

Experiencias Educativas Innovadoras

Trabajos derivados de la segunda convocatoria emitida por la Oficina de Innovación Educativa







Créditos

Coordinación General:

Marisabel López Callejas

Comisión Evaluadora:

Andrea Gómez Su Armando Barrios Karina Varela Donath Nayeli Velasco de la Rosa Tanya Zorrilla Cuevas

Correctora de Estilo:

Marianela Hernández Páez

Diseño:

Departamento de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Fecha de Publicación:

Diciembre MMXXII

Universidad Pedagógica Veracruzana Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas y Calle Pico de Orizaba Col. Laderas del Macuiltépetl Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, México.

Índice

Presentación	7
Grupos cerrados de <i>Facebook</i> : una práctica docente intencionada desde la modalidad a distancia Ana Lidia Martínez Martínez	8
Colectivo Milo, educación socioemocional para docentes a través de las artes Ana Victoria Jiménez Contreras y Joshua Martín Galicia Guevara	35
Ser docente, un cambio de paradigma Arleth Soto Hernández	69
Recursos tecnológicos innovadores implementados en la experiencia formativa de la MEPI "Teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones en el aprendizaje" Diana Beatriz Pazos Andrade	86

El proceso para un retorno seguro a clases presenciales en educación primaria en época de Covid-19 Francisco Javier Jiménez de la Cruz Iván Enoc Martínez Absalón	106
Aplicación del pódcast educativo en programas de maestría de la Universidad Pedagógica Veracruzana Gonzalo González Osorio	131
Proyecto para el desarrollo del pensamiento matemático en la formación de docentes mediante experiencias desencadenantes Lorena Pazos Andrade	154

"No es posible resolver los problemas de hoy con las soluciones de ayer"

Roger Van Oech

Presentación

En esta publicación digital se podrá apreciar la narración de siete experiencias educativas innovadoras, producto de la participación de egresados(as) y mediadores pedagógicos de los centros regionales de estudio de Minatitlán, Tantoyuca y Xalapa; quienes atendiendo a la convocatoria emitida por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) en el mes de marzo de 2022, realizaron escritos que describen prácticas innovadoras desarrolladas en diferentes niveles educativos mediante la modalidad híbrida (Blended learning o mixta), diseñadas para atender las condiciones pospandemia, en las cuales se contemplaron estrategias pedagógicas novedosas en los ámbitos del aula, la institución o la gestión.

Cabe destacar que cinco escritos fueron elaborados de manera individual y dos de manera colaborativa. Los niveles educativos abordados fueron educación básica y educación superior.

Grupos cerrados de *Facebook*: una práctica docente intencionada desde la modalidad a distancia

Ana Lidia Martínez Martínez

ebido a la pandemia por COVID19, se sustituyó la modalidad de estudio semiescolarizada por una a distancia para la Licenciatura en Educación Básica y la Maestría en Educación, programas educativos donde me desempeñaba como mediadora pedagógica en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Ante ello, se pusieron en tensión algunos de los referentes teóricos, metodológicos y de praxis que han orientado mi práctica docente en espacios presenciales. En consecuencia, después de un profundo análisis reflexivo, surgieron los grupos cerrados de Facebook, con el propósito de construir vínculos con los estudiantes desde una práctica docente orientada a reducir distancias físicas, en la que los aprendientes y yo pudimos comunicarnos, socializar y colaborar en el entorno digital al abordar contenidos programáticos específicos y sobre temas implicados en la educación postpandemia. Se alcanzó a detonar interacciones intergrupales y participaciones de mediadores expertos como invitados sobre los contenidos y experiencias cotidianas escolares y familiares; sin duda, se promovieron nuevas relaciones de aprendizaje.

Palabras clave

Modalidad a distancia, aprendizaje en casa, práctica docente intencionada, grupos cerrados de *Facebook*.

Contexto de la situación problemática

En 2020, debido a la pandemia por COVID19 y al confinamiento de la población, la educación presencial se vio en la imperiosa necesidad de migrar la implementación de sus programas académicos hacia una educación en línea y a distancia. Así fue como las licenciaturas y los posgrados de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) se reorientaron, temporalmente y hasta nuevo aviso, a otros ambientes para el aprendizaje; en consecuencia, mi práctica docente transitó -en tan pocas semanas-, del sistema semiescolarizado a una modalidad a distancia.

Previamente al confinamiento, mi intervención pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica (LEB) se proyectaba desde algunas plataformas educativas virtuales como *Google Classroom* para distribuir contenido programático especialmente de las

sesiones asíncronas (horas de estudio independiente) y la aplicación WhatsApp para comunicados grupales inmediatos; experimenté con Edmodo y Mil aulas, pero dada la temporalidad de las experiencias de aprendizaje en la LEB me sentí mejor organizada usando Google Classroom. En todo momento valoré la utilidad de los recursos digitales para el aprendizaje y la enseñanza, no obstante, supeditados a la presencialidad.

En el mes de marzo de 2020, la Secretaría de Educación de Veracruz instruyó el aislamiento. Mis estudiantes de la LEB se habían preparado -desde finales de eneropara el diseño instrumental, tanto de observación participante como de no participante. Para la etnografía escolar en educación preescolar y educación primaria, planificaron intervenciones con los contenidos específicos. Matemáticas y Lenguaje contaban con la autorización de la

Subsecretaría de Educación Básica, así como de las supervisiones y direcciones escolares para la realización de sus jornadas de observación y práctica; por otro lado, mis estudiantes de la Maestría en Educación estaban listos para un foro de presentación de sus avances para la titulación, convocado para el sábado 21 de marzo, que debió aplazarse.

Así, con portafolios en mano, mediadores pedagógicos y aprendientes viramos hacia un rumbo un tanto confuso e inusitado, pero constituyó la única vía de comunicación en la modalidad a distancia: el uso de plataformas educativas virtuales, aplicaciones y/o redes sociales.

En muy pocas semanas, repensé sobre las condiciones geográficas de mis aprendientes, sus situaciones de vida, economía, actitudes y responsabilidades ante su estudio; muchos de ellos enfermaron, perdieron empleos o a

sus familiares; incluso hubo decesos en sus hogares. Comprendí lo oneroso que era para ellos contar con datos móviles los días sábados para enlazarse en sesiones virtuales de 7:00 a 15:30 horas; me decían: —Maestra, le pongo cien pesos a mi celular y no alcanza para asistir a las tres experiencias formativas. Algunos resolvieron ingresando menos tiempo a cada clase; otros no se presentaban algunos sábados; un número reducido de aprendientes activaba sus cámaras desde sus hogares, donde de manera constante había distractores; muy pocos contaron con espacios exclusivos para la clase virtual y apenas unos cuantos mantuvieron su asistencia, permanencia y regularidad en la entrega de productos de aprendizaje.

Escuché atenta sobre sus dificultades para estudiar. Una mayoría contaba con dispositivos móviles con características de procesamiento básicas para la comunicación,

insuficientes para soportar plataformas o abrir archivos; ni se diga para conservarlos. Entraban en conflicto familiar porque algunos los compartían con sus hijos, quienes también estudiaban desde casa al cierre del semestre (julio de 2020), a través de video-llamadas de *WhatsApp*, tanto en pequeños grupos como de forma individual.

Me adapté a ellos, a sus horarios disponibles, que en algunos casos iniciaban antes de las 8:00 de la mañana, puesto que a esa hora la antena de sus pueblos no albergaba a tantos usuarios; con otros aprendientes trabajaba en el transcurso del día -en muchas ocasiones desde sus lugares de trabajo-; con los menos, hasta las 22:00 horas, cuando concluían sus labores; algunos desde las azoteas de sus hogares buscaban tener mejor recepción.

Viene a mi mente el haber vivenciado una posible situación de violencia doméstica, ocurrida al realizar una video-llamada agendada previamente con una estudiante, que en un primer momento no atendió; tiempo después, envió un mensaje escrito para solicitarla una hora más tarde, a lo cual accedí sin problema; pasado el lapso, al llamarle, respondió llorando y entre lamentos negaba con la cabeza. Le ofrecí ayuda, pero colgó; me dejó consternada, así que lo informé a la dirección de inmediato.

Lo expresado en líneas anteriores corresponde a mi interpretación de las condiciones para el estudio de mis estudiantes. Definitivamente, debía considerarlas al planificar mis próximas intervenciones; sin duda, debía seleccionar los contenidos fundamentales de aprendizaje y distribuirlos para el estudio independiente y en sesiones síncronas. Experimenté cierta adrenalina por resolver a la brevedad. Mientras me asignaban el siguiente curso, me ocupé en revisar tutoriales de *YouTube*

sobre *Canvas*, *Kahoot*, *Padlet*, infografías, entre otras herramientas digitales e hice múltiples pruebas en *Microsoft Teams*, *Google Meet* y *Zoom*.

Problema

El reconocimiento de los diferentes contextos y situaciones de los estudiantes, los contenidos programáticos de la experiencia formativa, las habilidades digitales de los aprendientes y las propias, además de las disposiciones académicas institucionales y la política educativa emergente como el plan de aprendizaje en casa, pusieron en tensión algunos de los referentes teóricos, metodológicos y de praxis que han orientado mi práctica docente en espacios presenciales.

Me auto descubrí en otras dimensiones, en una distancia no sólo geográfica, sino también ante diversas significaciones, lenguaje, nuevas interacciones y vínculos en las relaciones de aprendizaje, además de confrontar mis habilidades digitales. Consideré que me llevaría un poco de tiempo develar esa nueva epistemología para el docente de la escuela pública en México frente a una educación a distancia; lo que sí debía resolver en el más corto plazo era lo relacionado con aquellas herramientas digitales accesibles para los estudiantes y óptimas para distribuir los contenidos.

Me reconocí en nuevos entornos sumamente sensibles. La escuela y los docentes nos adentramos en los hogares de los estudiantes, en sus familias, sus dinámicas y en diversas interacciones. Una pantalla se interpuso en los diálogos cara a cara; la distancia no sólo era física, sino también estaba en la relación humana, entonces, ¿cómo desarrollar mi práctica docente en la LEB en la modalidad a distancia?

Contexto donde se implementó

Las rutas curriculares que han cimentado mi experiencia profesional como formadora de docentes se sitúan en el Centro Regional de Estudios Xalapa desde 1998 con la Licenciatura en Educación Plan '94, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Rural e Indígena Plan 2000, y ahora, en la Licenciatura en Educación Básica Plan 2010, programas de estudio en modalidad semiescolarizada.

En septiembre de 2020, arrancó formalmente el Quédate en casa, a través de la modalidad a distancia, lo que me colocó en una imprevista práctica pedagógica. Entre el ensayo y el error fui (re)construyendo una metodología didáctica interactiva con base en experiencias formativas como "Desarrollo del pensamiento científico"; "Currículum de la educación básica"; "Ser docente, un cambio de paradigma"; "Introducción a la observa-

ción del trabajo docente I"; "Seminario del trabajo docente I"; "Seminario del trabajo docente II" y "Animación y gestión de proyectos escolares comunitarios". En este sentido, el propósito de la experiencia innovadora fue interactuar con los estudiantes en una práctica docente orientada a reducir distancias físicas a través de los espacios asíncronos de la modalidad a distancia para un mejor aprendizaje.

Experimenté incertidumbre al elegir el camino para orientar mi trabajo docente a través de una pantalla; me invadía la añoranza de los espacios presenciales, sobre todo porque me conflictuaban los cuarenta minutos límite de las sesiones vía *Zoom*, pues al reconectarnos no todos regresaban a tiempo o ya no lo hacían. Lo más angustiante fue auto observarme hablando a una pantalla con apenas un par de cámaras activas y las veintitantas restantes desactivadas por los

motivos que fuesen, y repasar la lista de participantes sin obtener respuesta. Por otro lado, *Google Meet* resultó conveniente al principio por ofrecer tiempo ilimitado, pero los estudiantes comentaron respecto al alto consumo de megas en comparación con *Zoom*; lo mismo ocurrió con *Microsoft Teams*, por lo que regresé a *Zoom* y adquirí el plan anual de sesiones ilimitadas con un costo de 160 dólares.

Tras una intensa búsqueda en el entorno digital, fijé mi atención en *Facebook* y, con el argumento de que es la red social más popular (Ramírez y Casillas, 2017), decidí emplearla para construir un aula virtual que recortara distancias físicas. Fue así como me di a la tarea de abrir un perfil nuevo y exploré las posibilidades que ofrecía esta red social para la tarea educativa que tenía en manos.

Encontré la opción de organizar un grupo, lo abrí e invité a mis estudiantes de entonces, pero mi gran sorpresa fue que, al formar un grupo cerrado e invitarlos, nadie me localizaba. iVaya situación! Les compartí el enlace, pero aun así tardaron en ingresar y yo misma, en precisar el procedimiento. Finalmente, nos encontramos en el grupo cerrado, les di la bienvenida, coloqué el programa y el encuadre de la experiencia formativa (ver Anexos).

Inicialmente, el procedimiento para organizar un grupo cerrado en *Facebook* consistió en enviar al grupo de *WhatsApp* el enlace; ya ingresados todos como "amigos", les envié invitación para unirse al grupo en cuestión, de modo que lo publicado quedaría al margen del resto de amistades. Elegí un tema correspondiente a la clase, publiqué mensajes y videos alusivos a la tarea que estaban realizando o los animaba para presentarse en el grupo. Publiqué recordatorios para la entrega de actividades y la

asistencia puntual. Hubo quien daba like y registraba comentarios; también, quien tardó más de dos semanas en ingresar al grupo. Así que vi la necesidad de especificar la participación solicitada en el grupo cerrado desde el encuadre.

Desde las primeras experiencias formativas, el grupo cerrado de Facebook fue un espacio para que los estudiantes publicaran sus expectativas de la clase, se arriesgaran al desarrollar un tema, compartieran recursos multimedia -incluso memes alusivos a los contenidos desarrollados. Aproveché el espacio para realizar enlaces en vivo que no les notifiqué en su momento; curiosamente, alguien estaba conectado y avisaba a sus compañeros. Fue muy agradable observar que se hacían presentes cualquier día de la semana, aunque siempre los organicé para la noche.

El contenido de los enlaces en vivo reforzaba alguna actividad que los estudiantes desarrollaban en esa semana o servía andamiaje para los temas subsecuentes; no fueron expositivos del todo, ya que ofrecí recursos, procedimientos intencionados que potenciaran herramientas para el autoestudio; además de que compartí algunos videos alusivos a los anuncios de política educativa acerca del momento histórico por el cual atravesábamos.

La experiencia de recrear mi práctica docente para la modalidad a distancia tuvo implicaciones diversas -como señalé-: requirió el estudio de referentes teóricos, metodológicos y de praxis que fundamentaran la enseñanza y el aprendizaje vía remota; también implicó una mejora en mis herramientas de trabajo, desde renovar mi equipo de cómputo, celular, pago de servicios como plan de datos móviles hasta la

suscripción anual de *Zoom*, inversión hecha con recursos económicos propios.

Ajustarme a la agenda de cada uno de los estudiantes de las diferentes experiencias para la reflexión de contenidos y la revisión de productos de aprendizaje rebasó mi carga horaria, que iba de lunes a domingo. Mantuve comunicación permanente con estudiantes, con mediadores pedagógicos de las academias correspondientes y con la directora del Centro Regional de Estudios, quien me brindó en todo momento un acompañamiento técnico pedagógico invaluable.

Mi aprendizaje fue autónomo, así como la toma de decisiones sobre el desarrollo de mi práctica docente en modalidad a distancia. Gradualmente, la incorporé al grupo de posgrado donde colaboraba; no obstante, el aprovechamiento no fue igual que en licenciatura por diversas situaciones: el número de estudiantes era significativamente menor; sin excepción, todos tenían activas sus cámaras; si alguno perdía la comunicación para la sesión, se hacía responsable de su aprendizaje y resolvía de la mejor manera su permanencia en la clase. Es importante resaltar aquí el seguimiento oportuno de la coordinadora de la Maestría en Educación. En este sentido, el grupo cerrado de *Facebook* en posgrado fue empleado sólo para compartir recursos multimedia y las sesiones por *Zoom* fueron bastante estables.

Resultados

Los resultados fueron gratamente inesperados. Algunos tenían que ver con mi habilidad digital para operar *Facebook*, ya que en mi experiencia lo empleaba con otros objetivos, como compartir imágenes, eventos sin fines educativos o para esperar retroalimentación; el perfil creado para el desempeño profesional se orientó a la distribución de contenidos programáticos, así como a la selección de tópicos para los enlaces en vivo (que nunca había realizado), y sobre la marcha se fue recreando.

Eventualmente, se realizó la retroalimentación a las publicaciones entre compañeros; además de dar like, se alcanzaba la totalidad de vistas a cada uno de los recursos multimedia. Los estudiantes hacían suyo el grupo al publicar espontáneamente algunos mensajes y memes. Es importante agregar que, en el encuadre de cada experiencia, la participación se definió en función de sus likes y comentarios a las publicaciones en el grupo de *Facebook*.

Fue sumamente importante la colaboración de otros mediadores pedagógicos como invitados expertos para retroalimentar los trabajos de "Seminario de Investigación I y II", así como para "Animación y diseño de

proyectos escolares"; ellos asistieron de manera presencial al Primer Foro de Intereses Investigativos 2022 y aportaron sugerencias valiosas a cada una de las veintitrés investigaciones y proyectos de innovación. Se cultivó un vínculo a partir de estos grupos cerrados de *Facebook* que facilitó el intercambio en lo presencial.

Los seis grupos cerrados de Facebook facilitaron el desarrollo de asesorías individuales y de grupos pequeños para orientar los veintitrés anteproyectos de investigación, proyectos y propuestas de innovación. Me adapté a cada uno de los horarios sugeridos por los estudiantes; conversamos sobre el tema/problema; me adentré en cada una de sus realidades; conocí a sus familias, sus actividades laborales, su economía y otras situaciones de vida. Sin duda, logramos traspasar los límites de la pantalla entre los

ciento sesenta y tres amigos de mi perfil de *Facebook*.

Ahora que se regresó a la presencialidad, me ocupo en recuperar y sistematizar procesos detonados en los grupos cerrados de Facebook, ya que siguen permeando mi práctica docente. Esta experiencia ha sido comentada por algunos compañeros que colaboraron en las sesiones asíncronas, así como por los propios estudiantes. Por supuesto, nada sustituye la presencialidad; sin embargo, el conocimiento, la ciencia y la tecnología nos han involucrado en una nueva época, de ahí mi interés por intencionar la práctica docente hacia nuevos vínculos e interacciones en los entornos digitales.

Referencias

- Barraza, A. (2020) La metodología didáctica como barrera para el aprendizaje y la participación en el horizonte de una escuela inclusiva. Universidad Pedagógica de Durango.
- Fourtoul, B. y Fierro, C. (2021). Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo.
- Ramírez, A. y Casillas, M. (2017) Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz. Secretaría de Educación de Veracruz.

Anexos

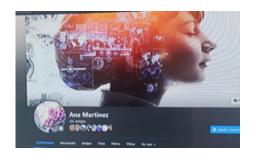


Imagen 1. Perfil Ana Martínez en Facebook

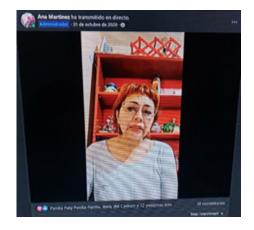


Imagen 2. En vivo en la Experiencia Formativa Currículum de la Educación Básica



Imagen 3. Meme publicado en Introducción a la Observación del Trabajo Docente



Imagen 4. En vivo en Horizontes emergentes de la educación. Maestría en Educación

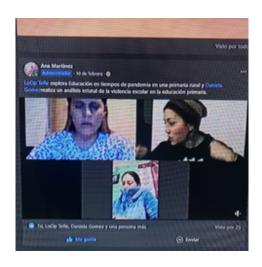


Imagen 5. Asesorías a pequeños grupos y personalizadas

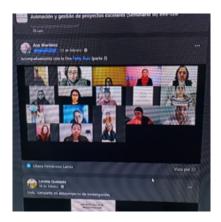


Imagen 6. Sesiones síncronas con mediadores invitados



Imagen 7. Meme publicado para Seminario de análisis a la práctica docente I



Imagen 8. Procedimiento para la construcción lógica del problema de investigación

Acerca de la autora



Ana Lidia Martínez Martínez

Doctora en Educación Relacional y Bioaprendizaje por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, Maestra en Administración Educativa en la Facultad de Pedagogía por la Universidad Veracruzana y Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

Mediadora pedagógica de licenciatura y posgrado, así como directora y lectora de documentos recepcionales en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Miembro activo del grupo académico Bitácora tres de la UPV e investigadora invitada del Centro de Investigaciones sobre Educación, Sociedad y Futuro (CISESF). Su línea de investigación es: currículum escolar, práctica y formación docente.

Colectivo Milo, educación socioemocional para docentes a través de las artes

Ana Victoria Jiménez Contreras y Joshua Martín Galicia Guevara

a presente publicación comparte la experiencia educativa innovadora "Educación socioemocional para docentes a través de las artes", que fue desarrollada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. La necesidad de buscar soluciones oportunas a los impactos en las relaciones sociales y emocionales -en principio supuestos y posteriormente vivenciados en el interior de las instituciones educativas- surgidos a raíz del aislamiento social, como medida de prevención frente a la pandemia ocasionada por COVID-19, llevó a consolidar el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de un

taller socioformativo bajo la modalidad blended learning, enfocado en desarrollar estrategias que fomentaran habilidades socioemocionales efectivas en docentes de educación básica a través de herramientas artísticas, tanto con compañeros de trabajo como con alumnos. El proceso mencionado se efectuó durante un periodo de seis meses, de manera remota, mediante el servicio de videoconferencia *Zoom* y presencialmente, en las instalaciones propias.

Palabras clave

Arte, educación, docente, relación, emoción, estrategia.

Justificación

Si alguna certeza tenemos como humanidad, son dos cosas: la muerte y el cambio. La pandemia mundial ocasionada por COVID-19 es un claro ejemplo de ello en la actualidad, sin dejar de lado que las situaciones pandémicas son parte de la historia de la humanidad en la Tierra, "desde la plaga de Justiniano en el siglo VI d. C. o la «peste negra» en el siglo XIV, hasta la pandemia del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) en el siglo XX" (Escudero, Guarner, Galindo et.al., 2020, p.171).

El 31 de diciembre del año 2019, China reportó casos a la Organización Mundial de la Salud (OMS) de "neumonía atípica" -posteriormente llamada COVID-19- que en un abrir y cerrar de ojos se esparcieron por el mundo y que llevaron a la OMS a declarar una situación de pandemia, la cual define tres características primordiales del virus: rapidez y escala, gravedad, perturbación social y económica (OMS, 2020, p.2).

Los primeros dos aspectos señalados se refieren a los efectos físico-biológicos de la enfermedad y su propagación; sin embargo, el último incide en personas no afectadas biológicamente por el virus. A propósito, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) concreta, en su Informe 2020, que la economía mundial vive una crisis sanitaria, humana y económica sin precedentes, frente a la cual el Estado debe planificar rutas estratégicas, observando que los gobiernos del mundo se encuentran implementando acciones a base de procesos de prueba y error (p.1).

En dicho informe, se plantea el autoaislamiento, la cuarentena y el distanciamiento social como acciones prioritarias para mitigar la propagación del virus (2020, p. 2). Las medidas propuestas por la OMS trajeron consigo una serie de problemáticas como la desaceleración o interrupción de actividades económicas, virtualización de relaciones económicas y sociales, menor demanda de servicios de turismo o la interrupción de actividades educativas presenciales (2020, p.11), por enunciar algunas consecuencias, pues en cuanto a educación el informe señala severas implicaciones en el aprendizaje-enseñanza, así como en las actuales y próximas relaciones inter e intrapersonales, en los vínculos socio- afectivos y las habilidades que de ellos emanan y que, pese a la promoción de acciones formativas digitales en los sistemas educativos (2020, p.11), no terminaron de ser consolidados por diversos factores de organización en los hogares, económicos, de salud, entre otros, lo cual afectó a la comunidad educativa.

Algunos beneficios se han encontrado en la fortuita búsqueda -por parte de autoridades y docentes- en el trabajo educativo en tiempos pandémicos, por ejemplo, el acercamiento de algunos alumnos y alumnas al dominio de las herramientas digitales, virtuales y/o tecno-

lógicas, la revaloración de la escuela, el trabajo en equipo entre los miembros de los hogares, la actualización docente en cuanto a estrategias de trabajo a distancia, por mencionar unos cuantos. No obstante, poco se habló de la salud socioemocional de los docentes durante el aislamiento social, su reinserción en los centros escolares, las consecuencias en las relaciones laborales y las herramientas que deberían tener para superar los estragos académicos, comunitarios, afectivos o cognitivos de la población; en palabras de Ruiz Sánchez, es innegable que la educación en línea vino a probar las habilidades socioemocionales de los docentes (2020).

El trabajo del docente sobre sí mismo como profesional de la educación era una figura poco abordada en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en la situación escolar vivenciada durante 2019, 2020 y

2021. En estas circunstancias, el CO-LECTIVO MILO (ver Anexo 1) identificó un problema que tendría consecuencias de no ser abordado, pues desde 2016, año de su creación en la ciudad de Xalapa, Veracruz; se encarga de trabajar transdisciplinariamente las artes, la educación y la psicología. En razón de ello, se realizan propuestas, talleres, investigaciones, publicaciones y participaciones en jornadas, congresos y/o foros que aporten beneficios individuales y colectivos para las disciplinas señaladas.

Así, la frágil educación emocional de los docentes de educación básica ocupó un lugar en el pensamiento de los autores del proyecto; la finalidad era hacer una propuesta de intervención al respecto, pues "la profesión de maestro presenta el índice más alto de enfermedades psíquicas, depresiones, problemas de tipo nervioso, porque los profesores realmente están sometidos a

demandas contradictorias muy fuertes, la sociedad les pide mucho, pero les da muy poco" (Savater, 2015, p.43).

Las consecuencias del problema señalado se evidenciaban en conductas observadas en docentes de zonas urbanas en la región de Xalapa, Veracruz; por ejemplo, referían sensación de angustia frente a la incertidumbre, estrés frente a exigencias no vivenciadas, miedo en cuanto a salud física personal y/o de familiares o alumnos, desgano por volver a una rutina que implica salir de casa, fragilidad en intenciones de relacionarse con compañeros, por lo que se decidió realizar una propuesta en la urbe de la región señalada.

Definición de intenciones o alcances de la experiencia

Tras considerar la escasa documentación oficial sobre el estado de habilidades

socioemocionales de los docentes durante la contingencia sanitaria para ocuparse en la reinserción escolar presencial de la comunidad educativa donde el docente es el guía que articula la espina dorsal del proceso de enseñanza-aprendizaje, para vislumbrar como hecho tangible que las relaciones interpersonales se redujeron al núcleo familiar y para prever que los docentes serían mediadores socioformativos de los alumnos y de sí mismos -considerando previamente que la socioformación es un enfoque que se define como una perspectiva educativa orientada a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, y considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores (Tobón, 2014)-, se planteó la creación de una experiencia educativa innovadora y significativa que regulara lo mencionado.

En este sentido, se determinó trabajar bajo la modalidad de taller en la propuesta educativa titulada "Educación socioemocional para docentes... a través de las artes", cuyo objetivo es el trabajo socioformativo que, con base en estrategias de arte como teatro, música, artes visuales y danza, fomentara habilidades socioemocionales efectivas en docentes de educación básica, para vincularse tanto con sus pares como con su alumnado. La triangulación concreta de la propuesta se objetiva interrelacionando el arte, la educación y las habilidades socioemocionales; en esta, el docente es el sujeto de la intervención en cuanto a su papel como profesional de la educación.

Es importante señalar que las cuatro artes en cuestión se emplearon como estrategias de intervención educativa pertinente, pues se perciben como "una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia,

conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura" (Eisner, 2005, p. 142), por lo que su puesta en práctica fue viable en el marco del problema señalado, lo cual permitió la expresión y creación lúdica de cada integrante y propició la construcción de canales comunicativos basados en la escucha y empatía.

A su vez, se concretó consolidar una red de apoyo a la cual se le diera voz para la libre expresión ética de experiencias profesionales que hubiesen impactado durante el periodo de aislamiento social y que se vislumbraran como potenciales zonas de riesgo en un retorno seguro; aunado a ello, se añadió un periodo de trabajo post reinserción para dar seguimiento al proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales.

Con la finalidad de trabajar con docentes de cualquier región -pues los impactos derivados de la contingencia fueron globales en mayor o menor medida sin distinción alguna-, el diseño de la experiencia se basó en la modalidad blended learning (ver Anexos 3, 4 y 5), puesto que en esta coexisten procesos de reacomodo entre los componentes; desde las prácticas iniciales, definidas por la combinación, mezcla o hibridación de lo presencial con lo virtual, el cambio en los roles y la adaptación organizativa, se ha transitado hacia propuestas de integración como un todo orgánico, al considerar las ventajas de la presencialidad y la virtualidad como una unidad (García, 2004), lo cual dio la oportunidad a la población docente de la capital veracruzana de asistir a sesiones presenciales monitoreadas para relacionarse con sus pares de manera presencial, con lo cual se logró un acercamiento al contexto mediato que se planteaba en la reinserción en el espacio físico escolar.

Descripción de la experiencia Primera fase:

Diseño

Con base en las intenciones descritas anteriormente, y considerando los Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas emitidos por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se tomaron como temas centrales el desarrollo socioemocional para el aprendizaje sobre autorregulación, la promoción de resiliencia frente a tensiones de la vida en sociedad y experiencias de trauma, formación para la ciudadanía y desarrollo prosocial, manejo de emociones, autoconocimiento y autocompasión, aprendizajes socioemocionales para una vida ética en el ejercicio profesional docente y análisis de caso en el retorno a los centros escolares presenciales. Posteriormente, se vinculó cada tema con otro correspondiente a artes de la siguiente manera:

Relación de contenidos conceptuales y procedimentales socioemocionales con técnicas y/o metodologías concernientes a Teatro, Danza, Música y Artes Visuales

Contenidos conceptuales y	Técnicas y/o metodologías de artes
procedimentales socioemocionales	
Desarrollo socioemocional para el	Intersección con Teatro (con la metodología
aprendizaje sobre autorregulación	de Teatro del Oprimido de Augusto Boal)
Habilidad: autorregulación	
Promoción de resiliencia frente a tensiones	
de la vida en sociedad y experiencias de	
trauma	
Habilidad: colaboración	
Formación para la ciudadanía y desarrollo	Intersección con Artes visuales (mediante
prosocial	técnicas sensoriales)
Habilidad: empatía	
Manejo de emociones, autoconocimiento y	Intersección con Danza (con énfasis en
autocompasión	expresión corporal y ejercicios base de
Habilidad: autoconocimiento	danza contemporánea)
Aprendizajes socioemocionales para una	Intersección con Música (por medio del
vida ética en el ejercicio profesional	método Dalcroze)
Docente	
Habilidad: autorregulación	

Tabla 1. Creada por Ana Victoria Jiménez Contreras.

En segundo orden, se realizó la planificación correspondiente como modalidad de taller con base en los elementos que propone Cano (2012) para su estructuración, como el trabajo sabatino del taller por un periodo de seis meses, del 14 junio al 14 de noviembre del año 2021, en horario de 12:00 a 14:00 pm. En consecuencia, y con base en lo propuesto por Moreno (2016), se introdujo la evaluación formativa y diagnóstica del y para el aprendizaje mediante autoevaluación y coevaluación, con una entrevista semi estructurada individual y una grupal en primera instancia; durante el taller, se registró en un listado de cotejo lo desarrollado en cada sesión por cada participante y en un registro anecdótico lo observado en otros participantes. Para finalizar, se estructuró una sesión de retroalimentación oral y escrita con los participantes.

Segunda fase:

Implementación y evaluación

Para llevar a cabo la puesta en marcha del taller, se postuló el diseño en la Convocatoria Reencuentros esperados para la reactivación de los espacios culturales en Veracruz, emitida por el Instituto Veracruzano de la Cultura en el año 2021. El proyecto resultó beneficiado con el estímulo económico otorgado, el cual se empleó para la gestión de gastos de la propuesta. Posteriormente, se lanzó una sub-convocatoria a fin de invitar de manera gratuita a la comunidad docente del estado de Veracruz (ver Anexo 2). De esta manera, durante un periodo de dos meses, se pulieron la metodología y el diseño del taller. A su vez, se abrió una convocatoria estatal dirigida a docentes de educación básica, en la cual ingresaron 32 participantes (20 mujeres y 12 hombres), que primordialmente fueron maestros que laboraban en preescolares y secundarias, de los cuales diez asistían a las sesiones presenciales y el resto, únicamente a las virtuales por motivos de seguridad en términos de salud, distancia para los traslados al espacio físico y por motivos laborales.

Posteriormente, durante tres meses se tuvieron sesiones sabatinas síncronas y asíncronas en el espacio del colectivo y a través del servicio de videoconferencia *Zoom*. Del tiempo señalado, dos meses transcurrieron antes del retorno escolar presencial seguro y uno, tras la reinserción en los centros de trabajo.

En las primeras sesiones de trabajo, se aplicaron los elementos diagnósticos referidos (entrevista individual y grupal); durante el proceso formativo, las evaluaciones entre pares con un registro de observación por parte de los participantes y un listado de cotejo por parte de los

mediadores; para finalizar, en la última sesión, los participantes retroalimentaron de manera oral y escrita el taller y la comunidad que en él se construyó. Por último, se les entregó una constancia de participación y reconocimiento individual (ver anexos 6 y 7).

A continuación, se ejemplificará brevemente una de las sesiones llevadas a cabo. La sesión de trabajo número cuatro (tanto síncrona como asíncrona) trató el contenido conceptual Promoción de resiliencia frente a tensiones de la vida en sociedad y experiencias de trauma; el contenido procedimental y actitudinal Habilidad y colaboración se trabajó con la metodología Teatro del Oprimido de Augusto Boal, que es una intervención social teatral donde los participantes conquistan su autonomía a través de un método dividido en cuatro etapas. Para dicha sesión, se trabajó con la última etapa, teatro como discurso,

consistente en formas sencillas de presentar las construcciones escénicas: Teatro periodístico, Teatro invisible, Teatro fotonovela, Quiebra de la represión, Teatro-mito, Teatro-juicio y Rituales y máscaras (Boal, 1998).

La sesión dio inicio con el pase de lista correspondiente y bienvenida a los participantes. Enseguida, se realizaron ejercicios de calentamiento corporal para relajación y oxigenación cerebral, a fin de predisponer la cognición para el trabajo por realizar. Posteriormente, se definió de manera escrita una situación problemática entre compañeros docentes y sus respectivos directivos que hubiesen vivenciado en tiempos de distanciamiento social; enseguida, se revisaron las historias individuales y se asignó la adaptación y la representación por parejas. Con base en la metodología de Boal, se estructuró un noticiero nombrado:

Vivencias de un docente aislado, en el cual un participante fue conductor y dos más, los reporteros. A partir de un ejercicio de representación escénica, se pusieron de manifiesto las vivencias concretadas de manera teatral (ver Anexos 3 y 5).Al finalizar, cada participante anotó en una pizarra las soluciones con acciones concretas para cada caso abordado. Para concluir, se realizaron ejercicios de relajación retroalimentando de manera oral y escrita los aprendizajes obtenidos en la sesión; al respecto los participantes mencionaron: "colaboramos en el ejercicio teatral", "expresamos situaciones de tensión en nuestros centros de trabajo", "pudimos decir lo que a veces no se puede con los compañeros" y "me ayudó escuchar opciones de soluciones basadas en resiliencia".

Resultados, conclusiones y recomendaciones

Los medios y recursos pedagógicos para la implementación del taller resultaron oportunos. El apoyo del Instituto Veracruzano de la Cultura fue trascendental para la experiencia educativa en cuestión. En cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales, se detectó que los docentes participantes requerían tiempo para dialogar y compartir las experiencias laborales a las cuales temían enfrentarse y, posteriormente, solicitaban espacios de escucha para compartir el uso de estrategias trabajadas en el taller; puede decirse, entonces, que existió una pluralidad de relaciones entabladas, pues "en las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad" (Freire, 2005, p.28).

Emplear las cuatro artes como medio didáctico resultó novedoso e interesante para los integrantes; permitió a su vez la expresión creativa, libre y auténtica de las percepciones y emociones que circundaban en los ámbitos individual y grupal, lo cual propició un ambiente de respeto, democrático, empático y afectivo. Se considera que habilidades como la colaboración y la empatía resultaron con menor nivel de desempeño tras la reinserción al centro de trabajo, pues existían múltiples factores ajenos a cada docente que requerían atención, por ejemplo, situaciones personales de otros compañeros, situaciones de salud de compañeros y alumnos, modificaciones continuas de procedimientos para el retorno seguro, entre otros aspectos.

Tras el diseño, implementación y evaluación del taller, fue significativo abrir un espacio para la expresión de profesionales de la educación en cuanto a las problemáticas que vivencian día a día, las cuales pueden ser vistas como "gajes del oficio"; sin embargo, hay situaciones que afectan el desempeño de cada docente y que podrían tener más fundamento en el desarrollo de las relaciones interpersonales y el trabajo socioafectivo en los centros laborales, que en las condiciones propias del oficio. Un factor difícil de controlar fue la asistencia de los participantes, pues por diversas razones era irregular en ambas modalidades de trabajo. Es importante señalar que, de los 32 participantes inscritos, únicamente 18 (12 mujeres y 6 hombres) completaron las sesiones y obtuvieron la constancia emitida.

Ahora bien, tras una situación de orden mundial como la que actualmente sigue dictando medidas para prevenir su propagación, es importante reconocer al docente como una figura importante para el fun-

cionamiento del entramado social, un agente comunitario portador de intervenciones benéficas para el cambio, y reivindicar al mismo tiempo el valor propio de su trabajo, pues en palabras de Fernando Savater "la educación es el instrumento lógico de transformación de la sociedad, si se quiere que esa transformación se lleve a cabo sin violencia, sin recurrir a la coacción, y que surja verdaderamente desde dentro de la sociedad hacia afuera, y no que se imponga desde fuera de una manera brutal o coactiva" (2015, p. 41).

A partir de la experiencia educativa vivenciada, se recomienda a los actores educativos promover, desarrollar y evaluar prácticas educativas de carácter teórico metodológico que estén dirigidas a docentes, aborden temas de interés plural sobre el trabajo docente y administrativo vinculados al contexto mediato e inmediato, y se basen

en acciones encaminadas al desarrollo humano del docente de educación básica, de acuerdo con las demandas sociales actuales de su quehacer y desde una perspectiva socioformativa.

Tres recomendaciones importantes que se emiten a partir del taller desarrollado son:

Diseñar instrumentos cuantitativos de valoración que permitan obtener datos numéricos al respecto.

Propiciar la validación oficial de propuestas de corte socioformativo que reconozcan la importancia del desarrollo humano en la práctica docente para incentivar a los docentes a vincularse a actividades concernientes al tema en cuestión. Gestionar una difusión de mayor alcance para que los docentes de regiones no urbanas tengan acceso a experiencias educativas significativas e innovadoras que contribuyan a su

crecimiento personal como profesionales de la educación.

Para finalizar, es importante señalar que las artes son tanto un contenido importante en sí mismo por trabajar como parte fundamental del desarrollo humano de cualquier persona, como una estrategia de intervención educativa de enseñanza y aprendizaje significativo, pues a través de ella el aprendiente se centra en sí mismo atendiendo su relación intrapersonal en vínculo con sus relaciones interpersonales y situándose contextualmente en su realidad mediata e inmediata. Se trata de un "proceso esencial para conocernos y hacernos conocer, porque en la experiencia artística experimentamos un sentido del mundo, encontramos significados en determinadas relaciones sociales y podemos vivir procesos psíquicos signados por la afectividad y el sentimiento" (Castañeda, 2009).

Referencias

- Boal, A. (1989). Teatro del oprimido. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales, V. 2(2), p.22-51. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Castañeda, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: UPN.
- Eisner, E. (2005). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes en la transformación de La conciencia. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Escudero, X.; Guarner, J.; Galindo-Fraga, A., et al. (2020). La pandemia de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19):

situación actual e implicaciones para México. Cardiovascular and metabolic science, 31 (3), pp. 170-177. Recuperado de: https://www.medigraphic.com/pdfs/cardiovascuar/cms-2020/cmss203c.pdf Freire, P. (2005). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. UNICEF: Santiago de Chile.
- García, L. (2004). Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? BENED, octubre del 2004.
- Moreno, Tiburcio (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Organización de las Naciones Unidas (2020).
 Annual Report. Guatemala: ONU.
 Organización Mundial de la Salud
 (2020). Actualización de la estrategia
 frente a la Covid-19. Suiza: OMS.
 Recuperado de: https://www.who.int/
 docs/default-source/coronaviruse/
 c o v i d s t r a t e g y u p d a t e 14april2020_es.pdf
- Savater, F (2015). Los caminos para la libertad. Ética y educación. México: Fondo de cultura económica.
- Tobón, S. (2014). Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico. México: Trillas.

Anexos

Anexo 1. Canal de *YouTube* del colectivo y página de *Facebook*

YouTube: Colectivo Milo

Facebook: Espacio Cultural "Milo" Centro de

Atención Multidisciplinar

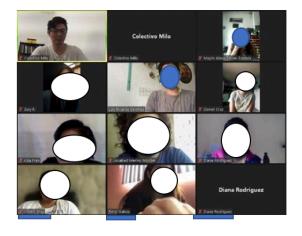
Anexo 2.
Cartel para
convocar a
docentes al
taller



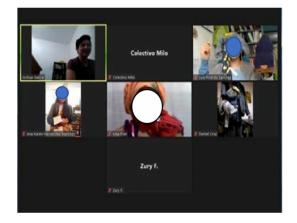
Anexo 3.
Cuarta sesión
de trabajo
presencial del
taller



Anexo 4. Sesión de trabajo a distancia con el uso del servicio de videoconferencia *Zoom*



Anexo 5. Cuarta sesión de trabajo a distancia con el uso del servicio de videoconferencia *Zoom*



Anexo 6.

Constancia de participación entregada a los docentes talleristas



Anexo 7.

Reconocimiento entregado a los docentes por su participación en el taller



Acerca de los autores



Ana Victoria Jiménez Contreras

Maestra en Educación e investigadora teatral y educativa, Licenciada en Teatro. Dedicada a la actuación, dirección docencia e investigación con líneas temáticas como formación ciudadana, pedagogía teatral, educación artística y poética teatral. Actriz en diversas obras y Cofundadora de Colectivo MILO en 2016, en donde gestionan proyectos artístico-culturales, ha obtenido dos estímulos económicos otorgados por el Instituto Veracruzano de la Cultura, así mismo ha dirigido obras en colaboración con instituciones públicas y privadas de 2017 a la fecha. Ha publicado artículos de divulgación y participado en foros nacionales e internacionales.



Joshua Martín Galicia Guevara

Estudiante de la Maestría en Docencia en el Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado, Licenciado en Psicología por la Universidad Euro Hispanoamericana. Fundador y Asesor psicológico en Espacio Multi-disciplinario Colectivo MILO así como Asesor educativo en la Escuela Secundaria Técnica "Morelos". Docente de nivel licenciatura en el Instituto Veracruzano de Educación Superior y ha implementado proyectos de difusión cultural con un enfoque multidisciplinario.

Ser docente, un cambio de paradigma

Arleth Soto Hernández

prendizaje basado en retos con el uso de la aplicación *Kahoot* para evaluación y autoevaluación de los aprendientes.

Propósito

Proponer estrategias de evaluación y autoevaluación mediante la aplicación *Kahoot*, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje invertido, como propuestas pedagógicas para la enseñanza situada.

La aplicación *Kahoot* ayudará a nuestros aprendientes a repasar los contenidos de las distintas asignaturas de forma entretenida y los motivará; se puede evaluar a los

aprendientes al inicio de una sesión para conocer sus conocimientos previos, introducir nuevos conceptos o previsualizar contenidos, así como reforzar los ya trabajados. *Kahoot* permite dar a conocer las opiniones o intereses de los alumnos/as sobre diferentes aspectos y generar debates. Es posible plantear tareas para que los alumnos/as puedan jugar en cualquier momento y lugar, y dar a conocer su puntaje.

Palabras claves

Aprendizajes, plataforma digital, evaluación, educación.

Justificación

Actualmente, en las prácticas pedagógicas se puede evidenciar el poco o nulo interés que reflejan los aprendientes en las evaluaciones finales, así como la falta de estrategias para incentivarlos e involucrarlos en los procesos de lectura o repaso en las asignaturas; el resultado es una deficiente comprensión lectora.

Por lo expuesto anteriormente, debido a lo relevante de su contenido para la educación superior, es preciso proponer estrategias didácticas como el uso de la aplicación Kahoot, que permitan al maestro mejorar e incentivar a los estudiantes para generar en ellos el gusto por la lectura y el repaso de los temas mediante diferentes estrategias didácticas para conseguir buenos resultados, lo cual permite lograr un mejor rendimiento y los motiva en su proceso académico a través del puntaje y de una premiación simultánea.

Considero que este trabajo será de gran utilidad no sólo para favorecer a un grupo específico, sino también para ayudar a otros docentes y a la comunidad educativa en general al llenar los huecos de conocimiento existentes, con el deseo de obtener ciertos beneficios para que los estudiantes se ubiquen en un nivel más alto de comprensión y obtengan buenos resultados en sus evaluaciones o auto evaluaciones al inicio o fin de la asignatura.

Desarrollo

Definición de las intenciones o alcance de la experiencia.

El aprendizaje basado en retos con el uso de la aplicación *Kahoot* para evaluación y autoevaluación de los aprendientes de la Universidad Pedagógica Veracruzana tiene el fin de identificar la incidencia de dicha herramienta en los roles que asumen cuando son evaluados y trabajan en el área de tecnología. Se considera como una población a los estudiantes que están a punto de egresar y pertenecer a una sociedad laboral, quienes se enfrentan a diversos retos y

ambientes laborales que favorecerán el fortalecimiento de las habilidades y competencias propias del componente de solución de problemas con la tecnología, el cual genera experiencia.

Por su parte, Salazar M. (2020, 1-78) afirma: "las TIC son el cambio y la innovación educativa del momento que facilitan, enriquecen y permiten a los docentes como aprendientes cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje".

De acuerdo con la postura del autor, para identificar en qué se enfocan el pensamiento analítico, crítico y creativo, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo -a su vez relacionado con los roles-, se propone el uso de las tecnologías y la gran variedad de aplicaciones que ayudan en la solución, ya que contribuye a que los estudiantes tomen las riendas de su propio aprendizaje con una

actitud crítica, reflexiva y cívica; este es el objetivo del Aprendizaje Basado en Retos, una metodología activa que motiva a los alumnos a buscar una solución para un problema real de su entorno a partir de la curiosidad y el análisis, lo cual ayuda a los estudiantes a la resolución de conflictos que enfrentarán en el mundo laboral.

Algunos autores que sustentan la importancia de utilizar medios tecnológicos para favorecer el aprendizaje son Sampedro, B., & Marín, V., quienes afirman:

La conjunción de la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el juego y la implementación de las TIC en las aulas forman un tetraedro de innovación, que posibilita brindar, desde la formación inicial, a los docentes de primaria, de las competencias necesarias para ejercer su labor con

eficiencia y calidad, a c o r d e a l a s exigencias de las sociedades actuales (p. 120).

El autor da conocer las técnicas de innovación, cooperación, juego e implementación de las TIC al formar en el aula un triángulo virtual para impulsar a los alumnos a desarrollar las competencias necesarias en su formación como futuros Licenciados en Educación Básica.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo cual implica definir un reto que requiere una solución a determinado conflicto; el estudiante adquiere aprendizajes que le serán de gran utilidad en la vida cotidiana y laboral; se centra en abordar el aprendizaje a partir de un tema

genérico y plantear una serie de retos que el alumnado debe superar.

Los mediadores y aprendientes, ante las demandas educativas de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), no solo deben dominar habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas y artes, sino también deben poseer habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia y el trabajo colaborativo. Los aprendientes necesitan los aprendizajes para un desempeño en el ámbito laboral con mayor competitividad y conocimiento en el uso de tecnologías.

La responsabilidad de los aprendientes es egresar con una preparación apropiada para su vida laboral y poder resolver problemas que se encuentran fuera de las escuelas. Obtener los propósitos de cada ciclo escolar, por ejemplo, los aprendizajes esperados, depende de cada integrante que pertenezca al

ámbito escolar: docentes, aprendientes y tutores.

El rol docente se efectúa atendiendo las inquietudes y preguntas de cada aprendiente. Los aprendizajes vivenciales permiten a los estudiantes aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana al enfrentarse a problemas y descubrir las posibles soluciones. La interacción con más estudiantes permite compartir experiencias, conocimientos, plantear soluciones, ya que el enfoque es integrador del aprendizaje.

Las principales condiciones para promover un aprendizaje vivencial efectivo son que los estudiantes participen activamente y que estén motivados para tomar la iniciativa, habilidades que se desarrollarán a lo largo de toda la experiencia. Desde este enfoque, se ofrecen problemáticas abiertas y generales acerca de las cuales los estudiantes determinarán el reto al cual se enfrentarán.

Descripción de la experiencia

Durante el ciclo escolar 2021-2022 ciclo b de la Universidad Pedagógica Veracruzana Centro Tantoyuca, en la experiencia educativa "Ser docente, un cambio de paradigma", tuvimos la oportunidad de compartir cada sábado virtual y presencialmente distintos puntos de vista mediante círculos, así como debates de acuerdo con las metodologías y conceptos tomados de la bibliografía de la UPV, videos y lecturas que fueron nutriendo cada sesión.

En mi planeación como mediadora de la experiencia, me di a la tarea de agregar una autoevaluación con la aplicación *Kahoot* para reforzar todo lo aprendido durante las sesiones previas. De esta forma, exploramos poco a poco la aplicación y aprendimos de ella de forma individual, pero también de modo cooperativo.

Cabe mencionar que, previamente a las sesiones, les enviaba a *Classroom* un video explicativo sobre cómo usar y descargar la aplicación para que se les facilitara; también hacíamos pruebas en vivo para evitar impedimentos en sus autoevaluaciones. De igual manera, esta forma de trabajo nos ayudaba a afianzar lo que no quedaba claro en cada clase; por ejemplo, el concepto de paradigma; de esta forma divertida, *Kahoot* fue "parte esencial en las sesiones virtuales".

Antes de que finalizara la experiencia, les comenté a mis aprendientes que usaríamos sus dispositivos, tablet u ordenadores, ya que diseñaría un *Kahoot* con juegos de preguntas con opción múltiple y quiz de preguntas verdadero-falso con los conceptos tratados a lo largo de toda la experiencia educativa. La evaluación final para mis dos grupos en sesión virtual se hizo mediante la plataforma *Google Meet*; ahí proyecté el *Kahoot* de la

experiencia educativa y compartí pantalla para explicar paso a paso cómo se usa, así como la dinámica de la evaluación final.

Les asigné un código que envié al grupo de *WhatsApp* de la experiencia y al chat de la plataforma *Google Meet* para que lo introdujeran en el juego; solo debían escribir su nombre o sobrenombre para identificar a los jugadores y de esta forma *Kahoot* registrara sus puntuaciones.

Una vez que los aprendientes estuvieron en el juego, proyecté una pregunta de opción múltiple por colores con las posibles respuestas; ellos debían dar clic en la correcta. Al finalizar cada pregunta, en una tabla se sumaban puntajes que iban posicionándose en 1°, 2°, 3°, etc. Al finalizar la evaluación, el marcador colocó tres lugares en un pódium con medallas o trofeos. Una vez terminado el juego, *Kahoot* me permitió observar el registro de los aprendientes y el

número de preguntas correctas e incorrectas por alumno, así como una gráfica general de los avances del tema que se dio a conocer en la aplicación.

Conclusión

Utilizar el Aprendizaje Basado en Retos es una experiencia en la que los participantes desarrollan soluciones que requieren un abordaje interdisciplinario y creativo para el desarrollo de competencias transversales, que son de gran utilidad para los aprendientes tanto en su vida cotidiana como en la laboral, además de prepararlos para tener un buen desenvolvimiento en la sociedad.

El trabajo en equipo permite la inclusión de alumnos y el intercambio de ideas; el Aprendizaje Basado en Retos es una experiencia en la que los participantes formulan soluciones que requieren un abordaje interdisciplinario y creativo para el desarrollo de competencias transversales. La implementación del Aprendizaje Basado en Retos requiere que el profesor capacitado acepte nuevos desafíos para guiar a los estudiantes en todos los procesos, investigue temas que los alumnos elijan y de esta manera tenga conocimiento y control de cada uno.

Recomendaciones

La puesta en marcha de esta propuesta pedagógica mostró resultados satisfactorios e impactó en los mediadores, pues los incentiva a poner atención en las sesiones, a leer más, conocer y profundizar conceptos. Es recomendable usar la aplicación *Kahoot* para nuestros aprendientes durante las experiencias, ya que nutre los aprendizajes previos.

Una recomendación es ser breve y apoyarse en un documento de Word para cuestionarios de 4 opciones, además de sintetizar los conceptos o preguntas, ya que *Kahoot* tiene un límite de palabras. Otra sugerencia es establecer un tiempo de entre 60 y 90 segundos para que la elección de las respuestas no sea tan lenta ni tan rápida y promueva el pensamiento y el análisis de las preguntas.

Para los aprendientes que no tengan la oportunidad de participar en el reto de forma virtual por falta de internet en su contexto, se puede realizar un *Kahoot* con los cuestionarios previamente diseñados y material físico concreto, por ejemplo, cartulinas de colores; esto permite adaptar un *Kahoot* educativo de acuerdo con las necesidades de nuestros aprendientes y el contexto educativo. Se espera que lo mencionado sirva para promover cambios

significativos y también como apoyo eficaz a mediadores, directivos y, sobre todo, aprendientes de la Licenciatura en Educación Básica.

Referencias

Salazar, M. (2020). ¡Aplicación de la gamificación *Kahoot*! para fortalecer los aprendizajes de la asignatura de lengua castellana en las estudiantes del grado 6º del Colegio de la Inmaculada en la ciudad de Medellín - Antioquia. UNAD.

Sampedro, B., & Marín, V. (2017). iEl *Kahoot*! Bajo el prisma de la inclusión. Percepciones del alumnado de grado de primaria. Innovación docente y uso de las TIC en educación.

Acerca de la autora



Arleth Soto Hernández

Licenciada en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ha cursado los siguientes diplomados: Tipos de aprendizajes y modelo de aprendizajes basados en retos por el Tecnológico de Monterrey; el de Mediación Pedagógica por la UPV; Aprendizajes significativos en escuelas unitarias SEP y el de Vida Saludable por la SEV. Ponente en el 11°Congreso Internacional de Educación Superior por la ONU en la Habana, Cuba. Docente frente a grupo de primaria y mediadora pedagógica en la UPV. Tutora y jurado de Oratoria y poesía Zona Escolar O88, Tutora en línea de narración de poemas, Sevilla España.

Recursos tecnológicos innovadores implementados en la experiencia formativa de la MEPI "Teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones en el aprendizaje"

Diana Beatriz Pazos Andrade

l presente análisis describe la puesta en práctica de diversos recursos tecnológicos en la experiencia formativa "Teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones en el aprendizaje" del campo de especialización de la Maestría en Educación de la Primera Infancia (MEPI), la cual se desarrolló en la sede Xalapa, Veracruz, en modalidad híbrida, es decir, de manera sincrónica, combinando algunas sesiones presenciales y otras de manera virtual, ejercicio que emergió de la atención a

la etapa de contingencia sanitaria por SARS-COVID-19. De ahí la importancia de que los recursos tecnológicos fueran los más adecuados a las necesidades del grupo y al abordaje de los contenidos, e incorporaran sistemática y planificadamente prácticas transformadoras, orientadas a mejorar los procesos educativos, ya que los docentes que desarrollan competencias digitales para el aprendizaje propio y el de los otros impactan demanera trascendental en su entorno.

Palabras clave

Recursos tecnológicos, alfabetización digital, competencias docentes digitales, acompañamiento.

Desarrollo

La complejidad de los importantes y constantes cambios de la realidad mundial -que ineludiblemente desafía al sistema educativo, como las circunstancias durante la pandemia por COVID-19- propició el inicio de una transición educativa que hace necesaria una transformación que apuntale la capacidad de adaptarse a los sucesos en cambio continuo yatienda las necesidades de aprendizaje en cualquier circunstancia.

Así como las medidas de cuidado de la salud y el resguardo de la integridad de la vida han exigido el máximo aprovechamiento de recursos y la creación de nuevos escenarios para el aprendizaje, la educación actual y moderna también requiere estar preparada para cualquier escenario empleando las herramientas más innovadoras, eficientes y asertivas.

La alfabetización digital, refiere Moreno (2008), "es la puerta a un nuevo mundo, a una nueva historia de la civilización, a una nueva manera de concebir las relaciones, la educación, el trabajo, la vida. ... En suma, es

la puerta a una nueva cultura" (p. 1). En este contexto, las tecnologías digitales de la información y la comunicación juegan un rol fundamental en el proceso de acompañamiento de los aprendientes; la era digital avanza día a día.

En la oportunidad que se me brindó de ser mediadora de la experiencia formativa "Teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones en el aprendizaje" de la MEPI, la cual se desarrolló en mayo y junio de 2022 con 4 aprendientes en la sede Xalapa, Veracruz, en modalidad híbrida, aproveché para abordar los contenidos de manera innovadora, considerando los recursos tecnológicos como eje central, dado que algunas sesiones se harían en forma virtual.

Para la escuela en general, cada vez más resulta imprescindible emplear las Nuevas Tecnologías como canal de comunicación, ya que ello supone un poderoso soporte para la realización activa de tareas de aprendizaje. Para Marqués (1999), en la actual era de la información permanente, las Nuevas Tecnologías proporcionan numerosos instrumentos que facilitan una mayor autonomía en los aprendizajes y la personalización de la enseñanza, además de facilitarle también al centro educativo una posibilidad de relación sincrónica y diacrónica con otros, el acceso a la información, dar a conocer sus productos y servicios, etc. Constituyen un verdadero recurso educativo, un medio para el aprendizaje o una verdadera herramienta de trabajo como vía de acceso a situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En la mediación pedagógica, encaminada a fortalecer las competencias digitales, son cruciales los recursos tecnológicos, las plataformas digitales, los materiales y desde luego la guía del programa educativo; no obstante, los recursos básicos que se deben

considerar son la electricidad, red de internet, algún dispositivo electrónico (celular, tableta o computadora), nociones mínimas para el manejo de algunas plataformas digitales como *Zoom*, *Classroom*, correo electrónico, entre otros. Por lo anterior, de modo previo a la primera sesión presencial, se comprobó que todas las aprendientes reconocieran la importancia de dichos recursos básicos.

Es medular considerar la importancia de la planeación basada en el diagnóstico porque desde entonces se considera y proyecta el logro de los objetivos; por ello, consideré los recursos tecnológicos como el medio que permite ceder el protagonismo al aprendiente desde el inicio, dado que la mayoría de las aprendientes, desde la primera sesión, expresó tener la necesidad de desarrollar sus competencias digitales.

Para la mediación de la experiencia formativa, se consideró la implementación de diversos recursos tecnológicos educativos novedosos para el abordaje de los contenidos del programa; fueron empleadas alrededor de 10 plataformas o recursos educativos adaptados y utilizados específicamente para abordar los contenidos con innovación y de manera significativa, con el fin de que las aprendientes pudieran a su vez apropiarse de los contenidos abordados y resignificar la propia labor docente. El acompañamiento fue clave para que las aprendientes lograran los propósitos del programade manera integral y desarrollaran competencias digitales como complemento de su práctica docente cotidiana.

En las sesiones presenciales con el grupo de cuatro aprendientes, se aprovechó al máximo el tiempo, dado que permitió abordar el trabajo tanto de manera colaborativa como de manera personalizada; este escenario hizo posible la conexión de los actores del proceso educativo, quienes coinciden en tiempo y espacio a la hora de realizar la sesión de clase, por lo que nos posibilitó una mayor profundidad en la interacción. Además, en la presencialidad, las condiciones fueron favorables para usar tecnologías digitales, ya que todas emplearon sus dispositivos, la red de la institución nos ayudó al mantenerse estable y las habilidades básicas adquiridas de las aprendientes contribuyeron a la implementación de las plataformas y recursos considerados para abordar los contenidos.

Las actividades virtuales también se llevaron a cabo de manera sincrónica y asincrónica, según las posibilidades de las aprendientes y su disponibilidad de tiempo. Cabe mencionar que las sesiones virtuales sucedieron en tiempo real para construir conocimiento, ampliar experiencias y desarrollar competencias; las sesiones asincrónicas se realizaron cuando las aprendientes tuvieron disponibilidad de manera individual y autónoma, y dispusieron de los recursos y el material necesario, con lo cual se comprobó que promueven la participación, la creatividad, posibilitan la interacción y el autoaprendizaje.

En el desarrollo educativo, se requiere tomar conciencia del proceso de alfabetización digital para todos los implicados y sacar provecho de las fortalezas de la implementación de herramientas tecnológicas en la educación, por lo que se consideró el aprovechamiento de la plataforma *Classroom* como portafolio de evidencias y plataforma central, y además, como guía de los temas y actividades de las sesiones tanto virtuales como presenciales; las aprendientes concentraron cada una de las actividades

realizadas en dicha plataforma, que nos resultó efectiva.

Desde una visión compleja y contextualizada del aprendizaje por medio de recursos digitales innovadores, las actividades se programaron de acuerdo con el contenido y el escenario propuesto, considerando las herramientas tecnológicas en sus versiones gratuitas, las cuales se describen a continuación:

Actividad	Herramienta o plataforma	Descripción / aplicación
Portafolios de evidencias	Classroom	Esta plataforma de Google nos permitió gestionar tareas desde la computadora o el celular; cuenta con herramientas como el muro o los mensajes privados, que facilitan la colaboración y comunicación entre profesores y aprendientes para educación presencial o en línea. De esta manera, se visualizan las actividades realizadas y por realizar.
Videoconferencia, sesiones virtuales	Zoom	Esta aplicación digital de videoconferencias para reuniones virtuales de audio, video y conversaciones escritas nos permitió comunicarnos, reproducir videos, compartir pantallas y tener sesiones virtuales de manera efectiva. El inconveniente fue que la versión gratuita sólo brinda 40 minutos, por lo que era necesario reconectarnos.
Evaluación de sesiones, autoevaluación, coevaluación y evaluación al mediador	Formularios	Esta herramienta digital nos permitió crear una serie de preguntas con algunas finalidades, por ejemplo, las evaluaciones, y visualizar las respuestas concentradas. Las preguntas que es posible plantear pueden seccionarse y formularse de diferentes maneras: corta, abierta, de opciones, selección múltiple, desplegable, etc.
Recibir información	Correo electrónico	Se trata de un buzón personal digital que empleamos educativamente para crear, enviar y recibir información; además, para realizar trabajos de manera colaborativa en <i>Google Drive</i> .
Chat personal y grupal	WhatsApp	Es un recurso pedagógico en la educación a distancia, ya que es rápida y funciona en tiempo real. Las estudiantes interactuaron con mensajes escritos, audios explicativos, videos y fotografías de sus evidencias y enlaces para acceder a otras plataformas.

Se culminó la experiencia de aprendizaje con la exposición del video de cada aprendiente y la respuesta de las diversas evaluaciones, lo cual enriqueció de manera considerable el cierre.

Resultados y/o conclusiones

Una de las ventajas visibles de implementar la tecnología como recurso educativo es que, si no funcionaba de manera sincrónica, las aprendientes tenían, en este caso, la oportunidad de intentarlo en otro momento, en su tiempo disponible y a su propio ritmo de aprendizaje.

La finalidad principal de los aprendizajes propiciados con dichos recursos fue hacer aplicables cada uno de los contenidos al campo laboral, incluso también al personal; considero que fue uno de los más grandes logros. Para ello, se buscó que los recursos virtuales empleados fueran diversos y

Realización de póster de presentación	Canva	Si bien es una herramienta online gratis de diseño gráfico y composición de imágenes con una amplia variedad de opciones para crear que se encuentra disponible en aplicación para móvil o <i>tablet</i> , la utilizamos como forma de presentación personal.
Blog de un ensayo	Blogger	Nos brindó apoyo tanto a las aprendientes como a mí en calidad de mediadora, al facilitar la reflexión, el cuestionamiento de sí mismo y de los otros, la colaboración y los contextos para el ejercicio del pensamiento y el análisis.
Muro	Padlet	Es una herramienta <i>online</i> que pretende favorecer el trabajo colaborativo. Se trata de un muro interactivo y colaborativo donde pudimos ir colgando las diferentes tareas y reflexiones de impacto acerca de un tema específico: videos, actividades online, documentos, indicaciones, comentarios.
Mapas mentales	Lucidchart	Dicha herramienta de diagramación permite a los usuarios colaborar y trabajar juntos en tiempo real al crear diagramas de flujo, organigramas, esquemas de sitios web, diseños, mapas mentales, prototipos de software, etc. En este caso, la empleamos para elaborar un mapa mental de una lectura.
Línea del tiempo	Venngage	Es útil para diseñar contenidos de clases. Contiene plantillas que posibilitan la creación de infografías, presentaciones, informes o imágenes para medios sociales, entre muchos otros usos. Las aprendientes la emplearon para realizar una línea del tiempo.
Lluvia de ideas	Mentimeter	Este espacio nos permitió crear contenidos interactivos para la educación y es ideal para conectar con los alumnos a través de actividades y presentaciones interactivas, y para lluvias de ideas que retoman los conocimientos previos de las aprendientes de manera novedosa.
Trivia	Kahoot	Es un recurso dinámico que usa formas de recompensa para mejorar los conocimientos acerca de algún tema. De manera colaborativa, realizamos las preguntas y respuestas para conformar una especie de examen que rescatara los contenidos de un texto; todas lo respondieron jugando.
Video	Poutom Inshot Doodle Video- grabación	Las aprendientes tuvieron la opción de elegir libremente la herramienta para realizar un video en el cual expresaran los rasgos de su perfil como educadoras de la primera infancia, con las competencias que acababan de integrar a su quehacer y las cualidades que desarrollaron mediante esta experiencia.

contribuyeran a consolidar los contenidos; fueron, por tanto, el medio principal para su abordaje, o bien, para el repaso o evaluación de algún tema, en equipos o de manera autónoma; como señalan Frida Díaz y Gerardo Hernández (2010), al enfocar dichos recursos en aprender a aprender, en la mayoría de los casos de manera lúdica, dinámica y divertida, se desencadenan aprendizajes significativos y a largo plazo por los procesos cerebrales implicados.

De manera general, la retroalimentación fue efectiva al resaltar el esfuerzo, identificar las fortalezas, la escucha atenta y el lenguaje positivo, de manera inclusiva y tomando en cuenta todos los puntos de vista, lo cual promovió la participación activa y el trabajo colaborativo, la confianza y el acompañamiento.

Si bien el empleo de recursos tecnológicos innovadores posibilita abordar diversos contenidos y aprendizajes exitosos, también es preciso considerar las dificultades que se pueden presentar, como depender de algún dispositivo para su ejecución, la disponibilidad de conexión a la red, el conocimiento de la funcionalidad de ese recurso o, en algunos casos, la sincronización de todos los dispositivos al momento, entre otras.

A pesar de las dificultades, que fueron mínimas, los resultados fueron muy satisfactorios, puesto que los contenidos se abordaron en su totalidad, los propósitos de la experiencia formativa se cumplieron en mayor o menor medida, y las aprendientes superaron las expectativas sobre símismas al emplear los diversos recursos tecnológicos. Fue gratificante constatar que las aprendientes expresaban mayor seguridad al haber desarrollado diversas competencias digitales;

en general, manifestaron emoción y satisfacción.

En cualquier nivel educativo, se requiere que el docente aprendiente desarrolle competencias digitales para atender las demandas de un ámbito educativo cambiante y moderno; es una necesidad el empleo de recursos tecnológicos que brinden oportunidades de acercarse al aprendizaje y que disminuyan la brecha social y digital relacionada con el uso y el aprovechamiento de las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Referencias

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (3ª ed.) México: McGraw Hill Interamericana.

- Marqués, P. (1999). Usos educativos de Internet: funcionalidades, ventajas y riesgos. Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías: 1-11.
- Moreno, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 3 (XV), 137-146.

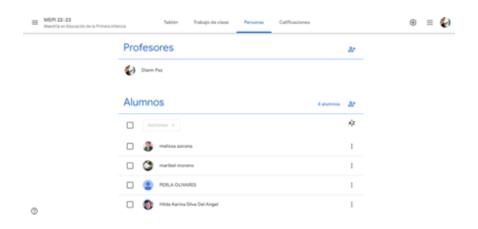
Recursos tecnológicos

- https://classroom.google.com/u/0/h? hl=es
- Videoconferencia, teléfono en la nube, seminarios web, chat, eventos virtuales | Zoom
- Formularios de *Google*: solución para crear formularios online | *Google Workspace*
- https://mail.google.com/mail/u/0/?hl=es
- WhatsApp
- <u>Canva</u>

- <u>blogger.com</u> Crea un blog atractivo y original fácilmente.
- Padlet: eres un bellezón
- Software de Diagramas Online | Lucidchart
- <u>Venngage</u> | Professional Infographic Maker | 10,000+ Templates
- Interactive presentation software Mentimeter
- <u>Kahoot!</u> | Learning games | Make learning awesome!

Anexos

Anexo 1. Classroom



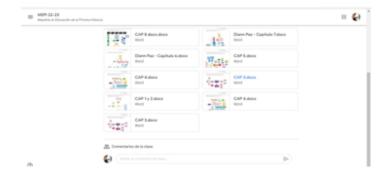
Anexo 2. Blogger

Meli: https://educai04coatza.blogspot.com/2022/06/la-impoítancia-del-jugaí-en-la-píimeía.html Peíla:http://elmundodelaeduinfantil.blogspot.com/Maíibel:https://aíybelymo.blogspot.com/2022/06/impoítancia-del-juego-en-la-píactica.html Hilda: https://hikaíymepy.blogspot.com/2022/06/el-juego-y-su-vinculacion-con-la.html

Anexo 3. Padlet

Teorías de desarrollo infantil y sus implicaciones en el aprendizaje

Anexo 4. Lucidchart



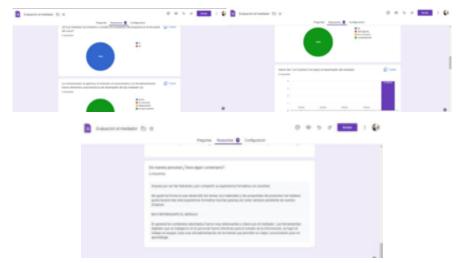
Anexo 5. Kahoot



Anexo 6. Recopilación de momentos https://youtube.com/shorts/LOrDSbCRNIs?feature=share



Anexo 7. Evaluación al mediador



Acerca de la autora



Diana Beatriz Pazos Andrade

Maestra en Psicopedagogía por la Universidad de La Salle de Costa Rica con distinción, Maestra en Desarrollo Infantil por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Cursó el Diplomado en Competencias para la Docencia en la Escuela Primaria por la UPV.

Educadora frente a grupo y mediadora pedagógica en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

El proceso para un retorno seguro a clases presenciales en educación primaria en época de Covid-19

Francisco Javier Jiménez de la Cruz Iván Enoc Martínez Absalón

l COVID-19 es un virus que ha impactado en el mundo y en todos los ámbitos de la sociedad; ha obligado a que se reestructuren diversas actividades para continuar con la vida y organización del ser humano. Uno de los ámbitos más golpeados y reestructurados es la educación, pues no se puede mantener la misma dinámica presencial debido a que la movilidad de las personas sería un detonante para un contagio a gran escala, el cual provocaría más muertes

en el mundo; ello explica la implementación de las clases a distancia o híbridas.

Para retomar el trabajo presencial en las instituciones educativas, se llevó a cabo un proceso muy largo de estudio y análisis de la situación del país respecto a la enfermedad, los pros y los contras que conllevaría la asistencia de los estudiantes y el impacto que tendría en la sociedad.

Palabras clave

Protocolo, COVID-19, seguridad, presencial, educación.

Desarrollo

Según la Organización Mundial de la Salud (2020), los coronavirus son una familia de virus que circulan en el mundo entre los humanos y diversos animales. Se han descrito coronavirus que evolucionan y desarrollan la capacidad de transmitirse de

animales a humanos y propagarse entre las personas. El COVID-19 se contagia por la acción del SARS-COV2 (una variante del coronavirus), que apareció en China en diciembre del año 2019 (de ahí el nombre y la numeración del mismo) y provocó una enfermedad que ataca primordialmente el sistema respiratorio; esta se extendió por el mundo y fue declarada pandemia global por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS como una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. La caracterización ahora de pandemia es la de una epidemia extendida por varios países, continentes y/o todo el mundo, por lo cual afecta a un gran número de personas.

En respuesta a la amenaza pandémica del COVID-19, el mundo entero tomó las precauciones pertinentes en todos los

ámbitos para proteger a sus habitantes y mantener un orden social. En nuestro país (México), la Secretaría de Educación Pública (SEP) informó que las actividades en las escuelas quedarían suspendidas del 20 de marzo (último día clases) al 20 de abril (día de regreso tentativo) del 2020, con lo cual habría cuatro semanas de resguardo, ya que se empalmaban dos semanas de seguridad con dos semanas de vacaciones de Semana Santa; se esperaba con esto que la pandemia fuera combatida y controlada, pero al menos 10 estados se adelantaron y anunciaron esta medida el día 16 de marzo, pues consideraron oportuno proteger a los estudiantes a la brevedad posible y, haciendo uso de su autonomía, decidieron tal fecha.

El retorno a las actividades escolares no pudo realizarse el día 20 de abril, pues no fue posible debido al aumento de casos positivos y decesos en el ámbito mundial (Anexo 1). La pandemia obligó a que se reestructurara la manera de trabajar en los centros educativos, puesto que se debería continuar con el servicio y evitar en la mayor medida posible el atraso escolar de los estudiantes.

El ciclo escolar 2019-2020 finalizó a distancia por la situación de pandemia. Durante esos meses (y en su totalidad el ciclo escolar 2020-2021), se llevó a cabo un proceso educativo a distancia o híbrido en los centros escolares, en el cual los docentes tenían contacto síncrono o asíncrono a distancia con el alumnado mediante diversos recursos: llamadas telefónicas, mensajes de texto, grupos de *WhatsApp*, videollamadas, reuniones vía plataformas (*Zoom*, *Skype*, *Teams*, etc.), correo electrónico y muchos más.

El calendario escolar 2020-2021 establecido por la SEP (Anexo 2) marcó el inicio de labores docentes el día 10 de agosto y las actividades escolares presenciales, el 24 del mismo mes; aunque en un pequeño apartado, se hacía mención de que se debía conformar un comité de salud con personal educativo y padres de familia, hacer limpieza profunda del plantel, reunirse con padres de familia y en Consejo Técnico Escolar (CTE), e iniciar un periodo de nivelación académica del alumnado. Todos estos trabajos debían hacerse en función del semáforo epidemiológico de cada estado y/o municipio, pero en esa fecha aún se vivía un problema muy fuerte de contagios tanto en el plano nacional como en el estatal (Anexo 3); por ello, el proceso educativo continuó de la misma manera que como concluyó en el periodo 2019-2020.

Durante el ciclo educativo 2020-2021, se llevaron a cabo varios CTE, los cuales abordaron diferentes problemáticas y situaciones respecto al servicio escolar en tiempos de pandemia. En un primer momento (en el mes de agosto), se trabajó de manera intensiva con una guía, la cual tenía como propósito promover la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones del colectivo docente sobre lo que se necesitaba para preparar la escuela como un entorno saludable y seguro; establecer acciones que permitieran identificar la situación emocional de niños, niñas y adolescentes (NNA), los saberes que adquirieron en casa y los aprendizajes esperados que necesitaban reforzar para estar en condiciones de continuar su trayecto formativo; de igual modo, delinear la planeación del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) de este nuevo ciclo a partir de la evaluación de los resultados obtenidos hasta ahora y el análisis de los retos que enfrenta la escuela tras un largo periodo de educación en casa.

Un aspecto que llamó la atención de la comunidad docente del taller intensivo fue el fichero Cuidar de otros es cuidar de sí mismo, el cual es una herramienta de soporte socioemocional para la educación en contextos de emergencia, elaborada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este fichero es uno de los materiales de CTE creado por la emergencia sanitaria causada por el COVID-19. El fichero ofrece a los docentes las herramientas de soporte socioemocional que les faciliten, a ellos y a NNA, el retorno a un ambiente de paz y progreso, una vida escolar renovada, derivada de una situación de emergencia que brindó experiencias y enseñanzas que fortalecieron el espíritu de todos los integrantes del Sistema Educativo Nacional.

Además de estudiar el fichero en el taller intensivo, se analizó la *Guía de organización* para el regreso seguro a las escuelas ante COVID-19 y las Orientaciones pedagógicas para el inicio y la organización del ciclo escolar 2020-2021. Este conjunto de medidas demanda la organización y el compromiso de todos los agentes educativos (supervisión, dirección, docentes, padres de familia y alumnos) para lograr alcanzar, en cierta medida, los propósitos planteados respecto al proceso educativo.

Durante el ciclo escolar 2020-2021 se desarrollaron los CTE a distancia, ya que las condiciones pandémicas nunca se regularon del todo, pues los contagios se incrementaban día a día y, cuando disminuían o se estabilizaban, se presentaba un receso, vacaciones o festividad, y nuevamente se disparaban por el descuido de las personas y/ o autoridades, aunque se comenzó a ver una

luz en el camino: la invención de la vacuna COVID-19.

La vacunación del personal de salud, personas de la tercera edad y maestros a partir del segundo trimestre del 2021 fue vital para reavivar en gran medida ciertas actividades; la posterior inoculación de personas adultas de distintas edades permitió que la población retomara su vida diaria con algunas restricciones y medidas preventivas. Aunque la vacunación permitió el retorno a algunas actividades, la apertura de diversas empresas y de lugares de servicio burocrático, el ámbito escolar continuó cerrado para protección de los niños; por lo tanto, todo el ciclo escolar 2020-2021 se desarrolló a distancia o de manera híbrida en la mayoría de los centros educativos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el calendario escolar perteneciente al ciclo 2021-2022 (Anexo 4), en el cual se

observa una extensión de los días hábiles a fin de reducir rezagos de aprendizaje provocados por el confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19. Con este calendario, emergió una preocupación por parte de los maestros y padres de familia, pues continuaban los contagios y muertes a causa de la enfermedad, aunque el semáforo nacional se encontraba casi en su totalidad en verde (Anexo 5).

El lunes 16 de agosto de 2021, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) solicitó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) brindar más información a los padres de familia sobre las ventajas y desventajas del regreso a clases presenciales; aseveró que no se había difundido la información sobre el índice de contagios a partir del comportamiento en las escuelas; que en muchos países como Italia, Reino Unido y Francia, las escuelas habían

reabierto y habían tenido que cerrar cuando había picos en la pandemia; pero había poca información sobre la región del centro y del sur de América. De igual modo, puntualizó que "los niños y niñas que van a la escuela han representado un 0.02 por ciento de contagios y que están más inseguros en centros comerciales, cines, parques o en otros espacios donde ya están, que regresando a las escuelas" (Gómez, 2021).

A pesar de que continuaban los contagios y los decesos en el país, el ciclo escolar 2021-2022 se inició en los centros escolares de manera presencial e intercalada, con la indicación de que dicho retorno debería ser seguro y voluntario, pues no se podía obligar a ningún alumno a asistir a la escuela. Se consideró correcto iniciar con el servicio educativo de manera "normal", pese a que los menores no estaban inmunizados debidamente y podían ser contagiados, sin

dejar de lado el impacto familiar y social que dicho contagio podía suscitar, lo cual dio como resultado una nueva ola de transmisiones. Muchos padres hicieron notar su preocupación por la asistencia de los niños a las escuelas y, por lo mismo, varios centros escolares consideraron necesario continuar a distancia o de manera híbrida, ya que recibían constantes comentarios de padres a favor de la protección de los menores.

La titular de la Secretaría de Educación Pública, Delfina Gómez Álvarez, recordó a todos los maestros del país que, por la situación de pandemia, el regreso a clases presenciales era voluntario; sin embargo, niñas, niños, adolescentes y jóvenes debían estar inscritos en el grado o nivel respectivo. Por otro lado, la información presentada en el boletín no. 181 de la SEP, publicado el 20 de agosto del 2021, exponía las disposiciones

para reanudar actividades de manera presencial en el ciclo escolar 2021-2022 y, como información relevante, proponía la puesta en marcha de nueve acciones clave (Anexo 6) para promover y coadyuvar en la seguridad, salud e higiene de quienes integran las comunidades escolares.

En su mayoría, los centros escolares de educación básica iniciaron el ciclo escolar 2021-2022 a distancia, pues antes de permitir clases presenciales debían organizar el trabajo de acuerdo con el boletín 181 de la SEP para evitar posibles contagios de los diversos agentes en la institución. Con el paso del tiempo, los directores, docentes y padres de familia fueron acordando y analizando un retorno seguro a las aulas luego de las vacaciones decembrinas, puesto que ya se vislumbraba el retorno "seguro" solicitado por el gobierno estatal.

El boletín no. 1 de la SEP, publicado el 02 de enero del 2022, planteaba que la SEP se encontraba lista para el regreso a clases presenciales tras el periodo vacacional de invierno y que dicho retorno debía hacerse de manera responsable, segura y ordenada. En este boletín se solicita que, para apoyar en el regreso a clases presenciales, los servidores públicos de la SEP se ubicarían, de manera simultánea, en diferentes estados y planteles, a fin de constatar el desarrollo del regreso seguro a las escuelas; de igual modo, reconocía la participación de madres, padres de familia y tutores en la aplicación de los protocolos sanitarios, como el uso de cubrebocas y de gel antibacterial, además de la revisión periódica de temperatura. Recomendaba también a los padres vigilar que sus hijas e hijos no presentaran síntomas como fiebre, tos, catarro o escurrimiento nasal y, en caso contrario, informar al

maestro frente a grupo y las autoridades escolares.

Para impulsar el retorno seguro a clases presenciales, el gobierno federal, junto con los gobiernos estatales, destinó recursos para dotar a los centros escolares públicos de paquetes de limpieza, los cuales fueron organizados y utilizados por los diversos agentes para desinfectar los distintos espacios de las escuelas. Los paquetes de limpieza que entregó la SEV consisten en gel antibacterial, cloro, jabón líquido, desinfectante, aspersor de cinco litros, termómetro y manual sanitario contra COVID.

Los paquetes otorgados por la SEV fueron de gran apoyo para muchos centros escolares, pero insuficientes para cubrir las demandas de otros, pues dependía mucho del tamaño de la infraestructura de la institución educativa y de la población estudiantil. Los insumos se terminaron rápidamente y los

padres de familia junto con la sociedad de padres y personal docente tuvieron que organizarse para continuar adquiriendo los productos de limpieza a fin de salvaguardar la integridad de las personas que asisten a la escuela.

Para concluir, se puede mencionar que, hoy en día, en la mayoría de los centros educativos, se continúa con las medidas necesarias y pertinentes para proteger a todos los agentes educativos (director, maestros, estudiantes y padres de familia); el uso de cubrebocas y gel antibacterial, además de la toma de temperatura siguen siendo parte del protocolo diario, así como la atención y pronta reacción ante casos de niños con algún malestar o síntoma propios del COVID.

Referencias

- Gómez, P. (2021). Unicef solicita a Secretaría de Educación Pública más información. Recuperado de: https://lineadirectaportal.com/mexico/unicef-solicita-a-secretaria-de-educacion-publica-masinformacion-del-regreso-a-clases-presenciales -2021 -08-16 424136
- Organización Mundial de la Salud (2020). El coronavirus. Recuperado de: https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab 1

Anexos

Anexo 1. Principales casos confirmados de Covid-19 fuera de Europa



Fuente: https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-prensa/coronavirus-covid-19-20-abril-2020

Anexo 2. Calendario escolar 2020-2021. Secretaría de Educación Pública



Fuente: https://www.gob.mx/sep/documentos/calendario-escolar-2020-2021

Anexo 3. Informe técnico diario Covid-19 México



Fuente: https://mexico.as.com/mexico/2020/08/20/actualidad/1597926184_938639.html

Anexo 4. Calendario escolar 2020-2021. Secretaría de Educación Pública



Fuente: https://www.gob.mx/sep?tab=Calendario%20escolar

Anexo 5. Informe técnico diario Covid-19 México



Fuente: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/662158/Comunicado Tecnico Diario COVID-19 2021.08.16.pdf

Anexo 6. Acciones de salud, limpieza e higiene



Fuente: https://twitter.com/SEP_mx/status/14056718 47862149121/photo/1

Acerca de los autores



Francisco Javier Jiménez de la Cruz

Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Juan Enríquez. Ponente en congresos internacionales, así como coautor en 2 publicaciones con ISBN. Docente frente a grupo en la Escuela Primaria "Cuitláhuac" y "Ricardo Flores Magón" en Minatitlán, Veracruz.



Iván Enoc Martínez Absalón

Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, así como en Educación y Docencia por la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea. Ingeniero en Sistemas Computacionales y Licenciado en Educación. Docente frente a grupo de primaria y Docente en Línea en los niveles de licenciatura y maestría en el Instituto Superior de Estudios de Occidente (ISEO). Ponente en congresos internacionales, ha publicado artículos en revistas con ISSN e ISBN, así como capítulo de libro y libro; ha fungido como Evaluador del desempeño docente en Evaluaciones Nacionales; Tutor de maestros de nuevo ingreso, y miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores.

Aplicación del pódcast educativo en programas de maestría de la Universidad Pedagógica Veracruzana

Gonzalo González Osorio

l presente trabajo describe mi experiencia al implementar el pódcast educativo en dos grupos de posgrado de la UPV, para fortalecer los conocimientos de los temas contemplados en el programa de la experiencia formativa. Los resultados obtenidos tanto en el empleo del pódcast que compartí con los estudiantes al inicio del curso como en la elaboración de sus propios archivos de audio fueron muy alentadores en ambos grupos. Los alumnos manifestaron que fue un excelente recurso y destacaron la importancia de la redacción de un guion para grabarlo; se convirtieron en los protagonistas

de su propio proceso de enseñanzaaprendizaje, haciendo gala de diversas
competencias que de otra manera quizá no
hubieran utilizado o desarrollado durante el
curso. Recomiendo el uso de este medio para
la profesionalización docente. Las instituciones formadoras de docentes tienen un
aliado en esta herramienta tecnológica y los
docentes debemos seguir fortaleciendo
nuestras competencias digitales aprendiendo
a utilizarlo con una buena planeación
didáctica.

Palabras clave

Blended learning, competencias digitales, flipped classroom, mediación pedagógica, pódcast educativo.

Desarrollo

Durante la pandemia, los docentes fuimos buscando diversas alternativas de apoyo para nuestra mediación pedagógica a distancia. Algunas de ellas cumplían con nuestras expectativas y eran atractivas para nuestros alumnos; otras resultaban poco eficientes y difíciles de implementar a través de Internet. Poco a poco nos fuimos quedando con aquellas aplicaciones y estrategias que podíamos utilizar en línea y que contribuían a cumplir con los propósitos de cada experiencia formativa.

En ese momento extraordinario de la educación a nivel mundial, uno de los recursos que me dio mejores resultados fue el video explicativo: un video corto a través del cual me presentaba al grupo y hacía el encuadre al inicio del curso o mostraba el resumen de un tema de clase. Fue un excelente detonador para que mis alumnos trabajaran en equipo y adquirieran nuevas competencias digitales durante la elaboración de sus propios videos, donde explicaban los

aspectos relevantes de los contenidos de cada sesión.

Han pasado más de dos años desde que inició la pandemia y las gestiones institucionales para brindar el servicio educativo han ido cambiando, ajustándose a las disposiciones sanitarias. Algunos niveles y modalidades educativas han regresado a clases presenciales; otros están empleando un sistema híbrido que combina la educación en línea con la presencial y también se continúa brindando el servicio educativo en línea en algunos programas.

En particular, la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) se ha preocupado por no detener la formación y profesionalización docente, y ha adaptado paulatinamente sus programas de licenciatura y posgrado en sus centros regionales, dependiendo del contexto en que se encuentran y las características de cada programa. Actualmente, nuestra

universidad se localiza en este proceso de transición para asegurar la salud de toda la comunidad educativa. Por un lado, combina las clases presenciales con la modalidad híbrida y, por otro, brinda educación distancia a través de Internet para que, por ejemplo, grupos de posgrado integrados por alumnos de diversas regiones del estado concluyan los estudios de maestría o doctorado que iniciaron durante la pandemia en esa modalidad, como es el caso de esta experiencia educativa.

El impacto en la educación del regreso paulatino a una nueva normalidad ha impulsado a los docentes de la UPV a seguir buscando nuevas alternativas de apoyo para hacer más interesantes y productivas las clases. Nos hemos dado cuenta de que podemos reinventarnos constantemente y de que eso contribuye a la excelencia educativa mientras acompañamos a nuestros alumnos

en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta etapa de transformación, me surgió la siguiente interrogante: ¿Qué otra experiencia educativa innovadora puedo implementar con mis grupos de posgrado en la UPV?

Tal y como lo había hecho cuando encontré que los videos explicativos eran un gran aliado del docente, nuevamente me di a la tarea de buscar información relevante de otro recurso original que fuera de utilidad para los nuevos alumnos que me fueran asignados. En esa búsqueda, encontré que el pódcast educativo era un medio novedoso que les permitía tanto al docente como a los alumnos adquirir nuevas competencias digitales y desarrollar otras habilidades.

Por lo tanto, el objetivo fue desarrollar el pódcast educativo con mis futuros alumnos de posgrado, mediante la creación de su canal de pódcast donde pudieran grabar episodios sobre diversos contenidos de clase,

para fortalecer los conocimientos de los temas contemplados en el programa de su experiencia formativa.

Descubrí que el pódcast educativo es un archivo de audio que puede ser subido a una aplicación especializada y ser compartido por medio de un link. Solano y Sánchez (2010) ya lo habían definido como "un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica" (p. 128). Es un recurso con diversas ventajas para la educación, ya que brinda la posibilidad de cambiar la actitud de los alumnos de pasivos consumidores a prosumidores, facilita la difusión de los contenidos, la escucha se puede repetir y fomenta el aprendizaje autónomo, así como las actividades prácticas (Gamboa, 2010).

Además, debido a la "disponibilidad de la tecnología en manos de los jóvenes, una herramienta como el pódcast ofrece nuevas oportunidades a las universidades para ampliar el conocimiento y brindar nuevos soportes de enseñanza a los estudiantes" (Quintana et. al, 2017, p. 88). También ha sido estudiado como "un medio de desarrollo de las capacidades de comunicación del alumno, demostrando que es capaz de generar habilidades de comunicación interpersonal tanto formal como informal en el marco de los contenidos educativos y que [ayuda a] desarrollar habilidades lingüísticas" (Zepeda y Reynoso, 2017, p. 125).

Al respecto, pude darme cuenta de que existen diversos beneficios y potencialidades en los pódcast educativos. Saborio (2018) menciona que este medio ofrece frescura y originalidad, genera mayor cultura participativa, fomenta el aprendizaje

colaborativo, brinda oportunidades de mayor expresión cultural y lingüística, e impulsa el desarrollo de competencias colaborativas; sin embargo, para que un pódcast sea considerado educativo "debe estar vinculado a una planificación didáctica con unos objetivos pedagógicos concretos" (González et. al, 2022).

Con base en estos referentes, la aplicación de esta novedosa herramienta se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2021-2022 en dos experiencias formativas, mediante la modalidad *flipped classroom* (conocida como "aula invertida"), una variante del enfoque blended learning que impulsa a realizar en casa lo que en una clase tradicional se hace en el aula y, en este caso, hacer en la sesión virtual lo que comúnmente se hace en la casa.

La primera de las experiencias formativas fue "Las TIC y su aplicación en la educación", con un grupo de 20 alumnos del Centro Regional Coatepec de la Maestría en Educación Media Superior (MEMS), integrado por alumnos de las regiones de Coatepec y Orizaba. La segunda aplicación la llevé a cabo en la asignatura optativa "Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la transformación de las prácticas educativas", con un grupo de 16 alumnos de la Maestría de Educación (ME) y de la Maestría en Educación Básica (MEB) de las regiones de Tuxpan, Xalapa, Orizaba y San Andrés Tuxtla.

Para ambos grupos, grabé un pódcast de bienvenida y el encuadre del curso con una duración de menos de cuatro minutos. Lo envié a mis alumnos a través de la liga que generó mi canal de pódcast en la aplicación *Anchor*. Posteriormente, les enseñé el sencillo método de cinco pasos que utilicé para elaborar el guion: introducción y pregunta detonadora, presentación, tema principal,

desarrollo de los puntos clave, resumen y despedida. Después les pedí que en equipos de dos personas crearan su propio canal en *Anchor* y grabaran pódcast sobre los temas abordados en el curso para reforzar sus conocimientos.

Finalmente, apliqué una encuesta para conocer sus impresiones sobre el uso de este importante recurso didáctico, mediante un formulario de *Google* con diez preguntas, cuyos resultados compartí con ambos grupos, y los motivé a que expresaran sus opiniones sobre el proceso de elaboración del guion, la creación de su canal en *Anchor* y su experiencia de hablar ante un micrófono, grabar el audio, editarlo y subirlo a la aplicación.

Resultados

Los resultados obtenidos tanto en la aplicación del pódcast que compartí con ellos al inicio del curso como en la elaboración del guion y grabación de sus propios archivos de audio fueron muy positivos en ambos grupos. Manifestaron que fue un excelente recurso para presentarme y darles a conocer el encuadre del curso; así, percibieron el potencial del medio y se motivaron para hacer uso de su creatividad empleando sus competencias digitales durante la creación de su canal y la grabación y edición del pódcast.

Algunos de ellos mostraron sus aptitudes para hablar ante un micrófono, originalidad para abordar el tema, sentido del humor y capacidad para trabajar en equipo (ver Anexos). Destacaron la importancia del uso de un guion para grabar su pódcast y hasta relataron experiencias de la aplicación del pódcast con sus propios alumnos. Los

porcentajes obtenidos de las respuestas de los 36 alumnos (20 del grupo de la MEMS y 16 del grupo mixto de la ME y la MEB) a cada una de las preguntas de la encuesta se muestran a continuación:

¿Qué tan buenos consideras los pódcast como apoyo a la labor docente?

Alumnos	Extremadamente buenos	Muy buenos	Buenos	Nada malos	Malos	Los peores
Primer grupo	10%	55%	35%	0%	0%	0%
Segundo grupo	37.5%	50%	12.5%	0%	0%	0%
Promedio	23.75%	52.5%	23.75%	0%	0%	0%

¿Con qué frecuencia usaban pódcast los docentes que has tenido?

Alumnos	Nunca	Pocas veces	Medianamente	Pocas Veces	Nunca
Primer grupo	60%	35%	5%	0%	0%
Segundo grupo	75%	25%	0%	0%	0%
Promedio	67.5%	30%	2.5%	0%	0%

¿Te gusta escuchar los pódcast?

Alumnos	Mucho	Regular	Poco	Nada
Primer grupo	35%	40%	20%	5%
Segundo grupo	50%	43.8%	0%	6.3%
Promedio	42.5%	41.9%	10%	5.65%

¿Durante tu formación docente has aprendido a elaborar pódcast?

Alumnos	Mucho	Poco	Nada
Primer grupo	70%	25 %	5%
Segundo grupo	43.8%	50 %	6.3%
Promedio	56.9%	37.5%	5.65%

¿Sabes utilizar aplicaciones para elaborar pódcast?

Alumnos	Mucho	Regular	Poco	Nada
Primer grupo	10%	75%	15%	0%
Segundo grupo	18.8%	62.5%	18.8%	0%
Promedio	14.4%	68.75%	16.9%	0%

¿Te gustaría aprender a elaborar pódcast?

Alumnos	Mucho	Regular	Poco	Nada
Primer grupo	10%	75%	15%	0%
Segundo grupo	18.8%	62.5%	18.8%	0%
Promedio	14.4%	68.75%	16.9%	0%

¿Usarías los pódcast como apoyo a tu labor docente?

Alumnos	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
Primer grupo	15%	30%	50%	0%	5%
Segundo grupo	25%	37.5%	37.5%	0%	0%
Promedio	20%	33.75%	43.75%	0%	2.5%

¿Qué aspecto consideras más difícil para elaborar un pódcast?

Alumnos	Elaborar el guion	Hablar al micrófono	Aprender a usar el equipo de grabación	Aprender a utilizar aplicaciones para elaborarlos	Seleccionar el tema	Todas las anteriores
Primer gpo.	35%	25%	15%	20%	5%	0%
Segundo gpo.	25%	18.8%	12.5%	18.8%	12.5%	12.5%
Promedio	30%	21.9%	13.75%	19.4%	8.75%	6.25%

¿Tomarías un curso para aprender a crear los pódcast?

Alumnos	Sí	No
Primer grupo	95%	5%
Segundo grupo	100%	0%
Promedio	97.5%	2.5%

¿Te gustaría que las instituciones formadoras de docentes incluyeran en sus programas de estudio experiencias formativas en las que elaboraras pódcast?

Alumnos	Sí	No
Primer grupo	100%	0%
Segundo grupo	100%	0%
Promedio	100%	0%

Conclusiones

Durante el ciclo escolar 2021-2022, utilizar el pódcast como un apoyo más en mi labor docente dio un nuevo giro a mis clases en dos programas de posgrado de la UPV. Mis alumnos se convirtieron en los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo gala de diversas

competencias que de otra manera quizá no hubieran utilizado o desarrollado durante el curso.

El pódcast es una herramienta que ayuda a los alumnos a repasar el contenido de los temas más relevantes, ya que se puede escuchar cuantas veces se quiera y donde sea, lo cual brinda al alumno la oportunidad de organizar sus actividades académicas. En mi experiencia personal, obtuve excelentes resultados cuando apliqué este recurso y luego les pedí a mis alumnos que hicieran sus propios archivos de audio siguiendo el método que les propuse.

En cuanto a los resultados del formulario, destaca que en promedio más del 70% de los alumnos de ambos grupos consideraron al pódcast como un apoyo a la labor docente y más del 65% señaló que los docentes que han tenido nunca utilizaron este recurso. Poco más del 80% respondió que le gusta

mucho o regular escuchar pódcast y más del 45% de ellos contestó que antes no habían aprendido a elaborar este tipo de archivos para actividades académicas.

El 100% de los alumnos mencionó que les gustaría aprender a elaborar pódcast y que las instituciones formadoras de docentes deberían incluir en sus programas de estudio experiencias formativas en las que los produjeran. Finalmente, más del 75% contestó que algunas veces o casi siempre usarían el pódcast como apoyo a su labor docente y poco más del 50% señaló que los aspectos más difíciles para elaborar un pódcast fueron escribir el guion y hablar al micrófono.

Recomendaciones

Después de haber aplicado este recurso educativo en programas de posgrado de la UPV, recomiendo el uso del pódcast para la

profesionalización docente. Existen diversos canales de pódcast que son gratuitos, muy intuitivos y permiten compartir este tipo de archivos, especialmente la aplicación *Anchor* que utilizamos en esta experiencia educativa.

Las instituciones formadoras de docentes tienen un aliado en esta herramienta tecnológica y los docentes debemos seguir fortaleciendo nuestras competencias digitales, aprendiendo a utilizarlo y aplicando este medio de comunicación después de una buena planeación didáctica. Tenemos que motivar a nuestros alumnos para que a su vez lo incorporen como un recurso más en sus propios grupos y contribuyan a la educación de excelencia que impulsa la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Referencias

- Gamboa, J. (2010). *Podcasting*, tú tienes la palabra. Asociación Pódcast. pp. 19-24.
- González, M., Prieto, H., Baptista, F. (2022).

 Didáctica del pódcast en el programa
 PMAR. Una experiencia de aula en la
 Comunidad de Madrid. Revista
 Iberoamericana de Educación a
 distancia. 25 (1).
- Quintana, B., Parra, C., Riaño, J. (2017). El pódcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. Revista Anagramas. 15 (30). pp. 81-99.
- Saborio, S. (2018). *Podcasting*: una herramienta de comunicación en el entorno virtual. Innovaciones educativas. 20 (29). pp. 95-103.
- Solano, I., Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo. Pixel Bit Revista de medios y comunicación. pp. 125- 138.

Zepeda, E., Reynoso, A., (2017). Pódcast: del massmedia al selfmedia. Revista Eutopia. pp. 123- 129.

Anexos



https://anchor.fm/sarahi-adirmha-garca-fernndez/episodes/ Aprendizaje-mvil-y-Competencias-docentes-en-materia-de-TIC-e19rljq/a-a6rer9d



https://anchor.fm/florinda-morales-infanzon/episodes/LAS-TIC-EN-LA-SOCIEDAD-e19h14m/a-a1pvrk



https://anchor.fm/equipocandiceyerika/episodes/Competencias-digitales-docentes-y-aprendizaje-mvil-e1fsc8d/a-a1q178



https://anchor.fm/charlas-educativas-meb/episodes/ Alfabetizacin-y-Ciudadana-Digital--Por-Saide-y-Amayranie1fb5e9/a-a1q178

Acerca del autor



Gonzalo González Osorio

Doctor y Maestro en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Veracruz, Maestro en Redes y Sistemas Integrados por el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada, Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Veracruz y Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Mediador pedagógico de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, del Padrón Veracruzano de Investigadores y de la Red Durango de Investigadores Educativos, así como Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Recientemente ha escrito y editado el libro "Guía para elaborar tu proyecto de investigación".

Proyecto para el desarrollo del pensamiento matemático en la formación de docentes mediante experiencias desencadenantes

Lorena Pazos Andrade

a presente experiencia educativa innovadora surgió a partir de mi trabajo como mediadora de la experiencia formativa "Estrategias para favorecer el pensamiento científico" de la Licenciatura en Educación Básica, centro Xalapa, de la Universidad Pedagógica Veracruzana, desarrollada con el grupo 1 de sexto semestre, durante los meses de febrero a mayo de 2022. Gracias al diagnóstico realizado, advertí que las y los aprendientes se encuentran desmotivados en su aprendizaje, por lo que es necesario plantear

estrategias innovadoras para la enseñanza de la experiencia formativa.

Así es como, en mi papel como mediadora, busqué implementar experiencias desencadenantes, las cuales se consideran -para efectos de este documento- actividades con sentido formativo que tienen el doble propósito de, por una parte, abrir ventanas al conocimiento al permitir que los aprendientes experimenten la puesta en práctica de problemas, juegos, o productos de aprendizaje que les faciliten el desarrollo del pensamiento matemático y, por otra, ponerlas en práctica como docentes con los alumnos de Educación Básica.

Palabras clave

Experiencias desencadenantes, formación de docentes, estrategias, pensamiento matemático

Desarrollo

La formación de docentes es un tópico que debe tener importancia en nuestra sociedad debido a que de ésta depende el tipo de profesionales que se enfrentarán a la realidad educativa y se encargarán de formar a las nuevas generaciones. Por tal motivo, las y los docentes formadores de docentes debemos estar conscientes de la responsabilidad de generar procesos de aprendizaje constructivos que permitan a los aprendientes adquirir las habilidades, conocimientos o actitudes necesarios para su formación, a fin de que, al enfrentarse a la práctica educativa, tengan la capacidad de diseñar estrategias didácticas que les permitan a los educandos alcanzar los propósitos educativos.

En tal virtud, el presente proyecto innovador fue diseñado para un grupo de 21 aprendientes del sexto semestre grupo 1, de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), en el Centro de Estudios Regionales de la ciudad de Xalapa, durante los meses de febrero a mayo, a lo largo de nueve sesiones llevadas a cabo en modalidad virtual, debido a las indicaciones de las autoridades respecto a la contingencia por COVID-19.

De manera previa a la primera sesión, los aprendientes externaron, mediante instrumento de diagnóstico (véase ejemplo en Anexo 1), que las experiencias anteriores relacionadas con las matemáticas habían sido en lo general muy decepcionantes, tanto en sus estudios de educación básica como en sus experiencias en la LEB (relativas al desarrollo del pensamiento matemático). Un 80% de los aprendientes expresó tener una apreciación negativa en torno al aprendizaje de las matemáticas desde su infancia: respecto a sus expectativas del curso, el 70% expresó que no quería que el curso fuera únicamente teórico, sino que fuera vivencial y práctico; por último, en cuanto a las expectativas referentes a la mediadora, se expresaron en lo general con la petición de realizar sesiones dinámicas, ya que habían tenido experiencias formativas con gran carga teórica que recaían en explicaciones de los docentes o exposiciones, lo cual les desmotivaba.

Aunado a lo anterior, después de la primera sesión -que se llevó a cabo de 7 a 9:30 de la mañana-, me pude dar cuenta de que varios aprendientes entraron tarde, sin encender la cámara y mostrando apatía o poca participación. A partir de este diagnóstico grupal, decidí realizar ajustes en la planificación del curso, ya que desde un inicio había considerado seguir el plan de actividades como se propone en el programa; sin embargo, se llevarían a cabo algunas exposiciones o foros cargados en el aspecto

teórico, pero carentes de estrategias de aprendizaje dinámicas o lúdicas.

Cabe mencionar que las edades de los aprendientes fluctuaban entre los 20 y los 50 años, es decir, todos en etapa adulta. En este sentido, de acuerdo con la vertiente psicogenética constructivista, de la adolescencia hasta la adultez se considera una etapa de operaciones formales; esto permite a los aprendientes realizar operaciones mentales aplicadas a ideas abstractas, esto es, ya se tiene un pensamiento complejo, lógico y ordenado. Por tal motivo, cuando se enseña a jóvenes o adultos, se asume que ya cuentan con una madurez cognitiva para soportar amplias explicaciones o gran cantidad de información, dejando de lado sus intereses o necesidades. Dicho problema se explica a continuación:

Una vez que el sujeto accede al nivel siguiente las enseñanzas se tornan académicas y especializadas en disciplinas todas ellas con su propio lenguaje específico. Este problema se agrava cuando el sujeto llega a la adolescencia generando un verdadero quiebre entre las posibilidades que brinda el establecimiento y las necesidades o intereses del alumno. Surge, aquí, una paradoja por demás particular: a la vez que el sujeto adquiere potencialidad y habilidades cognitivas tiene una menor predisposición y desempeño en las tareas que le impone la educación clásica (Carretero, 2009, p. 1).

Por lo anterior, a los docentes de educación superior, tratar con adultos nos hace olvidar que éstos también aprenden a través de distintos estilos de aprendizaje, tal como lo hacen los pequeños. De igual forma, debido a que hemos sido formados mediante un

sistema educativo tradicional (verbalista, expositivo, centrado en el maestro), existen ciertas ideas que siguen permeando en las formas de enseñanza actuales, como la idea de que estar sentados o callados garantiza la atención o el aprendizaje; de ahí, la enorme dificultad para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos, así como los modos de enseñanza de los docentes. En este orden de ideas, podemos constatar que, para numerosos profesores, a pesar de identificar la teoría pedagógica, ésta responde a principios abstractos que no tienen aplicación en las condiciones reales de la práctica docente (Tedesco, 2011).

En este sentido, los docentes formadores de docentes debemos considerar que nuestros aprendientes, a pesar de ser adultos, también aprenden cuando se encuentran motivados, cuando se mueven, cuando se les presenta un reto cognitivo, mientras juegan o cuando se encuentran implicados emocionalmente en una actividad. Por ello, es importante tomar

en cuenta que aún como docentes formación, los aprendientes no solo requieren el conocimiento teórico que se encuentra en sus antologías, sino también un cúmulo de experiencias, ejemplos o vivencias auténticas que les permitan, de acuerdo con la teoría constructivista, realizar un "andamiaje pertinente para que construyan una base común de conocimientos y habilidades a partir de la cual incrementen su motivación y ejecución" (Díaz, 2005). Así, el constructivismo también cobra significado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues hay que comenzar generando situaciones donde los aprendientes de la LEB vivan las estrategias que desarrollen su pensamiento matemático para después poder aplicarlas y compartirlas con sus propios alumnos.

De tal modo, el aspecto vivencial adquiere varios sentidos. El primero, llevar a cabo la estrategia o experiencia desencadenante con los aprendientes para que puedan desarrollar su pensamiento matemático; el segundo, poder generar un gusto por las matemáticas gracias a estas experiencias; y, por último, aprender, así como comprender las características de las mismas para saber de qué forma replicarlas con los alumnos de educación básica, con base en un soporte teórico-práctico para su diseño e implementación.

A partir de lo anterior, decidí realizar ajustes a la planificación del curso a fin de elaborar un proyecto tecnológico utilizando distintos medios y recursos digitales innovadores, con la doble intención de desarrollar el pensamiento matemático en los aprendientes de la LEB, así como de enseñar las estrategias pertinentes para tal propósito a través de experiencias desencadenantes, definidas por Lacueva (2000) como aquellas que tienen la finalidad de "abrir ventanas a

las niñas y niños, poniéndolos en contacto con fenómenos, ideas y prácticas poco conocidas por ellos y que encierran carga formativa. Estas experiencias son valiosas en sí mismas, por lo que permiten aprender y por las inquietudes que despiertan" (p. 29).

Dichas experiencias desencadenantes se planificaron y llevaron a cabo través de un proyecto determinado por los siguientes ejes:

- 1. Tipología de problemas fraccionarios y la enseñanza de las operaciones básicas
- 2. Las figuras y cuerpos geométricos
- 3. La probabilidad, porcentaje y tratamiento de la información

En el eje de la tipología de problemas fraccionarios y la enseñanza de las operaciones básicas, las experiencias desencadenantes que considero relevantes e innovadoras en el marco del proyecto aplicado fueron:

- Muro: a través del recurso digital *Padlet*, cada aprendiente investigó y sistematizó una estrategia innovadora para aplicar con sus compañeros en la sesión, relacionada con la enseñanza de la adición y la sustracción para, posteriormente, compartir los hallazgos en un muro digital con los elementos más importantes de aquella (véase ejemplo en anexo 2).
- Verdad o reto: mediante el juego de "verdad o reto", los aprendientes, organizados en equipos, buscaron verdades acerca de la enseñanza de las fracciones o retos sobre estrategias dinámicas respecto al mismo tema; a fin de enseñar las fracciones desde un aspecto lúdico, los socializaron y

elaboraron un *Google sites* compartiendo los hallazgos (véase ejemplo en Anexo 3).

• Video explicativo: los aprendientes debieron investigar un método alternativo al tradicional para resolver la multiplicación o la división, y realizar un video creativo empleando dicha metodología para resolver un problema (véanse ejemplos en Anexo 4).

En el eje correspondiente a las figuras y cuerpos geométricos, las experiencias desencadenantes fueron las siguientes:

• Fichero de estrategias didácticas para la enseñanza de figuras y cuerpos geométricos: Cada aprendiente compartió una estrategia distinta para favorecer el pensamiento matemático a partir del conocimiento de las figuras y los cuerpos geométricos; dicha estrategia se sistematizó en una ficha y se compartió en

un fichero como producto grupal, utilizando el recurso digital *Google drive* (véase ejemplo en Anexo 5).

• Trivia sobre cuerpos geométricos y fracciones (Jeopardy): a fin de concluir el tema, se realizó un juego llamado Jeopardy, similar a una trivia, donde a lo largo de cinco rondas se planteaban preguntas a los equipos sobre las temáticas y se otorgaban puntos. Con esta actividad también se pudo introducir el tema de la gamificación y la importancia del juego en el desarrollo del pensamiento matemático (véase ejemplo en Anexo 5).

En el tercer y último eje sobre la probabilidad, porcentaje y tratamiento de la información, las experiencias desencadenantes más relevantes fueron:

• Lluvia de palabras: a través del recurso digital Mentimeter, se realizó una lluvia de

ideas acerca de los conocimientos previos, lo cual resultó un recurso que incentivó la participación de los aprendientes y la recuperación de ideas acerca de la temática (véase ejemplo en Anexo 7).

• Juegos probabilísticos: durante la sesión, se llevó a cabo el juego de los vasos, donde el jugador se tapa los ojos mientras la maestra muestra en qué vaso esconde un billete. El jugador elige uno de los tres vasos -donde cree que escondió el billete-, la maestra levanta uno de los vasos que no contiene el billete y el jugador tiene la oportunidad de cambiar su elección o confirmarla. De igual forma, se llevó a cabo el juego de la ruleta con el recurso digital, el cual consistió en que los aprendientes colocaban una ficha en su calendario y accionaban la fecha de la ruleta de colores. Según el color que aparece en la ruleta y el valor de cada uno, los aprendientes iban avanzando su ficha hasta llegar al último día del mes. El primero en hacerlo era el ganador. Al final de ambos juegos, los aprendientes y la mediadora compartieron explicaciones, así como algunos ejercicios sobre el tema (véanse ejemplos en Anexo 8).

Por último, se culminó el proyecto con el diseño de una secuencia didáctica que permitiera el desarrollo del pensamiento matemático en alumnos de Educación Básica mediante el uso diversificado de estrategias, y se presentó una argumentación final en torno a cómo se vinculan el enfoque didáctico, la organización de los alumnos, el tiempo, el espacio y los materiales con el desarrollo de la secuencia didáctica según la estrategia implementada, así como el aprendizaje esperado (véanse ejemplos en Anexo 9). Cabe mencionar que dicho producto fue elaborado adecuadamente por los aprendientes debido a que contaban con los elementos teóricos y prácticos para llevarlo a cabo, gracias a las estrategias empleadas a lo largo de la experiencia formativa.

Resultados y/o conclusiones

Los resultados obtenidos a lo largo de la experiencia formativa pueden verse reflejados en la elaboración del producto final descrito en el apartado anterior, donde los aprendientes pusieron en práctica aspectos teóricos como el enfoque de las matemáticas, la justificación de su secuencia didáctica o las fases empleadas, pero también las estrategias y experiencias desencadenantes que pudieron vivenciar a lo largo del ciclo. Cabe mencionar que el trabajo final fue evaluado a partir de una rúbrica (véase Anexo 9), con la cual el 80% de los aprendientes obtuvo el 100% de los elementos solicitados.

Por tal motivo, es relevante destacar que, debido a la motivación que se fue generando en la mayoría de los aprendientes, así como a las experiencias y aprendizajes obtenidos, los trabajos finales fueron realizados con gran calidad, lo cual demuestra que los propósitos establecidos en el curso se obtuvieron y lograron reflejarse en dichos productos.

Otro elemento relevante para evaluar el alcance del proyecto fue la autoevaluación de fin de semestre, por medio de la cual cada aprendiente pudo identificar en qué medida logró consolidar los objetivos del curso con base en una escala estimativa (véase ejemplo en Anexo 10). En dicha escala, el promedio de los alumnos fue 4% de un total de 5%, es decir, en promedio se obtuvo un 80% de logro en relación con los objetivos planteados.

Por último, al solicitar a los aprendientes brindar retroalimentación sobre los logros del curso mediante un formulario (véase Anexo 10), el 100% expresó que, gracias a las estrategias puestas en práctica, se logró la construcción del conocimiento. De igual forma, expresaron que el diseño del proyecto llevado a cabo les permitió aprender en el aprender. Además, en el espacio donde les solicité que escribieran algunas líneas que me permitan mejorar mi desempeño como mediadora académica, los comentarios de los aprendientes fueron favorables, ya que la mayoría expresó que las actividades y estrategias experimentadas en el curso les permitieron perder el miedo a las matemáticas, comprender mejor los contenidos del curso, así como aprender estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático. Por tal motivo, considero que el proyecto desarrollado fue exitoso e innovador, pues se alcanzaron sus objetivos, además de que respondió a una necesidad real presentada en el grupo de aprendientes.

Referencias

- Carretero, M. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós. En Reseñas educativas. Recuperado de https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/viewFile/1560/227#:~:text=Remiti%C3%A9ndose%20a%20la%20met%C3%A1fora%20de,sino%20que%20permite%20su%20movimiento.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- LaCueva, A. (2000) Las experiencias desencadenantes. En *Ciencia y tecnología* en la escuela (pp. 29-47). Laboratorio Educativo/Popular.
- Tedesco, J. C. (2011) Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *En Revista Iberoamericana de Educación 55*. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.htm

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de instrumento de diagnóstico

Universidad Pedagógica Veracruzana Licenciatura en Educación Básica

EF. Estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático

NOMBRE: Adriana Luna Ramírez

¿Qué conozco sobre el Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Educación Básica?	¿Qué no conozco y quisiera aprender en la Experiencia formativa?	¿Cuáles considero que son algunas estrategias para que los alumnos puedan desarrollar el pensamiento matemático?		
	estrategias y			

curso y de la	Me gustaría que sea una mediadora comprometida con su labor, que haga retroalimentaciones oportunas, organizada y que nos comparta sus conocimientos.
personales en torno al aprendizaje de las matemáticas:	Honestamente para mis las matemáticas siempre me causaron dolor de cabeza, incluso miedo, siempre fue la asignatura que me puso más retos, ahora que he tenido la oportunidad de enseñar pensamiento matemático en nivel preescolar me divierto y me emocionó mucho enseñándolo. Cuando tuve la oportunidad de abordar el tema en nivel primaria durante mis observaciones, tuve que dedicar más tiempo para estudiar el tema.

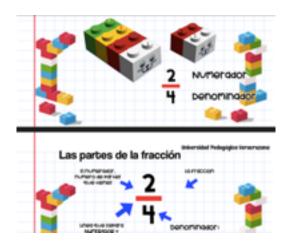
Anexo 2. Experiencia desencadenante: *Padlet* de estrategias para la enseñanza de la adición y la sustracción: https://padlet.com/lorenapazos7/wtf3cmeuuu4dqhfo



Anexo 3. Experiencia desencadenante: Verdad o reto sobre estrategias para la enseñanza de fracciones.







Anexo 4. Experiencia desencadenante: Ejemplos de video explicativo sobre estrategias para la enseñanza de la división y multiplicación

- h t t p s : / / d r i v e . g o o g l e . c o m / fi l e / d / 1DsGtciOqlHtCZq8lKEwgyYdhTMshLAGJ/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/ 1XsGvKwx1VG4HHQoz5E4wOeq9WkXW6oeL/view? usp=sharing
- https://www.youtube.com/watch?v=IUuKyFKbgBo
- https://drive.google.com/file/d/ 1PhjNcw5VQQ8RIPlKupvmi7sLHCFvhGDL/view? usp=sharing

Anexo 5. Experiencia desencadenante: Fichero de estrategias didácticas para la enseñanza de figuras y cuerpos geométricos

 https://docs.google.com/presentation/d/ 17XmXHLrKMBxmr46iw8olDgLcRAGDscR9eg9kQFfrRx0/ edit?usp=sharing

Anexo 6. Experiencia desencadenante: Trivia sobre cuerpos geométricos y fracciones





Anexo 7. Experiencia desencadenante: Lluvia de palabras en *Mentimenter* sobre la importancia de la probabilidad



Anexo 8. Experiencia desencadenante: Juegos probabilísticos



Anexo 9. Producto final: Secuencia didáctica y rúbrica para evaluarla

Ejemplos de secuencias didácticas:

- https://drive.google.com/file/d/1b923cRKT5ol_N--SctOJpIkuupZ1rbTG/view?usp=sharing

 https://drive.google.com/file/d/ 1mB4DDgbDL0frk_vCM17fpqTooNwXNYPC/view? usp=sharing

Rúbrica para evaluar producto final:

https://docs.google.com/document/d/ 1iALKawdxcQdsKQC80crfVsdXwXtuQQ9W/edit? usp=sharing&ouid=117736964482046069712&rtpof=true&sd=true

Anexo 10. Evaluación del curso

Ejemplo de autoevaluación

https://docs.google.com/document/d/ 1QUFtkBo34XbJ4p8DChVBUcJTP2woRMmn/edit? usp=sharing&ouid=117736964482046069712&rtpof=true&sd= true



Word



Retroalimentación del curso mediante formulario:



Comentarios de los aprendientes sobre la experiencia formativa:

Si tienes algún comentario constructivo que resalte algunas fortalezas o debilidades en mi quehacer docente y que me permita mejorar el desempeño como mediadora académica, te agradecería que lo escribieras en este espacio.

21 respuestas

Quedo muy agradecida, lo mucho que aprendi fue gracias a sus estrategias e hizo que las matematicas no fueran tan pesadas, el contenido lo manejo de una manera en el cual me fue mas facil de entender....en verdad muchas felicidades y espero que cuando sea mi turno de estar aquel lado lo lleve a cabo igual de bien que usted.

Considero que su estilo de enseñanza es adecuado,en todo momento se preocupo por brindar los conocimientos necesarios de acuerdo a la experiencia formativa, sus explicaciones o resolución de dudas fueron en todo momento claras.

Excelente trabajo A Muchas Félicidades

Mtra., sólo quiero agradecer por sus enseñanzas, de verdad que su forma de trabajar me ayudó mucho para obtener aprendizajes que quedaran en mi mente siempre, me motivó también a ser una docente comprometida con mi trabajo y a seguir preparándome cada día. Espero que en próximos semestres tenga la oportunidad de volver a cursar alguna experiencia formativa con usted porque me gusto su forma de enseñar. Cuídese mucho.

Es una muy buena maestra para enseñar, ya que nos permitió un ambiente favorable y nos brindó su confianza en esta experiencia formativa. Respecto a sus debilidades no tengo nada que decir, ya qué para mí fue una muy buena mediadora, a pesar de estos problemas que se están viendo respecto a las clases virtual, usted fue muy responsable en su trabajo y trato de darnos una buena enseñanza y aprendizaje.

Me gustaría que nos diera clases otra vez, a pesar de la distancia siempre se preocupo para mejorar en nuestro conocimiento, maestra responsable dedicada en su profesión, en las primeras clases siempre fue interesante trabajar compartiendo sus conocimientos gracias maestra espero volver a encontrarnos.

A pesar de que la contingencia se presentó, considero que nos brindó las herramientas necesarias para lograr los objetivos del curso, aprender como se da el desarrollo del pensamiento matemático y qué elementos no debemos dejar de lado para lograr Aprendizajes significativos en los alumnos.

Gracias por la enseñanza brindada, aunque no logramos relacionarnos en el grupo de clase de manera física, nos demostró que es una excelente docente, ya que, debido a la situación actual que estamos enfrentando de forma mundial, supo enfrentar los retos que presentaba este grupo. La felicito, ojalá podamos ser como usted docentes comprometidos y apasionados en la labor educativa.

Es una docente comprometida y dedicada que logró un ambiente favorable dentro del aula, con diferentes estrategias para llevar acabo los contenidos y sobre todo que logró un aprendizaje significativo en esta experiencia formativa. GRACIAS!!! por su compromiso y desempeño la FELICITO!!

Fue una gran experiencia tener una mediadora como usted, preparada y constante

Es una excelente maestra preparada con los contenidos necesarios para que cree un aprendizaje favorecedor en nosotros

Gracias por compartirnos sus conocimientos y darnos la oportunidad de aprender aprender nuevas estrategias de aprendizaje.

Acerca de la autora



Lorena Pazos Andrade

Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana como primer lugar de la XIV generación y Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana con medalla de oro, así como una estancia académica en la Universidad de Oviedo, España. Docente de Educación Primaria y mediadora pedagógica de diplomado, licenciatura y maestría de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Autora en diversas publicaciones de propuestas curriculares y cuadernillos de la Secretaría de Educación de Veracruz, así como ponente en foros de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Cuitláhuac García Jiménez

Gobernador del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

Zenyazen Roberto Escobar García

Secretario de Educación de Veracruz

Jorge Miguel Uscanga Villalba

Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Zuleyka Lunagómez Rivera

Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana









