

# El reto del docente de educación especial ante el regreso presencial áulico post COVID-19

## The challenges special education teachers faced upon their return to in-person classroom post COVID-19.

Leticia Varona Huerta<sup>1</sup>  
Eloina Gallardo Espinoza<sup>2</sup>

**Recibido:** 30/11/2022  
**Revisado:** 16/12/22  
**Aceptado:** 13/01/2023

**Revista RELEP**, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:  
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.3.1107>



### Resumen

Sin duda, la situación académica durante y después del confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19 ha marcado un parteaguas en el abordaje del proceso educativo. El objetivo de este trabajo se centra en conocer y analizar los saberes y las herramientas implementadas por el docente egresado de educación especial en un escenario de regreso a las aulas. Para dicha indagatoria, se utilizaron recursos digitales, una metodología cuantitativa y el contexto de diez municipios del Estado de México. Los resultados permitieron comprender y valorar la práctica docente con estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

### Palabras clave

Confinamiento, Aprendizaje, CAM, USAER

### Abstract

Without a doubt, the academic situation before and after confinement caused by COVID-19 pandemic has become a turning point in the approach to the educational process. The objective of this research is centered on knowing and analyzing knowledge and the tools implemented by graduates who majored in special needs education in a scenario upon returning to classes. For this research, digital resources, a quantitative methodology and the context of ten municipalities from Mexico State were used. Results allowed us to comprehend and value the teaching practice with students who have disabilities or special educational needs.

### Keywords

Confinement, Learning, CAM, USAER

## Introducción

En el marco del posconfinamiento derivado de la pandemia del COVID-19, es innegable que en México y en el resto del mundo se tiene la necesidad de responder a las demandas académicas que presentan los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas, entre ellas, la educación especial.

Con base en lo expresado en los diferentes organismos internacionales y nacionales sobre la necesidad de fortalecer la educación inclusiva, se puntualiza que en el Estado de México la educación especial está integrada por servicios distribuidos en centros de atención múltiple (CAM) y en servicios de apoyo a la educación regular (USAER); no obstante, dichos servicios no subsanan la demanda total de los sujetos con discapacidad o necesidades educativas especiales, en edad escolar o de capacitación laboral, de ahí que, partiendo de la experiencia de los docentes egresados, es apremiante analizar la necesidad de más docentes con mejores condiciones en el uso de saberes y herramientas pedagógicas, humanas e inclusivas requeridas desde el ámbito de la educación especial.

Finalmente, se enfatiza que los resultados derivados de la investigación abonaron a la líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) institucional, lo cual impactará en la formación de los futuros docentes y de quienes laboran en los servicios de educación especial, por lo que ante la nuevas exigencias educativas se requiere generar más conocimiento por medio de la práctica de la investigación en el interior de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM), como una oportunidad permanente de mejora académica.

## Revisión de la literatura

### *La educación especial en el marco de las reformas educativas*

México, como miembro de varios organismos multinacionales, poco a poco ha adoptado las directrices internacionales en materia de educación; sin embargo y generalmente, los recursos resultan insuficientes y no se logran alcanzar los resultados esperados. Históricamente, en nuestro país se han implementado reformas educativas, cada una de ellas con la intención de solucionar las problemáticas y necesidades socioeducativas existentes y con la finalidad de brindar calidad educativa en todos los contextos escolares. Las propuestas curriculares más recientes como la Reforma Integral de Educación Básica RIEB (SEP, 2011) y la de aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017), así como la que inicia la nueva escuela mexicana (SEP, 2022), enfatizan la formación de estudiantes bajo un enfoque de competencias, así como también la necesidad de atender la educación inclusiva como un requerimiento primordial en la vida académica nacional. De manera específica, en el campo de la educación inclusiva, el Plan de Estudios RIEB 2011 refería que uno de los estándares curriculares de desempeño docente y de gestión era “favorecer la educación inclusiva, a los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con capacidades o aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011, p. 20). En

la reforma curricular de aprendizajes clave 2017, el plan para la educación básica expresa que un currículo inclusivo facilita la existencia de sociedades más justas e incluyentes, en donde la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender, que respondan a sus necesidades particulares, el docente debe “movilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos” (SEP, 2017, p. 91). Lo anterior guarda relación con lo enunciado en la NEM, apartado III, sobre el derecho a la educación y sus implicaciones pedagógicas, donde la escuela es una condición para ejercer el derecho a la educación; además, la operación de los planes sólo es efectivo cuando las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes cuentan con una formación integral para desarrollar todas sus potencialidades; es decir, “se desenvuelven en un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas sin importar clase, género, etnicidad, lengua o discapacidad, en donde se diseñan e implementan acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos, prejuicios y distinciones” (SEP, 2019, p. 16).

Desde luego, la evolución de la educación y la implementación de las diferentes reformas educativas detonaron cambios en los planes y programas de las escuelas normales del país, con ello, el impulso de la formación de un docente competente, innovador, promotor del aprendizaje y creador de espacios genuinos de inclusión. En el documento de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, en el apartado II sobre los principales retos del normalismo del siglo XXI, se señala la importancia de “fortalecer la formación inicial docente para que los futuros maestros cuenten con las herramientas y estrategias para atender a las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2018b, p. 26).

#### *Las herramientas didácticas de los docentes de educación especial*

En concordancia con las reformas curriculares recientes en educación básica, donde el aprendizaje del estudiante se ubica en el centro, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, en el documento de acompañamiento curricular para la implementación de los planes de estudio (SEP, 2018a), establece de manera específica el perfil de egreso que los futuros docentes deberán desarrollar en su formación inicial; es decir, las competencias genéricas y profesionales que se deben obtener al finalizar la licenciatura en inclusión educativa. De manera general, algunas competencias profesionales son identificar y atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional; el uso de metodologías pertinentes actualizadas para promover el aprendizaje en función de las necesidades educativas de todos los alumnos; diseñar adecuaciones curriculares aplicando conocimientos psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar el aprendizaje incluyente; aplicación de estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos; incorporación de recursos y medios di-

dáticos idóneos con el fin de favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes; así como construir escenarios y experiencias educativas utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos.

Lo anterior enuncia de manera clara y precisa el perfil de egreso del docente en inclusión educativa requerido para enfrentar los desafíos inherentes a la construcción de aprendizajes en estudiantes con discapacidad, problemas de aprendizaje, trastornos de comunicación o lenguaje, problemas de conducta o altas capacidades. Con base en lo anterior, se reconoce que la realidad vivida, analizada y reflexionada desde las prácticas reales de la enseñanza de la educación especial, por los docentes egresados, es de gran valor, ya que expone una realidad educativa que prevalece en los centros educativos que ofrecen servicios de educación especial. Sin duda, el futuro docente requiere cimentar una formación disciplinar, metodológica, pedagógico-didáctica, ética y de alteridad, que le permita transitar hacia la construcción genuina de espacios inclusivos de aprendizaje para todos los alumnos.

En el ámbito de la educación especial, el docente genera un significado y compromiso que es determinante y complicado a la vez, puesto que se ha demostrado que el docente que labora en educación especial se convierte en una especie de escalera simbólica, en vista de que es un apoyo permanente en cada subida con el esfuerzo de cada uno de los alumnos, por lo que el conocimiento y dominio sobre métodos, así como el uso de herramientas y apoyos específicos, se hace necesario y distintivo de otras ramas de la docencia.

Lo antes expuesto coincide con lo referido por Bello (2011), quien considera que por medio del recorrido de la normatividad que sustenta a la educación inclusiva y directamente en las instituciones de educación superior, se incide en el estudio de los profesionales en educación especial, debido a que ellos de manera directa son generadores de la práctica de la educación inclusiva del alumno con discapacidad. Por otro lado, Ainscow (2001) plantea principios relacionados con la inclusión para su promoción en México, puntualizando que la inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños y a todos corresponde; también que la inclusión no es condicional y que los programas deben adaptarse a los niños y no los niños al programa; además de que los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones realmente valoradas.

La atención a la educación especial en México representa un reto para quienes participan en esta modalidad escolarizada; se requiere del apoyo total de quienes están al frente del sistema educativo nacional, ciertamente, los docentes de educación especial enfrentaron la pandemia con mayor complejidad, la falta de recursos, la capacitación y el uso de herramientas tecnológicas fueron y seguirán siendo limitantes en la intervención docente.

Por otro lado, es importante mencionar que, en el marco de la sociedad del conocimiento, la inclusión educativa se debe fortalecer por medio del desarrollo de métodos y herramientas por parte del docente para su implementación. La pandemia del COVID-19 detonó el uso de la tecnología como respuesta a la necesidad de atención de los estudiantes de todo el mundo; se adoptaron nuevas formas de aprender y enseñar en nuevos escenarios educativos. Los docentes de educación especial tuvieron que asumir el reto urgente de buscar capacitación y retroalimentación en el manejo de las tecnologías, hoy más que nunca, es imprescindible que el docente se visualice como un transformador social, que domine los recursos tecnológicos para fortalecer su docencia y la inclusión de todos sus alumnos. Lo anterior coincide con lo mencionado por Tedesco (2012), “la educación en estos nuevos contextos sociales tiende a comportarse como una nueva variable que define la entrada o la exclusión del ámbito en el cual se realizan las actividades socialmente más significativas” (p. 61), la escuela es y seguirá siendo el principal instrumento de la educación.

Finalmente, es necesario referir que en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y sus objetivos de desarrollo sostenible, de manera específica en el objetivo número 4 “Educación de calidad”, menciona y apuntala en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, lo cual concuerda con lo expuesto por Luna (2015), quien considera que la educación parte de una amplia reflexión acerca de la transformación que requiere llevarse a cabo en la educación formal en el mundo. Ello implica un replanteamiento pedagógico para alcanzar la calidad educativa que se estipula en las políticas internacionales avaladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); es innegable reconocer que la intervención del docente tuvo y tiene que seguir transformándose de manera invariable.

## **Metodología**

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo (Hernández, et al., 2014). Se describieron las situaciones, los fenómenos o los eventos que interesaron, midiéndolos y evidenciando sus características; es decir, se ponderaron las herramientas docentes con que los profesionales de la educación desarrollan sus actividades durante el posconfinamiento y la nueva normalidad del ciclo escolar.

La investigación se realizó con un diseño no experimental y transversal. Los datos se recuperaron de febrero a mayo de 2022 para su posterior análisis. El universo de trabajo fueron los docentes en servicio de educación especial de 10 municipios del Estado de México: Atizapán de Zaragoza, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec, Naucalpan, Nicolás Romero, Tlalnepantla, Tultitlán, Villa del Carbón y Zumpango. El muestreo fue no probabilístico con 61 encuestados, de los cuales 56 (91.8%) son mujeres y 5 (8.2%) hombres, con una edad promedio de 33 años; su tiempo de servicio va desde nuevo ingreso hasta los 30 años, respecto al nivel académico, 38 (62.3%) tienen licenciatura, 15 (24.6%) maestría y 8 (13.1%) doctorado.

### *Instrumento*

El instrumento constó de 30 variables con escalas tipo Likert, el cual contiene en total 144 ítems. La información fue recolectada con formularios electrónicos de Google, conformados por nueve secciones: 1. Datos profesionales, 2. Dispositivos y acceso a internet, 3. Herramientas para el conocimiento de los alumnos, atención educativa, inclusión, equidad y excelencia, 4. Herramientas para generar ambientes para el aprendizaje y participación de niñas, niños o adolescentes, 5. Herramientas para participar y colaborar en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad, 6. Herramientas para el diseño e implementación de actividades y recursos didácticos, 7. Herramientas para la evaluación, revisión y acompañamiento de las actividades de los estudiantes, 8. Herramientas de enseñanza en y desde las tecnologías de empoderamiento y la participación, 9. Valoración ante la nueva normalidad en educación. Se obtuvo la validez por pares especializados en la disciplina, quienes analizaron la pertinencia, claridad, escala y relevancia de cada ítem, se concluye que fue viable aplicar el instrumento a los sujetos del estudio referidos.

### *Procedimiento*

Una vez diseñado y validado el instrumento, se difundió en la población objetivo y por diversos medios la liga de acceso al formulario de Google; se informó a los participantes que los datos serían usados sólo para fines académicos y de manera anónima. Asimismo, se les proporcionó un número de folio para control interno, indicándoles que escribieran el nombre completo y correo electrónico de la persona que solicitó el llenado del instrumento para trazabilidad. Una vez recabados los datos del instrumento, fueron procesados con estadística descriptiva en tablas de frecuencia para su análisis e interpretación, los docentes que laboran en centros educativos que ofrecen servicios de educación especial participaron en dicha investigación de manera comprometida y profesional.

### *Hipótesis*

El docente de educación especial requiere fortalecer apoyos, herramientas, recursos específicos y capacitación para salir adelante en la docencia pos-COVID-19, dirigida a estudiantes con dificultades de aprendizaje, con discapacidad, multidiscapacidad e incluso aptitudes sobresalientes.

## **Resultados**

Después de haber aplicado el instrumento de investigación correspondiente en los municipios de Atizapán de Zaragoza, Cuautitlán, Izcalli, Ecatepec, Naucalpan, Nicolás Romero, Tlalnepantla, Tultitlán, Villa del Carbón y Zumpango, donde prestan sus servicios los egresados de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, se obtuvieron los siguientes resultados:

- En cuanto al uso de las herramientas para el conocimiento de los estudiantes, atención educativa, inclusión, equidad y excelencia por parte de los docentes de educación especial, se encontró que 80.8% desa-

rolla notablemente habilidades para conocer a sus alumnos y así realizar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada; 79.1% desarrolla estrategias que le permite conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa incluyente y equitativa, y 64.9% propicia la participación de todos los estudiantes y su aprendizaje más allá del aula y la escuela.

- En relación con el uso de herramientas para generar ambientes para el aprendizaje y participación de los alumnos por parte de los docentes de educación especial, se obtuvo que 75.5% desarrolla habilidades para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los estudiantes; 70.6% evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, y 68.5% implementa habilidades para preparar el trabajo pedagógico con el objeto de lograr que todos los estudiantes aprendan.

- En lo referente al uso de herramientas para el diseño e implementación de actividades y recursos didácticos, se encontró que de manera muy destacada 42% de los egresados usa con más frecuencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramienta de enseñanza; sin embargo, sólo 21.6% usa el libro de texto como apoyo de aprendizaje, y 34% hace uso de las tecnologías de empoderamiento y participación (TEP), como herramienta de enseñanza.

- En lo correspondiente al uso de herramientas para la evaluación, la revisión y el acompañamiento a las actividades de los estudiantes, 74.8% de los docentes realiza asesoría académica como herramienta de enseñanza y la revisión de las actividades como recurso de comunicación y de aprendizaje.

## **Discusión**

La presente investigación refiere los hallazgos sobre los saberes, las estrategias y las herramientas pedagógicas que el docente de educación especial ha utilizado después del confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19 en un escenario de regreso a las aulas en 10 municipios del Estado de México: Atizapán de Zaragoza, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec, Naucalpan, Nicolás Romero, Tlalnepantla, Tultitlán, Villa del Carbón y Zumpango, ciclo escolar 2021-2022.

Entre los hallazgos más significativos, se muestra que los docentes encuestados refieren, en altos porcentajes (69-80.8%), siempre desarrollar habilidades para conocer a sus alumnos y realizar una intervención pertinente y contextualizada; también desarrollan estrategias que permiten conocer a sus estudiantes para brindarles una atención educativa incluyente y equitativa. Del mismo modo, propician la participación de todos los alumnos y su aprendizaje más allá del aula y la escuela; además, evalúan de manera permanente el desempeño de todos sus alumnos e implementan habilidades para preparar el trabajo pedagógico con el objeto de lograr que todos los estudiantes aprendan; desarrollan habilidades para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos, y realizan la revisión de las actividades como recurso de comunica-

ción y de aprendizaje. Es sobresaliente que 78.4% de los docentes siempre ofrece asesoría académica a sus alumnos como herramienta de enseñanza y 80.8% desarrolla notablemente habilidades para conocer a sus alumnos y así realizar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada; también se puntualiza de manera relevante la frecuencia de uso de las TIC como herramientas para la enseñanza.

Resulta interesante y necesario analizar los altos porcentajes obtenidos en algunos puntos por parte de los docentes egresados de la ENEEEM; evidentemente, se demuestra su compromiso y esfuerzo por apoyar a sus alumnos; dichos resultados son congruentes lo solicitado desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ante el surgimiento de la pandemia del COVID-19, donde se pide colaboración y esfuerzo a todos los docentes del mundo, en relación con que la educación no se detenga y que se trabaje para garantizar que los estudiantes tengan acceso al aprendizaje continuo. Asimismo, la Unesco inició en marzo de 2020 la Coalición Mundial para la Educación COVID-19, una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y otros organismos, con la intención de implantar soluciones y tratar problemáticas de contenido y conectividad para brindar y facilitar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos del mundo.

Es significativo que los egresados de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México usan con notable frecuencia las TIC a diferencia de los docentes de educación regular, lo que demuestra que los docentes egresados han desarrollado habilidades en el uso de la tecnología. De acuerdo con lo anterior, García y Domínguez (2007) afirman que poco a poco, las tecnologías van penetrando al resistente tejido de las instituciones educativas, llevando a la formación, las posibilidades de la red de apoyo a la docencia, así como los escenarios educativos virtuales. La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo educativo pretende adaptar formas de aprender y enseñar a los nuevos escenarios derivados de la pandemia, favoreciendo así la promoción del aprendizaje con los menores que reciben educación especial.

Es importante considerar también los resultados con porcentajes bajos, 34% de los docentes utiliza las tecnologías de empoderamiento y participación (TEP), como herramienta de enseñanza, y 34.9% usa el libro de texto como apoyo didáctico, lo cual determina áreas de mejora que deben atenderse por los docentes en formación y egresados, ya que es necesario utilizar los materiales oficiales existentes en el contexto áulico (libros de texto), como también innovar con otros apoyos didácticos (TEP). Lo mencionado coincide con lo señalado por Sevillano (2005,), “las estrategias de enseñanza-aprendizaje: constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p. 4). El docente se encuentra en la búsqueda de reinventar su práctica educativa, los espacios reflexivos y de formación permanente son elementos que el profesional de la educación requiere poner en juego constantemente para movilizar los conocimientos adqui-



ridos, y construir otros, ciertamente. Los hallazgos obtenidos en la investigación impactarán en la retroalimentación de los procesos de formación de los futuros docentes y en el fortalecimiento del desempeño de quienes están en los servicios de educación especial.

Sobre la base de todo lo expuesto, se considera que la hipótesis planteada en esta investigación se comprobó de manera contundente; no obstante, se debe continuar con procesos investigativos, ya que surgieron nuevos objetos de estudios que se tienen que atender, lo que permitirá la construcción de mayor conocimiento y el abono a la LGAC institucional.

## **Conclusiones**

El confinamiento y distanciamiento social consecuencias de la pandemia del COVID-19 marcó un parteaguas en el abordaje del proceso educativo, poniendo de relieve las habilidades de los docentes, quienes han demostrado capacidad para generar ambientes accesibles para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Los docentes de educación especial se han distinguido por su notable habilidad para incentivar la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes más allá del aula y la escuela; resultado de la implementación de estrategias cooperativas para reinventar el trabajo asincrónico y presencial; además de la diversificación de propuestas con apoyos específicos.

La intervención docente se fortaleció notablemente con el uso de las TIC.

Los docentes egresados sobresalen significativamente en lo correspondiente al uso de herramientas para la evaluación, la revisión y el acompañamiento a las actividades de los estudiantes.

Es necesario fortalecer el trayecto formativo de los futuros docentes, así como la intervención de quienes se encuentran en los servicios de educación especial.

Los docentes de educación especial requieren atender el conocimiento y dominio de las tecnologías de empoderamiento y participación (TEP), como herramienta de enseñanza, así como el uso del libro de texto en el CAM y la USAER.

## **Referencias**

- Aguilar, O. C., Posada, R., & Peña, N. B. (2021). *La actitud docente hacia la utilización de las TAC como factor de desempeño profesional*. Querétaro: iQuatro Editores.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.

- Bello, J. (2011). Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía. México: Castellanos Editores.
- García, R., & Domínguez, C. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México: McGraw Hill.
- Luna Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América latina y el Caribe. Santiago: ONU.
- \_\_\_\_\_ (2015). La agenda 2030 plantea 17 objetivos con 169 metas de carácter a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2018a). Acompañamiento curricular para la implementación de los planes de estudio 2018. Escuelas normales. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2018b). Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2017). Aprendizajes clave 2017 para la educación integral, educación básica. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas\_ <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP.
- \_\_\_\_\_ (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP
- \_\_\_\_\_ (2022). Plan De Estudios de La Educación Básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Sevillano, M. (2005). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. España: Pearson.
- Tedesco, J. C. (2012). Educar en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

## Sobre los autores

<sup>1</sup> Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, México, ORCID: 0009-0004-9518-4048

<sup>2</sup> Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, México, ORCID: 0009-0007-9365-7368



# iQU4TRO EDITORES

*En colaboración con:*

