente.

La aplicación de los métodos de investigación referidos hizo posible constatar las siguientes potencialidades y necesidades detectadas durante el proceso investigativo:

### Potencialidades

Presencia de un proyecto formulado para la conceptualización de la atención educativa a personas con discapacidad que constituye la guía para su implementación; sin embargo, no cuenta con un enfoque estratégico, ni incluye aspectos que refieran la gestión del mismo.

- Existe una preparación adecuada por parte de los profesionales del departamento en el dominio de las tecnologías para estimular las habilidades comunicativas.
- Existen multimedias con el fin de favorecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación de estas personas.
- Con la planificación adecuada se puede contribuir a la atención educativa de dichas personas siempre y cuando se logre una buena convocatoria y sistematicidad.
- Las familias aceptan la necesidad de una preparación para su hijo en el logro de las habilidades básicas laborales, comunicativas y sociales.
- Existe un laboratorio con recursos didácticos que favorecen al mejoramiento de la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual de la comunidad.

### Necesidades

En estos momentos el proyecto no satisface las necesidades de las personas con discapacidad intelectual pues no se ha logrado la sistematicidad en sus acciones.

Algunas de las acciones a desarrollar no se dieron en el tiempo establecido.

Las familias no se encuentran debidamente preparadas para atender las necesidades de sus hijos.

Las acciones derivadas del proyecto se han realizado de manera aislada y fragmentada.

A continuación se proponen una serie de acciones para lograr una mejor integración de los procesos.

Dentro de las habilidades planteadas a desarrollar en estas personas se propusieron las comunicativas, sociales, de auto cuidado, habilidades sociales; uso de la comunidad; autodirección; salud y seguridad; ocio y tiempo libre.

Las vías, modalidades propuestas para la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual desde el proyecto comunitario fueron las siguientes:

Actividades individuales y grupales en el laboratorio trabajando con los softwares.

Conversatorios sobre temas de interés o vinculados a sus necesidades.

Escuelas de educación familiar.

Cartas a familias.

Lecturas recomendadas a familias.

Mural educativo.

Talleres de orientación en temas relacionados con: sexualidad y afectividad, habilidades sociales, hábitos saludables. Entrenamiento de habilidades sociales, entre otras.

### **Conclusión**

El proceso de atención educativa a escolares con discapacidad intelectual contribuye a desarrollar las habilidades básicas laborales, sociales y comunicativas para su preparación para la vida adulta e independiente y su integración a la sociedad.

La concepción de los proyectos comunitarios como expresión del vínculo Universidad-sociedad asume la responsabilidad y el reto de impactar en la comunidad participando en la solución de sus principales problemas.

Destacan como fortalezas en el proceso de atención educativa a personas con discapacidad intelectual desde un proyecto comunitario que los docentes se encuentran preparados en las áreas básicas fundamentales, la existencia de un laboratorio con recursos didácticos para estimular las habilidades comunicativas, laborales y sociales, las familias aceptan la necesidad de una preparación para su hijo en el logro de las habilidades básicas laborales, comunicativas y sociales. Se constatan como debilidades que las familias no se encuentran debidamente preparadas para atender las necesidades de sus hijos y las acciones derivadas del proyecto se han realizado de manera aislada y fragmentada.

### Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1998). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Aparicio Torres, D. E. (2021). "La educación especial: modalidades de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(1). Recuperado de <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-enero/educacion-especial>
- Borges Rodríguez, S. A. y Orosco Delgado, M. (2014) Inclusión educativa y Educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana: Sello editor: Educación cubana.
- Batista Serrano, Y., Sanz Hidalgo, L. C. y Martínez Cepena, M. C. (2020). La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural. *LUZ*, 19(4), 139-150. Recuperado a partir de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1072>
- Campusano Pompa, Y., Figueredo Vila, E. R., Labrada Botello, S. y Rodríguez Vázquez, C. M. (2022). Fundamentos que sustentan la atención educativa

integral a escolares con discapacidad intelectual en Cuba. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3175>

Crespo Alambarrio, M. A. (2015). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico*. Recuperado de <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2017/10/guia-de-proyectos-sociales-crespo>

Díaz Canel Bermúdez, M. M. (10 de julio de 2017). Trabajo comunitario: cuestión de salvaguarda para la nación. *Venceremos*. <https://www.venceremos.cu/quantanamo-cuba-noticias-nacionales/9865-trabajo-comunitario-...>

Guerra Iglesias, S. (2010). *La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de <https://isbn.cloud/9789591312617/la-educacion-de-alumnos-con-diagnostico-de-retraso-mental>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Horruitiner Silva, P. (2011). *La Educación Superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. La Habana: Conferencia en Evento Internacional Pedagogía 2011.

Leyva Fuentes, M. (2018). *Precisiones dirigidas a la atención de educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad*. Editorial Pueblo y Educación.

Ramiro Muñoz, M. (2009). Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en América Latina. *Temas*, 57, 16-25. Recuperado de: <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BASE5%20DE%20DATOS%20DE%20GREENSTONE/revistat/archi...>

Rodríguez, L. (16 de diciembre de 2022). *Trabajo comunitario: cuestión de salvaguarda para la nación*. <https://www.granma.cu/cuba/2017-07-10/trabajo-comunitario-cuestion-de-salvaguarda-para-la-nacion-10-07-2017-12-07-24>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016).

Orozco, M. y Borges, S. (2014). *Pedagogía y Educación Especial en el debate actual de la atención educativa y los procesos incluidos. En Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. (pp. 1-16). La Habana: Pueblo y Educación.

Porras, E., Chrestía, M., Savoretti, A., y Porras, J. (2011). El desarrollo local y la extensión universitaria [Ponencia]. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe Argentina, Argentina. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/el-desarrollo-local-y-la-ext.pdf>

Resolución Ministerial No. 186/2017. Recuperado de <https://www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2019/04/7-RM-186-14.pdf>

Rodríguez Blaya, Y, y Ferrer Madrazo, M T. (2018). La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66), e06. Recuperado de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382018000100006&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000100006&lng=es&tlng=es)

Travieso Leal, E y Fernández Pérez de Alejo, G. (2009). *El desempeño profesional y humano de los promotores del programa “educa a tu hijo”, en la atención educativa integral a los niños con indicadores de un posible retraso mental*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de <https://elibro.net/ereader/unincaragua/9014>

VLIRUOS Sharing MINDS, Changing LIVES. (s.f). Recuperado de <https://www.vliruos.be>  
Zurita Cruz, C.R., Linares Fernández, C. S., Cobas Ochoa, C. L., Fernández Cabeza, C., Barreda García, M., Triana Mederos, M., Leyva Fuentes, M., Navarro Quintero, S. M., Chkout, T., Demósthene Sterling, Y., Santaballa Figueredo, A., Grave de Peralta, A., Rodríguez Benítez, A., Kindelán Laborit, D., Sansó Alfonso, J.R., Pedroso Ramírez, K., Navarro González, L.M., Ríos Lobaina, L., García Vélez, M.C... García Felipe, Y. (2017). *Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Editorial Pueblo y Educación.

**EL EMPLEO DE LAS REDES SOCIALES DIGITALES EN LA  
FORMACIÓN DE PROFESORES DE FÍSICA**  
**THE USE OF DIGITAL SOCIAL NETWORKS IN THE TRAINING OF  
PHYSICS TEACHERS**

**Andry González Pacheco**

Universidad de Artemisa “Julio Díaz González”

[andrygp@nauta.cu](mailto:andrygp@nauta.cu)

<https://orcid.org/0009-0003-3277-7279>

**Yosdey Dávila Valdés**

Empresa de Medios y Servicios Informáticos Cinesoft

[ydavila@cinesoft.cu](mailto:ydavila@cinesoft.cu)

<https://orcid.org/0000-0002-9769-0938>

**Juan Carlos Martín Llano**

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

[martinllano6606@gmail.com](mailto:martinllano6606@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2572-9386>

**Recibido.** 06 de febrero de 2024

**Aceptado.** 13 de abril de 2024

**Resumen**

Las redes sociales digitales son espacios de interacción esenciales en la vida de los internautas, su empleo de manera moderada se convierte en una vía constructiva para los educandos y estudiantes en formación, donde sus posibilidades como complemento a la actividad educativa no han sido muy exploradas. Ante ello, en esta investigación se exponen los resultados de una investigación realizada en la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena” de la provincia de Artemisa; la cual tiene como objetivo analizar el empleo de las redes sociales digitales entre los estudiantes que se forman como profesores de Secundaria Básica, especialidad Física. La base metodológica de este estudio es mixta, cuantitativa y cualitativa, y consta de una encuesta aplicada a estudiantes y una serie de entrevistas a estudiantes y profesores, con un trabajo estadístico de conteo de frecuencias y porcentajes en la encuesta y de interpretación de significados en los testimonios obtenidos en las entrevistas. Se destaca la importancia del

uso educativo de este tipo de redes por parte de los estudiantes, teniendo como marco el aprendizaje colaborativo.

**Palabras clave:** educación, enseñanza superior, plataforma digital, competencia profesional

### Abstract

Digital social networks are essential interaction spaces in the lives of Internet users. Their use in a moderate manner becomes a constructive way for learners and students in training, where their possibilities as a complement to educational activity have not been widely explored. Given this, this research presents the results of an investigation carried out at the “Rubén Martínez Villena” Pedagogical School in the province of Artemisa; which aims to analyze the use of digital social networks among students who are trained as Lower Secondary teachers, Physics specialty. The methodological basis of this study is mixed, quantitative and qualitative, and consists of a survey applied to students and a series of interviews with students and teachers, with statistical work of counting frequencies and percentages in the survey and interpreting meanings in the testimonies obtained in the interviews. The importance of the educational use of this type of networks by students is highlighted, having collaborative learning as a framework.

**Keywords:** education, higher education, digital platform, professional competency

### Introducción

Actualmente la presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se aprecia más fortalecida en su uso, en su eficaz incidencia en la optimización de procesos y en su poder de conexión y de reducción de distancias entre los cibernautas. Es muy sano admitir la revolución ocasionada por las TIC en muchos ámbitos del proceder humano, tanto en el contexto familiar cotidiano como en el organizacional, pero es igualmente válido reconocer que los espacios preferidos en Internet son aquellos dedicados a la información anodino sensacionalista y de sociabilidad, como son las redes sociales digitales. La cuestión es conocer cómo se conducen los estudiantes en esos ámbitos y qué sentido les dan a su vida social y escolar.

Desde hace tiempo, las TIC se han utilizado con fines educativos, como apoyos didácticos audiovisuales; a la vez, las teorías del aprendizaje se han centrado recientemente en el estudiante y en el aprendizaje colaborativo como una vertiente donde se considera útil el uso de las computadoras y la cibernavegación. El potencial educativo de las redes sociales digitales se puede fundamentar en la inmediatez y en las conexiones reticulares entre los estudiantes. En esta situación, podrían abordarse contenidos educativos con colaboraciones y comentarios en línea, ya sea en tiempo real o en tiempo diferido. Pero, ¿la sola conexión entre estudiantes mejora el aprendizaje? Probablemente no; sin embargo, las redes sociales digitales presentan algunas condiciones que lo favorecerían.

En este trabajo se presentan reflexiones basadas en una investigación sobre las percepciones y el uso (educativo, de entretenimiento o algún otro) que los estudiantes y profesores de la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena” de la provincia Artemisa, hacen de las redes sociales digitales.

El objetivo general de este estudio es analizar el empleo de las redes sociales digitales entre los estudiantes de la Escuela Pedagógica, con la finalidad de proponer en el futuro grupos de discusión académica en esos espacios. Los objetivos específicos son: 1) conocer percepciones de estudiantes y profesores acerca de su experiencia en el uso de las redes sociales digitales, y 2) proponer la creación de grupos de discusión académica, integrados por estudiantes y profesores de la Escuela Pedagógica, en las redes sociales digitales.

Para el trabajo de campo se aplicó una metodología mixta consistente en una encuesta y una serie de entrevistas a estudiantes y profesores.

Varios expertos han propuesto enfoques relativos al uso de la tecnología en la educación según la época. Por ejemplo, Marqués (1999) cita tres: la perspectiva técnico-empírica-conductista de principios del siglo XX, la cual se dirigía a una utilización eficaz de las

tecnologías; el enfoque del interaccionismo simbólico de la década de los ochenta, que estudia las interacciones entre los sistemas simbólicos de los medios y las estructuras cognitivas de los estudiantes; y el enfoque crítico-reflexivo, también de los ochenta, en el que se enfatiza la no neutralidad de las comunicaciones educativas porque tienen lugar en un contexto sociopolítico. Aunque aquí no es la intención enmarcar la dinámica de las redes sociales digitales dentro de una de las anteriores perspectivas, quizá su uso actual resiente la influencia de estos tres enfoques. Es necesario entender entonces las experiencias cotidianas particulares y las apropiaciones juveniles-estudiantiles de los sistemas y espacios virtuales de información-interacción propuestos y creados en su mayoría desde instancias hegemónicas. Todo se centra en un espacio (cibernético y ya muy habitual) con un soporte físico (dispositivo) como medio.

Crook (1998) establece que “el medio que apoya la acción humana inteligente comprende artefactos, instituciones y ritos que han adquirido su carácter actual durante una larga evolución histórica” (p.52); se trata, entendiendo a Crook, de una interacción más allá de las estructuras y procesos internos de la persona para añadir el contacto de esta con una cultura de recursos materiales y sociales que apoya su actividad cognitiva. Se puede afirmar entonces que la interacción social en el medio cibernético se da con asiduidad a manera de un rito ya establecido y ejecutado prácticamente a cualquier hora del día. Si en ese espacio se encuentran y se comparten informaciones, símbolos y apropiaciones, es probable que surjan cogniciones no solo de manera individual sino grupal en un entorno colaborativo. El aprendizaje colaborativo es definido como:

*... un proceso de aprendizaje que enfatiza el esfuerzo cooperativo o de grupo entre los docentes y los estudiantes, la participación activa y la interacción por parte de ambos, estudiantes y profesores, y el conocimiento que emerge desde un activo diálogo entre los participantes compartiendo sus ideas e información. El conocimiento es visto como un constructo social y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social,*

*en un entorno que facilita la interacción entre iguales, la evaluación y la cooperación.* (Hiltz, 1992, Salinas, 2000: 201)

Vinagre (2010: 24) lo especifica como “aquel en el que los participantes trabajan en parejas o en pequeños grupos para alcanzar un objetivo común y cada miembro del grupo es responsable tanto de su objetivo individual como el de los demás miembros del grupo”, esto es, cada individuo consigue su objetivo solo si el resto de los miembros también lo consiguen. Entonces, el aprendizaje colaborativo debería tener una justificada y bien elaborada planificación encabezada por el profesor. Vieira y Ghisolfi da Silva (2009) proponen una inserción de tecnología escolar más allá del mero uso de computadoras, ya que se correría el riesgo de simplemente informatizar una educación obsoleta: que el ordenador medie la información de Internet y que esta sea discutida en el aula propiciando ambientes estimulantes, interactivos y colaborativos.

El concepto de red social no es exclusivo ni originario de la actual fiebre de sitios virtuales de diaria y abundante convivencia. Es un concepto mucho más antiguo. Rodríguez y Navarro (2000) entienden por red social:

*[...] el conjunto de personas que conocemos, con las que guardamos una relación personal más o menos estrecha, y con las que nos relacionamos con cierta asiduidad.*

*[...] La red es el conjunto de personas con las que vivimos nuestra vida, en un contacto cara a cara; también con los que vivimos nuestra vida intelectual en un debate que no tiene por qué implicar ese contacto cara a cara; finalmente, aquellos a quienes podemos recurrir en caso de necesidad y con quienes no tenemos contacto alguno hasta que se presenta la necesidad.*

Las redes sociales han sido importantes porque han influido en buena medida en el desarrollo del individuo. Christakis y Fowler señalan el potencial de las redes y la necesidad e importancia de estar conectados a nivel interpersonal, a distancia y de

manera virtual; por lo anterior, y a partir de esta diferenciación, se puede hablar de un tipo de *red social digital*, donde no hay contacto físico entre los interlocutores. Pero igual, la esencia de las redes es la misma con o sin TIC:

*...las nuevas tecnologías [...] se limitan a hacer posible nuestra ancestral tendencia a conectar con otros humanos, aunque en estos casos sea por medio de electrones que viajan por el ciberespacio y no de conversaciones que fluyen en el aire. Por muy abstractas, grandes, complejas y supermodernas que sean las redes sociales formadas en el ciberespacio, siguen reflejando tendencias universales y fundamentales que aparecieron en nuestra prehistoria, cuando nos contábamos historias alrededor de una hoguera en la sabana africana. Ni siquiera los adelantos asombrosos en tecnología de las comunicaciones, como la imprenta, el teléfono e Internet, nos alejan de este pasado, sino que nos acercan aún más a él (Christakis&Fowler 2010: 266).*

Merodio (2010: 5) coincide: las redes sociales “no son más que la evolución de las tradicionales han avanzado con el uso de nuevos canales y herramientas, y que se basan en la co-creación, conocimiento colectivo y confianza generalizada”; y agrega: “¿Qué ha cambiado? Pues podríamos decir que todo y nada. Todo porque son nuevas maneras de comunicación entre personas y nada porque la esencia de la comunicación es la misma”.

A propósito de estas ideas, Fumero (2010) también apunta sus dudas:

*¿Acaso no tenías amigos en el colegio, o el instituto? ¿Son un invento «dos-punto-cero» las redes sociales? ¿Son amigos tuyos los «friends» de Facebook o los «amigos» de tuenti? ¿Qué novedad aporta la tecnología web frente a las anteriormente existentes, como el teléfono (fijo) o el automóvil que sea relevante para la gestión de tus redes sociales? Son preguntas, todas pertinentes, que entrañan una cierta dificultad: entender hasta qué punto el adjetivo «social» nos lo debemos arrojar como parte de esta retórica.*

La novedad es que miles de jóvenes constantemente y en cualquier lugar se dan cita en las pantallas, chicas o grandes, para decir o publicar algo y enterar de lo que sea, para extender el contacto con sus conocidos. Pero esa convivencia virtual es muy variada, a decir de Mateos-Aparicio (2012), quien afirma que los Sitios de Redes Sociales (SRS) “son espacios virtuales cuya infraestructura tecnológica posibilita la conexión de individuos, para muy diferentes finalidades, no necesariamente sociales”. Así, las redes sociales también tendrían cabida para contenidos educativos: las redes posibilitan el aprendizaje informal porque constituyen entornos más abiertos donde los integrantes tienen los mismos privilegios para la participación (Mateos-Aparicio, 2012). Area (2008) concuerda y considera las bonanzas de las redes: “[...] no es otra cosa que desarrollar el principio de democratización de la escuela ya que supone apostar por un modelo de escolaridad comprometido con valores tales como la interdependencia, solidaridad, autorregulación, emancipación organizativa y personal”.

La colaboración, según este autor, debe entenderse como un fenómeno más complejo que la sola aplicación de una técnica o estrategia de trabajo y que ese proyecto, con la participación del profesor, inicie a nivel grupal y después se extienda a una conexión con otros estudiantes geográficamente distantes. Área también aporta interrogantes que ayudan a ubicar la problemática abordada en este trabajo: ¿Qué ocurre dentro de las redes? ¿En qué medida y grado participan activamente los profesores y maestras inscritos en dichas redes? ¿Cuál es la calidad de las aportaciones que se realizan? ¿Qué tipos de interacciones y comunicaciones se producen? ¿Sobre qué contenidos hay debate y comunicación? De eso tendremos una idea más adelante en este trabajo.

### **Materiales y Métodos**

La estrategia metodológica de este estudio fue mixta. Se aplicó una encuesta a profesores validada por 48 estudiantes que se forman como profesores de secundaria básica,

especialidad Física. Se construyó un cuestionario con preguntas mayoritariamente cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas para particularizar una respuesta.

Por otra parte, en la estrategia cualitativa se entrevistó a 13 estudiantes (usuarios de redes sociales digitales) identificados como informantes clave; asimismo, un profesor, usuario de espacios virtuales para fines escolares. Todos los estudiantes encuestados y entrevistados se forman como profesores de secundaria básica, especialidad Física. Esta selección se hizo así porque se pensó en estudiantes que tuvieran convivencia con sus compañeros y un camino recorrido en su formación en dicha especialidad. Las entrevistas se aplicaron por parejas o tríos de estudiantes identificados con mayor disposición para tratar el tema. Se diseñó una guía para las entrevistas semiestructuradas, tratando de hacer las pláticas más flexibles y de darle “calidad al proceso de diálogo” (Martínez, 2004:65).

Desde una perspectiva general, y asumiendo las propuestas realizadas por diferentes autores, se pueden señalar distintas posibilidades que las redes sociales digitales ofrecen para ser incorporadas a la formación y a las instituciones educativas, por ejemplo:

1. Nos permiten crear un entorno tecnológico de comunicación multimedia, donde se podrán ubicar diferentes recursos tecnológicos y objetos de aprendizaje como clips de vídeo, podcast de audio, direcciones Web, materiales multimedia o conexiones a otras redes. Ello permitirá a los participantes disponer de un intercambio amplio de información en diferentes tipos de soportes y sistemas simbólicos, facilitando el acercamiento de los sujetos a la información según sus preferencias, habilidades cognitivas e inteligencias múltiples (Duffy, 2011; Llorens y Capdeferro, 2011).
2. Son entornos altamente motivadores para los estudiantes (Boschman, 2008; Cabero y Marín, 2013), facilitando su socialización (Cachia, 2008).

3. Constituyen un multi entorno de comunicación, los estudiantes pueden comunicarse en el gran grupo, o en subgrupos creados por el profesor o por los propios estudiantes para realizar tareas específicas, o en entornos personales de los propios estudiantes. Estas posibilidades le facilitan al profesor la creación de grupos enfocados a tareas de aprendizaje específicas (Koper, 2009).
4. Ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesor en la distribución y gestión masiva de información (ONTSI, 2011; Roig, 2011).
5. Son entornos dinámicos e interactivos favoreciendo el intercambio rápido de información. En algunas de ellas limitando el número de caracteres que el sujeto puede escribir y la posibilidad, si la estructura de la red lo permite, que todos los participantes se conviertan en constructores de significados colectivos, favoreciéndose de esta forma el desarrollo de una inteligencia colectiva.
6. Permite que el profesor pueda tener información adicional de los estudiantes, mediante el análisis de sus perfiles (Roig, 2011).
7. Facilitan la comunicación independientemente del espacio y del tiempo, favoreciendo la deslocalización del conocimiento, destacándose la movilidad virtual de profesores y estudiantes para participar con actores diferentes a los de su espacio académico. Esto favorece la creación de escenarios multiculturales (Martínez, 2010), ofreciendo grandes oportunidades de enriquecimiento social e intelectual, pero respecto a los cuales se establece la necesidad de formación para comprender y respetar los puntos de vista del otro.
8. Facilitan que los estudiantes se conviertan en actores significativos de su aprendizaje, pudiendo decidir su nivel de participación e implicación en la red.

9. Permiten la revisión de las aportaciones y comentarios de los participantes, favoreciendo la revisión del proceso seguido para la construcción del conocimiento. Esto supone que el docente deba desempeñar nuevos roles, como el de gestor de conocimiento que debe facilitar el avance de los grupos y la participación de todos los miembros que lo conforman.

10. Son de utilidad para la generación de contenidos y su revisión.

Al mismo tiempo, las redes poseen una serie de dificultades y limitaciones para su incorporación a la enseñanza que deben ser tenidas en cuenta para su implementación.

Entre ellas cabe señalar:

1. Uno de los problemas, sobre todo en las redes abiertas, es el de asumir los riesgos de privacidad y de utilización de elementos de la identidad digital de la persona (Fogel y Nehmad, 2009).

2. Otra de las limitaciones es su utilización por la novedad del medio y por el imaginario que se ha creado respecto a las mismas, al pensar que si los adolescentes ya las utilizan en su vida cotidiana se debe realizar una incorporación directa al aula (Duffy, 2011), pues es una tecnología que dominan y respecto a la cual solamente habrá que hacer una traslación directa al entorno formativo. Como se sabe, las actitudes de facilidad que puede connotar un medio algunas veces repercuten de forma negativa en su incorporación y utilización educativa. Señalaremos que todavía no se tiene mucha experiencia y es un territorio nuevo. Para Duffy (2011) su utilización debe ser justificada por los profesores a los estudiantes, para que perciban que es no es una mera traslación, sino crear con instruccional.

3. Otro de los problemas que el docente puede encontrarse es la falta de cultura de colaboración, que algunas veces presentan los estudiantes (Cabero y Marín, 2013, 2014).

4. No se debe olvidar que no todas las personas tienen el mismo comportamiento en las redes sociales, y que se encuentran diferentes tipos de usuarios que van desde los que participan y son seguidores del proceso educativo, los que constantemente están llamando la atención, hasta los considerados como “mirones” y con una participación mínima, o nula (OFCOM, 2008; Rozen, Askalani y Seen, 2012). También se encuentran aquellos que muestran actitudes de rechazo hacia las mismas por diferentes motivos: falta de confianza en la seguridad de las redes, falta de formación y experiencia, o simplemente rechazo intelectual a la participación en las redes por percibirlas como intelectualmente pobres y una pérdida de tiempo (Cabero, 2013; OFCOM, 2008).

5. Para finalizar, se podría hacer referencia a la falta de formación de los estudiantes para participar en experiencias de este tipo, y la tendencia a desviarse hacia los aspectos lúdicos de la red social, olvidando la finalidad educativa para la que ha sido creada o puesta en funcionamiento por el docente (Roig, 2011).

Cabe señalar que el concepto *red social digital* sirvió como una guía metodológica más, pues se identificaron, a partir del mismo, estas categorías: conexión y/o contacto, realidad, virtualidad, interacción, mediación e inclusión (democratización).

### **Resultados y discusión:**

La encuesta aplicada a estudiantes de la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena” arrojó los siguientes resultados, comentados de manera sintetizada: el 81% de los encuestados tienen una cuenta de red social digital, todos en *Facebook*; entre ellos hay quienes poseen otras cuentas en otras redes sociales digitales (*Instagram* y *WhatsApp*). Un 70.83% usa su cuenta diariamente. El 95.83% tiene contacto en ella con sus compañeros de clase; el 75% intercambia con ellos información escolar; y el 50% comenta o discute temas académicos. El 54.16% se contacta con sus profesores; el 60.41% intercambia información con sus profesores, aunque el 58.33% dice que estos no explican

en las redes los temas de las asignaturas. Finalmente, el 52.08% considera una ventaja el posible uso de las redes sociales digitales para cuestiones educativas y un 64.58% estaría dispuesto a dar seguimiento a sus cursos a través de sus cuentas en las redes sociales digitales.

En lo relativo a las preguntas del cuestionario con opción abierta, se presentaron las siguientes generalidades: ¿con qué finalidad usas tu página o perfil en las redes sociales digitales? Se usa mayoritariamente para estar en contacto con amigos y conocidos, para comunicarse, actualizarse o divertirse: *comunicarme, estar informado, ver fotos y videos, conocer gente nueva, chisme, ocio, pasar el tiempo, perder tiempo* , y *socializar*, son algunos términos citados; y hubo una mención sobre un tema laboral: *es bueno para crecer un negocio*.

Otra pregunta abierta fue: ¿hace cuánto tiempo abriste tu página o perfil en las redes sociales digitales?”, se puede afirmar que el fenómeno de las redes sociales digitales es reciente entre los estudiantes de la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena”, pues el tiempo de apertura de sus cuentas tiene un rango que abarca de menos de un año a tres años.

Para la pregunta: ¿Por qué consideras que sería conveniente intercambiar temas educativos en las redes sociales digitales?, se ofrecieron las opciones Sí y No, y el porqué; quienes se inclinaron por la respuesta afirmativa lo hicieron en virtud de una mejora académica: “se resolverían dudas”, “se comentarían las clases” “se daría más tiempo de entregar trabajos”, “es una herramienta en potencia”, “es una herramienta en la que se puede aprender mucho además de ser un medio” o “se mejoraría el aprendizaje”; los que opinaron lo contrario (33.33%) en general adujeron, por ejemplo: “es mejor abordar las clases en persona; hay más oportunidad de entender y aclarar dudas”, “para eso está la

escuela u otro tipo de páginas”, “es más de entretenimiento que de asuntos educativos” o “es un medio mediocre de hacer las cosas”.

Lo que se puede inferir de las respuestas obtenidas mediante el cuestionario es el uso frecuente de las redes sociales digitales entre los estudiantes con una lista de contactos donde incluyen a personas cercanas y a sus compañeros de aula. Persiste, sin embargo, una distancia guardada respecto a sus profesores a quienes los estudiantes agregan en su lista, pero para un trato formal-académico. La mitad de estudiantes encuestados declara comentar y discutir en las redes la información escolar; suponemos que puede haber diferencias en la manera de comentar. Destacan los términos “herramienta” y “medio” asignados a las redes sociales digitales en caso de una utilización educativa, pero, a pesar de ser una diversión, alguien las considera un “medio mediocre”. Se advierte así el papel distractor de las redes sociales digitales, el de lugar de esparcimiento, pero según la mayoría de estudiantes resultaría interesante como asistente educativo.

La intervención del docente resulta importante, pero a la vez disruptiva, en un contexto virtual donde se confronte una discusión académica. Los entrevistados coinciden en que la plataforma y las redes sociales digitales son herramientas; son diferentes en tratamiento y en sentidos asignados por sus usuarios, pero no son ajenos, son interactivos entre otras concomitancias. Aunque hay testimonios del desdén del estudiante hacia las plataformas institucionales en muchas escuelas (el caso de la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena” no es la excepción), el punto en común entre ambas modalidades es su mediación que propicia buenos resultados y pueden retroalimentar sus trabajos en la plataforma. La información intercambiada puede trabajarse, interpretarse y construirse a través de un trabajo colaborativo.

Se pueden apreciar detalles y configurar dinámicas más provechosas y menos tediosas en las redes sociales digitales; por ejemplo, mediante una intervención docente reducida

en presencia (no así en calidad ni en menoscabo de su labor como mentor) que evite presionar al estudiante, que estimule su interés por elaborar un trabajo en coautoría con sus condiscípulos y que propicie una evaluación grupal. Se propone aquí que cada miembro del grupo elabore sus interpretaciones sobre un tema; después, cada una de estas explicaciones circule con los demás compañeros y reciba comentarios complementarios o correcciones.

Estas dinámicas también podrían adaptarse para los estudiantes que ya tienen grupos de discusión en sus cuentas de red social digital. El reto es desarrollar las posibilidades académicas de sitios interactivos de Internet como alternativa a la convivencia social.

He ahí la trascendencia de las redes sociales digitales en la mejora del aprendizaje y en el aumento de variantes dentro de la práctica docente.

### **Conclusión**

Como se ha indicado las redes sociales facilitan y potencian la comunicación e interacción entre los participantes, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento, a través de procesos de aprendizaje activos y colaborativos. Procesos que pueden desembocar en la adquisición de competencias y estrategias cognitivas de alto nivel, dado que suponen poner emplear habilidades de localización de información, análisis, síntesis, discriminación, evaluación, construcción del mensaje y metaevaluación, por lo que estaríamos hablando de estrategias metacognitivas. Sin embargo, para que esto sea posible, el docente debe plantearse para qué quiere implementar las redes como recurso didáctico, es decir, qué objetivos pretende satisfacer; deberá seleccionar la más adecuada al perfil de sus estudiantes y que sea acorde a los objetivos fijados, y deberá estar convencido de su utilidad pedagógica más allá de las modas tecnológicas que a menudo invaden las aulas sin una reflexión previa, y mostrar un claro compromiso de participación y asesoramiento a los participantes. Los estudiantes deberán asumir el empleo educativo,

y no lúdico o caprichoso de la red, lo que supone compromiso, y la adquisición de habilidades tecnológicas y sociales para afrontar con éxito su participación.

Esta exposición nos lleva a reforzar la necesidad de efectuar investigaciones que se centren, no en las percepciones de, o la frecuencia de utilización, sino más bien en su relación con el rendimiento académico y en la búsqueda de estrategias de incorporación a la práctica educativa.

La categoría *conexión*, en este caso, señala que una mayoría de estudiantes de la Escuela Pedagógica “Rubén Martínez Villena” poseen una cuenta en las redes sociales digitales en la cual establecen *contacto* (segunda categoría) con sus compañeros de clase y aun con algunos de sus profesores; esas personas, actores en el aula y por lo tanto en el *mundo físico* (real, tercera categoría), en la *virtualidad* (cuarta categoría) adquieren el estatus de “contactos” donde se extiende la *interacción* (quinta categoría); la *mediación* (sexta categoría) es en un espacio donde pudiera incluirse a todo un grupo y extenderse a estudiantes de otros niveles de enseñanza, instituciones educativas y especialidades propias de las escuelas pedagógicas, es decir, hay *inclusión* (séptima y última categoría aquí planteada). Lo esencial es seguir conociendo cómo se desarrollan estas categorías en la práctica.

Las redes ya están y es posible darles una orientación más hacia el aprendizaje. La clave radica en la iniciativa docente-estudiantil, porque lo institucional da por hecho que el uso de las TIC es absolutamente necesario, aunque unos lo consideren una imposición externa.

### Referencias bibliográficas

Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*. N° 63. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html>

Boschman, J. (2008). *Generación Einstein*. Barcelona: Gestión 2000.

- Cabero, J. (dir.) (2013). *Percepciones de los alumnos universitarios hacia el trabajo en grupo*. Grupo de Investigación Didáctica, Sevilla.
- Cabero, J. y Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *RUSC*, 10(2), 219-235. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marin-es> (Consultado 26-11-2013)
- Cabero, J. y Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *RUSC*, 10(2), 219-235.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo: percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172.
- Cachia, R. (2008). Los sitios de creación de redes. Aspectos sociales. *Telos*, 76.
- Christakis, A. & Fowler, H. (2010). *Conectados*. México, D. F.: Taurus.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duffy, P. (2011). Facebook or Facebook: cautionary tales exploring the rise of social networking within tertiary education, en J.W. Mark y C. McLoughlin (dirs.), *Web 2.0 based e-learning*, 284-300. New York: Information Science Reference.
- Fogel, J. y Nehmad, E. (2009). Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns. *Computers in Human Behavior*, 25, 153–160.
- Fumero, A. (2010). Tecnologías ‘sociales’ en una sociedad tecnológica. *Razón y palabra*. N° 73. <http://razonypalabra.org.mx/N/N73/MonotematicoN73/09-M73Fumero.pdf>
- Galindo, J. (2010). La Internet y sus redes sociales. Comunicología e ingeniería en comunicación social de un fenómeno aún emergente. *Razón y palabra*, No. 71. [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/VARIA/34%20GALINDO\\_REVISADO.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N71/VARIA/34%20GALINDO_REVISADO.pdf)
- Koper, R. (ed.) (2009). *Learning Network Services for Professional Development*. Berlín: Springer.
- Lever, E. (2011). Cibersociedad y ciberactivismo: ¿Ciencia-ficción o realidad?. *Razón y palabra*, No. 75. <http://www.razonypalabra.org.mx/Feminetas/2011/ciberactivismo.html>
- Llorens, F. y Cadpferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *RUSC*, 8(2), 31-44. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capde-ferro> (Consultado 12-12-2011).
- Marqués, P. (1999, última revisión: 24/01/11). *La tecnología educativa: conceptualización, líneas de inv.* Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/tec.htm>

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México, D. F.: Trillas.
- Martínez, F. (coord.) (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Sevilla: Eduforma.
- Mateos, M. (2012). Sitios de redes sociales y mediación en procesos de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, No. 22. <http://www.pangea.org/dim/revista22>
- Merodio, J. (2010). *Marketing en redes sociales: mensaje de empresa para gente selectiva*. <http://es.scribd.com/doc/46893012/Marketing-en-Redes-Sociales-Mensajes-de-Empresa-Para-Gente-Selectiva>
- OFCOM (2008). *Social Networking A quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use*. Recuperado de <http://www.ifap.ru/library/book295.pdf> (Consultado 24-05-2011).
- ONTSI (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid: ONTSI. Recuperado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/> (Consultado 23-09-2011).
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. <http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Rodríguez, J. & Navarro, J. (2000). *Intervenciones en redes sociales. Familias y discapacidad intelectual*. Colección FEAPS. N° 2, Capítulo 7. Madrid: FEAPS. [http://www.feaps.org/biblioteca/familias\\_ydi/capitulo7.pdf](http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo7.pdf)
- Roig, R. (2011). *Redes sociales educativas. Propuestas para la intervención en el aula*, en F. Martínez e I. Solano (coords). *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*, 137-151. Elche: Marfil.
- Rozen, C.; Askalani, M. y Seen, T. (2012). *Staring at the sun. Identifying, understanding and influencing social media users*. *Aimia*. Recuperado de <http://www.pamorama.net/wp-content/uploads/2012/06/Aimia-Social-Media-White-Paper-6-types-of-social-media-users.pdf>. (Consultado 14-11-2012).
- Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Síntesis Educación.
- Vieira, A. & Silva, G. (2009). *Tecnologías no cotidiano escolar: límites e posibilidades*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 8 (2), 109125. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.

## LA DANZA: UNA VÍA PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE EDUCANDOS CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

### DANCE: A WAY FOR THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH A DIAGNOSIS OF INTELLECTUAL DISABILITY

**Mayara Céspedes Medina**

Escuela Primaria 26 de Julio, Cascorro, Camagüey, Cuba.

[mayaracespedes18@gmail.com](mailto:mayaracespedes18@gmail.com)

<https://orcid.org/0008-7520-4434>

**Melva Luisa Rivero Rivero**

Universidad de Camagüey, Cuba

[melvariverorivero@gmail.com](mailto:melvariverorivero@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1413-6545>

**Recibido.** 21 de febrero de 2024

**Aceptado.** 03 de mayo de 2024

#### Resumen

La ponencia tiene como objetivo fundamental evaluar la efectividad de un conjunto de actividades dancarias para contribuir la formación de una actitud inclusiva en un grupo de educandos del nivel primario. Se efectuó una investigación en la que se emplearon diferentes métodos teóricos como el análisis y la síntesis, inducción-deducción, histórico-lógico y sistemático-estructural que posibilitaron la interpretación del tema investigado, así como métodos empíricos tales como pre experimento pedagógico, observación y entrevistas. La muestra fue tomada de la Escuela Primaria 26 de Julio del poblado de Cascorro. Se constató en la práctica pedagógica que, por la influencia del sistema de actividades propuesto se contribuyó significativamente a una mejor comunicación y aceptación entre todos los educandos del grupo; se logró el desarrollo de una actitud inclusiva, así como la inclusión socioeducativa de un educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada.

**Palabras clave** educación, artes escénicas, inclusión social, comunicación interpersonal

## Abstract

The main objective of the paper is to evaluate the effectiveness of a set of dance activities to contribute to the formation of an inclusive attitude in a group of primary level students; a research was carried out using different theoretical methods such as analysis and synthesis, induction-deduction, historical-logical and systematic-structural methods that made possible the interpretation of the investigated subject, as well as empirical methods such as pedagogical pre-experiment, observation and interviews. The sample was taken from the 26th of July Primary School in the town of Cascorro. It was found in the pedagogical practice that, due to the influence of the proposed system of activities, a significant contribution was made to better communication and acceptance among all the students in the group; the development of an inclusive attitude was achieved, as well as the socio-educational inclusion of a student with a diagnosis of moderate intellectual disability.

**Keywords** education, performing arts, social inclusion, interpersonal communication.

## Introducción

En la República de Cuba desde el triunfo de la Revolución en 1959 el Sistema Nacional de Educación ha trabajado por una educación con calidad, sin discriminación ninguna; no obstante, aún en las instituciones educativas se evidencian signos de exclusión a educandos con necesidades educativas especiales, entre estos a los que tienen diagnóstico de discapacidad intelectual moderada.

Ante esta situación se trabaja a nivel de toda la sociedad, y especialmente en las escuelas por la inclusión socioeducativa. Según Torres García (2020) “la inclusión educativa a escala mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las mentalidades, en los políticos, en las ofertas y en las prácticas educativas” (pág.2). No obstante, esto debe llevarse tanto en la sociedad en la que se quiere incluir, como en la mentalidad del incluido, ya que si ellos no se creen parte de esa sociedad será difícil que esta, la sociedad, los acepten tales y como son.

Según Borges (2015) “en Cuba la inclusión educativa es considerada un asunto de derechos humanos y justicia social, es un modelo que conlleva a un abordaje multisocial y constituye un desafío a las ciencias pedagógicas” (pág.78).

En los últimos años se han desarrollado en Cuba un significativo número de actividades sociales que se insertan en la llamada Tercera Revolución Educacional, que entre otros aspectos fundamentan la atención a la diversidad y, por tanto, contribuyen a la inclusión socioeducativa de todos los educandos.

Como resultado de la observación a diferentes actividades de la Escuela Primaria “26 de Julio” del poblado de Cascorro, de entrevistas a maestros, el profesor de Educación Física, la psicopedagoga y a la logopeda se constató que:

- Se constata rechazo, tanto en actividades docentes, extradocentes como extraescolares, hacia un educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada por parte de mayoría de los educandos de su grupo.
- Las vías empleadas por la escuela con el fin de que los educandos con necesidades educativas especiales no sean excluidos por sus compañeros, han sido poco efectivas.

Al revisar la literatura científica se constata que la inclusión socioeducativa de una u otra forma ha sido atendida por diferentes organizaciones internacionales, entre estas la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial para la Salud (OMS), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Diversos autores cubanos se han referido a la inclusión educativa, entre ellos: Hernández e Ynerarity (2016), Ynerarity (2017), González (2023), Lahera (2019), sin embargo, no abordan suficientes elementos teóricos – prácticos para la inclusión socioeducativa de

educandos con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada incluidos en la escuela primaria. En relación con la inclusión socioeducativa han investigado, entre otros, Aguiar, Demothenes, Campos (2020), quienes estudiaron la influencia de la participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales.

Otros autores como Torres (2021) investigó acerca de la estimulación del desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual incluidos en la educación primaria como vía para el logro de su inclusión socioeducativa, Ramos (2020) trabajó la reparación de docentes para la atención a educandos con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión en el nivel educativo Primaria, Estrada (2020) investigó acerca de la preparación a los docentes del sector rural para la inclusión socioeducativa de educandos con discapacidad intelectual. No obstante, no abordaron cómo contribuir a la inclusión socioeducativa de educandos con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada.

Estas insuficiencias evidencian la necesidad de transformar las actitudes de los educandos del nivel educativo primario en relación con las personas con discapacidad intelectual, de modo que se transformen sus modos de actuación.

De manera general, se aprecia insuficiencia en relación con la formación de actitudes positivas de los educandos del nivel educativo primario, hacia la inclusión socioeducativa de personas con diagnóstico de discapacidad intelectual; por tanto, es necesario contribuir al desarrollo de estas actitudes en los educandos de la escuela primaria. Según Cacioppo, Petty, Geen. (1989) "el término actitud deberá ser usado para referirse a un sentimiento general permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema" (p.7). Una de las vías que puede emplearse para transformar las actitudes es la danza.

Aparicio y León (2017) señalan que la música "fomenta el proceso de inclusión social y educativa de jóvenes procedentes de minorías étnicas y culturales" p. 1105. También

afirman que la música “genera en el alumnado valores y actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad...” p. 1105.

Según Romero (citado por Viciano y Arteaga, 1997) “la danza es una forma de expresión, un medio de comunicación; el goce de la danza está basado, en la perfecta conjunción del ritmo, el gesto, las evoluciones y el elemento musical" (p.36).

Además, cuando se baila se es libre, no importa nada más que el disfrute propio, en la danza no importa el nivel social, económico, ni la raza, ni la procedencia cultural. Lo único que se tiene presente es la expresión y los movimientos. La danza, y el arte en general, provocan una fuerte riqueza social, al establecer contacto con el resto de los compañeros. Se entiende la danza como una práctica libre y voluntaria creadora de situaciones de inclusión social (López, 2019)

De ahí que, el objetivo general es evaluar la efectividad de un conjunto de actividades dancarias para contribuir la formación de una actitud inclusiva en un grupo de educandos del nivel primario.

### **Materiales y Métodos**

Para dar cumplimiento al objetivo planteado, se aplicaron métodos propios del nivel teórico, empíricos y estadísticos; entre los teóricos el analítico – sintético, inductivo – deductivo, el enfoque de sistema y la modelación. Los métodos y técnicas empíricos empleados se determinaron a partir del objetivo central de la investigación y permitieron la obtención y elaboración de los datos prácticos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan los fenómenos.

Entre los que se destacan:

1. Pre experimento pedagógico: se desarrolló con el objetivo de formar en los educandos una actitud inclusiva.
2. La observación: se empleó con el objetivo de evaluar las actividades del pre experimento y de obtener datos acerca del desarrollo de la actitud inclusiva antes, durante y después del pre experimento.
3. Entrevistas a los padres y agentes educativos con el objetivo de obtener datos acerca de la actitud del grupo hacia un educando con diagnóstico de discapacidad intelectual, así como conocer cómo se integra al grupo este educando.

Se utiliza en todo momento desde el punto de vista metodológico los enfoques cuantitativos y cualitativos, con el propósito de presentar análisis descriptivos y explicativos del hecho científico que abordamos. Se parte de esta manera de la estrecha relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo en cualquier proceso de construcción del conocimiento.

En la investigación se empleó un grupo de tercer grado de la Escuela Primaria 26 de Julio de Casorro, Guáimaro, Camagüey, de 9 años de edad cronológica que cursan el tercer grado, y un niño de ese mismo grupo con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada, de 11 años de edad cronológica.

### **Resultados y discusión**

Con el objetivo de contribuir a la inclusión socioeducativa de un educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada, a partir de formar una actitud inclusiva en un grupo de educandos de tercer grado del nivel primario, las autoras diseñaron un conjunto de actividades danzarias; estas son:

Actividad 1. Título: De la mano de mi maestra voy bailando.

Objetivo: introducir pasos básicos del son mediante jugos logrando confianza entre el educando y la instructora de arte.

Se realizar el juego el espejo, que consiste en que la instructora de arte pone una música cualquiera y el educando incluido debe de realizar movimientos, mientras que la Instructora de arte los realiza junto con él, dejando que explote sus ideas y propiciando protagonismo. Cuando demuestre un alto nivel de relajación y comodidad, se les muestran pasos básicos del son, sencillos en un principio y según su nivel de asimilación se les va aumentando el nivel de dificultad.

La actividad se evaluará teniendo en cuenta el nivel de relajación y confianza que logre mostrar el grupo y especialmente el educando incluido con las siguientes categorías: muy bien si logran relajarse por completo y aportan sus propias ideas, bien si logran relajarse, pero no logran aportar ideas y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 2. Título: sigo de la mano de mi instructora.

Objetivo: introducir pasos básicos del son mediante juegos logrando confianza entre los educandos y la instructora de arte.

Se continúa introduciendo nuevos pasos del son dejando que los educandos expresen sus propias ideas. Ponerle un video donde se observen parejas demostrando el son, para que puedan tomar ideas de este y llevarlas a la práctica.

La actividad se evaluará teniendo el nivel de recepción y creación que logren mostrar los educandos y especialmente el educando incluido con las siguientes categorías: muy bien si logra reproducir lo que vio en el video y crear nuevos pasos luego de la observación del video, bien si logra reproducir lo que vio en el video, pero no logra crear nuevos pasos y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 3. Título: Más pasos en mi baile.

Objetivo: montar diferentes pasos del son mediante la interacción educando-instructora de arte logrando ampliar sus conocimientos.

Como en las dos primeras actividades se seguirán ensayando los pasos y figuras del son para que los fije por completo, logrando una mayor confianza entre educandos e instructora. La actividad se evaluará teniendo el nivel de fijación que logren mostrar los educandos, con las siguientes categorías: muy bien si logran recordar todos los pasos y figuras sin ayuda de la instructora, bien si logran recordar la mayoría de los pasos y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 4. Título: Mi son, mi ritmo.

Objetivo: escoger entre los educandos y la instructora de arte la música para el montaje posterior logrando protagonismo de los educandos, especialmente del educando incluido.

Comenzar escuchando diferentes audios de sones tradicionales cubanos. Luego realizarle un sistema de preguntas: ¿cuál le gustó más? ¿Por qué esa y no otra? ¿te gustaría que esa sea la canción que se baile? ¿por qué? ¿crees que a tus compañeros también le guste? Escucharla un par de veces más para que los educandos logren familiarizarse más.

La actividad se evaluará teniendo el nivel de interés que logren mostrar los educandos, en muy bien si logra escoger una canción y mantenerse firme en su elección, en bien si logra escoger una canción, pero le gustan otras a parte de la escogida y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 5. Título: El vestuario que me identifica como bailarín.

Objetivo: elegir entre la familia, los educandos y la instructora el vestuario típico del son, vinculándolos como un todo.

Mostrarles varios videos donde se observen el vestuario típico del son para que los educandos logren junto a su familia escoger como vestirse a la hora de desarrollar el son. La actividad se evaluará teniendo en cuenta si los educandos junto a su familia logran escoger correctamente el vestuario: muy bien si logran escoger el vestuario completo, bien si logra escoger dos de las piezas del vestuario y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 6. Título: Mis compañeros y yo.

Objetivo: integrar a los compañeros de aula mediante el montaje de la coreografía del son incluyéndolos como un todo.

Se comienza observando como el educando incluido baila con la instructora de arte, entrar en debate. ¿Cuál es el baile que interpretaron? ¿les gustó la música?

Dejar que el educando incluido diga sus razones de por qué escogió esa canción. Formar las parejas y mostrarles el paso básico dándole protagonismo al educando incluido y dejando que fluya su imaginación al inventar figuras entre él y sus compañeros.

Esta actividad se repetirá 3 veces ensayando lo montado para que fijen los pasos y figuras de la coreografía. La actividad se evaluará teniendo en cuenta que haya interacción de los educandos del grupo con el educando incluido: muy bien si logran la interrelación y asumen correctamente las ideas de él, bien si no logran la interrelación, pero si asumen sus ideas y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 7. Título: Mis compañeros y yo.

Objetivo: integrar a los compañeros de aula mediante el montaje de la coreografía del son incluyéndolos como un todo.

En esta actividad se seguirá montando las figuras del son hasta lograr que quede montada la coreografía del son, con un mayor protagonismo del educando incluido. La actividad se

evaluará teniendo en cuenta que haya interacción de los educandos del grupo con el educando incluido: muy bien si logran la interrelación y asumen correctamente las ideas de él, bien si no logran la interrelación, pero si asumen sus ideas y mal si no logran el objetivo de la actividad.

Actividad 8. Título: Ya estamos casi listos.

Objetivo: Ensayar la coreografía entre todos logrando mayor confianza entre los educandos y el educando incluido.

En esta actividad se realizará un ensayo general de la coreografía con la música y el vestuario escogido por el educando generalizada en el grupo. La actividad se evaluará teniendo en cuenta el nivel de aceptación por parte del grupo y el nivel de relajación que logre mostrar el educando incluido: muy bien si el grupo acepta la música y el vestuario escogido por el educando incluido y si este muestra un alto nivel de relajación con el grupo, bien si estos logran aceptar la música y el vestuario escogido por el educando, pero este no se relaja por completo con sus compañeros y mal si no se logra el objetivo de la actividad.

Actividad 9. Título: listos para darme a conocer.

Objetivo: presentar la coreografía resaltando al educando incluido en matutino de la institución educativa.

En esta actividad se escogerá un día sin mucho ajetreo en la vida escolar para realizar una actividad cultural, donde se presente la coreografía montada en las actividades anteriores. Intencionalmente se realizará sorpresivamente esta actividad, es decir, en un momento dado se toca el timbre de la escuela y se saca la totalidad de los demás grupos de la escuela, y ya el grupo objeto de la investigación se encontrará en posición para comenzar su presentación.

Esta actividad se evaluará teniendo en cuenta el nivel de disfrute del educando incluido. En muy bien si disfruta al máximo de la actividad, en bien si logra bailar, pero tensamente y en mal si no logra el objetivo de la actividad.

Actividad 10. Título: mis logros los llevo a la comunidad.

Objetivo: realizar presentaciones en diferentes espacios comunitarios mostrando el resultado logrado por el educando.

En diferentes espacios creados por la instructora de arte y los promotores culturales presentar la coreografía creada por el grupo de la muestra. Esta actividad se evaluará igual que en la actividad anterior: muy bien si disfruta al máximo de la actividad, bien si logra bailar, pero tensamente y en mal si no logra el objetivo de la actividad.

El pre experimento se llevó a cabo en el período comprendido entre el mes de enero de 2024 hasta abril del mismo año con una frecuencia de dos veces por semana y un tiempo de duración de 30 minutos. Se tuvieron en consideración las características de la muestra seleccionada, con el fin de formar una actitud inclusiva en educandos de primaria. Luego de la puesta en práctica del conjunto de actividades se efectuaron intercambios con los educandos para conocer el grado de motivación que sentían hacia la actividad.

En este sentido todos los educandos mostraron un elevado interés, pues las actividades prácticas son sus favoritas y lograron acoger como uno más de ellos al educando incluido, lograron hacerlo parte de su círculo íntimo y darle el lugar que se merece reconociendo sus habilidades y esfuerzos por lograr que todo funcionara bien a la hora de las presentaciones en matutinos y actividades comunitarias.

Se valoraron los siguientes indicadores durante el desarrollo del pre experimento:

1. Interés que muestra el grupo por realizar las actividades danzarias con el educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada.

2. Interés del educando incluido por participar en las actividades danzarias con el grupo.
3. Forma de actuar del grupo ante la presencia del educando incluido.
4. Las manifestaciones emocionales y verbales del grupo hacia el educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada.
5. Las manifestaciones emocionales y verbales del educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada hacia el grupo.

En un principio el educando incluido no mostraba mucho interés en desarrollar las actividades danzarias con el resto del grupo, se sentía cómodo y sin ningún tipo de tensión emocional cuando se encontraba solo con la instructora de arte, pero al estar frente al grupo se cohibía y se tensaba, luego de varias actividades se fue relajando y aceptando a los demás educandos del grupo. El grupo en general en un principio no confiaba en las ideas aportadas por el educando incluido, pero este logró convencerlos de que sus ideas eran lo suficientemente buenas y originales. Las manifestaciones emocionales del grupo hacia el educando incluido eran escasos en un principio, pero con el roce del día a día y el protagonismo en las actividades danzarias fueron creando lazos emocionales muy fuertes hasta lograr que estos hicieran sentir cómodo y útil al educando incluido, logrando así el objetivo del sistema de actividades danzarias.

### **Conclusión**

Se constató que en los educandos del grupo de tercer grado se desarrolla una actitud inclusiva, pues muestran interés por realizar las actividades danzarias incluyendo al educando con diagnóstico de discapacidad intelectual moderada, lo aceptan e integran a las diferentes actividades que realizan.

La danza como método para la inclusión socioeducativa de educandos con diagnóstico de discapacidad intelectual es efectiva ya que aportó beneficios al educando discapacitado; se constató desarrollo de su independencia, autoconfianza y confianza en los demás, así como interés del educando incluido por participar en las actividades danzaráas con el grupo.

### Referencias Bibliográficas

- Aguiar, G., Demothenes Y., Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive* Vol. 18 No. 1 (enero-marzo) p. 120-133.
- Aparicio, J.M. y León, M.M. (2017). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52.
- Borges, S. (2015). Precisiones para la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. Agosto 2015, IV versión.
- Cacioppo, J.T.; Petty, R.E.; Geen, T.R. (1989) Attitude structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes. In Pratkanis, A. R. (Ed); CARTWRIGHT, D. (1949) Some Principles of Mass Persuasion. Human Relations.
- Estrada, M. (2020). Estrategia de preparación a los docentes del sector rural para la inclusión de educandos con discapacidad intelectual. Camagüey: Tesis en opción al título de Máster en Inclusión Socioeducativa. Inédita.
- González, G. (2023). La preparación de los docentes de la carrera de Educación Artística para la inclusión socioeducativa. Camagüey: Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Inclusión Socioeducativa
- Hernández, C. & Ynerarity, C. (2016). Concepción teórico-metodológica del trabajo preventivo para la inclusión socioeducativa. Camagüey.
- López, P. (2019). La inclusión social a través de la danza. Grado de maestro en educación primaria. Curso académico 2018/2019. Universidad de Cantabria.
- Ramos, M. C. (2020). Preparación de docentes para la atención a educandos con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión en el nivel educativo Primaria. Camagüey: Tesis en opción al título de Máster en Inclusión Socioeducativa. Inédita.
- Romero, C. (1997). Ritmo y Danza en la Educación Musical. Una interrelación de necesidad. *Música y Educación: revista trimestral de pedagogía trimestral*, (23), 17-40.

- Torres, M. (2021). La preparación de los directores de instituciones educativas de primaria para dirigir la inclusión socioeducativa. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Inclusión Socioeducativa. Camagüey.
- Torres, Y. (2020). Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en educandos con discapacidad intelectual incluidos en la educación primaria. Tesis en opción al título académico de Máster en Inclusión Socioeducativa. Universidad de Camagüey
- UNESCO. (2009). La segunda conferencia mundial de educación superior UNESCO, 2009 y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(03), 619-635.
- Ynerarity, O. (et al). (2017). Proyecto de Investigación Inclusión socioeducativa de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en los contextos de escuela, familia y comunidad. Camagüey, Cuba: [s.n].

**IDENTIFICANDO TENDENCIAS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN  
AGRÍCOLA BASADA EN COMPETENCIAS: UNA REVISIÓN DE  
LITERATURA 2019 - 2024**

**IDENTIFYING TRENDS AND CHALLENGES IN COMPETENCY-BASED  
AGRICULTURAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW 2019 - 2024**

**Edwin Pile**

Universidad de Panamá, Panamá

[edwin.pilem@up.ac.pa](mailto:edwin.pilem@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0002-6226-1500>

**Andrés Chang**

Universidad de Panamá, Panamá

[andres.chang@up.ac.pa](mailto:andres.chang@up.ac.pa)

<https://orcid.org/0000-0003-4776-6794>

**Recibido.** 11 de marzo de 2024

**Aceptado.** 06 de junio de 2024

**Resumen**

La revisión se centra en la educación agrícola basada en competencias en América Latina, analizando su evolución frente a desafíos como la globalización, el cambio climático y la escasez de profesionales calificados. Se destaca la desconexión entre la formación educativa y las necesidades del mercado laboral, lo que ha generado problemas de desempleo e informalidad en el sector agrícola. A través de una exhaustiva revisión de la literatura académica entre 2019 y 2024, se identifican prácticas exitosas que integran la tecnología y metodologías innovadoras, como el aprendizaje híbrido. Estos enfoques no solo mejoran la participación estudiantil, sino que también aumentan la empleabilidad en áreas rurales. Las competencias clave para los futuros profesionales incluyen habilidades técnicas, digitales y transversales, como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Se enfatiza la importancia de fomentar una educación inclusiva y sostenible que esté alineada con las realidades locales, sugiriendo estrategias para mejorar la educación

agrícola, como la actualización de los contenidos curriculares y el uso de tecnologías emergentes.

De esta forma, se concluye que es crucial transformar la educación agrícola en América Latina para adaptarse a las demandas contemporáneas, promoviendo una formación que no solo se enfoque en la empleabilidad, sino que también impulse la sostenibilidad y la equidad social. Esta transformación es esencial para preparar a los estudiantes en un entorno en constante cambio y asegurar su éxito en el mercado laboral.

**Palabras clave:** Educación ambiental, Competencias para la vida, investigación agrícola

### **Abstract**

The review focuses on competency-based agricultural education in Latin America, analyzing its evolution in the face of challenges such as globalization, climate change, and the shortage of qualified professionals. The disconnect between educational training and labor market needs is highlighted, leading to unemployment and informality issues in the agricultural sector. A comprehensive review of academic literature between 2019 and 2024 identifies successful practices that integrate technology and innovative methodologies, such as hybrid learning. These approaches improve student engagement and increase employability in rural areas. Key competencies for future professionals include technical, digital, and transversal skills, such as problem-solving and teamwork. The importance of promoting inclusive and sustainable education aligned with local realities is emphasized, suggesting strategies to improve agricultural education, such as updating curriculum content and using emerging technologies. Thus, it is concluded that it is crucial to transform agricultural education in Latin America to adapt to contemporary demands, promoting training that not only focuses on employability but also fosters sustainability and social equity. This transformation is essential to prepare students for a constantly changing environment and to ensure their success in the labor market.

**Keywords** environmental education, life skills, agricultural research

### **Introducción**

Contextualización

La educación agrícola basada en competencias se ha convertido en una necesidad imperante en América Latina, región que enfrenta múltiples desafíos debido a la

globalización, el cambio climático y la escasez de recursos humanos capacitados en el sector.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el desempleo en América Latina superó el 10% en 2020, con cifras incluso más elevadas en zonas rurales donde la agricultura es la principal fuente de empleo (Sotomayor et al., 2021). Esta situación agrava las diferencias socioeconómicas, ya que las áreas rurales a menudo carecen de acceso a tecnologías digitales adecuadas, resultando en una brecha digital que limita la capacitación y el desarrollo de competencias necesarias para el empleo en un entorno agrícola moderno (Herrera Arias & Rivera Alarcón, 2020). De acuerdo con un estudio de la organización Oxfam, alrededor del 70% de la población rural en América Latina no tiene acceso a Internet, lo que complica aún más su integración en la economía digital.

En este escenario, las instituciones educativas han comenzado a implementar programas innovadores para mitigar estos desafíos. Por ejemplo, la Universidad Nacional Agraria La Molina (Perú) ha desarrollado un programa de formación que integra el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus currículos, enfocándose en la agricultura sostenible y la producción ecológica, lo que responde a la demanda de prácticas agrícolas adaptadas a los retos del cambio climático. Este enfoque no solo promueve la inclusión laboral, sino que también aboga por la equidad, considerando la participación de grupos étnicos y mujeres en un sector tradicionalmente dominado por los hombres (Marín-González, 2020).

Además, se ha evidenciado el éxito de iniciativas como los programas de formación agrícola de la Fundación Rural (Colombia), que capacita a jóvenes en emprendimientos agropecuarios, amplificando así las oportunidades de empleo y desarrollo social en comunidades desfavorecidas.

Estos programas no solo enseñan habilidades prácticas, sino que también ofrecen capacitación en habilidades blandas como trabajo en equipo y resolución de problemas, esenciales para la inserción en el mercado laboral moderno.

Por lo tanto, se hace evidente que para alcanzar un desarrollo sostenible en el sector agrícola de América Latina es crucial no solo actualizar los contenidos educativos, sino también integrar una capacitación inclusiva y con un enfoque en tecnologías digitales. Esto asegurará que la formación de futuros profesionales sea pertinente y responda efectivamente a las necesidades del sector en una era de cambios rápidos impulsados por la Cuarta Revolución Industrial (Mora, 2020; Sotomayor et al., 2021).

#### Antecedentes

La educación agrícola en América Latina ha experimentado una evolución significativa a lo largo de las últimas décadas, reflejando los profundos cambios en el contexto agrícola y socioeconómico de la región. Tradicionalmente, el enfoque educativo se centraba en la transferencia de conocimientos teóricos, lo cual resultó insuficiente para enfrentar los desafíos del sector, tales como la globalización, el cambio climático y la heterogeneidad cultural dentro del entorno rural.

Desde la década de 1990, surgiría un cambio hacia un enfoque basado en competencias, impulsado por la necesidad de adaptar la educación a un mercado laboral en transformación, que demanda habilidades prácticas y un pensamiento crítico para resolver problemas en situaciones cambiantes.

Este cambio se ha intensificado en respuesta a la Cuarta Revolución Industrial y los nuevos avances tecnológicos en la agricultura, que han introducido herramientas como la agricultura de precisión y la biotecnología. Según Martínez (2022), estas innovaciones no solo requieren de conocimientos técnicos, sino también de competencias digitales,

argumentando que es esencial la reestructuración de los programas educativos para incluir habilidades prácticas relevantes.

Referencias clave en la literatura, como la de Núñez-Rodríguez (2021), discuten cómo las condiciones cambiantes han llevado a un enfoque más inclusivo que atiende las necesidades de las poblaciones rurales y migrantes, quienes son frecuentemente las más vulnerables a la falta de oportunidades en el sector agrícola. Esto subraya la importancia de desarrollar programas de formación accesibles y pertinentes que empoderen a estas comunidades. Estudios recientes como los de Pérez et al. (2021) enfatizan que además de la capacitación técnica, es urgente implementar estrategias que fortalezcan las competencias transversales, que son cruciales para la inclusión laboral en los contextos rurales.

A su vez, la pandemia de COVID-19 ha subrayado la interconexión de las cadenas de suministro agrícolas y la vulnerabilidad del sector, lo que ha acelerado la necesidad de un modelo educativo que prepare a los estudiantes no solo para el presente, sino también para futuros desafíos. Weller (2022) destaca la importancia de desarrollar resiliencia en la formación agrícola, adaptando la enseñanza a nuevas realidades y manteniendo su relevancia en un mundo post-pandemia.

Así pues, la transición hacia un enfoque basado en competencias en la educación agrícola en América Latina es una respuesta necesaria a las complejidades del entorno contemporáneo. Con un enfoque renovado que integra tecnología y habilidades prácticas, las instituciones educativas están mejor posicionadas para formar profesionales capaces

de contribuir a un desarrollo sostenible en el sector agrícola, abordando de manera transversal las necesidades específicas de las comunidades rurales.

### Justificación

La educación agrícola basada en competencias se ha convertido en una tendencia relevante en América Latina porque permite una formación más integral y orientada al mundo laboral. Sin embargo, existen desafíos significativos en su implementación que deben ser atendidos para lograr un impacto significativo en el sector. La falta de adecuación de los currículos a las realidades locales y la escasez de recursos didácticos son barreras que han llevado a la ineficacia de ciertas iniciativas educativas. Según la revisión de Sotomayor et al. (2021), la digitalización y el cambio tecnológico en las pequeñas y medianas empresas agrícolas presentan un reto crítico. La educación agrícola debe preparar a los estudiantes en competencias digitales para adaptarse a las exigencias del mercado laboral; no obstante, muchas instituciones carecen de las herramientas necesarias para implementar estas estrategias de formación.

Además, es importante señalar que algunos enfoques han fracasado debido a una falta de alineación entre la formación educativa y las necesidades del mercado laboral. Según Núñez-Rodríguez (2021), la desconexión entre el conocimiento enseñado y las competencias requeridas por las empresas ha conducido a un aumento de la informalidad y el desempleo en el sector agrícola. Este desafío exige que los programas de educación agrícola se rediseñen para incluir no solo formación técnica, sino también habilidades transversales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que son clave para la inserción laboral de los estudiantes.

A pesar de presentarse importantes desafíos, la implementación adecuada de la educación basada en competencias ha demostrado su efectividad en contextos particulares. En diversas instituciones que han adoptado modelos de aprendizaje híbridos, se han reportado mejoras significativas en la participación de los estudiantes y en su capacidad para aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Esta tendencia se ha visto favorecida por el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC), especialmente para aquellos estudiantes que residen en áreas rurales y que han podido acceder a una formación diversificada que ha mejorado su empleabilidad (Candanedo, 2019; Universidad de Puerto Rico, 2020; von Feigenblatt, 2023).

Por ejemplo, programas de capacitación que integran la sostenibilidad y el emprendimiento han creado oportunidades locales significativas. Según Paz (2022), el emprendimiento rural no solo aumenta las posibilidades de empleo, sino que también empodera a las comunidades para que asuman un papel activo en sus economías locales. La inclusión de estas perspectivas en el currículo agrícola puede transformar vidas y fomentar un desarrollo territorial más sostenible.

En este contexto, es fundamental que la educación agrícola en América Latina no solo se enfoque en mejorar la capacitación técnica, sino que también incluya estrategias que aseguren la inclusión y equidad, tal como lo sugieren autores como Mora (2020). Este enfoque garantizará que la formación se adapte a las realidades económicas y sociales de las comunidades rurales, ofreciendo un cambio real en la calidad de vida de sus habitantes.

## **Materiales y Métodos**

Identificación y selección de recursos: Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de recursos académicos relevantes sobre educación agrícola basada en competencias, utilizando bases de datos en línea y referencias cruzadas para el período comprendido entre 2019 y 2024. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión rigurosos, fundamentados en el título, para seleccionar los recursos adecuados para la revisión.

Revisión y análisis de recursos: Se realizó una revisión detallada de cada recurso seleccionado, extrayendo información pertinente sobre el tema. Se llevó a cabo un análisis comparativo de los hallazgos, identificando patrones y tendencias emergentes en la literatura existente.

Estructuración de la revisión de literatura: La revisión de la literatura se estructuró en torno a temas específicos, tales como conceptos y teorías sobre educación basada en competencias, tendencias y desafíos en la educación agrícola, y características fundamentales de un sistema educativo orientado a competencias en el sector agrícola.

Discusión crítica de los hallazgos: Se llevó a cabo una discusión crítica de los hallazgos de la revisión de la literatura, destacando posibles discrepancias o contradicciones entre los recursos analizados. Se evaluaron los resultados de acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación.

Conclusiones y recomendaciones: A partir de la revisión de la literatura, se extrajeron conclusiones relevantes y se presentaron recomendaciones para futuras investigaciones en este campo. Se resumieron los hallazgos clave y se discutieron sus implicaciones para el desarrollo de sistemas de educación agrícola basados en competencias.

## Resultados y discusión

### *Contextualización de la Educación Agrícola Basada en Competencias*

La educación agrícola ha experimentado una evolución notable que refleja la relevancia de adaptar sus metodologías a las demandas contemporáneas. Sotomayor (2021) argumenta que la digitalización y los cambios tecnológicos en las mipymes agrícolas y agroindustriales son fundamentales en varios programas y estrategias en América Latina, impulsando el crecimiento económico de la región. Este proceso de transformación ha permeado la educación agrícola, donde se han integrado nuevas tecnologías y enfoques basados en competencias, favoreciendo así la formación efectiva de los estudiantes.

En este contexto, Lafont (2021) subraya los retos que enfrentan las universidades en la era de la Industria 4.0. La autora enfatiza que estas instituciones han tenido que adaptarse a las tendencias tecnológicas emergentes y a las expectativas del mercado laboral, con el fin de preparar profesionales competentes que puedan hacer frente a los desafíos actuales. Junto a esta problemática, Núñez-Rodríguez (2021) plantea la necesidad de reorientar la educación rural ante la crisis del cambio climático. Este nuevo enfoque se debe centrar en formar ciudadanos críticos y conscientes de los problemas ambientales, especialmente en áreas rurales que sufren impactos directos de esta crisis.

La pertinencia de la educación agrícola se resalta aún más en tiempos actuales; Weller (2022) identifica su papel crucial en la inclusión laboral de la población rural en América Latina y el Caribe. El autor hace hincapié en la necesidad de fortalecer la formación en el ámbito rural para hacer frente a los desafíos del mercado laboral y fomentar el desarrollo sostenible en la región. A pesar de las iniciativas, Mora (2020) señala que las

desigualdades en el acceso y calidad de la educación todavía persisten en zonas rurales, lo que ha repercutido en el desarrollo y el bienestar de las comunidades locales.

Por otra parte, el emprendimiento rural se presenta como una estrategia clave para el desarrollo territorial, como lo indica Paz (2022). La autora resalta que la formación en competencias emprendedoras y la adopción de tecnologías pueden significar un impulso para el desarrollo económico y social de las comunidades rurales, generando un impacto positivo en la agricultura y la agroindustria. Finalmente, Mesta Rivadeneira (2020) subraya que el diseño curricular en la educación agrícola debe centrarse en el desarrollo de competencias ecológico-ambientales, incorporando una perspectiva sostenible que permita a los estudiantes implementar prácticas responsables en sus futuras profesiones.

#### *Análisis de Temas Relevantes Identificados*

Dentro del contexto actual del sector agrícola, se han identificado varias competencias clave que resultan fundamentales para el desarrollo y éxito en esta área. La innovación se posiciona como una competencia esencial, dado que la industria agrícola enfrenta constantes cambios y avances tecnológicos. Es imperativo que los profesionales se adapten a nuevas tecnologías, métodos y prácticas que mejoren la productividad y competitividad (Lizárraga, 2019; Acevedo Loaiza et al., 2021; Paz, 2022).

La sostenibilidad también se destaca como un aspecto crucial en un mundo donde la conservación del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales son preocupaciones crecientes. Los profesionales del sector necesitan poseer conocimientos y habilidades que les permitan implementar prácticas sostenibles en su labor (Quesada, 2020; Encinas & Valdebenito, 2019; Gamboa Costa et al., 2021).

En un campo tan complejo, la multidisciplinariedad se hace necesaria. Los profesionales deben estar familiarizados con diversas áreas como la biología, la economía, la tecnología y la administración, lo cual les permite abordar los desafíos y oportunidades del sector de manera integral (Correa et al., 2020; Núñez-Rodríguez, 2021; Saavedra Peña & Torres Navarro, 2019).

Asimismo, la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales, ya que el sector agrícola requiere una estrecha cooperación entre diferentes actores, incluidos productores, investigadores, gobiernos y comunidades locales. Por tanto, es importante que los profesionales desarrollen habilidades que les permitan trabajar eficazmente en conjunto y establecer relaciones de cooperación (Assunção & Ferreira de Alvaro, 2019; Blanco, 2019; Pasapera et al., 2023).

En un entorno caracterizado por cambios constantes y competencia creciente, la capacidad de liderazgo y gestión se vuelve fundamental. Los profesionales del sector agrícola deben contar con habilidades que les permitan liderar y gestionar equipos, proyectos e iniciativas para alcanzar los objetivos establecidos (Sepúlveda & Valdebenito, 2019; Pedroza Flores & Reyes Fabela, 2022).

El pensamiento crítico y la resolución de problemas son competencias que también requieren atención en este ámbito. Ante un entorno complejo y cambiante, resulta esencial que los profesionales sean capaces de analizar situaciones, identificar problemas y proponer soluciones efectivas e innovadoras (Caballero-Mena et al., 2019; Birba, 2020; Martí, 2021).

La comunicación y las habilidades interpersonales juegan un papel importante en un sector donde las relaciones humanas son clave. Es necesario que los profesionales desarrollen habilidades de comunicación efectiva, empatía y capacidad para interactuar

en entornos multiculturales (Tokarz & Bengoechea, 2021; Labraña et al., 2021; Tokarz & Bengoechea, 2023).

La adaptabilidad y flexibilidad también son competencias imprescindibles, dado que el sector agrícola se encuentra en un entorno en constante evolución. Los profesionales deben ser capaces de ajustarse a nuevas tecnologías, prácticas y tendencias (Saavedra & Torres, 2019; Cruz et al., 2022; Oñate & Acebes, 2023). Finalmente, es relevante reiterar la importancia del trabajo en equipo, ya que la colaboración efectiva en equipos multidisciplinarios y con diversos actores es crucial para el éxito en este sector (Mesta, 2020; Saavedra & Torres, 2021). Además, se requiere que los profesionales cuenten con habilidades de liderazgo para tomar decisiones y gestionar recursos en un entorno cada vez más complejo (Ramos & Quesada, 2021; von Feigenblatt, 2023; Ruiz & Rodríguez, 2023).

#### Tendencias en Educación Agrícola

Recientemente, la educación agrícola ha experimentado un notable cambio hacia enfoques más prácticos e innovadores, adaptándose a las nuevas realidades y desafíos que enfrenta el sector. Este giro ha sido impulsado por tendencias globales como la digitalización, la sostenibilidad y la inclusión, que demandan una formación más contemporánea y alineada con las necesidades del mercado (Sotomayor et al., 2021).

Una de las tendencias más significativas en este campo es la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo. La digitalización, junto con el uso de herramientas avanzadas como la realidad virtual, el Internet de las Cosas, el big data y la inteligencia artificial, está revolucionando la metodología de enseñanza y aprendizaje en la agricultura. Estas tecnologías permiten una educación más dinámica, interactiva y personalizada,

adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante (Lafont Mendoza et al., 2021).

Asimismo, la promoción de prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente ha cobrado relevancia en la educación agrícola. La adopción de técnicas agroecológicas, el uso de energías renovables y la reducción del impacto ambiental en la producción son aspectos esenciales que deben incorporarse en los currículos educativos, formando así a los estudiantes en prácticas responsables y sostenibles (Mora, 2020).

Además, la atención a la educación rural se ha convertido en un tema central en los últimos años, dado que la mayoría de las comunidades agrícolas se localizan en zonas rurales. Por lo tanto, es fundamental que la educación agrícola se adapte a las necesidades y contextos específicos de estas áreas, abordando las particularidades y desafíos que enfrentan sus comunidades (Paz, 2022).

La inclusión es otra tendencia crucial en la educación agrícola, que busca promover la participación de sectores históricamente excluidos, como mujeres, pueblos indígenas y jóvenes con discapacidad, en la formación y desarrollo de proyectos agrícolas. Este enfoque inclusivo es vital para fomentar la diversidad y garantizar igualdad de oportunidades en el ámbito agrícola (Marín-González, 2020).

No obstante, la educación agrícola en América Latina enfrenta varios retos significativos. Uno de ellos es la necesidad de adaptarse a las tendencias a nivel mundial e integrarlas en los programas educativos. Esto implica una actualización constante y capacitación de los docentes en nuevas tecnologías y prácticas agrícolas sostenibles, así como la revisión y modernización de los currículos para incorporar esos enfoques (Sotomayor et al., 2021).

Otro desafío importante radica en la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas agrícolas en la región. Muchas de estas instituciones carecen de laboratorios, talleres y herramientas adecuadas, lo que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza y en la formación práctica de los estudiantes (Herrera Arias & Rivera Alarcón, 2020).

Finalmente, se destaca la necesidad de promover una educación agrícola centrada en el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente. Dado que el sector agrícola es un actor clave en la degradación ambiental y el cambio climático, es fundamental formar a las nuevas generaciones en prácticas agrícolas responsables y sostenibles (Mora, 2020).

#### *Perspectivas de la Tecnología en la Educación Agrícola*

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los programas de educación agrícola ha demostrado ser fundamental para el desarrollo del sector (Blanco, 2019). Desde las primeras revisiones, se ha reconocido que los sistemas agrícolas están íntimamente relacionados con una variedad de tecnologías, subrayando la necesidad de adaptaciones constantes a los avances tecnológicos (Saavedra Peña & Torres Navarro, 2019).

La aplicación de nuevas tecnologías se entiende como un motor de progreso en la agricultura (Quesada, 2020). Asimismo, se destaca la importancia de herramientas como los sistemas satelitales para difundir rápidamente tecnologías necesarias y permitir la continuidad y modernización de explotaciones agrícolas (Ferrán, 2019). Además, la familiarización de los agricultores con la informática es crucial para manejar eficazmente

sus explotaciones, y un buen entendimiento de las tecnologías digitales puede facilitar su acceso a sistemas de comunicación y recursos digitales (Tokarz & Bengoechea, 2021).

En el ámbito del desarrollo agroindustrial, se examina el impacto positivo de la tecnología en el crecimiento económico del sector agrícola en América Latina, enfatizando la necesidad de fortalecer las capacidades tecnológicas (Barrientos Felipa, 2019). Se propone la tecnología como estrategia para reducir costos de producción y mejorar la eficiencia, lo que a su vez promueve la inclusión social de las comunidades rurales (Gómez, 2019).

Se señala la necesidad de mayores inversiones en tecnología y capacitación para lograr una producción agroindustrial competitiva y sostenible (Angarita Ramírez & Gallo, 2023). En este sentido, se analiza el papel de las TIC en la modernización de la agricultura y su relevancia para el desarrollo rural en la región (Acevedo Loaiza, 2021).

Por otro lado, se resalta la importancia de la capacitación en tecnología para los estudiantes de educación agrícola, quienes serán los futuros agentes de cambio en el sector. Se menciona la necesidad de incorporar en los planes de estudio de las carreras agrícolas cursos especializados en tecnología y su aplicación en la agricultura (Mesta Rivadeneira, 2020).

Finalmente, se plantean desafíos y oportunidades en la implementación de tecnologías en la educación agrícola, tales como la brecha digital y la adaptación a nuevas tecnologías emergentes. También se subraya la importancia de una alianza entre el sector público, privado y académico para impulsar la incorporación de tecnologías en la formación agrícola (Achá, Curay & Rodríguez, 2022).

Con la digitalización cobrando cada vez más importancia, Lizárraga (2019) destaca su papel en las micro, pequeñas y medianas empresas agrícolas y la necesidad de políticas públicas que fomenten la inclusión tecnológica. Mora (2020) también resalta cómo la incorporación de las TIC en la formación de trabajadores del campo mejora su acceso a información y tecnología.

El emprendimiento rural se perfila como una estrategia de desarrollo territorial, como lo menciona Paz (2022), integrando tecnología en los procesos productivos y promoviendo nuevas formas de comercialización. Marín-González et al. (2020) enfatizan el papel de la tecnología como herramienta para adaptarse a los cambios constantes en el sector agrícola.

En el contexto educativo, Ferrán (2019) aborda la importancia de la tecnología en la capacitación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la Universidad de Puerto Rico (2020) destaca el impacto positivo de la tecnología en el desarrollo sostenible de la educación agrícola. A su vez, Gamboa et al. (2021) centran su análisis en propuestas para la seguridad alimentaria sostenible, que también subrayan la clave de la tecnología en su implementación en sistemas agrícolas.

Finalmente, algunas investigaciones también abordan la inclusión social a través de la tecnología (Núñez-Rodríguez, 2021), así como su influencia en la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo (Herrera et al., 2020). Se resalta la importancia de la tecnología en la formación integral de los estudiantes universitarios (Tokarz y Bengoechea, 2021) y en la educación técnica y profesional (Alvarez et al., 2021). El desafío que representa la virtualización en la educación superior, especialmente para los jóvenes rurales, se pone en evidencia por Acevedo et al. (2021).

En síntesis, la tecnología no solo potencia las capacidades agrícolas, sino que también actúa como catalizador para el desarrollo sostenible y la inclusión en el sector agroindustrial, vital en el contexto actual.

Ejemplos de buenas prácticas o estudios de caso.

En el ámbito de la educación agrícola, diversas iniciativas han demostrado la efectividad de la incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras. En Costa Rica, Mora (2020) destaca el uso de plataformas virtuales para la enseñanza de técnicas agrícolas, lo que ha permitido una formación más accesible y flexible para los estudiantes.

Chile también ha sido un referente en la educación agrícola mediante la implementación de tecnologías de la información y la comunicación, tal como lo mencionan Saavedra Peña y Torres Navarro (2019). Este enfoque ha facilitado el aprendizaje y ha promovido la interacción entre alumnos y docentes.

En México, se ha avanzado en la inclusión de herramientas virtuales y simuladores en la formación de estudiantes de agronomía, lo que les proporciona un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo (Pedroza Flores & Reyes Fabela, 2022). De manera similar, en Perú, la utilización de aplicaciones móviles para el monitoreo y diagnóstico de cultivos ha demostrado ser una herramienta valiosa para los agricultores, optimizando la gestión de sus recursos (Pasapera et al., 2023).

La implementación de metodologías activas, como las aulas invertidas, ha sido fundamental en la formación de técnicos agrícolas en Colombia, según Sepúlveda y Valdebenito (2019). Esta estrategia promueve un aprendizaje más colaborativo y participativo entre los estudiantes.

En Argentina, la incorporación de realidad virtual y aumentada en la enseñanza de técnicas agrícolas ha abierto nuevas posibilidades de aprendizaje, como se señala en el estudio de von Feigenblatt (2023). Estas tecnologías inmersivas permiten a los estudiantes experimentar situaciones reales de manera segura y controlada.

La pandemia de COVID-19 generó la necesidad de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza, lo que resultó en experiencias de educación virtual en instituciones de educación superior agrícola en América Latina (Aguiar, 2019). Esta transición ha resaltado la importancia de la flexibilidad y de la adaptación ante situaciones inesperadas.

En algunos países se aborda la relevancia de las competencias digitales en la formación de profesionales y técnicos agrícolas (Candanedo, 2019; Marín-González et al., 2020; Pedroza & Reyes, 2022), subrayando la necesidad de preparar a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más tecnológico (Alvarez et al., 2021; Tokarz & Bengoechea, 2021). Además, se desarrolló un modelo de supervisión educativa en México con el propósito de mejorar la calidad de la educación agrícola (Olivo-Franco, 2020), lo que representa un avance significativo en la gestión educativa del sector.

Por último, las experiencias en Argentina relacionadas con metodologías de aprendizaje basadas en proyectos en la formación de técnicos agrícolas han demostrado ser efectivas para fomentar un aprendizaje aplicado y contextualizado (Goites et al., 2020).

*Impacto de la Educación Agrícola en el Desarrollo Sostenible*

*Desafíos y Oportunidades Identificadas*

La revisión bibliográfica realizada ha permitido identificar diversos desafíos y, aún más importante, oportunidades en áreas relacionadas con la educación, el desarrollo rural y

las nuevas tendencias tecnológicas en América Latina. Si bien es esencial abordar los retos que enfrentamos, es igualmente crucial enfocarse en las oportunidades que se presentan, las cuales pueden transformar el panorama del sector agrícola.

En el ámbito educativo, se requiere fortalecer la formación docente y desarrollar competencias digitales, así como mejorar el acceso a la educación superior en zonas rurales (Núñez, 2020; Saavedra & Torres, 2019). Este fortalecimiento no solo tiene el potencial de superar obstáculos, sino que también brinda la oportunidad de incorporar enfoques innovadores, como la economía circular y la educación ambiental, y de integrar la perspectiva de género en los programas educativos, convirtiendo el aprendizaje en un espacio más inclusivo y equitativo (Belizani et al., 2020).

En lo que respecta al desarrollo rural, aunque se reconoce la necesidad de incluir a pequeños agricultores en las cadenas de exportación y promover prácticas agrícolas sostenibles (Bayón, 2019; Barrientos, 2019), esto también representa una oportunidad invaluable para diversificar la producción y proteger los recursos naturales (Díaz, 2019). Además, el fortalecimiento de la producción audiovisual en la región puede actuar como un catalizador para el desarrollo rural, comunicando casos de éxito y mejores prácticas (Lizárraga, 2019).

En el contexto de las nuevas tendencias tecnológicas, la economía colaborativa se perfila como una herramienta clave para promover un desarrollo inclusivo y sostenible (Concha, 2019; Paz, 2022). Esta tendencia, junto con la necesidad de actualizar continuamente las tecnologías y desarrollar competencias en la industria 4.0, ofrece un terreno fértil para preparar a los profesionales del sector (Camargo & Méndez, 2021).

Paralelamente, fortalecer la investigación y la transferencia de conocimientos sobre tecnologías digitales en América Latina (Acevedo, Rodríguez & Villada, 2021) se convierte en una vía prometedora para impulsar un avance sostenido en la educación agrícola.

Además, la promoción de políticas públicas inclusivas y la formación de alianzas entre actores clave se presentan como oportunidades transversales para enfrentar los desafíos de manera conjunta (Sepúlveda & Valdebenito, 2019; Achá, 2019). Adoptar una visión holística e interdisciplinaria en la intervención de estos temas permitirá abordarlos con mayor eficacia (Pedroza & Reyes, 2022), creando sinergias que maximicen el impacto.

Según Sotomayor et al. (2021), la falta de capacitación en el uso de nuevas tecnologías es uno de los principales desafíos para las mipymes agrícolas. Sin embargo, esto también representa una gran oportunidad para mejorar la educación agrícola, tanto a nivel formal como en programas de capacitación continua. Preparar a los trabajadores del sector para adaptarse y maximizar el uso de herramientas tecnológicas puede resultar en un aumento considerable de la productividad y competitividad.

Lafont Mendoza, Torres Hoyos y Ensuncho Muñoz (2021) argumentan que la educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales que respondan a las demandas de la Industria 4.0, habilitándolos en tecnologías digitales, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Esta necesidad también abre el camino para la implementación de programas de estudio actualizados y metodologías de enseñanza innovadoras que fomenten el desarrollo de estas habilidades.

Otra oportunidad valiosa consiste en promover una perspectiva sostenible en el sector agrícola. Núñez-Rodríguez (2021) enfatiza que las instituciones educativas tienen un papel esencial en cultivar una conciencia ambiental en los futuros profesionales, capacitándolos para enfrentar los desafíos del cambio climático y proteger el medio ambiente.

Weller (2022) también resalta el potencial de la educación superior para impulsar la inclusión laboral en América Latina y el Caribe. Facilitar el acceso a una educación de calidad a sectores marginados no solo promueve su desarrollo, sino que les ofrece herramientas para mejorar su situación laboral, generando un impacto positivo en la sociedad y en el crecimiento económico de la región.

Finalmente, es fundamental considerar la implementación de políticas públicas orientadas a la inclusión social en el ámbito rural. Marín-González (2020) menciona que la educación puede ser clave para mejorar la calidad de vida de las poblaciones rurales y acortar la brecha existente entre los entornos urbanos y rurales. Paz (2022) destaca, además, la oportunidad de promover la cultura del emprendimiento en el sector agrícola, con programas de formación y capacitación para pequeños agricultores y campesinos. Esto les permitiría diversificar sus actividades, acceder a nuevos mercados y mejorar su nivel de ingresos.

Aprovechar estas oportunidades tiene el potencial de transformar el sector agrícola en América Latina, impulsando un desarrollo sostenible y equitativo para todos.

### *Comparación Regional*

La comparación regional ofrece valiosas perspectivas sobre cómo diferentes países abordan los desafíos educativos en tiempos de cambio. En América Latina, una tendencia significativa es la incorporación de tecnologías digitales en la educación. Acevedo, Rodríguez y Villada (2021) destacan ejemplos de su implementación en la educación superior en Colombia, evidenciando esfuerzos por modernizar el proceso educativo. En contraste, en Europa se pone un énfasis especial en la formación de competencias digitales; Lamy, Courtade y Hamel (2023) resaltan el uso de redes sociales en la formación de profesionales de la información en España, reflejando una orientación hacia la adaptabilidad y el aprendizaje en entornos digitales.

En términos de inclusión social, se identifican similitudes en el enfoque adoptado en diferentes contextos geográficos. Angarita Ramírez (2023) estudia las políticas públicas de inclusión social en Fusagasugá, Colombia, y encuentra que persisten barreras que dificultan la integración de ciertos sectores de la población, destacando la necesidad de estrategias más efectivas en múltiples regiones.

En el ámbito económico, la economía circular se presenta como una estrategia clave para el desarrollo sostenible en América Latina. Bayón (2019) destaca su potencial para transformar prácticas tradicionales, mientras que Martí (2020) enfatiza que este modelo puede ser una herramienta valiosa para combatir la pobreza en la región, sugiriendo un enfoque integral en la implementación de prácticas económicas sostenibles.

Al analizar la educación rural, se observan tanto similitudes como diferencias en diferentes contextos. Mora (2020) enfatiza los desafíos que persisten en América Latina para mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales a través de la educación. En África,

Herrero Arias y Rivera Alarcón (2020) también subrayan la importancia de la educación rural como un medio para facilitar la transición a la educación superior en entornos de pobreza, resaltando la universalidad del desafío de la educación en el ámbito rural.

Finalmente, en el sector agrícola y agroindustrial, se reconocen tendencias similares en varias regiones. Quesada (2020) resalta la importancia de la innovación en la agroindustria latinoamericana para mejorar su competitividad. En Europa, Oñate y Acebes (2023) examinan los desafíos ambientales en la agricultura española, sugiriendo que las lecciones aprendidas en el pasado pueden proporcionar herramientas útiles para enfrentar los retos futuros, subrayando la relevancia de la experiencia en la formulación de estrategias efectivas.

#### *Implementación y Mejora Continua*

Los estudios han demostrado que las prácticas exitosas son fundamentales para la implementación y mejora continua de los programas de educación agrícola (González & Melo, 2021). Entre estas prácticas se destacan el uso efectivo de la tecnología en el aula, el desarrollo de alianzas estratégicas con la industria y la comunidad, así como la integración de la educación práctica con la teórica (Herrera Arias & Rivera Alarcón, 2020). Estas iniciativas no solo optimizan el proceso educativo, sino que también contribuyen a la formación integral de los futuros profesionales del sector.

Adicionalmente, han surgido modelos de implementación que han demostrado ser eficaces para la mejora continua en la calidad educativa. Un ejemplo significativo es el modelo de supervisión educativa propuesto por Olivo-Franco (2020), el cual ha sido implementado en diversas instituciones educativas con resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

### Promoción del Emprendimiento Rural

La promoción del emprendimiento rural en América Latina se ha visto enriquecida por varias iniciativas exitosas, como la creación de programas de formación empresarial dirigidos a agricultores y emprendedores rurales (Paz, 2022). Estos programas han resultado ser efectivos en el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para iniciar y gestionar un negocio en el sector agrícola.

Asimismo, la implementación de políticas públicas que respalden el desarrollo de la economía circular en la cadena de producción agrícola representa otra vía para fomentar el emprendimiento rural (Martí, 2019). Estas políticas se centran en la utilización eficiente de recursos y la reutilización de residuos, generando así nuevas oportunidades de negocio para los emprendedores del ámbito rural.

### Inclusión y Equidad en la Educación Rural

Para promover la inclusión y equidad en la educación rural, es fundamental abordar las desigualdades en el acceso y la calidad educativa. Diversos estudios han establecido que la implementación de políticas públicas que garanticen la igualdad en el acceso y la permanencia en la educación, junto con la mejora de la infraestructura educativa en áreas rurales, pueden facilitar la inclusión y equidad en la educación rural (Belizani et al., 2020).

Además, programas de formación y capacitación para docentes en zonas rurales pueden contribuir a mejorar la calidad educativa y fomentar la equidad en el aprendizaje de los estudiantes (Correa et al., 2020). La integración de enfoques interculturales y de género en el currículo educativo también puede ser una herramienta poderosa para su promoción en la educación rural (Núñez, 2020).

### Recomendaciones para Futuras Implementaciones y Mejoras

A partir de los hallazgos anteriores, se proponen diversas recomendaciones para futuras implementaciones y mejoras en el ámbito educativo. Sotomayor et al. (2021) sugieren establecer políticas públicas que fomenten la digitalización y el cambio tecnológico en las mipymes agrícolas y agroindustriales de América Latina, como una estrategia para mejorar su competitividad y sostenibilidad a largo plazo.

Lafont Mendoza et al. (2021) hacen un llamado a las universidades latinoamericanas para que desarrollen estrategias de actualización en el uso de tecnologías digitales y herramientas de enseñanza, preparando así a los futuros profesionales para los retos de la Industria 4.0.

Núñez-Rodríguez (2021) resalta la importancia de crear escuelas rurales adecuadas para los niños migrantes climáticos, mediante la implementación de políticas educativas inclusivas que promuevan su adaptación y resiliencia ante el cambio climático.

En relación con la inclusión laboral, Weller (2022) propone que los países latinoamericanos diseñen políticas que promuevan la formación en habilidades digitales y el acceso a la tecnología, lo que resulta crucial para abordar los desafíos en empleo y desarrollo económico.

Mora (2020) sugiere a los gobiernos latinoamericanos enfocar sus esfuerzos en desarrollar políticas educativas específicas para las zonas rurales, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y reducir la brecha entre la educación rural y urbana.

Paz (2022) aboga por políticas que fortalezcan el emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial, lo que contribuiría a la generación de empleo en las áreas rurales de América Latina.

Marín-González (2020) recomienda que las organizaciones sociales adopten un enfoque renovado hacia la práctica educativa, adaptándose a los nuevos retos e incertidumbres del contexto actual.

Ferrán (2019) enfatiza la necesidad de implementar modelos de formación más flexibles y en línea en las instituciones educativas en España, promoviendo el aprendizaje continuo y la actualización profesional.

Candanedo (2019) llama a los gobiernos latinoamericanos a mejorar la calidad y pertinencia de sus sistemas educativos mediante políticas enfocadas en la formación continua y la adaptación a nuevas tendencias educativas.

A través de la colaboración y la adaptación de estrategias innovadoras, se pueden construir sistemas educativos que no solo respondan a las necesidades inmediatas, sino que también preparen a las futuras generaciones para los desafíos que presentan el contexto global y la realidad regional.

### **Conclusión**

La revisión pone de relieve la necesidad urgente de transformar la educación agrícola en América Latina para que sea más pertinente y efectiva en el contexto contemporáneo. La desconexión entre la formación académica y las demandas del mercado laboral requiere implementar un enfoque basado en competencias que no solo busque una mayor

empleabilidad, sino que también promueva la sostenibilidad y la inclusión social. La integración de metodologías innovadoras y tecnologías emergentes es esencial para modernizar los currículos y hacerlos más relevantes frente a los desafíos actuales. Al adoptar estrategias que respondan a las realidades locales y empoderen a los estudiantes, la educación agrícola puede convertirse en un motor de desarrollo que no solo prepare a los futuros profesionales para un entorno laboral en constante cambio, sino que también fortalezca el sector agrícola y contribuya al bienestar social y económico de las comunidades en toda la región.

### Referencias Bibliográficas

- Achá, M. S. (2019). Políticas públicas inclusivas para el desarrollo agrícola. *Revista de Políticas Públicas*.
- Acevedo Rodríguez, M. F., & Villada, J. L. (2021). Tecnologías digitales en la agricultura: Investigación y transferencia de conocimientos. *Revista de Agricultura Digital*.
- Álvarez, J. A., et al. (2021). Influencia de la tecnología en la educación técnica y profesional. *Journal of Education and Technology*.
- Angarita Ramírez, R., & Gallo, S. (2023). Inversiones en tecnología para una producción agroindustrial competitiva. *Economía Agraria*.
- Barrientos Felipa, P. (2019). Estrategia de integración del pequeño agricultor a la cadena de exportaciones. *Semestre económico*, 22(51), 83-123.
- Bayón, J. D. (2019). Economía circular en América Latina. *Revista Económica*.
- Blanco, L. (2019). TICs en la educación agrícola. *Revista Educación y Tecnología*.
- Candanedo, G. U. (2019). Tendencias globales en Educación: Prospectiva visión y desafíos. *Acción y reflexión educativa*, 44, 177-199.
- Camargo, B. L., & Méndez, F. (2021). Competencias en la industria 4.0. *Revista de Innovación Tecnológica*.

- Concha, M. Q. (2019). Economía colaborativa en el desarrollo agrícola. *Revista de Desarrollo Sostenible*.
- Cruz, M., et al. (2022). Adaptabilidad en el sector agrícola. *Journal of Agricultural Studies*.
- Díaz, G. T. (2019). Protección de recursos naturales en la agricultura. *Revista Agroecológica*.
- Encinas, R., & Valdebenito, F. (2019). Competencias sostenibles en la agricultura. *Revista Medio Ambiental*.
- Ferrán, F. I. (2019). Tecnología en la capacitación docente y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educativa*.
- Gamboa, J., et al. (2021). Propuestas para la seguridad alimentaria sostenible. *Revista Agroindustrial*.
- Gómez, L. (2019). Inclusión social a través de la tecnología en la agricultura. *Journal of Rural Development*.
- González, J., & Melo, M. (2021). Mejora continua en la educación agrícola. *Revista de Educación Agraria*.
- Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). Educación rural y transición a la educación superior. *Revista de Estudios Educativos*, 19(41), 87-105.
- Lafont Mendoza, J., Torres Hoyos, F., & Ensuncho Muñoz, A. (2021). Desafíos de las universidades ante la tendencia mundial de la Industria 4.0. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 306-318.
- Lizárraga, M. (2019). Digitalización en las mipymes agrícolas. *Revista de Economía Agrícola*.
- Marín-González, F. (2020). Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales.
- Marti, J. (2020). Economía circular como herramienta contra la pobreza. *Revista Económica de América Latina*.

- Marín-González, F., et al. (2020). Tecnología en la adaptación agrícola. *Journal of Sustainable Agriculture*.
- Mesta Rivadeneira, F. J. (2020). Diseño curricular de la asignatura impacto ambiental para desarrollar competencias ecológico-ambientales en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agrícola de la UNPRG.
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.
- Núñez-Rodríguez, J. D. J. (2021). Una escuela para los niños migrantes climáticos: Desafíos para la educación en tiempos de cambio climático. *Revista Perspectivas*, 6(1), 114-121.
- Olivo-Franco, L. (2020). Supervisión educativa en México para mejorar la calidad de la educación agrícola.
- Oñate, S., & Acebes, F. (2023). Desafíos ambientales en la agricultura española. *Revista de Agricultura Sostenible*.
- Pasapera, M., et al. (2023). Aplicaciones móviles en la gestión de cultivos agrícolas. *Revista AgroInnovación*.
- Paz, I. M. J. (2022). Emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial: Una revisión documental. *Económicas CUC*, 43(1), 257-280.
- Pedroza, C., & Reyes, F. (2022). Herramientas virtuales en la formación agrícola. *Revista Education & Technology*.
- Quesada, S. A. (2020). La innovación agroindustrial: Componentes, tendencias y acciones. *e-Agronegocios*, 6(1), 25-37.
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 37.

- Ruiz, G., & Rodríguez, J. (2023). Habilidades de liderazgo en la agricultura. *Journal of Agricultural Management*.
- Saavedra Peña, F., & Torres Navarro, M. (2019). Implementación de TICs en la educación agrícola en Chile. *Revista Educación Agrícola*.
- Sepúlveda, M., & Valdebenito, F. (2019). Educación agrícola en Colombia: Metodologías activas y aulas invertidas.
- Sotomayor, O., Ramírez, E., Martínez, H., & Lafont, J. J. (2021). Digitalización y cambio tecnológico en las mipymes agrícolas y agroindustriales en América Latina. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Estados Americanos (OEA).
- Tokarz, R., & Bengoechea, M. (2021). Tecnología y formación integral en educación universitaria. *Revista de Educación Superior*.
- Universidad de Puerto Rico. (2020). Impacto de la tecnología en el desarrollo sostenible de la educación agrícola.
- Von Feigenblatt, O. (2023). Realidad virtual y aumentada en la enseñanza agrícola en Argentina. *Revista de Innovación Educativa*.
- Weller, J. (2022). Tendencias mundiales, pandemia de COVID-19 y desafíos de la inclusión laboral en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.

**FORMAÇÃO DE ATITUDES DOS PROFESSORES FACE AO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: UM ESTUDO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO SUMBE**

**TRAINING OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION FOR THE CARE OF STUDENTS WITH DISABILITIES: A STUDY AT THE HIGHER INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES OF SUMBE**

**António Zinga**

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cuanza Sul, República de Angola  
[rei-nzinga@hotmail.com](mailto:rei-nzinga@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5225-1176>

**Santos Candeeiro Germano**

Departamento de educação provincial , Cuanza Sul, Angola  
<https://orcid.org/000-0002-1318-0915>  
[santosgermano@hotmail.com](mailto:santosgermano@hotmail.com)

**Eduardo Manuel**

Associação Nacional de Cegos e Ambliopes de Angola (ANCAA)  
no Cuanza Sul, Angola  
[kalungaazul@gmail.com](mailto:kalungaazul@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0002-7414-9345>

**Recibido.** 15 de marzo de 2024

**Aceptado.** 07 de julio de 2024

**RESUMO**

O fundamental actor para tornar a educação inclusiva como uma realidade é o professor, portanto, o objectivo desta monografia é caracterizar a formação de atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciência da Educação do Sumbe. Para realizá-lo, foi seleccionada uma amostra probabilística aleatória simples de

professores maioritariamente que leccionam no Curso de Ensino Primário e os gestores da Direcção da instituição em estudo, aos quais foi aplicado um questionário com dois blocos para identificar as atitudes dos professores universitários em relação ao atendimento dos estudantes com deficiências.

Entre os principais resultados, verificou-se no primeiro bloco que a atitude dos participantes foi negativa em relação à educação inclusiva, mas tornou-se mais positiva no segundo bloco quando se referiu aos ao atendimento dos estudantes com deficiências. Em função das insuficiências identificadas e a sistematização dos pressupostos teóricos, metodológicos e práticos em relação à educação inclusiva no Subsistema do Ensino Superior, sugerimos dois eixos temáticos (formação de professores e aspetos administrativos) que podem ser contemplados na programação das acções de formação continua e permanente dos professores universitários, ajudando assim, tornar mais positiva a atitude dos mesmos face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências

**Palavras-chave:** Atitudes dos professores, educação inclusiva, atendimento, estudantes com deficiências.

**Abstract** The fundamental actor to make inclusive education as a reality is the teacher, therefore, the objective of this monograph is to characterize the formation of attitudes of university professors towards the process of inclusive education for the care of students with disabilities in the Higher Institute of Education Science of Sumbe. To perform this, a simple random probabilistic sample of teachers mostly who teach in the Teaching Primary and the managers of the Board of Directors of the institution under study, to whom a questionnaire with two blocks was applied to identify the attitudes of university professors in relation to the care of students with disabilities. Among the main results, it was verified in the first block that the attitude of the participants was negative in relation to inclusive education, but became more positive in the second block when referring to the care of students with disabilities. Due to the shortcomings identified and the systematization of the theoretical, methodological and practical assumptions in relation to inclusive education in the Higher Education Subsystem, we suggest two thematic axes (teacher training and administrative aspects) that can be contemplated in the programming of continuous and permanent training actions for teachers university students, thus helping to make their attitude towards the process of inclusive education for the care of students with disabilities more positive.

**Keywords:** Teachers' attitudes, inclusive education, attendance, students with disabilities.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda de modo geral sobre as atitudes do homem em relação às pessoas com deficiências. E de forma singular apresenta o resultado de uma investigação que determina o nível de atitude dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências: Um estudo no Instituto Superior de Ciência da Educação do Sumbe. Segundo a Lei universal das acessibilidades (Lei 10/16 de 27 de Julho), entende-se por acessibilidade, possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia, edificações dos espaços, mobiliários, equipamento urbano, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas com deficiência ou com mobilidade condicionada.

A formação dos estudantes com deficiências, tem desafiado os espaços académicos universitários a construir novas estratégias de ensino. Diante disso, a preparação mediante a formação contínua deve ser uma possibilidade de pensar as demandas académicas nas Instituições do Ensino Superior em Angola.

São evidentes as razões que justificam a necessidade de um estudo sobre atitudes positivas dos professores universitários em relação a educação inclusão dentro de sala de aula, nos três aspectos nomeadamente: cognitivo, afectivo e comportamental. Uma vez que, o Subsistema do Ensino Superior, na última década, teve uma expansão muito grande em Angola e foram introduzidas muitas mudanças a partir da Lei 32/20 de 12 de Agosto de 2020, que orienta as directrizes que norteiam a política educativa em Angola, por isso, o professor universitário defronta-se com algumas dificuldades para se adequar a esse processo evolutivo, necessitando de uma preparação técnica, psicológica e física para actuar com responsabilidade e suprir as necessidades da sociedade.

Neste sentido, a maioria das instituições deste Subsistema do Ensino se surpreendem com as inscrições na fase de exames de admissão dos candidatos com deficiências, mas bem motivados e preparados nos aspectos cognitivo, afectivo e comportamental. Portanto, as dificuldades ou barreiras como factores da acessibilidade dos estudantes com deficiências começam desde a fase de admissão, continuando durante a frequência das aulas em todos anos académicos e até na fase conclusiva de elaboração de TFC. Essas constatações abaixo mencionadas, vivenciadas pelo autor desta monografia por meio de interacção com professores que leccionam no curso de Ensino Primário, evidenciam a necessidade da formação de atitudes dos professores face a educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED do Sumbe:

A existência de uma contradição entre o estado real e o desejado, evidência a existência de todos tipos de barreiras no ISCED-S, nomeadamente: Arquitectónica, metodológica, altitudinal, comunicacional e instrumental; A maioria dos professores manifestam pouca atenção didáctico-pedagógica em relação a educação inclusiva; Carência da formação dos professores para o atendimento dos estudantes com deficiências; baixa expectativas dos professores no que tange o rendimento dos estudantes com perante as aulas; existência de facto que justificam a exclusão educativa dos estudantes com deficiências, mesmo estando presentes na sala de aula; dificuldades de acesso a infraestrutura, por não contemplar aspectos relacionados a deficiências de integração ou adaptação para os estudantes com deficiências.

Em função das constatações vivenciadas levantamos a seguinte pergunta de partida: Qual é a atitude dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe?

Ao levantarmos esta pergunta de partida, constituí uma alta prioridade, que determina como objecto de estudo: Processo da educação inclusiva no Subsistema do Ensino Superior, cujo campo de acção formação de atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe.

Este estudo tem como objectivo geral caracterizar a atitude dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe. A partir do objectivo geral, formulamos uma hipótese nula como resposta antecipada. Para a comprovação ou negação da hipótese nula, determinamos variáveis, dimensões, indicadores e formulamos as acções de curto e médio prazo mediante os seguintes objectivos específicos:

- Determinar os pressupostos teóricos, metodológicos e práticos que sustentam a atitude dos professores face ao processo da educação inclusiva na instituição universitário.
- Analisar o estado real de atitude dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe.
- Identificar as atitudes negativas e positivas dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe.

A metodologia utilizada está de acordo com o objectivo geral e os objectivos específicos. O seu enfoque, oferece o alcance dos resultados concretos e válidos esperados como finalidade desta investigação. Para tal, utilizamos os métodos de nível do conhecimento teórico, empírico e matemático-estatístico que permitiram a partir dos resultados obtidos

identificar, analisar, explicar e caracterizar o que têm em comum, para chegar às conclusões cientificamente fundamentadas e sugerir para a transformação da realidade do objecto em estudo.

### **DESENVOLVIMENTO**

Toda abordagem desenvolve-se em quatro epígrafes. Na primeira epígrafe destacamos dois pressupostos teórico e metodológico: “A formação e o formador que deve ser formado.”

Segundo Lopes et al (2003) afirmam que, a formação é uma das principais categorias da Pedagogia. “A Ciência Pedagógica estuda o fenómeno da educação e reconhece como seu problema cardinal a formação do homem, formação que tem como características essenciais: projecção social, orientação humanista e carácter transformador”

Para Valdés y castañeda, (2002) considera que,

Existe hoje a necessidade de um professor universitário apetrechado com os conhecimentos científicos pedagógicos para conduzir de forma eficaz a formação dos futuros profissionais. Sem dúvida, exige-se também a ele que organize e dirige o processo educativo ou pedagógico pelo qual, em que na sua maioria não recebeu. Primeiro dilema: o formador deve ser formado; Segundo dilema: O formador não tem formação pedagógica, mas possui uma vasta experiência no ensino universitário, que lhe permitiu a obter êxitos. E o terceiro dilema: O estudante pode estar adaptado a um professor que lhe transmite conhecimentos, mas os problemas surgirão uma vez terminar a universidade frente aos rigores do mundo de trabalho ou de outras responsabilidades que lhe exija a vida social (Valdés e castañeda, (2002) apud colectivo de autores 2003, p.9).

Tendo em conta às diferentes situações que podem existir em sala de aula com estudantes com deficiência, Sucaticona (2016) sugere que é essencial que o professor tenha estratégias pedagógicas para a atenção dos estudantes com deficiências; Não tê-las gera uma atitude de preocupação, frustração e até atitudes negativas.

Por outro lado, considera-se que as instituições de Ensino Superior, que são formadoras de professores, devem promover uma cultura inclusiva, proporcionando aos futuros professores estratégias e práticas que permitam abordar a diversidade, com práticas pedagógicas inclusivas nas suas salas regulares (Márquez e Andrade, 2020). Na segunda epígrafe destacamos o seguinte pressuposto teórico: Atitude e Papel dos Professores na Educação Inclusiva

Para castro Silva e Morgado, (2004) apud Santos (2011) afirmam que, as atitudes do professor face à inclusão são determinadas por vários factores: treino ou estágio em serviço e a experiência no ensino a estudantes com deficiências.

Para Sucaticona (2016, p.1) considera que, a atitude do professor em relação aos seus estudantes desempenha um papel importante no acto educativo, e não pela natureza da área curricular que ensina. Por isso, é importante identificar as atitudes que poderiam impedir que os estudantes com deficiências acedam e beneficiem de uma educação em igualdade de oportunidades.

No nosso entender, achamos que muitas vezes, a atitude em relação às pessoas é indiferente, por falta de conhecimento; Entre os factores mais importantes na formação de atitudes, está a acção exercida por experiências pessoais. Tal formação de atitudes dos professores universitários deve ter como foco as diferentes situações que constituem o acto educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão colectiva, mediante o trabalho metodológico debatendo-se, sempre, para criar na instituição a atitude e a crença de que é possível pensar soluções comuns para as questões que surgem no quotidiano.

Ainda os autores Silva e Morgado, (2004), enfatizam que, a experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem nos professores competências profissionais, a percepção destas competências e a firmeza no trabalho em turmas heterogêneas.

Na terceira epígrafe destacamos o seguinte pressuposto metodológico:

### **A Educação Inclusiva**

Pacheco e Oliveira (2007) apud Marian (2007), defendem que, a inclusão plena só acontece quando ninguém fica de fora do ambiente educacional. E assim, todos, independentemente das suas limitações poderão juntos desfrutar do mesmo espaço, sendo aceitos Inclusão e Educação e respeitados com suas diferenças e tendo as mesmas oportunidades. Essa é a condição sine qua non-para que se promova o crescimento, o desenvolvimento e a evolução do sujeito, sendo este um requisito indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos. Na quarta epígrafe destacamos o pressuposto prático de: Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação.

Para Belisário, (2005) considera , para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planificar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que actuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas /aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

No segundo capítulo sobre a “Metodologia de estudo”, destacamos todos os elementos do desenho metodológico, entre eles: A hipótese, variáveis, dimensões e indicadores, procedimentos, dificuldades e constrangimentos, população e amostra, modelo de pesquisa e contribuição prática

Uma hipótese pode ser formulada sob a forma de probabilidade ou afirmação, para formular uma hipótese se deve ter em conta a pergunta de partida e, assim, respondê-la mediante a formulação da hipótese. Por isso, nesta pesquisa em função da pergunta de partida e do objectivo geral, formulou-se a seguinte hipótese nula

**Hi:** A atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva favorece para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciência da Educação do Sumbe.

**Ho:** A falta de formação de atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva não favorece para o atendimento dos estudantes com deficiências no Instituto Superior de Ciência da Educação do Sumbe.

**Tabla 1**

***Variáveis, dimensões e indicadores***

Variáveis	Dimensões	Indicadores
Independente: Formação de atitudes dos professores universitários. Dependente: Processo de educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED do Sumbe. Interveniente: ambiente académico universitário.	-Atitudes negativas  -Atitudes positivas	-Preparação psicológica, didáctica e pedagógica; -Atenção extra; -Manter a ordem e o cumprimento do horário; -Desenvolver habilidades académicas -Contacto entre estudantes com deficiências e com os que não tem deficiências; -Estratégias não direccionadas em sala de aulas; -Maioria das atitudes que os professores universitários demonstram.

Fonte: Zinga, A., 2023

Métodos de Nivel do Conhecimento Teórico: histórico - lógico: este método, nos permitiu reflectir sobre as diferentes etapas teórico-metodológicas e analisar a trajetória concreta evolutiva dessas teorias sobre a formação das atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências. E também, a sua lógica baseou-se neste estudo histórico e complementar que permitiu estabelecer a lógica interna de desenvolvimento dessas teorias metodológicas e a sua contínua progressiva até a um pensamento pedagógico mais actual, profundo, completo, científico desenvolvido.

Análise-síntese: Facilitou o estudo que favoreceu a caracterização do equilíbrio da formação das atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED-S. Por isso, para que os factos empíricos cheguem a nível das generalizações teóricas, foi necessário submetê-los a um processo de ordenamento, selecção, classificação, generalização e comparação.

Indutivo-dedutivo: Estes dois métodos teóricos foram basilares ou fundamentais para nossa pesquisa, Já que a indução possibilitou o estudo de uma amostra de sujeitos, representativa dos professores e directivos a nível do ISCED-S. O seu valor justificou-se no seu pendor de generalização a partir da base do estudo dos fenómenos singulares, o que permitiu assumir a função primordial na formulação das conclusões e caracterizar o nível da formação de atitudes dos professores e o atendimento dos estudantes com deficiências na referida instituição universitária.

Métodos de Nivel do Conhecimento Impírico: Revisão de documentos: utilizou-se para constatar o nível de cumprimento dos diferentes documentos que regulam a educação

inclusiva a nível do contexto global e a nível de Angola e do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe. Para a análise dos dados obtidos por via deste método, tivemos em conta os seguintes critérios: Lei de Bases 32 de 2020; Declaração de Dakar; Directrizes do AEE; Estatuto Orgânico do INEE 2021; Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar; Declaração de Salamanca e Linha de acção; Educação 2030; Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências; entre outros. Inquérito: Foi aplicado aos professores que leccionam em diferentes cursos ministrados no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, com a finalidade de obter informações sobre a caracterização do estado actual da formação das atitudes dos professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências na instituição em que labutam.

Entrevista Semi-Estruturada (Boni, 2005): Foi dirigida ao Presidente, vices- Presidente e chefes de DEI do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, com o objectivo de obter informações sobre a valorização do estado real da formação das atitudes dos professores face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências na instituição em que gerem.

*Métodos Matemático Estatístico: Utilizou-se fundamentalmente na quantificação e processamento dos dados obtidos, o que possibilitou a sua posterior interpretação por meio do cálculo percentual.*

*Procedimentos : Para operacionalizar as acções desta investigação foram tido em conta os seguintes procedimentos: Antes do início da primeira etapa de diagnóstico do estado real da realidade do campo de investigação, foi solicitado à Secretaria Académica do ISCED-S um credencial, que posteriormente permitiu realizar o primeiro contacto com a Direcção ou Presidência do ISCED-S, no sentido de*

*apresentar a nossa intenção de realizar o nosso projecto de investigação para obtenção do grau de Licenciado em Ensino Primário.*

*Em seguida realizamos algumas constatações por meio de contactos com o corpo de direcção e principalmente os professores sendo estes últimos serem os participantes principais e também ouvimos alguns estudantes com deficiências apesar de não fazer parte da nossa amostra, mas, sendo eles também serem os últimos beneficiários dos resultados desta pesquisa.*

*Posteriormente, a colecta de dados que foi feita em único momento de trabalho de campo, tanto, na aplicação do questionário e, do guião de entrevista semi-estruturada para identificar as insuficiências e deficiências acerca do assunto em estudo e permitir a análise do objecto desejado por meio de revisão de literatura de várias obras que abordam sobre a temática em referência.*

Em função dos dados obtidos na etapa de exploração, planificamos as acções a ser executadas nas restantes etapas da nossa pesquisa, isto é, durante o trabalho de campo, tratamento de dados e redacção final da monografia.

Fez-se a triangulação dos dados: que permitiu comparar os dados obtidos no terceiro capítulo, isto é, o cruzamento de dados obtidos entre os dois instrumentos aplicados (guião de entrevista semi estruturado aos gestores e o questionário aos professores. Este cruzamento de dados permitiu construir uma visão sistematizada sobre um conjunto de dados, que revelaram o grau de consecução dos objectivos definidos para o estudo e das respostas obtidas no que respeita as preocupações ora encontradas. E finalmente, facilitou a fase final da discussão dos resultados.

Dificuldades e constrangimentos: Algumas dificuldades por parte do autor na deslocação, sensibilização e distribuição dos instrumentos aos participantes do estudo,

para se predisporem a responderem o inquérito por questionário e o guião de entrevista; Comportamento de negligência por parte de alguns professores na devolução do questionário, Inexperiência da nossa parte sendo estudante com deficiências, sobre como ser orientado para a realização deste tipo de trabalho científico; Dificuldade de tradução o volume de conteúdos e a sobre carga ao escreve-los em máquina braille; entre outras.

*População e amostra: **A população foi constituída por dos unidades de observação, com os seguintes participantes:** Gestores da Direcção do ISCED-S ente **Presidente e Vices-Presidente e professores do DEI** de Ciências da Educação que leccionam o Curso de Ensno Primário. **A partir deste tamanho da população, extrapolamos uma amostra probabilística aleatória simples de 18 participantes correspondente a 60 % do tamanho da população alvo.***

*Modelo de Pesquisa: **Tendo em conta** o método de abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa, porque se recolheu e se fez a análise subjectiva dos dados mediante a valorização. Em função da sua natureza o tipo de pesquisa é **básica estratégica** porque não tem propósitos aplicativos imediatos, tendo em conta que somente busca aprofundar o caudal de conhecimentos científicos existentes acerca da realidade. (Carrasco Diaz, 2005). No contexto desta pesquisa, **permitiu produzir** um conhecimento útil para que possa ser, eventualmente, utilizado em estudos práticos. Ela não apresenta uma solução acabada para essa problemática, mas apresenta sugestões como medidas para a formação das atitudes dos professores universitário face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências na instituição em referência.*

Tendo em conta ao seu objectivo, é uma pesquisa exploratória porque tem como objectivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou

a construir hipóteses. A proposta da pesquisa exploratória é identificar algo, ou seja, um possível objecto de estudo ou problematização que poderá ser alvo de futuras pesquisas. Por norma, esse tipo de pesquisa serve para aproximar a comunidade científica de algo (fenómeno, sistema, objecto, etc) desconhecida ou pouco explorado, assim como tudo o que está relacionado com ele. Ao contrário da pesquisa descritiva, o assunto analisado na exploratória não é sistematizado, isso significa que representa uma pesquisa mais inovadora e pioneira.

A análise, interpretação dos dados e discussão dos resultados; Fruto da análise e interpretação dos dados obtidos através dos dois instrumentos aplicados no trabalho de campo, com questões devidamente estruturadas em dois blocos, cujas informações resultaram das respostas dos participantes, com a seguinte síntese global:

De modo geral, os entrevistados e os inquiridos, consideraram importantíssima a valorização da formação de atitudes dos professores universitários face a educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED-S.

Neste sentido, consideramos que os resultados obtidos favorecem caracterizar o estado real psicológico, pedagógico, didático e profissional que os professores universitários do ISCED-S têm demonstrado no decorrer do processo docente-educativo. \Para melhor compreensão, distribuimos os resultados obtidos em dois blocos sobre as duas dimensões estudadas: (atitudes negativas e atitudes positivas), assim como os seus respectivos indicadores.

### **NO BLOCO 1: DIMENSÃO DE ATITUDES NEGATIVAS DOS PROFESSORES DO ISCED-S**

Mediante o uso do procedimento de triangulação, fizemos o cruzamento de dados obtidos aos entrevistados e inquiridos, e concluímos que: A maioria dos indicadores

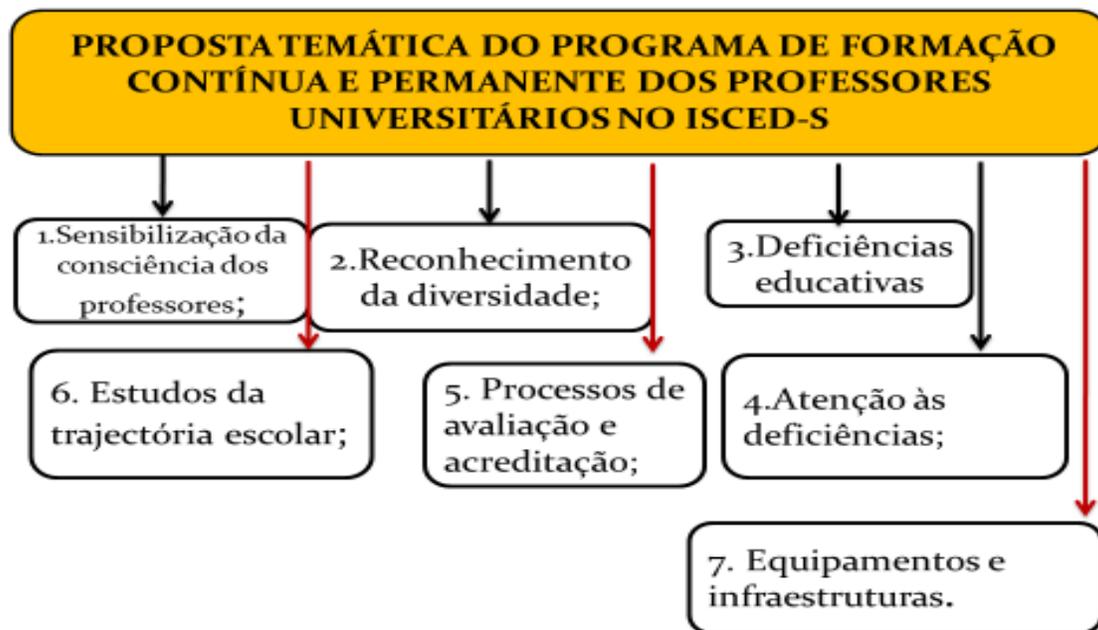
considerados significativos, os professores do ISCED-S demonstram uma atitude negativa face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências. Excepto os indicadores relacionados ao contacto dos estudantes com deficiências e os sem deficiências, isso não prejudica o trabalho do professor na sala. Também, a inclusão não tem efeitos negativos no desenvolvimento emocional dos estudantes com deficiências no Ensino Superior.

## **NO BLOCO 2: DIMENSÃO DE ATITUDES POSITIVAS DOS PROFESSORES DO ISCED-S**

A partir do cruzamento feito dos obtidos à todos participantes da amostra, pode-se observar nas tabelas 3 e 5 os indicadores que mostram uma atitude positiva dos professores universitários do ISCED-S em relação à educação inclusiva. De forma unânime todos reconheceram e apontaram o indicador que está relacionado com o facto dos mesmos não possuírem formação ou experiência suficiente para a atendimento dos estudantes com deficiências.

**Figura 1**

*Proposta Temática da formação dos professores universitários*



Fonte: Zinga, A., 2023

## CONCLUSÕES

Os pressupostos teóricos, metodológicos e práticos favoreceram determinar que a formação de atitudes dos professores universitários, face ao processo da educação inclusiva, constitui uma necessidade e prioridade tendo em conta o desafio de admissão dos estudantes com deficiências no Subsistema do Ensino Superior angolano.

A operacionalização das duas dimensões e seus respectivos indicadores assim como o cumprimento dos três objectivos específicos, permitiram caracterizar as atitudes cognitiva,

afectiva e comportamental que possuem os professores universitários face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED-S.

Comprovou-se na maioria que, há atitude negativa nos professores universitários do ISCED-S em relação à educação inclusiva, facto que confirma a hipótese nula ( $H_0$ ) formulada no capítulo II.

A proposta da selecção de dois eixos temáticos (formação de professores e aspectos administrativos) que podem ser contemplados na programação de formação contínua e permanente dos professores universitários para ajudá-los a tornar mais positiva a sua atitude face ao processo da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com deficiências no ISCED-S.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainscow, M. (2005). A melhoria da escola inclusiva. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- Álvarez, M. et al (2005). Atitudes dos professores em relação às necessidades educacionais específicas. Psicotema, 17 (4), 601-606.
- Angola. Assembleia Nacional. (2016). Lei nº 17, de 07 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, I Série, 170, p. 18.
- Angola. Assembleia Nacional. (2020). Lei 32/20 de 12 de Agosto. Lei de Bases do Sistema de Educação.
- Belisário, J. (2005). Ensaio pedagógico: Construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP.
- Espinoza, E. (2019). As variáveis e sua operacionalização na pesquisa educacional, segunda parte. Revista pedagógica da Universidade de Cienfuegos, 15 (69).

- Infante, M. (2010). Desafios à formação de professores: inclusão educacional. Estudos Pedagógicos, XXXVI (1), 287-297.
- Lopes et al ,(2003). Sala de Recursos no Processo de Inclusão
- Sánchez-Carreño, J., & Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogia da diversidade: elementos que a sustentam. Sapiens, 9 (1), 123-135.
- Santos, T. L. R (2011). Formação dos professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Sergipe.
- Sucaticona, B.G. (2016). Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL . [Tesis de maestria en Psicologia. Mención problemas de aprendizaje]. p. 34-42
- UNESCO.(2030). Declaração de Incheon – Educação : rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>.
- \_\_\_\_\_ (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- \_\_\_\_\_ (1990). Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>.
- \_\_\_\_\_ (2000). Educação para todos: o compromisso de Dakar.. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>.

- Mantoan, M. T.É. (2011). "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças" In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005. Disponível em: [www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoleituras/WEBE-NTREVISTAS/inclusao](http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoleituras/WEBE-NTREVISTAS/inclusao).
- Marian, [A.L.et](#) al. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão.
- Ojok, P., e Wormnæs, S. (2013). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: atitudes e vontade dos professores do ensino primário numa zona rural do Uganda. Revista Internacional de Educação Inclusiva, 17(9), 1003-1021.
- Ramos, S. T. C; Naranjo, E. S. (2014). Metodologia da investigação científica. S/ed. Lisboa: Escolar
- Thaver, T., & Lim, L. (2014). Atitudes dos professores de pré-serviço em Cingapura em relação às pessoas com deficiência e educação inclusiva. International Journal of Inclusive Education.
- Torres-González, J. (2010). Passado, presente e futuro de atenção às necessidades educacionais especiais: Rumo a uma educação inclusiva. Perspectiva Educacional, Formação de Professores, 49 (1), 62-89.
- Vega-Godoy, A. (2009). Integração de alunos com necessidades educacionais especiais: Existe coerência entre o discurso e as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de base? Estudos Pedagógicos, XXXV (2), 189-202.
- Villasis-Keever, M., y Miranda-Navales, M. (2016). O protocolo de pesquisa IV: As variáveis do estudo. Revista Alergia México

## PUEBLOS PERDIDOS, UNA NOVELA ENTRE LA HISTORIA Y LA FICCIÓN

### LOST TOWNS, A NOVEL BETWEEN HISTORY AND FICTION

**Zoribell Anays Salcedo Murillo**

Universidad de Panamá. Panamá.

[zoribellanays25@gmail.com](mailto:zoribellanays25@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0595-3006>

**Lourdes Anays Jaén Herrera**

[lourdesjaen195@gmail.com](mailto:lourdesjaen195@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-9104-0052>

**Dayra Martínez Coronado**

Universidad de Panamá. Panamá

[gisecor7403@gmail.com](mailto:gisecor7403@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9197-4067>

**Recibido.** 17 de mayo de 2024

**Aceptado.** 25 de julio de 2024

### Resumen

En este artículo se analiza la novela *Pueblos Perdidos* de Gil Blas Tejeira, centrándose en su narrativa, simbolismo, su temática y su relación con la historia de Panamá. En cuanto a su metodología, esta investigación se puede clasificar como cualitativa, documental y literaria, donde se recopila y analiza diferentes tipos de documentos, citando estudios e investigaciones previas. El artículo destaca varios aspectos de la novela, incluyendo la historia de la Ciudad Fénix (Colón) y la construcción del Canal de Panamá. El personaje principal, Pedro Prestan, maldice la ciudad antes de morir, pero perdona a sus verdugos y espera que el tiempo revele su papel en la historia. Los *Pueblos Perdidos* del título se refieren a las localidades sepultadas por la construcción del Canal, debido al sistema de esclusas utilizado por Estados Unidos. La presencia estadounidense en el Canal contribuyó a la separación de Panamá de Colombia y tuvo un impacto significativo en la

migración, diversidad cultural y condiciones sociales en la ciudad de Colón. En la novela se resalta la importancia geográfica de Panamá como punto de tránsito histórico y su papel en la construcción del Canal, así como la celebración de festividades religiosas y la actitud hacia la presencia estadounidense en el país. En *Pueblos Perdidos* se revela parte de la historia y la identidad nacional de Panamá, retratando eventos históricos y personajes destacados en el desarrollo del país. La obra también es elogiada por su valor literario, su estilo narrativo y su temática apocalíptica, donde se combina la historia y la ficción para ofrecer una visión única del pasado del país. Se recomienda su lectura para aquellos interesados en conocer la historia de Panamá y su representación en la literatura.

**Palabras clave:** género literario, cultura contemporánea, análisis cualitativo, historia nacional

### **Abstract**

This article analyzes the novel *Pueblos Perdidos* by Gil Blas Tejeira, focusing on its narrative, symbolism, its theme and its relationship with the history of Panama. Regarding its methodology, this research can be classified as qualitative, documentary and literary, where different types of documents are collected and analyzed, citing previous studies and research. The article highlights several aspects of the novel, including the history of Phoenix City (Columbus) and the construction of the Panama Canal. The main character, Pedro Prestán, curses the city before dying, but forgives his executioners and waits for time to reveal his role in the story. The Lost Towns of the title refer to the towns buried by the construction of the Canal, due to the lock system used by the United States. The American presence in the Canal contributed to the separation of Panama from Colombia and had a significant impact on migration, cultural diversity, and social conditions in the city of Colón. The novel highlights the geographical importance of Panama as a historical transit point and its role in the construction of the Canal, as well as the celebration of religious festivities and the attitude towards the American presence in the country. In *Pueblos Perdidos* part of the history and national identity of Panama is revealed, portraying

historical events and prominent figures in the development of the country. The work is also praised for its literary value, its narrative style and its apocalyptic theme, where history and fiction are combined to offer a unique vision of the country's past. Its reading is recommended for those interested in knowing the history of Panama and its representation in literature.

**Keywords:** literary genre, contemporary culture, qualitative analysis, national history

### Introducción

La pluma de Gil Blas Tejeira da génesis, en 1937, a la visión histórica novelada que reviste a *Pueblos Perdidos*, luego que el escritor venezolano Rómulo Gallegos le dijera a Gil Blas Tejeira, después de un viaje que hicieran de Colón a Panamá, que allí estaba el tema de su novela. Aguilar (2021), con respecto a esta novela, señala que:

En 1962 el escritor Gil Blas Tejeira publicó la novela *Los pueblos Perdidos* que relata la historia de los panameños que tuvieron que abandonar sus pueblos situados en el área en que se ubicó el lago Gatún y que inundó esos territorios, poblados en su mayoría, desde la época de la colonia. (p.1)

Para complementar estas ideas o afirmaciones, Pulido (2008), manifiesta que:

En Panamá una de las novelas poco atendidas y analizadas ha sido *Pueblos Perdidos* (1962) de Gil Blas Tejeira. La novela es una obra particular por su tratamiento narrativo, por su mundo implicado, que no solamente construye la situación neocolonial de Panamá, sino que también revela el andamiaje arquitectónico de una civilización romántica que está cruzada por el eco bíblico de representación del fin del mundo. El apocalipsis, la inundación de los pueblos de La Línea, está anunciada por la construcción del Canal. No hay novela en Panamá – solo comparable con *San Cristóbal* (1947) de Ramón H. Jurado en este aspecto – tan bíblica y apocalíptica como *Pueblos Perdidos*. Mismo el título de la novela nos lanza al espacio de representación donde domina el vacío de lo perdido, la existencia de un mundo inexistente o, mejor dicho, la modernidad –la expulsión del hombre de su espacio – es

figurada apocalípticamente con una inundación de los pueblos de La Línea.  
(p.1)

Se observa en la novela una presencia histórica, la cual se aprecia o comienza desde el mismo instante en que se produce la lectura y se descubren diferentes momentos de la historia nacional que ocupan significativos espacios en nuestras memorias. Por esta razón, Hernández (2022), plantea que: “La novela *Pueblos Perdidos* (Tejeira, 2016) recoge los acontecimientos históricos como el inicio de la construcción del Canal por los franceses el fracaso del proyecto; así como también, la construcción e inauguración del Canal por los norteamericanos”. (p.178)

En esta obra se presenta el siguiente recorrido histórico: se inicia con la construcción del Canal francés y se continúa con el fracaso del mismo. En este sentido, para Ibáñez (2021):

Tejeira, por su parte, pone el foco en los hechos pasados que trata de reconstruir. El objetivo principal de su obra es relatar los sucesos de la construcción del canal (1879-1914), con particular énfasis en las poblaciones sumergidas por el lago artificial resultante de la construcción de la presa que sirvió para controlar las aguas del río Chagres. (p.128)

Posteriormente, se avanza con la separación de Panamá de Colombia, las nuevas empresas del Canal norteamericano y se concluye con el paso del vapor Ancón a través de la esclusa de Gatún, el 15 de agosto de 1914. Como se puede observar, en *Pueblos Perdidos* se narra un suceso histórico trágico como lo es la inundación de algunas comunidades que quedaron bajo las aguas, para dar paso a la construcción del gran Canal de Panamá, y así lo explica Vásquez (2006), cuando afirma que:

Por su parte, *Pueblos Perdidos*, selecciona y transforma, como afirma Luis Pulido Ritter, un hecho trágico como la pérdida del paraíso que eran las tierras inundadas, en la prosperidad de los que halagan su querencia o que se mueven al ritmo de los cambios y sistemas económicos. En la obra se hundieron más de doce pueblos para dar paso a la vía acuática, y nuevas comunidades renuevan la vida, adoptan los

nombres y, no de la misma manera, recobran, con el nombre, algo de su romántica dignidad. (p.23)

Paralelo al tiempo histórico se encuentra el tiempo novelesco en torno a la vida de los personajes centrales de la ficción, ellos son: María de los Ángeles, Camile Rostand y el doctor Simpsons.

También, se refleja la presencia latente de personajes que tuvieron un papel protagónico en nuestro devenir histórico, ellos son: Pedro Prestán, Gorgas, Goethals, Belisario Porras y Victoriano Lorenzo, entre otros, donde Prestán ha sido escogido para ilustrar la grandeza de un espíritu justo, patriótico y amante de la libertad, que no sucumbió a las perfidias de quienes no soportaron sus gritos de libertad.

Por otro lado, se hace necesario mencionar que la primera parte de la novela está dedicada a reivindicar el papel de Pedro Prestán en nuestra génesis de identidad nacional.

En Cáceres (2009), se manifiesta la siguiente opinión:

Me parece que es una novela muy bella desde su inicio con la llegada de la familia Vera, y los sucesos acaecidos en la revolución en donde Prestán fue una víctima de los gobiernos de Colombia y los Estados Unidos; ya que Pedro Prestán era para ellos una amenaza porque él era un líder revolucionario y eso representaba un peligro para esos gobiernos y es por ello toda esa patraña. (p.14)

A él se le acusó, sin pruebas, de ser el causante del incendio que se registró en la ciudad de Colón el año de 1885, después de haber sufrido la derrota por parte del gobierno conservador de Rafael Núñez. En cuanto al incendio de la ciudad de Colón, en Cardona (2012), se expone que:

A Prestán lo perjudicaron sus amenazas de quemar a Colón si era derrotado, pero haciendo un análisis más severo a Prestán no le convenía el incendio de esa ciudad, pues era un hombre rico con valiosas propiedades en el puerto; el incendio servía a los saqueadores y también a los norteamericanos, que buscaban un pretexto para intervenir de lleno y controlar definitivamente al Istmo. (p.14)

Pedro Prestán (pese a no ser panameño de origen) a través de *Pueblos Perdidos* se considerará como un precursor de nuestra separación, al igual que Victoriano Lorenzo, porque ambos ansiaban la libertad de su pueblo y nunca cedieron a los peligros, porque habían nacido para crear conciencia nacional. En Prestán se observa una gran inconformidad, ya que le disgustaba la servidumbre colombiana, y que el destino estuviera a merced de manos extranjeras. Pinnock (2021), expresa que:

En la historia oficial lo acusaron de dirigir a una manada de extranjeros delincuentes -chinos y negros- para incendiar la ciudad atlántica. Revelándose aquí no solo el racismo de las élites, sino el ocultamiento de que esos trabajadores veían en Prestán a su defensor legal y político ante las clases dominantes igualmente extranjeras y proextranjeras..., pero explotadoras de nuestras riquezas y fuerza de trabajo acantonadas en el istmo. (p.4)

Por esta razón, Pedro Prestán es condenado a morir en la horca en presencia del pueblo, con el fin de dar una lección a todos los agitadores del istmo.

### **Materiales y métodos**

En cuanto a los aspectos metodológicos, se considera que este artículo se puede clasificar como un estudio cualitativo, documental y literario. Es cualitativo, porque se utiliza para comprender y explorar fenómenos complejos y contextualizados, centrándose en la interpretación y el significado. En este caso, la investigación cualitativa está presente en el análisis y la interpretación de la novela *Pueblos Perdidos* de Gil Blas Tejeira. En esta

se examinan aspectos narrativos, simbólicos y temáticos de la obra, así como la representación de la historia de Panamá y los personajes involucrados. En este sentido, Artavia (2022) afirma que: "... la investigación cualitativa describe e interpreta experiencias y significados". (p.85)

Esta investigación también es documental, porque la investigación implica la recopilación y el análisis de documentos existentes, como libros, artículos, registros históricos, entre otros. Se hace referencia a diferentes estudios y opiniones de investigadores que han abordado la novela *Pueblos Perdidos* de Gil Blas Tejeira. Se citan autores como Pulido, Hernández y Vásquez, entre otros, quienes han proporcionado análisis y valoraciones sobre la obra y su relación con la historia de Panamá.

Con respecto a la investigación documental, Zorrilla (2021) considera que: "La investigación documental o bibliográfica es una técnica de investigación a través de la cual se explora lo que se ha escrito y publicado antes acerca de un determinado tema". (p.3)

Por último, se considera que se trata de una investigación literaria porque se enfoca en el análisis y la interpretación de obras literarias; en este caso, se realiza un análisis de la novela *Pueblos Perdidos* de Gil Blas Tejeira desde diferentes perspectivas literarias, como el tratamiento narrativo, los personajes y la temática apocalíptica. También se mencionan elementos históricos presentes en la obra y cómo se entrelazan con la trama y los personajes.

### **Resultados y discusión**

En la leyenda se cuenta que, en su cadalso, Pedro Prestán maldijo la ciudad de Colón y dejó caer sobre la ciudad la funesta profecía de que sería víctima de las llamas cada determinado número de años. Por eso, se ha dado en llamarla: "Ciudad Fénix".

Pedro Prestán, su personaje principal, se encuentra consciente de la situación que se vivía; por eso, él sabía que nada lo salvaría de morir, y se piensa que su defensa más que

un argumento para librarse de la horca era aquella voz que no se apaga ni siquiera con la muerte.

Sé que cuantas razones yo aduzca para llevar al criterio de ustedes la convicción de mi inocencia han de ser infructuosas. Estoy condenado a priori y mi muerte ha de ser el holocausto de la Regeneración de Núñez a las divinidades airadas de los intereses extranjeros". *Pueblos Perdidos* (p.53).

Prestán antes de morir perdona a sus verdugos y anheló que los años dieran luz de cuál fue su papel en la historia.

Yo me anticipo a perdonar a mis verdugos que no son precisamente los que con sus manos pondrán el dogal que aquí se ha tejido para mi cuello con fibra falsa" *Pueblos Perdidos* (p. 57).

Además, en esta obra, se plantea que la ciudad sería reconstruida para seguir cumpliendo su papel de tránsito.

Ahora bien, junto a la figura de Prestán nos encontramos con María de los Ángeles Vera, quien queda huérfana a temprana edad y tuvo que hacerle frente a la vida con firmeza. En la fonda "Antigua" negocio paterno, conoció a Pedro Prestán con quien inicia una sincera amistad. De igual forma, conoce a Camile Rostand, quién sería el hombre de su vida y el progenitor de su único hijo, Camilo Vera.

Al presentar en este momento a dos personajes novelescos: María de los Ángeles y Camile Rostand, se entra ya en el terreno de la novela, y no en el de la historia. Su verosimilitud con la realidad puede sustentarse, pero su realidad histórica no.

Por eso, se llega a señalar que existe la posibilidad de relacionar la presencia de María de los Ángeles y de Camile Rostand con la realidad, porque para nadie es desconocido que se efectuaron uniones entre los istmeños y extranjeros

Pero, en el terreno de la novela, María de los Ángeles se muestra como víctima del fracaso del Canal Francés, porque los momentos idílicos junto a su amado llegaron a su fin. Camile no estaba acostumbrado a la inanición (debilidad física por falta de alimento), por lo que decidió probar suerte en el Sur de América.

Él parte en el Lautero para nunca más regresar, y así María de los Ángeles y su hijo Camilo vivieron muchos años a orillas del Chagres, en el Gatún uno de los pueblos perdidos por la obra del canal.

Luego, de todos estos acontecimientos, María de los Ángeles conoce al doctor Simpson, con quien se casaría y viviría sus últimos años en los Estados Unidos.

Ahora bien, al dejar a un lado y abandonar a estos personajes y adentrarse en los orígenes del título de la novela, *Pueblos Perdidos*, se puede señalar que este se hace alusión a los pueblos de la línea del ferrocarril (Matachín, Obispo, Cascada, Emperador, Culebra, Paraíso y Río Grande, Pedro Miguel y Corozal...), que fueron sepultados con la construcción del Canal norteamericano.

Los Estados Unidos desistieron de construir un canal a nivel y emprendieron la empresa con un sistema de esclusas, que implicaba aprisionar el río Chagres, para formar el lago artificial más grande del mundo y con esta medida fue como desaparecieron los pueblos que arriba se mencionan.

En la construcción del Canal de Panamá por manos estadounidenses se tomaron todas las medidas pertinentes para evitar que siguiera los mismos caminos derroteros del Canal francés que sucumbió por la mala administración, la presencia de la malaria, de la fiebre amarilla y por las guerras civiles.

El 22 de enero de 1903 se firma el tratado Herrán-Hay, que en líneas generales le daba a Estados Unidos derecho para construir un canal, y con la firma en 1903 del Hay Bunau-Varilla el pueblo norteamericano se sintió con suficientes poderes para dirigir los destinos del Istmo.

Por eso, se considera que la presencia de los Estados Unidos contribuyó a la separación de Panamá de Colombia, ya que intervenía constantemente en los asuntos de Panamá. Incluso, trae a nuestra nación un equipo especializado de salud, a cargo de doctor Gorgas y nombran a un hombre de carácter como lo fue Goethals para que administrara los asuntos del canal. Así el goloso americano da muestras de porqué se le considera el mejor estratega de América. Todas estas medidas alumbraron el camino para que la construcción del canal se hiciera realidad y cumpliera una vez más el Istmo, su histórica función transístmica para el mundo.

En esta última línea, se da paso a otro aspecto histórico: nuestra posición geográfica.

Panamá, desde los tiempos de la colonia, se consideraba un paso obligado para las mulas que cargaban las riquezas del sur de América. Este país se convierte en sede de las grandes ferias de Portobelo, abrigó la construcción del ferrocarril y del canal que comunicaría las aguas del Caribe con el Pacífico. Este acontecimiento nos permite recordar, el papel protagónico del Río Chagres en todo este devenir histórico, porque durante la colonia se utilizó para transportar diferentes clases de mercaderías y en sus aguas se llegaron a perder grandes tesoros. Después con el pasar de los años, se acorrala o se convierte en una fiera para hacer realidad el canal interoceánico.

En otro aspecto, por medio del análisis de esta novela nos detenemos a pensar en la personalidad histórica de la ciudad de Colón o Aspinwall, que acogió a la marea humana descendientes de diversas partes del orbe, que llegaban ilusionados con el auge económico que la empresa canalera representaba.

### ¿Qué significó esta migración para Colón?

La Migración vino acompañada de una gran diversidad cultural, de un encuentro de diferentes razas y de personas que pertenecían a diversos extractos sociales, pero también la promiscuidad por la serie de prostíbulos y cantinas que proliferaron, el hacinamiento y enfermedades entre otros aspectos.

En definitiva, Colón, ciudad portuaria, todavía da muestra de su carácter cosmopolita que alumbra la zona libre de Colón.

Al pasar la página sobre este recorrido histórico novelesco, se escudriñan algunos aspectos del lenguaje que sus páginas guardan y en ese estudio se hace necesario visitar a Martina la Castellana, que al hablar hacía el cambio de la *D* por *R* suave entre dos vocales o inicial. Así decía:

- Marera por Madera,
- Romingo por Domingo.

También, se constata que se hablaba el francés en la voz de Camille Rostand y el inglés, por ejemplo, sargento juru-juru.

La idiosincrasia y costumbre de los nativos también hacen su recorrido en estas páginas. Por eso, no es extraño que crean en el mal de ojo, en duendes, tulvieja, bruja de camino o de vuelo y en pavita de tierra.

Aparecen, en la obra, personajes con poderes especiales como los “culebreros”. Aquí se relata un duelo entre dos hombres conocedores de los secretos de la naturaleza y que son capaces de arrebatarse a la muerte sus próximos visitantes.

La fiesta religiosa también ilustraba las costumbres de los costeños. Esta se celebraba primero con devoción al santo, en este caso la Santa Rita y con fiestas de calle donde aparecían los aedos de nuestra tierra, que cantaban a la virgen y a personajes ilustres como Pedro Prestán.

Cuando Panamá caminaba su vida independiente y Estados Unidos preparaba todo para reiniciar la obra del canal, los trovadores cantaban tonadas como las siguientes:

La teta, la teta, la teta e Panamá  
La llora, la llora, la llora Bogotá.  
*Pueblos Perdidos, p.155.*

Se nota así el regocijo por la libertad y el desdén hacia Colombia, que había usado diversos medios para retener a Panamá bajo su mandato. También, se registra, en este estudio, el siguiente poema, porque se dedica a ilustrar el sentir del panameño en cuanto a la presencia norteamericana.

Llegaron aquí los yanquis  
que para hacer el Canal  
llenaron de jamaicanos  
las calles de Panamá.  
Por todas partes se escuchaban  
gritando ¡por Belcebú!  
Los grupos de jamaicanos  
que cantan el Holling-you  
Holling-you, holling-you  
Holling-you, holling-you  
My donkey like wata, holling-you  
My donkey like wata, holling-you  
Vámonos rodando, holling-you  
Por el acueducto, holling-you  
Holling-you, holling-you  
Holling-you, holling-you.  
*Pueblos Perdidos, ( p.154).*

En cuanto a las enfermedades que ocasionaron muchas muertes se señala que la malaria y la fiebre amarilla fueron los grandes diques con que contaba América para hacer más lenta la embestida extranjera en suelo americano.

La lectura de esta obra resulta muy divertida, sobre todo cuando en las líneas se menciona una diferencia, entre Goethals y Gorgas. A raíz del sarcasmo que Goethals utilizó al referirse a los diez dólares que le costaba a los Estados Unidos la muerte de un mosquito. Pero, Gorgas se defendió muy bien diciendo que sí uno de esos mosquitos de diez dólares lo picaba (a Goethals) cuánto le costaría a Estados Unidos. Después de dicho incidente, se trataron con la cortesía que exige el trabajo.

Gorgas continuó con sus enérgicas medidas de salubridad, que incluían: mallas especiales para las casas de los norteamericanos, fumigación constante, recolecta de basura, por lo que no faltó la burla a lo que ellos consideraban una exageración o delirio de grandeza, y así lo registra la novela: “Todo el Istmo huele a fumigación” *escribió un corresponsal británico*. *Pueblos perdidos* (p. 144).

## Conclusión

En la novela se recogen también las luchas revolucionarias, como la del guerrillero Victoriano Lorenzo, que salió a dirigir las demandas de su raza cansada de las arbitrariedades del gobierno conservador y de la iglesia que no daba tregua en sus exigencias económicas.

Se relata cómo es traicionado por los liberales, que se aprestan a negociar sin importarles la suerte de uno de sus más aguerridos compañeros: Victoriano, *el guerrillero de los cholos*.

Por último, se reiteran las palabras iniciales de que *Pueblos Perdidos* es historia, romance y costumbre a la vez, y de la mezcla de fondo y forma de ellos tres, se da la génesis de

esta novela histórica. La novela *Pueblos Perdidos* de Gil Blas Tejeira es una obra literaria que aborda la historia de Panamá, mostrando la situación neocolonial del país y la construcción del Canal de Panamá.

En la obra se presenta un recorrido histórico que incluye la construcción del Canal francés, su fracaso, la separación de Colombia y la construcción e inauguración del Canal por parte de los Estados Unidos. Los personajes de la novela, como Pedro Prestán, María de los Ángeles y Camile Rostand, representan tanto aspectos históricos como elementos novelescos. Pedro Prestán es considerado un precursor de la separación de Panamá, mientras que María de los Ángeles y Camile Rostand muestran las dificultades y cambios provocados por la construcción del Canal. La novela también aborda la destrucción de los pueblos ubicados en la línea del ferrocarril con la construcción del Canal y la presencia e influencia de los Estados Unidos en los asuntos de Panamá.

### Referencias Bibliográficas

- Artavia, A. (2022). *Fundamentos de investigación cualitativa en educación*. Universidad Estatal a Distancia, Editorial PROMADE
- Aguilar, A. (10/10/2021 – 10:24 a.m.) Televisora Nacional, S.A. *La historia de los 'pueblos perdidos' que no se sumergieron en el lago Gatún como creíamos*. [https://www.tvn-2.com/contenido-exclusivo/mito-pueblos-perdidos\\_1\\_1057759.html#:~:text=En%201962%20el%20escritor%20Gil,la%20%C3%A9poca%20de%20la%20colonia](https://www.tvn-2.com/contenido-exclusivo/mito-pueblos-perdidos_1_1057759.html#:~:text=En%201962%20el%20escritor%20Gil,la%20%C3%A9poca%20de%20la%20colonia)
- Cáceres, M. (25/12/2009). *Pueblos Perdidos*. *Literatura Panameña*. <http://literaturapanamea.blogspot.com/2009/12/pueblos-perdidos.html>

- Cardona, A. (19/04/2012). Pedro Prestán y el incendio de la ciudad de Colón. *Historia y región*. <https://historiayregion.blogspot.com/2012/04/pedro-prestan-y-el-incendio-de-la.html>
- Hernández, M. (2022). *Análisis del discurso canalero: la visión de Tejeira desde los enfoques social y político*. Revista Internacional Multidisciplinaria CIID. <https://ciidjournal.com/index.php/abstract/article/view/83/65>
- Pinnock, R. (23/08/2021 – 00:00). La Estrella de Panamá. *Pedro Prestán o la narrativa del camuflaje histórico*. <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/210823/pedro-prestan-narrativa-camuflaje-historico>
- Pulido, L. (2008). *Gil Blas Tejeira: El arca de Noé de la modernidad y el paraíso perdido de la nación romántica*. Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica. [https://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php/action/aff/aff\\_id\\_1842.html](https://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php/action/aff/aff_id_1842.html)
- Vásquez, M. (2006). *El Canal en la novela panameña*. <https://aplengua.org.pa/wp-content/uploads/2017/04/Discurso-El-Canal-en-la-novela-paname%C3%B1a-Da.-Margarita-V%C3%A1squez-Quir%C3%B3s.pdf>
- Tejeira, G. (1995). *Pueblos Perdidos*. Cuarta Edición. Editorial Universitaria. Pág. 244
- Zorrilla, A. (2021). ¿Cómo se realiza una investigación documental? CAMPUS digital idyd. <https://campusidyd.com/investigacion-documental-o-bibliografica/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20documental%20o%20bibliogr%C3%A1fica%20es%20una%20t%C3%A9cnica%20de%20investigaci%C3%B3n,antes%20acerca%20un%20determinado%20te>

## LA VIOLENCIA DE GÉNERO. REFLECCIONES TEÓRICAS

### GENDER VIOLENCE. THEORETRICAL REFLECTIONS

**Graciela Soler Nodarse**

Universidad de Matanzas. Cuba

grace.soler@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4896-4568>

**Recibido.** 03 de junio de 2024

**Aceptado.** 16 de agosto de 2024

#### RESUMEN

Resulta necesario abordar la violencia de género, pues posibilita prevenirla, atenderla y garantizar el acceso a la justicia para que de esta manera se pueda avanzar en la transformación de las relaciones inequitativas de poder por razones de género y hacer real la garantía y el restablecimiento en los distintos espacios de la vida social, por lo que requiere ser atendida desde un enfoque integral que permita visibilizar las múltiples conexiones en que se manifiesta y lograr la adecuada articulación de actores e instituciones implicados en su prevención y atención desde las organizaciones sociales en diferentes países, dirigidos a visibilizar los hechos de violencia contra las mujeres, lo que permite identificar y denunciar estas manifestaciones de violencia, en este sentido la autora de este trabajo se propuso abordar la violencia de género a partir de reflexiones teóricas, que sustentan desde diferentes contextos de la sociedad, las brechas que lastran los esfuerzos por alcanzar la igualdad y justicia social necesarias para su desarrollo.

**Palabras clave:** sistemas sociales, violencia doméstica, responsabilidad civil, familia

## ABSTRACT

Gender violence should be thoroughly treated so that it can be focused and adequately prevented, thus guaranteeing access to social justice. This allows to advance in the establishment of equitable power relations on the bases of gender, and to make real the equal access to all spaces in social life. Therefore, the treatment of gender violence requires an integral approach that may allow to visualize the diverse connections in its manifestation and to reach an adequate integration of all factors involved in its prevention and treatment. These factors range from worldwide social organizations, which purpose is to make mistreatment against women a visible issue as well as its denunciation.

In this connection, the present paper is aimed at approaching gender violence from various theoretical positions, as well as at analyzing the gaps still affecting the efforts aimed at reaching equal justice in social development.

**Keywords:** social systems, domestic violence, civil responsibility, family

## INTRODUCCIÓN

La violencia de género, es un problema que afecta a todas las sociedades y genera brechas que lastran los esfuerzos por alcanzar la igualdad y justicia social necesarias para el desarrollo sostenible. Sus diversas manifestaciones tienen repercusiones profundas sobre sus víctimas directas e indirectas y comprometen el desarrollo social. Para abordar la violencia basada en género es preciso significar elementos conceptuales que la distinguen, en tanto es una problemática compleja, estructural, cuya existencia se funda básicamente en la desigualdad jerárquica que existe entre hombres y mujeres, construida culturalmente, legitimada y reproducida por las propias estructuras sociales, en las que están hombres y mujeres que mantienen, legitiman y transmiten esa desigualdad.

Remover las bases estructurales y culturales que sustentan la violencia basada en género y generar mecanismos de protección a las víctimas y sobrevivientes, se constituye en prioridades en el actual contexto. Para lograrlo, se requiere de la sensibilidad e integración de diferentes sectores de la sociedad

Entre los elementos esenciales que resaltan en las causas que generan y polarizan estas conductas, está la base social comunitaria que es donde, por lo general, se inician y desarrollan estos fenómenos; por tanto, es el espacio en que resulta más necesario continuar fortaleciendo la prevención y el trabajo coordinado entre todos los factores que participan.

Por ello, las distintas formas de violencia son la manifestación más extrema de la discriminación de género que se presenta en distintos espacios de la vida social, por lo que requiere ser atendida desde un enfoque integral que permita visibilizar las múltiples conexiones en que se manifiesta y lograr la adecuada articulación de actores e instituciones implicados en su prevención y atención. La existencia de un solo caso debe constituir objeto de preocupación y acción.

### **Desarrollo**

La violencia física, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2021), es definida como una problemática social, que implica todo acto de violencia, coacción, privación de la libertad que dan como resultado la generación de daños físicos, sexuales o psicológicos, hacia las mujeres. No obstante, cabe recalcar que dicha tipificación presenta su etiología en aquellos elementos relacionados con la violencia de género, la cual corresponde a un agudo problema social, donde prevalece la acción de maltrato físico, psicológico o sexual de un determinado género en relación al otro en situación de desventaja.

La clasificación respecto a las formas de violencia de género varía de acuerdo al tratamiento que le da cada autor, sin embargo, los criterios más aceptados respecto a su clasificación plantean que la violencia de género se encasilla en violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y violencia económica (Caceres, Oviedo, y Guayasamin, 2015).

Otro factor a tomar en consideración en este contexto, son los elementos asociados a los índices de violencia, a respecto a Lazarevich, Delgadillo, Mora, y Martínez (2013), refiere que los hechos de violencia tienden a presentarse con mayor recurrencia en los sectores rurales, donde los roles de género se encuentran marcados por percepciones tradicionales, agudizándose aún más dicho fenómeno por el bajo nivel educativo, y el aislamiento geográfico de dichos entornos.

La violencia de género, responde a desigualdades presentadas en las sociedades donde la mujer ha sido relegada e invisibilizada, por parte de los entes que organizan y lideran las sociedades. Al respecto Ullauri, Quinche, y Gordillo (2020), refieren la relación asimétrica dada históricamente entre el género masculino y femenino, donde las relaciones de poder han relegado a la mujer a un rol secundario y de debilidad. Además, Durán, Campos, y Martínez (2014), son de la opinión que la violencia de género constituye a nivel estructural de la sociedad un problema agudo, que se ha presentado durante los diferentes periodos históricos de la sociedad, y que se mantiene actualmente como un fenómeno de gran necesidad de atención social y política.

La autora de la presente investigación coincide con los autores antes mencionados, por considerar que la violencia de género se configura como un fenómeno social, el cual no ha logrado ser abordado de forma adecuada en cuanto a su mitigación en los diferentes contextos, y que presenta significativos problemas de orden público.

Para García (2018), si bien los últimos años se ha impulsado políticas y marcos legales, que fomentan la igualdad entre miembros de la sociedad moderna, también es una realidad que dicha igualdad aun presenta brechas significativas, por tanto, no se han logrado eliminar las barreras, que generan violencia de género y dicha problemática se mantiene latente actualmente.

Este fenómeno, se ha presentado de forma recurrente en la historia y desarrollo de las sociedades durante los diferentes momentos históricos, donde la mujer, era aún más violentada respecto al ejercicio de sus derechos, y por ende relegada a papeles secundarios en el contexto social, por otro lado la limitación respecto a la concepción que tenían las sociedades sobre la capacidad de las mujeres, la cual era impuesta por criterios subjetivos de orden patriarcal, lo que fomentó el ambiente propicio que fomentaba los hechos de violencia en contra de las mujeres, desde la distorsionada percepción de una relación de poder superior entre hombre y mujer.

La violencia de género, se ha establecido como un proceso configurado desde la sociedad, donde las niñas se les enseña el rol de ser sumisas, disciplinadas y subordinadas de las figuras masculinas (Vélez, 2016).

En este contexto, Azahara (2015), es de la opinión que la violencia de género, se ha especificado como un problema crónico de las sociedades que trasciende identidades, economías, políticas, culturas, y que se ancló en el imaginario de las personas, llevando a naturalizarla y legitimarla, por otro lado Miranda, (2020) refiere a la carencia de estructuras legales planteadas desde el marco jurídico, las cuales presentan significativas limitaciones en cuanto a los estereotipos basados en género, donde se estructuran concepciones que culpabilizan a la víctima.

Sin dudas estos factores, de orden social han contribuido históricamente a la invisibilización de la violencia contra la mujer, encontrando significativas deficiencias desde las estructuras del estado y sus responsabilidades para con la población.

Choque y Quizpi (2016), al respecto refieren que la violencia de género, se ha configurado como un problema de salud pública que atenta contra los derechos humanos fundamentales, y que impide el desarrollo integral, estructurándose a nivel social como uno de los principales hechos que generan desigualdad, donde se ha subordinado el rol de la mujer en relación al hombre. Por tanto, este tipo de hechos requieren de políticas públicas, que trasciendan marcos legales, puesto que, si bien existe legislación al respecto, existen brechas respecto al empoderamiento de los actores sociales que favorezcan su correcta aplicación.

Ahora bien, como se ha abordado la violencia de género comprende diferentes tipos, modalidades y formas de maltrato, en este sentido cabe mencionar que la violencia física representa una de las problemáticas más agudas, puesto que ponen en un alto riesgo a la persona que recibe este tipo de violencia, debido que configura una agresión cuya naturaleza intencional y repetitiva busca el sometimiento y control de la persona mediante hechos que causan daño físico

El problema radica, en los episodios de violencia física que estas conductas a largo plazo en la víctima generan la naturalización de los hechos, y la normalización de estas conductas, a tal punto que muchas víctimas tienden a considerar estas agresiones como parte normal de su convivencia familiar.

De acuerdo a Rivadeneira (2017), la violencia física constituye una acción intencional cometida y dirigida a afectar el bienestar, poner en riesgo la integridad física y psicológica de la mujer, puesto que, afecta el ejercicio pleno de sus derechos. En este orden de ideas, Bastida (2018), agrega que la violencia física es uno de los tipos de violencia cuya detección es más fácil, puesto que deja signos visibles respecto a los daños recibidos por la presunta víctima, no obstante, el desconocimiento, o las creencias respecto a este

fenómeno en ocasiones naturalizan estos actos por parte de los diferentes actores sociales. Lo que desencadena, en fortalecer el círculo de la violencia, donde se da el agresor y la víctima normalizan un patrón de conducta, respecto a la agresión, la compensación o disculpa, la restauración de la relación y el cometimiento reiterado de estos actos.

La violencia física, representa por tanto un grave fenómeno social, puesto que trasciende la integridad de las personas, propiciando no solo ambientes donde los golpes, laceraciones entre otras formas de agresión física se realizan de forma intencional y desproporcionada, sino que además genera ambientes donde la vida misma de la mujer se puede poner en riesgo, dando paso a otra clase de delitos, como resultado de la implementación progresiva de la violencia.

Arbach, Nguyen, y Bobbio (2015), señalan que violencia física ejercida de hombres hacia mujeres, ha dejado parcialmente ser una problemática de ámbito privado en el seno del hogar y ha pasado a configurarse como parte prioritaria en la acción política y social, esto como consecuencia de las políticas públicas implementadas durante los últimos años, no obstante, las estadísticas, revelan aun un alto índice de hechos de violencia física en contra de las mujeres.

Ahora bien, cabe resaltar que a nivel de políticas se ha gestado diferentes acciones dirigidas a paliar esta problemática, pero aún no se ha visualizado su impacto en las sociedades donde los índices de violencia presentan indicadores altos.

La violencia de género, ha constituido por años en las sociedades una problemática sustancial, no obstante, la visión política respecto a los derechos de las mujeres gestadas en los últimos años, ha implicado un notable avance en derechos de las mujeres en gran parte de las sociedades del mundo. Los datos respecto a la violencia física a nivel de latinoamericano hasta el año 2013, reflejan que estos indicadores mantienen índices sumamente altos, según datos de la OMS, se estima que al menos un 36 % de mujeres han sido víctimas de violencia de género por parte de sus parejas en algún momento de su vida (Guedes, García, y Bott, 2014). Estos datos, revelan el alto grado de incidencia a la que se ven expuesta las mujeres en cuanto al establecimiento de sus relaciones de pareja.

En este contexto, de datos recientes publicados por la CEPAL (2021), reflejan que al menos 4091 mujeres fueron víctimas de feminicidios en 26 países (17 de América Latina y del Caribe) en el año 2020). En América Latina, las tasas más elevadas de feminicidios se registran en Honduras (4,7 por cada 100.000 mujeres), República Dominicana (2,4 por cada 100.000 mujeres) y El Salvador (2,1 por cada 100.000 mujeres).

Lo que demuestra claramente, que, a pesar de los alcances realizados por los estados en los últimos años, en materia de prevención de la violencia, su impacto en la sociedad aun no alcanzado los objetivos trazados, lo que sugiere que esta problemática va más allá, de la estructura de marcos jurídicos, y plantea la necesidad de abordar el problema desde la concepción de la salud mental de la población en general, a fin de promover planes, proyectos y marcos educativos, que fomenten adecuadamente las relaciones equitativas de género.

Caben tomar en consideración, no obstante, que en los últimos años se han estructurado un gran número de organizaciones sociales en diferentes países, dirigidos a visibilizar los hechos de violencia contra las mujeres, lo que ha favorecido a identificar y denunciar con mayor frecuencia estas manifestaciones de violencia.

Falquet (2014), destaca la importancia de la organización estructural de los grupos feministas a partir de la década de los 90 en América Latina y el Caribe, quienes replicaron las acciones inspiradas en Estados Unidos en el año 91, liderados por Chela Sandoval, quien lidero el grupo denominado Feministas del Tercer Mundo, y configuro un punto de partida irreversible en la organización activista de los colectivos de mujeres. Lo cual configuro los primeros avances en organización de los colectivos feministas que más tarde, estructuraría una participación activa en la construcción de las normativas, en materia de violencia de género.

No obstante, cabe recalcar de acuerdo a Llamuca (2014), quien refiere que, para la década de 90, si bien ya existan una legislación clara respecto a los derechos humanos elementales, estos no se aplicaban de forma adecuada en cuanto a la violencia de género, puesto que existía una visión de aplicabilidad muy subjetiva, que visualizaba más aquellos abusos del estado que los generados a nivel de las estructuras domésticas en contra de las mujeres. De forma tal, que la ambigüedad de los marcos jurídicos vigentes, daba paso a la invisibilización y naturalización de la violencia de género puesto que no reconocía a la misma como un problema estructural de la sociedad.

De ahí, la importancia de la participación e involucramiento de organizaciones de mujeres en pro del reconocimiento de las formas y tipos de violencia, quienes favorecieron en gran medida a la construcción de política pública dirigida al abordaje de este fenómeno, dando como resultado redes de apoyo que promovieron la visibilización de la violencia en contra

de la mujer, y la exigibilidad de acciones concretas por parte del estado en contra de estos hechos.

No obstante, en América Latina los avances en materia de protección hacia la mujer víctima de violencia, no se ha desarrollado de forma homogénea, presentado avances lentos y puntuales, lo que se ha reflejado en brechas significativas de violencia contra la mujer entre los países que integran la región (López M, 2014).

En la región Latinoamérica, los primeros avances en política pública respecto a la prevención de la violencia de género se evidencio a partir de la década de los 90 donde países como Brasil, Ecuador, Guatemala, México y Uruguay, incorporaron a sus legislaciones políticas que plasmaban de mejor forma estos tipos de violencia, no obstante, no fue hasta el año 2008, donde se empezaron a visualizar, leyes que tipificaban de mejor forma la violencia en contra de las mujeres (Guzmán & Montaña, 2012).

Sin embargo, cabe resaltar la incidencia política marcada a partir de estas propuestas favorecieron la réplica de estas políticas en los diversos países de la región, no obstante, los avances presentados resultan aún insuficientes en cuanto se plantean cuestionamientos respecto a la celeridad y eficiencia de los procesos, como también la adecuada aplicabilidad del marco jurídico.

En este punto es importante tomar en consideración de acuerdo al Informe Observatorio de Igualdad de Género América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011), aquellos avances alcanzados en países latinoamericanos en este campo donde se establecen por parte de estos estados las primeras políticas públicas dirigidas abordar directamente la violencia contra las mujeres.

De esta forma, se estructuraron las bases para la implementación de legislación que aborde esta problemática, no obstante, cabe recalcar que, en Ecuador, actualmente se entró en vigencia la ley orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres (2018), la cual se configura como un cuerpo legal específico dirigido a abordar este fenómeno, desde las realidades estructurales del territorio, haciendo importantes avances respecto a la identificación de los ámbitos donde se desarrollan los diferentes tipos de violencia, en este sentido este marco legal refiere que la violencia contra las mujeres se puede dar en el ámbito intrafamiliar o doméstico, educativo, laboral, institucional, político, gineco obstétrico, cibernético, mediático, en el espacio público callejero y comunitario, esta normativa significó el reconocimiento de ámbitos y formas de violencia que se encontraban históricamente invisibilizadas y por ende naturalizadas por parte de la sociedad.

No obstante, Albaine (2014), refiere que, si bien las últimas dos décadas han significado en América latina un avance sustancial en materia de derechos para la mujer, aún existen significativas brechas por equiparar, relacionadas con las condiciones de igualdad respecto al ámbito laboral y la participación política, donde aún existe una escasa representatividad de mujeres.

Las normativas públicas, contra la violencia de género permiten a los estados entre otras cosas, organizar, planificar y estructurar políticas públicas de acción integral que favorezcan la participación equitativa de la mujer en diferentes ámbitos de la sociedad moderna.

La Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 48/104 de fecha 20 de diciembre de 1993 define la violencia contra la mujer como: “todo acto de violencia de género que resulte o pueda tener como resultados un daño físico, sexual o psicológico

para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción, o la privación de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

Las históricas luchas feministas y los actuales Estudios de Género en Cuba se hayan indisolublemente ligados a la figura de Vilma Espín, en la dirección por muchos años de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC); lo que podría identificarse como un movimiento social en sus inicios, por su activismo pujante al triunfo revolucionario de 1959, hasta la década de los noventa del siglo XX, pero que fue declinando hasta prácticamente perder en la actualidad todo su protagonismo social en las luchas de las mujeres cubanas, con situaciones de desigualdad cada vez más complejas hoy.

En aquellos momentos iniciales, a pesar de la diversidad de las mujeres en el país, todas se sentían en general protagonistas y parte de una sociedad más justa, inclusiva, que se encaminaba a erradicar las desigualdades por conceptos de género: mujeres en Revolución. En gran medida se logró, porque las mujeres cubanas han gozado de privilegios pocas veces conocidos por otras en el mundo; aunque no exactamente todas fueron incluidas por igual, sobre todo las del grupo del sexo-diversidad.

Aun cuando pueda objetársele cualquier desacierto, con Vilma se construye una causa de las mujeres cubanas post-Revolución, asociada al internacionalismo y a la lucha contra el capitalismo global. Junto a su dirección se diseña y abre el primer programa de Maestría en Cuba en Estudios de Género en 2005 en la Universidad de La Habana que, aunque rezagado con respecto al mundo, significaba un paso de avance desde el punto de vista científico y feminista.

Ese primer acercamiento avalado por la FMC y su dirección nacional, que significó estudiar el feminismo internacional, implicaba haber reconocido que con la Revolución, al pasar los años, no se había logrado dismantelar un problema fundamental que seguía en la

base de muchos problemas de las mujeres cubanas, el patriarcado. Por lo tanto, sí había que investigar y tratar de cambiar las realidades. Para ese entonces, a pesar de la crisis socioeconómica atravesada en los noventa, no se imaginaban las dimensiones que se habían ido regenerando de la desigualdad de género y social.

### **Conclusión**

El estudio dirigido a la violencia de género en el contexto de la sociedad, permite identificar las brechas que lastran los esfuerzos por alcanzar la igualdad y justicia social necesarias para su desarrollo en materia de derechos para la mujer, relacionadas con las condiciones de igualdad respecto al ámbito laboral y la participación política, donde aún existe una escasa representatividad de mujeres.

Los avances presentados resultan aún insuficientes en cuanto se plantean cuestionamientos respecto a la celeridad y eficiencia de los procesos, como también la adecuada aplicabilidad del marco jurídico. Las normativas públicas, contra la violencia de género permiten a los estados entre otras cosas, organizar, planificar y estructurar políticas públicas de acción integral que favorezcan la participación equitativa de la mujer en diferentes ámbitos de la sociedad moderna.

### **Referencias Bibliográficas**

- Albaine, L (2014). Participación política y violencia de género en América Latina. *Pensamiento americano*, 7(13):95-112
- Arbach,K, Nguyen ,T & Bobbio, A (2015). Violencia física en el noviazgo. Análisis de los tipos didácticos en la población argentina. *Revista Argentina de Ciencias del comportamiento*, 7:.38-46

- Azahara, E (2015). Violencia de género: sobre las mujeres jóvenes en España. Logroño, Universidad Internacional de la Rioja
- Bastida, S (2018). La violencia de género un simbolismo presente. Revista Ciencias jurídicas y políticas
- Caceres, L, Oviedo M & Guayasamin A (2014). Factores que inciden en la violencia e inseguridad contra las mujeres en el sector de la avenida 24 de mayo de la ciudad de Quito en experiencias en las redes locales de atención y prevención. Quito. Universidad Politécnica Salesiana.
- Choque & Quizpi, J (2016). Violencia basada en género y características de la víctima gestante. Arequipa. Universidad Católica Santa María.
- Duran, M, Campos, I & Martínez, R (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: influencia del sexismo y la formación en género. Revista Acción Psicológica, 11 (2), 97-106.
- Falquet, J (2014). Las feministas autónomas latinoamericanas y caribeñas: veinte años de disidencias. Revista Universitas Humanística
- Garcia, P (2018). Una aproximación a la etiología de la desigualdad de género. Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal 9: 145-178.
- Guedes,A, Garcia,C & Bott, S(2014) Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. Rev. Foreign Affairs L atinoamerica,14 (19):41-48
- Guzmán & Montaña, S (2012). Políticas Públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010) CEPAL: Naciones Unidas
- Informe del Observatorio de Igualdad de género. CEPAL (24 de noviembre de 2021).
- Lazarevich,I, Delgadillo, J, Mora ,F & Martínez (2013).Depresión, autoestima y características de personalidad asociadas al género en estudiantes rurales de México. Alternativas en psicología, 17 (29): 44-57

Ley Orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres. (2018). Ecuador

Llamuca, I (2014). Patrones culturales y sociales relacionados con la violencia de género en mujeres adultas de 19 a 40 años en la comunidad de Sinaloa del Cantón Balzar de la provincia de Guayas, Ambato: Universidad Regional Autónoma de los Andes.

López, M (2014). La violencia de género en el Territorio Latinoamericano, a través de la ocurrencia creciente de los Femicidios de la Región. Revista Latinoamericana de Geografía e Género, Ponta Grossa, 1: 78-87.

Miranda, M (2020). Desmitificando estereotipos de género: un análisis del delito en la legislación ecuatoriana. Quito: UTE.

Resolución 48/104 Asamblea General de las Naciones Unidas (1993)

Rivadeneira, F (2017). Rivadeneira MF. Violencia física contra la mujer: una propuesta de abordaje desde un servicio de salud. Rev.Ciud, 1656-1667

Salud O M (2021) Who.Int. Obtenido de Who.Int: <http://www.who.int-topics/gender-based-violence/es/>.

Ullauri, M, Quinche, D & Gordillo, I (2020) Asimetrías del Poder y Violencia Intrafamiliar en la Provincia de El Oro, Revista Psicológica UNEMI, 4: 52-63.

Vélez, E (2016). Creencias de género en el cuidado de las adolescentes en situación de violencia sexual en la unidad de acogida “Dueña de mí”, en Machala provincia de El Oro. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.