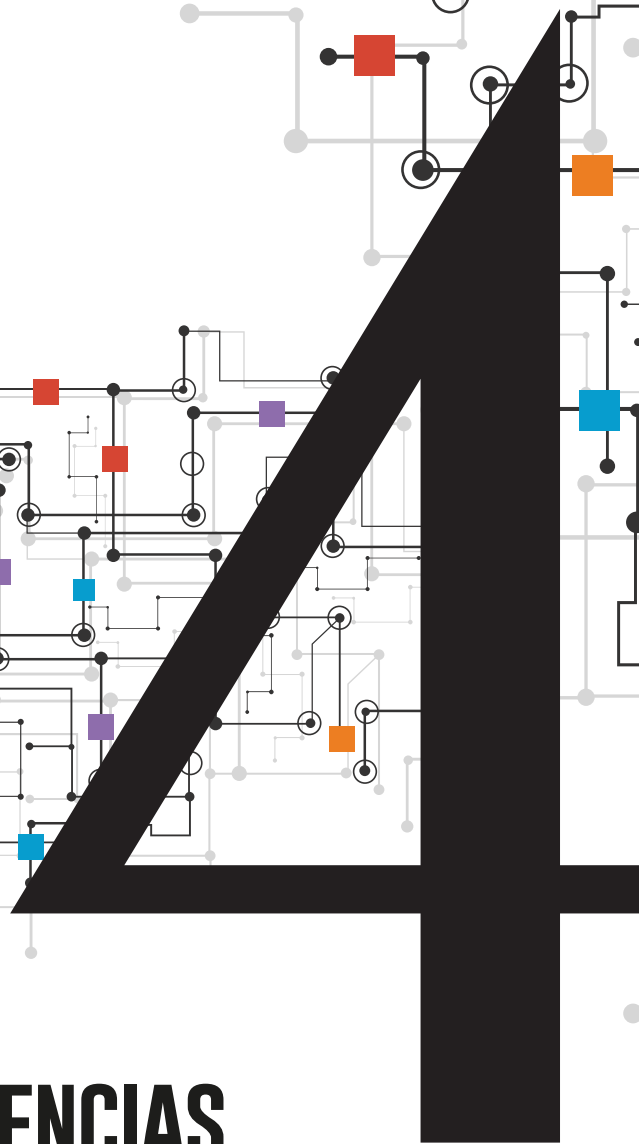




**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA**



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

**VERA
CRUZ**
ME LLENA DE ORGULLO

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS

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

Omar Izur del Ángel Piña
Gonzalo González Osorio
Ayamanda Aheli Gutiérrez De la Rosa
Jean Carlo Kalel Hernández Hernández
José Luis Soto Ortiz
Abelardo Cisneros Ramírez
Rosa Evit Zamora García
Claudia Morales Silva
Blanca Esther de Jesús Alfonso Flores
Erick Hernández Ferrer
Karina Varela Donath
Amayrani Rojas Chan

ÍNDICE

**11 VEINTE SESIONES ENTRE PROFESORES DE
BACHILLERATO PARA DISCURRIR SOBRE LITERATURA
MEXICANA CONTEMPORÁNEA**

Omar Izur del Ángel Piña

**26 APLICACIÓN DE UNA GUÍA PARA ELABORAR
UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA
DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
VERACRUZANA**

Gonzalo González Osorio

**42 TRABAJO POR PROYECTOS BASADO EN LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA EN LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

Ayamanda Aheli Gutiérrez De la Rosa

**67 CURSO VIRTUAL DE BARRERAS DE APRENDIZAJE
Y PARTICIPACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Jean Carlo Kalel Hernández Hernández
José Luis Soto Ortiz

**98 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO
DE CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DE
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON ALUMNOS DE
OCTAVO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

Abelardo Cisneros Ramírez

**117 TRABAJO COLABORATIVO COMO DETONANTE
DE INCLUSIONES**

Rosa Evit Zamora García
Claudia Morales Silva

**137 LUDOTECA TERAPÉUTICA EDUCATIVA
PROGRAMA DISEÑADO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO EN EL AULA**

Blanca Esther de Jesús Alfonso Flores

**170 LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LÍNEA:
LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE APRENDIENTES DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA**

Erick Hernández Ferrer

**186 LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN MATERIA
DE DERECHOS HUMANOS PARA EVITAR LA VIOLENCIA
(NO SÓLO ESCOLAR)**

Karina Varela Donath

**207 EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL
MÉTODO DE PÓLYA EN UNA EXPERIENCIA PARA
ENSEÑAR ÁLGEBRA**

Amayrani Rojas Chan

OFICINA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Coordinación General:

Dra. Marisabel López Callejas

Comisión Evaluadora:

Mtra. Rossina Spinoso Lopezpino

Mtra. Andrea Gómez Su

Mtra. Odalis Rodríguez Castelán

Mtra. Nayeli Velasco de la Rosa

Corrección de Estilo:

Dra. Marianela Hernández Páez

Dra. Lilia Patricia Ruiz Ruiz

Diseño Editorial:

Lic. Alberto Alarcón Reyna

Universidad Pedagógica Veracruzana
Av. Justino Sarmiento s/n
entre Av. Américas y Calle Pico de Orizaba
Col. Laderas del Macuiltépetl
C.P. 91130
Xalapa, Ver.
www.sev.gob.mx/upv

PRESENTACIÓN

En un mundo en constante evolución, la educación debe adaptarse y transformarse para responder a las necesidades del siglo XXI. La Universidad Pedagógica Veracruzana, comprometida con la excelencia educativa, se enorgullece de presentar esta publicación digital que recoge las experiencias más significativas y creativas resultantes de la 4ª convocatoria de Experiencias Educativas Innovadoras.

Este compendio es el resultado del esfuerzo conjunto de la comunidad académica de la UPV que han explorado nuevas metodologías, estrategias y herramientas tecnológicas para enriquecer el proceso de aprendizaje. Cada experiencia compartida en estas páginas no solo refleja la pasión y dedicación de nuestros educadores, sino también su capacidad para reinventar la educación, fomentar la inclusión y promover un aprendizaje significativo.

Esta compilación corresponde a los diez textos seleccionados en la convocatoria emitida en marzo de 2024, dirigida a aprendientes, egresados y personal activo de

Oficinas Centrales y de los 16 Centros Regionales de Estudio. En esta ocasión, los escritos presentan prácticas innovadoras en la aplicación de estrategias pedagógicas en los niveles de educación básica, media superior y superior, desarrolladas en los contextos y necesidades del aula, la institución o la gestión. Las y los autores participantes están adscritos a los Centros Regionales Tuxpan, San Andrés Tuxtla y Xalapa, con ocho escritos elaborados de manera individual y dos en bina.

Las temáticas abordadas se enmarcan en ámbitos pedagógicos e investigativos como el fomento del aspecto lúdico, el aprendizaje colaborativo, los derechos humanos, la prevención de la violencia, la educación virtual, el desarrollo de habilidades investigativas, la etnografía y los recursos para el desarrollo de proyectos de investigación.

Invitamos a la comunidad académica y a todos los interesados en la innovación educativa a explorar estas experiencias, inspirarse en ellas y contribuir al diálogo sobre las mejores prácticas en los procesos de aprendizaje. Juntos, sigamos construyendo un futuro educativo más dinámico y enriquecedor.

VEINTE SESIONES ENTRE PROFESORES DE BACHILLERATO PARA DISCURRIR SOBRE LITERATURA MEXICANA CONTEMPORÁNEA

Omar Izur del Ángel Piña

Red interdisciplinaria entre profesores con finalidad de socializar lectura de autores mexicanos y crear ejercicios que permiten empleo de “corpus narrativos” en asignaturas del currículum de EMS.

Resumen

La era digital no ha desplazado la función estética, social y operacional de la lectura. Como una muestra, aquí se comparten las líneas generales correspondientes a la experiencia de una red virtual practicada entre profesores de bachillerato. El objetivo fue establecer reuniones semanales para socializar lecturas. Resultaron veinte sesiones de trabajo colegiado, en las cuales se conocieron algunas técnicas para trabajar la lectura crítica y los participantes se familiarizaron con el manejo textual. Concretamente, se leyeron 20 cuentos, que funcionaron como referencia para la divulgación de una muestra de corpus narrativos de escritores mexicanos nacidos en el siglo XX.

Palabras clave

Bachillerato, cuento, grupo interdisciplinario, lectura, literatura mexicana

El último confinamiento sanitario reveló a los sistemas educativos la viabilidad de las plataformas electrónicas para sostener reuniones de trabajo académico. Conforme se llevaron a cabo, las realidades de interacción en la enseñanza impusieron tres modalidades: presencial, virtual e híbrida. En este cambio de soportes, la lectura es una herramienta clave para el desarrollo del hecho educativo. Como instrumento social, leer (y escribir) es una actividad que se aprende y su hábito potencializa las posibilidades comunicativas del sujeto alfabetizado.

La literatura, como una manifestación discursiva escrita, permite constatar que:

La lectura no es un acto directo. Nadie lee de manera inmediata un texto, una realidad, el mundo. Todos nos aproximamos a los fenómenos y productos culturales de manera mediada, indirecta. Interpretar y comprender son actos mediados y subjetivos porque pretender ‘leer’ cada escena de la manera más fiel en que esa ‘realidad’ se produce. La realidad de quien escribe y la realidad de quien lee confluyen en el texto literario, por lo que la literatura es más que un placer estético (Álvarez-Bernárdez y Monereo, 2020, p. 9).

Tanto en el acto como en el hecho educativo, la lectura requiere una práctica constante, dirigida e intencionada. A partir de estas variables, se realizó un piloto de *Red virtual de lectura entre profesores* en la escuela para bachilleres mixta Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas, clave 30EBH0409U, de Coatepec, Veracruz.

Desarrollo

Con el propósito de practicar, socializar la lectura y realizar ejercicios breves entre los profesores del plantel, se planearon veinte sesiones de trabajo. La *Red virtual de lectura* operó en dos bloques y la interacción se desarrolló mediante plataformas electrónicas, Zoom para las sesiones sincrónicas y un grupo de WhatsApp para los comunicados y el envío de material. En su estructura, la red funcionó con los parámetros de un club de lectura. En su ejecución, se ejercitaron las prácticas de habilidades digitales, pues:

En la actualidad existen múltiples vías para acceder a la lectura, la digitalización del mundo permite ahora tener a disposición millones de fuentes disponibles para su lectura. Es en este sentido en que la educación puede orientar las lecturas, frente a la oferta apabullante de internet, se requieren caminos para llegar a contenidos pertinentes y de calidad (Brand Barajas, 2017, p. 170).

La primera convocatoria abarcó diez sesiones, efectuadas de septiembre a noviembre de 2022, y se dirigió a los profesores del plantel con mediación de la coordinación académica. La segunda emisión se llevó a cabo entre febrero y mayo de 2023, y se abrió a la participación de profesores externos (para calendarización y contenidos específicos por sesión, véase Anexos).

Como género literario, el cuento fue la constante de las lecturas. La selección de los contenidos se rigió por estos criterios: a) Escritores mexicanos; b) Cuentos publicados en un rango temporal del siglo XX a la actualidad y c) Muestrario estilístico del género, que corresponde a la narrativa nacional contemporánea y tiene libre acceso en repositorios institucionales. La mayoría de los textos se localizan en el sitio electrónico *Material de Lectura*, de la Universidad Nacional Autónoma de México y pueden descargarse en archivos PDF.

Esta posibilidad de operaciones electrónicas, envío y descarga, permitió que los integrantes de la *Red* tuvieran en sus dispositivos móviles el texto cuya socialización correspondía a la sesión sincrónica. El acuerdo que se mantuvo para todas las sesiones fue leer de forma individual. La selección de cada uno de los cuentos se

realizó con base en un tiempo real de lectura y ninguno requería más de cuarenta minutos. Los comentarios y valoraciones se reservaron para los encuentros virtuales, donde el eje fue atender la recepción de cada lector a partir de (intentar) una lectura crítica:

Lectura acrítica busca significado, el cual es único y constante; se leen todos los textos iguales; se buscan las ideas principales... existe una satisfacción con una sola fuente y comprender es sinónimo de creer el contenido... en la lectura crítica existen varios significados los cuales además son dinámicos y contextualizados; cada texto demanda una lectura distinta en atención al texto, al género, a la temática, al propósito; se busca la intención, el punto de vista, el posicionamiento del autor; se busca lo implícito, lo oculto; se buscan diversas fuentes para comparar la información (Aguilar Castillo, 2022).

La práctica de la lectura crítica y los contenidos originaron esperanzadores hallazgos entre los participantes. El primero, conocer a un elenco de autores nacionales. En segundo lugar, constatar la familiaridad que establece una ficción-mexicana publicada en una media de los últimos 70 años con su lector mexicano actual. Ninguna de las historias leídas requirió un trabajo de investigación para esclarecer contenidos, pero sus contenidos motivaron la consulta de diccionarios en línea con el fin de esclarecer el origen o el uso de una palabra. Algunas constataciones provocaban

risas y una que otra sorpresa porque se recibía una información nueva.

Se leyeron veinte historias mexicanas, no todas sencillas en sus lenguajes o en sus estilos. A decir de los integrantes, algunas requirieron más de una lectura y otras tuvieron una recepción inmediata. Un texto, como práctica y producción discursiva, surge de un lugar social y llega a su lector, quien se ubica en otro lugar y en una temporalidad diferente. Por ello:

Es necesario recordar que el texto escrito, así como cualquier otra manifestación del lenguaje, se produce siempre en un contexto histórico, social y cultural; esto significa que para entender un texto hay que tomar en cuenta lo que es ajeno a él (Souza et. al., 2021, p. 96).

Dado que se trató de una actividad abierta a profesores interesados en ejercitar la lectura, los asistentes a los dos módulos correspondieron a grupos interdisciplinarios. Sus áreas de especialización no coincidían necesariamente a los campos formativos de lengua y comunicación. Por ello, para leer de forma crítica, se optó por constituir una identificación en común. El sentido primordial de las reuniones era el fomento de la lectura, pero la ligadura necesaria se desarrolló a partir de la literatura, específicamente del género cuentístico.

La actividad lectora individual condujo a la socialización del contenido. En el transcurso de las sesiones, se mantuvo la constante de que el uso de las herramientas tecnológicas simplificaba la tarea para generar comentarios críticos. Compartir la pantalla y subrayar el texto, efectuar la búsqueda para corroborar un dato, indagar el origen de una palabra o encontrar las conexiones con las ideas y propuestas que surgían en el transcurso de la charla. Tales actividades evidenciaron lo que provoca un texto cuando es leído en lo individual y posteriormente es socializado. Como tal, el material literario trascendió el análisis formal o lectura acrítica.

Para la fase de cierre de cada reunión, se diseñaron actividades a partir del argumento “no existe lectura, por lo menos fuera del entorno escolar, sin objetivos por parte del lector, pues no tiene sentido leer sin motivo, como no tiene sentido hacer cualquier ‘cosa’ sin objetivos” (Souza et. al., 2021, p. 93). El objetivo de cada lectura y el PDF del texto correspondiente, se proporcionó vía mensaje de WhatsApp con una semana de anticipación.

Los participantes que entraban a la sesión virtual tenían conocimiento de que, además de la socialización de la lectura, se intentaría practicar algún proceso dialógico de

interpretación literaria, como los de pensamiento, interpretación, aprendizaje y posicionamiento (Álvarez-Bermúdez y Monereo, 2020). Cada historia leída mereció procesos diferentes, por ejemplo, para el cuento *La ofrenda más grata*, de la escritora Angelina Muñiz-Huberman.

El ejercicio para *La ofrenda más grata* consistió en que cada profesor crearía un personaje extra que narraría su versión de la tragedia por mensaje de voz en el grupo de WhatsApp. Se propuso así: “Llegas a la casa donde se cometió el crimen y horas después tienes la oportunidad de contárselo a otro personaje. ¿Cómo se lo dirías? ¿Qué tono y palabras emplearías? Tu relato debe durar como máximo dos minutos. No debes presentarte, pero a través del mensaje que emitas podremos deducir quién eres y qué papel tienes”.

Los participantes tuvieron quince minutos para construir sus respectivos relatos, desde la jerarquización de las ideas hasta su mensaje de voz. Resultaron las recursividades a partir de las voces dialógicas que decidió cada participante: parientes, personal de servicio, asesina, asesinado, investigadores policiacos, espíritus malignos y fantasmas. Para implementar ejercicios dialógicos y de análisis de lectura crítica, son recomendables las aportaciones de

investigaciones afines a las de Jennie Brand Barajas (2017) y Paula-Reyes Álvarez-Bernárdez y Carles Monereo (2020).

El trayecto de la red virtual muestra el rol central y continuo de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los cuerpos textuales de las asignaturas curriculares de la educación media superior aún son protagónicos. Los soportes de impreso a digital han facilitado su manejo. La tecnología no es un sustituto de la lectura; más bien:

Será preciso desarrollar nuevos métodos de enseñanza, fundamentados en la idea de estímulo continuo. Por una parte, atraer la atención de quien debe aprender (personas en edad escolar) sólo podrá conseguirse convirtiendo el proceso de aprendizaje en uno de descubrimiento, de implicación y de satisfacción de la curiosidad con un alto componente de diversión (González-Rivero y Santana Arroyo, 2017, p. 39).

Esa red virtual de lectura constituyó ochenta horas de trabajo sincrónico repartidas en veinte sesiones semanales, dos horas por cada cuento. Como fueron divididas en un módulo por semestre, se cuidó que las fechas no interfirieran con los momentos de inicio y cierre de semestre.

Conclusiones

La red mostró la posibilidad de trabajo colegiado como piloto de proyecciones para formación continua entre pares interdisciplinarios de profesores de un mismo bachillerato. Desde su puesta en marcha, la iniciativa fue organizar jornadas virtuales a partir de las competencias y especialidades de cada profesor, que se asumiría como monitor de las actividades. En este caso, el eje principal fue la promoción de la lectura, pero debe tomarse en cuenta “la limitación de ser un [...] caso único, y, por tanto, las conclusiones no pueden ser generalizables” (Álvarez-Álvarez y Viejo Sáinz, 2018, p. 120).

Los tiempos y las agendas de cada profesor flexibilizaron la asistencia y permanencia voluntaria en las sesiones sincrónicas. La entrega de los ejercicios correspondientes a cada lectura siempre fue opcional y no hubo evaluación. Como ocurre con todo pilotaje, la coordinación académica del centro de trabajo llevó un control más administrativo.

Queda en bitácora de trabajo el intento de hacer un muestreo para la difusión de la literatura mexicana contemporánea. Fueron veinte cuentos de escritores diferentes, que aún representa un porcentaje mínimo del

elenco de creadores nacionales cuyos textos se encuentran en repositorios institucionales. Se llegó a la meta, socializar la lectura y mostrar algunas operaciones para trabajar con un texto.

Recomendaciones

A partir de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y el Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS), los profesores de bachillerato tendremos que replantear el papel de la lectura como agente de información, socialización y transformación. La ciudadanía digital tiene mayores oportunidades de acceso a la lectura. “En este nuevo contexto, la lectura deja de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un constructo de conversaciones que permite el intercambio, que les da visibilidad y que posibilita tejer relaciones afectivas” (Brand Barajas, 2017, p. 171).

Al profesorado actual de bachillerato corresponde transitar del *Plan en liquidación* al MCCEMS de la Nueva Escuela Mexicana. En adelante, será preferible congraciarse a fondo con la lectura. Hay razones que se anunciaban con anterioridad y que están impulsadas a partir de la digitalización. “Los currículums no pueden seguir enseñando

las mismas cosas de la misma manera” (González-Rivero y Santana Arroyo, p. 40), pero la lectura no se altera por el cambio de soportes.

A excepción del texto de Carlos Aguilar Castillo, las referencias que acompañan este artículo sirvieron como base para el diseño de la red virtual de lectura y las actividades que allí se emprendieron. Cada uno de los artículos y/o investigaciones incluye su liga electrónica correspondiente. El repositorio del cual se abrevaron la mayoría de las lecturas es el sitio *Material de lectura*, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Allí se pueden consultar obras literarias de escritores mexicanos y extranjeros que, como ventaja adicional, pueden descargarse en formato PDF.

Probablemente, hay una consigna para quien desea compartir con sus pares o con sus alumnos el dominio y el hábito de la lectura. “Cuando un sujeto lee por primera vez una obra, desarrolla un conocimiento sobre ella, sobre su contenido. Este hecho lo traslada a una nueva posición: quien lee deja de ser desconocedor para convertirse en conocedor” (Álvarez-Bermúdez y Monereo, 2020, p. 10). Lo que sigue es siempre intentarlo, aceptando la posibilidad del éxito o la derrota, pero sin perder brújulas y mucho menos, el ánimo.

Fuentes de información

Aguilar Castillo, C. (2022). Retos en la educación media superior:

¿y la lectura? Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/retos-en-la-educacion-media-superior-y-la-lectura/>

Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sáinz, R. (2018). Mejora de la competencia

literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, (68), 110–122.

<https://doi.org/10.5195/biblios.2017.351>

Álvarez-Bernárdez, P.-R. y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria

como diálogo entre posiciones. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(2), 7–16.

<https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.2.2281>

Brand Barajas, J. (2017). El docente lector como formador de

ciudadanos. *Alteridad*, 12(2), 165.

<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.03>

González-Rivero, M. d. C. y Santana Arroyo, S. (2017). La Sociedad de la

Información demanda lectores. *Cuadernos de Investigaciones de Ciencias de la Información*, (2), 39–47.

<https://doi.org/10.34295/cuinci.vi2.24>

Souza, R. J. d., Giroto, C. G. G. S. y Balça, Â. (2021). Estrategias de

lectura. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (14), 89–100.

<https://doi.org/10.47249/rba2021530>



Omar Izur del Ángel Piña

Cursó estudios de Periodismo y posteriormente de Historia en Xalapa, su ciudad natal. Ejerció el periodismo del año 1994 a 2012; especializándose en las áreas editoriales, de opinión, culturales y educativas. Laboró para la prensa, radio y televisión. En ese periodo cubrió fuentes como reportero, editorialista, columnista y coordinador de secciones en distintos medios impresos e informativos

locales y con cobertura en el territorio veracruzano. También desarrolló actividades de promoción y difusión cultural en distintos sectores de la administración de la Secretaría de Educación de Veracruz (entidad a la que está adscrito hasta la actualidad).

Posteriormente en Ciudad de México hizo cursos de Historia y Literatura en institutos y dependencias de la Universidad Nacional Autónoma de México; también cursó programas de lengua y cultura en el Instituto Italiano de Cultura. Actualmente es profesor titular de asignaturas del área de Humanidades en el sistema de bachillerato veracruzano.

Cuenta con varias publicaciones como: “Mis primeros poemas” en 1992 y “Coincidencias y naufragios” en 2002. Sus investigaciones historiográficas son: En 2016, “Siete versiones decimonónicas sobre el asalto a la Alhóndiga de Granaditas”, en 2017 “Placenta memorística del soldado Bernal”, en 2018 “Bernardino de Sahagún, misión contra “artificios fabricados por el mismo diablo” y en 2021 “Lo clásico bajo la óptica de la historia cultural”.

APLICACIÓN DE UNA GUÍA PARA ELABORAR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

Gonzalo González Osorio

Resumen

Este documento describe la implementación de una guía para elaborar proyectos de investigación en el programa de doctorado de la Universidad Pedagógica Veracruzana. La guía fue diseñada para apoyar a los estudiantes en la creación de sus proyectos de investigación, para lo cual aborda aspectos teóricos y prácticos esenciales para su éxito. Durante la pandemia por COVID-19, el autor asumió el rol de mediador pedagógico, que le permitió identificar la necesidad de un recurso estructurado que facilitara la redacción de proyectos de investigación. A partir de esta experiencia, desarrolló una Guía práctica, la cual ha sido bien recibida tanto por estudiantes como por docentes. La

guía sistematiza el proceso de elaboración de proyectos y ha sido adoptada en otros programas educativos, dada su utilidad en contextos académicos diversos. Este documento también sugiere futuras mejoras para enriquecer la guía y expandir su aplicabilidad hacia otros niveles educativos.

Palabras clave

Guía práctica, programa de doctorado, proyecto de investigación, tesis de grado

Desarrollo

En el mes de abril del año 2016, inició el primer programa de doctorado en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Fue diseñado para formar expertos en materia de política y evaluación educativa, cuyo enfoque comprende aspectos relacionados con el currículo, contenidos programáticos, procesos de evaluación y actualización de conocimientos mediante la investigación aplicada y colaborativa. La malla curricular del Doctorado en Política y Evaluación Educativa consta de tres años y contempla cuatro campos de saber, uno de los cuales es el Campo Investigativo, integrado en los dos primeros años por cuatro unidades de aprendizaje secuenciales denominadas Producto Terminal y dos Seminarios de Investigación, que

se cursan en el tercer año con la finalidad de impulsar el desarrollo del pensamiento creativo para indagar y aprender mediante el proceso de investigación.

En el año 2021, fui designado mediador pedagógico en dos unidades de aprendizaje (UA) de la segunda generación del doctorado (2020-2023): en la UA Producto Terminal 3 (PT-3) y en la de Producto Terminal 4 (PT-4), correspondientes al segundo y tercer semestres de la malla curricular. Era la primera vez que participaba como docente en un programa tan importante de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Además, las clases debían ser a distancia de forma virtual debido a que nos encontrábamos en pleno confinamiento por la pandemia del COVID-19.

A lo largo de ambas unidades de aprendizaje nos dedicamos a la elaboración del proyecto de investigación de los aprendientes, la hoja de ruta para llevar a cabo su trabajo de investigación de grado, un documento muy importante que les ayudaría a establecer su plan de trabajo para ordenar y situar las acciones que como investigadoras e investigadores debían realizar a lo largo de los dos últimos años de su programa de doctorado. Aunque el proyecto de investigación es un documento breve, su relevancia es

primordial para el éxito de la investigación, razón por la cual era esencial que lo concluyeran de la mejor manera posible. En el PT-3, los aprendientes seleccionaron y delimitaron su tema de investigación a partir de un proceso de reflexión sobre los posibles temas de interés y de los temas propuestos a lo largo de los dos primeros semestres que ya habían cursado. Además, elaboraron un primer planteamiento del problema estableciendo objetivos, justificaciones y la factibilidad de su estudio.

Posteriormente, en la UA PT-4, escribieron un marco teórico preliminar luego de una primera selección de la literatura pertinente sobre su tema, seguido de una revisión analítica y la estructuración de un primer índice teórico, proceso que concluyó con la revisión del marco teórico elaborado. También establecieron los alcances, hipótesis y variables, así como el método propuesto, integrado por el diseño de investigación, la propuesta de recolección de datos, su codificación, procesamiento y análisis. Finalmente, incluyeron un cronograma de trabajo y las referencias bibliográficas utilizadas hasta el momento en su proyecto de investigación. Sin embargo, durante mi mediación pedagógica me di cuenta de que carecía de un documento base, hecho a la medida que sirviera de guía para las y los aprendientes.

Como dice Bourdieu (2024), la pedagogía de la investigación y la transmisión de conocimientos y saberes requiere de “una forma de trabajar y una manera de pensar, en cuyo centro se encuentra la práctica de la investigación” (p. 23). Para ello, requería diseñar un documento que ayudara a los aprendientes a desarrollar paso a paso su proyecto de investigación mediante un caso de ejemplo que hiciera más práctico y accesible tanto el abordaje teórico como el práctico en el desarrollo de cada una de las partes del documento, siguiendo una serie de instrucciones que contribuyeran a elaborarlo en los tiempos establecidos durante el doctorado, a fin de que no fuera un trabajo ni demasiado largo ni muy corto y que incluyera los elementos necesarios exigidos por el proyecto.

Era necesario crear una Guía que ayudara a escribirlo correctamente porque “es imprescindible lograr que crean profundamente en el valor de lo que se les enseña. Porque si están convencidos de que lo que estudian no les sirve” (Sigman y Bilinkis, 2023) su entusiasmo y dedicación para elaborar un documento de este tipo se diluye.

Por las razones mencionadas y con base en las opiniones de mis aprendientes de la segunda generación del doctorado a lo largo de los dos semestres, me propuse

escribir una guía para elaborar paso a paso un proyecto de investigación, incluyendo un caso de ejemplo que apoyara la escritura de cada uno de los apartados que debe tener el proyecto, acompañado de la teoría básica que diera sentido a cada uno y que facilitara su consulta y elaboración, con la finalidad de que sirviera como cuaderno de trabajo para concluir oportunamente el proyecto de investigación antes de iniciar los dos programas de seminario en el último año del programa del doctorado.

Con esta motivación, aunque estábamos trabajando a distancia, empecé a diseñar lo que podría ser el índice de la Guía, que finalmente quedó conformado por 10 capítulos, en los que el aprendiente podría ir escribiendo los apartados de cada capítulo, tomando como base el ejercicio de ejemplo incluido que yo había realizado previamente en alguna de mis investigaciones. El siguiente paso fue buscar la bibliografía necesaria, leerla y seleccionar la que considerara fácil de leer y que permitiera lo que debía realizarse en cada apartado del proyecto. La experiencia adquirida a lo largo del PT-3 y el PT-4 con los aprendientes de la segunda generación del doctorado fue fundamental para ir diseñando cada uno de los capítulos de la guía, al mismo tiempo que se desarrollaban esas dos unidades de aprendizaje.

Después de dos semestres de trabajo, concluí la primera versión final de la Guía en el mes de febrero del 2022. Era la primera vez que llevaría a cabo todo el proceso de elaboración y registro de una obra escrita. Inicié la etapa de corrección de estilo y ortografía, contratando a una profesional en la materia que me ayudara con esta importante etapa de la producción de la obra. Este trabajo de ida y vuelta con la pedagoga llevó cuatro meses. En julio del mismo año, recurrí a otro profesional para que se encargara del diseño editorial, la formación y la portada del libro, actividad que tomó otro mes de trabajo y de revisión.

Una vez concluidas estas importantes etapas, investigué qué requisitos se necesitaban para registrar la obra ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Tenía muy claro que iba a registrarla como una obra sin fines de lucro que tuviera prohibida su venta. Además, llevé a cabo su registro como una obra sujeta a una licencia de *Creative Commons* con reconocimiento 4.0 Internacional, para ser usada con fines educativos, informativos y culturales, siempre y cuando se citara la fuente, y no se hiciera uso del material con fines comerciales. Ambos registros concluyeron en el mes de agosto de 2022.

La obra quedó registrada como Guía para elaborar tu proyecto de investigación (González, 2022). Lo primero que hice fue subirla a una de mis plataformas de almacenamiento personal en la nube y compartir el *link* con mis colegas y estudiantes (ver <https://n9.cl/et86g>). Empecé a difundir el documento con docentes de licenciatura, maestría y doctorado, tanto de la UPV como de otras instituciones formadoras de docentes, públicas y privadas, para que tuvieran una herramienta más para su labor docente, especialmente para los cursos de investigación y elaboración de tesis (ver Anexo).

Después de algunas semanas, fui invitado de manera presencial por la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) Dr. Manuel Suárez Trujillo para presentar la obra al personal docente que asesoraba trabajos de tesis. Lo organicé como un taller de recomendaciones para elaborar una tesis, en el que las y los aprendientes iniciaran utilizando la Guía para desarrollar su proyecto de investigación como punto de partida de su tesis. Intercambiamos experiencias sobre el reto que implica asesorar este tipo de trabajos y sobre la utilidad de emplear esta Guía con sus estudiantes. Fue una experiencia enriquecedora en la que pude constatar por primera vez su eficacia fuera de la UPV.

Un año después, volví a ser invitado por la ENSV para impartir una conferencia sobre la importancia del trabajo de tesis a los estudiantes que se encontraban en su formación inicial docente. En esa ocasión, además de la Guía, les brindé material adicional al que denominé Algunas recomendaciones para elaborar una tesis. De igual modo, elaboré unos separadores de libros que incluían un QR que al escanearse dirigía al link donde podía descargarse de forma gratuita el documento de la Guía.

En el mes de septiembre de 2023, inició la tercera generación del doctorado (2023-2026). En esa ocasión, tuve el privilegio de ser mediador pedagógico en el primer semestre, al impartir la unidad de aprendizaje Producto Terminal 1 (PT-1). Por la experiencia adquirida con las y los aprendientes anteriores del doctorado y las opiniones del cuerpo académico del programa, se decidió que esa nueva generación iniciara el PT-1 como señalaba el plan de estudios, realizando un trabajo en equipo a lo largo del semestre, pero también su proyecto de investigación de manera individual. Los resultados fueron satisfactorios, ya que el trabajo en equipo les sirvió para fortalecer la elaboración individual de su proyecto de investigación utilizando la Guía como libro de texto.

Los testimonios de los aprendientes fueron halagadores, ya que destacaban la eficacia de la Guía para elaborar su proyecto de investigación paso a paso, la facilidad de su uso y la utilidad del caso de ejemplo para comprender lo que se requería realizar en cada apartado del documento, con base en los aspectos teóricos y prácticos integrados en un solo lugar, así como el uso de un lenguaje sencillo y claro en cada capítulo de la Guía para orientar la escritura del proyecto sin grandes dificultades (ver dos testimonios en: <https://n9.cl/om300g>, <https://n9.cl/dm1i6>).

Conclusiones

La elaboración de una Guía para elaborar un proyecto de investigación permitió contar con un material de apoyo para los docentes de la Universidad Pedagógica Veracruzana que imparten los cursos de licenciatura o posgrado relacionados con la elaboración de una tesis de grado. Como docente, aprendí no sólo a escribir y editar un documento de este tipo, sino también a realizar todo el proceso que implica la publicación de una obra escrita con derechos de autor. Además, la Guía apoya al aprendiente a sistematizar la elaboración de un proyecto de investigación en tiempo limitado, mediante un caso de ejemplo que sirve para aclarar muchas de las dudas que surgen cuando se

escribe un trabajo de este tipo; sin embargo, como todo documento académico, la Guía también es perfectible. Puede enriquecerse probando sus resultados en la elaboración de proyectos de investigación en programas de licenciatura, maestría y doctorado, según las necesidades de cada uno. También se podría incluir material de apoyo adicional para los 10 capítulos del documento, incluyendo links de consulta que contribuyan a facilitar su escritura.

Una de las conclusiones más relevantes tiene que ver con haber logrado el objetivo de escribir un documento académico para ayudar a resolver un problema real en la Universidad Pedagógica Veracruzana, surgido en una experiencia docente del programa de doctorado, y haberlo puesto a prueba dos años después en el mismo programa con testimonios favorables de los aprendientes que lo utilizaron como libro de texto para desarrollar su propio proyecto de investigación.

Otro aspecto importante fue que la Guía para elaborar tu proyecto de investigación fue incluida en la bibliografía de consulta básica de las experiencias formativas que integran los seminarios de investigación en los programas de maestría impartidos por la Universidad Pedagógica Veracruzana, como una fuente de consulta más que apoye

tanto la mediación pedagógica como la consulta de los aprendientes que inician la elaboración de su tesis de grado.

Recomendaciones

Se sugiere evaluar la utilidad de la Guía en los programas de licenciatura y maestría en la UPV y en el desarrollo de varios tipos de investigación, así como incluir material de apoyo como videos explicativos, ejercicios y lecturas adicionales que fortalezcan el aprendizaje de los capítulos que la integran. Recabar las opiniones y sugerencias de otros aprendientes y de docentes que utilicen la Guía como material de apoyo sería provechoso para enriquecerla.

Con base en la experiencia de elaboración de la Guía y de mi participación como mediador pedagógico en los seminarios de investigación en la modalidad de ensayo, considero muy ventajoso crear una guía para redactar ensayos argumentativos, con una estructura similar a la existente en la Guía para elaborar tu proyecto de investigación, con un caso de ejemplo que se fuera desarrollando a lo largo de todos los apartados y que concluyera con la elaboración del ensayo, y con un diseño apto para emplearse como libro de texto en los tres cursos

de seminario de investigación contenidos en los programas de maestría en esa modalidad.

Finalmente, es necesario crear una página web con material de apoyo complementario a la Guía que sería útil en cada etapa de la construcción del proyecto de investigación, la cual fuera enriquecida con las sugerencias de las y los mediadores pedagógicos que imparten dicho seminario en todos los centros regionales de la UPV, así como con las aportaciones de los aprendientes que cursan las experiencias formativas de los seminarios de investigación.

Referencias

- Bourdieu, P. (2024). Las trampas de la investigación. Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales. Siglo Veintiuno.
- González, G. (2022). Guía para elaborar tu proyecto de investigación. México.
- Sigman, M., Bilinkis, S. (2023). Artificial. La nueva inteligencia y el contorno de lo humano. Random House.

Anexo

Portada de la Guía





GONZALO GONZÁLEZ OSORIO

Es Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Veracruzana e Ingeniero en Sistema Computacionales por el Instituto Tecnológico de Veracruz. Tiene una Maestría en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Veracruz (IAP), así como una Maestría en Redes y Sistemas Integrados por el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada A.C., además es Doctor en Administración Pública por el IAP y cuenta con un Posdoctorado en Metodología de la Investigación y

Producción Científica en el Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología INUDI en el Perú. Y ha sido servidor público desde 1991 dentro de la Secretaría de Educación de Veracruz, donde se ha desempeñado en diversos cargos.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores, así como Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. y miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Forma parte del cuerpo docente de la Universidad Pedagógica Veracruzana en programas de licenciatura, maestría y doctorado. Ha participado como ponente y moderador en diversos congresos locales, nacionales e internacionales del ámbito educativo. Es autor de los libros “Informática II” y “Laboratorio de Investigación Social” para bachillerato, publicados por la Compañía Editorial Nueva Imagen y también del libro “Guía para elaborar tu proyecto de investigación”, así como de artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Fue Coordinador del Doctorado en Política y Evaluación Educativa de la UPV y actualmente es Director Académico de dicha casa de estudios.

TRABAJO POR PROYECTOS BASADO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ayamanda Aheli Gutiérrez de la Rosa

Resumen

En el presente documento se comparten reflexiones derivadas de la práctica docente en un grupo de tercer grado del nivel preescolar; se buscó que los alumnos y las alumnas aprendieran a elaborar textos escritos y después difundir el contenido, relacionado con las actividades a las que se dedican los padres de familia. Entre los resultados se destaca que los infantes se conocieron mejor; encontraron algunas afinidades (al identificar que sus padres o madres se dedicaban a lo mismo) y aprendieron a valorar el trabajo que hacen día con día para llevar sustento a sus hogares. El proyecto “Difundo los servicios de mi comunidad” se pensó para que los niños y niñas aprendieran a difundir la información a través de textos (carteles) y esto lo hicieran extensivo a la comunidad educativa. De acuerdo con las

metodologías activas que establece la Nueva Escuela Mexicana, se trabajó bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios, destacando la importancia de la difusión de las actividades que se realizan en el entorno donde se desenvuelven los padres y las madres de familia, y por consiguiente las niñas y los niños.

Palabras clave

Aprendizaje, difusión, metodologías, NEM, proyectos.

Justificación de la experiencia

Con la finalidad de compartir alguna experiencia educativa innovadora, decidí basarme en mi práctica docente donde realizo actividades didácticas de forma cotidiana; en este momento, con el grupo a mi cargo, de tercer grado, en el Jardín de Niños “Lic. Rafael Hernández Ochoa”. El jardín está ubicado en la calle Fernando Montes de Oca #15, Colonia Lomas de Chapultepec, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Para esta experiencia trabajé con un grupo de 16 alumnos, con edad de 5 a 6 años ya cumplidos; están próximos a cursar la educación primaria, por lo que se requería del diseño de proyectos que les implicaran retos, pero que, a la vez, retomaran aspectos del contexto inmediato, para que el aprendizaje aterrizara a su realidad.

En un primer momento, fue indispensable realizar una lectura de la realidad, para contextualizarla y—permitiera formular una propuesta pedagógica que abonara a la formación de los niños y niñas. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y la Nueva Escuela Mexicana¹, el proceso corresponde al trabajo en colegiado en una escuela y, así, lograr los propósitos esperados para el bienestar de la niñez.

Una vez seleccionados los contenidos principales para la elaboración de las actividades, me basé en el programa analítico y retomé los ejercicios realizados durante el taller intensivo de capacitación docente, y en el consejo técnico escolar de cada mes, considerando las reflexiones ante el trabajo con proyectos y sus características. Al revisar y releer los materiales, tomé la decisión de experimentar con la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios. A continuación, comparto los aspectos considerados para la elaboración de dicho proyecto

¹ El programa analítico es el segundo nivel de concreción del currículo; es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos. Se trata de la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar.

Anexo A

- El campo formativo fue Lenguajes; corresponde a la fase 2 de educación preescolar; el mismo, se acompañó de su contenido, del PDA (Planeación, Diagnóstico y Acompañamiento) y los ejes articuladores.
- La problemática y finalidad son prioridad en este proceso; que de aquí nace el proyecto implementado. El problema consideró la falta de comprensión sobre lo que dicen y quieren comunicar diversos textos (carteles, avisos, periódico, mural, revistas, hojas, cuadernos) que rodean su comunidad. En cuanto a la finalidad, se esperaba que los infantes utilizaran diversos textos para comprender lo que dicen; además, que promovieran la comunicación de los trabajos que hacen sus padres y familiares, con el propósito de que conozcan que se utilizan estos para informar e invitar a las personas.
- El contenido trabajado fue: Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares. Se complementó con el PDA de 3° que fue: Utiliza distintos textos (carteles, avisos, periódico, mural, revistas, hojas, cuadernos) para representar

gráficamente ideas que descubre del entorno de manera vivencial y al consultar libros, revistas y otras fuentes impresas y digitales. El eje articulador que compacta mayormente lo que se desea trabajar es el de Apreciación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

- La *interdisciplinariedad* forma parte de este proceso educativo basado en la Nueva Escuela Mexicana; ésta busca que los contenidos se trastoquen y se relacionen de forma natural en el proceso enseñanza y aprendizaje. El presente proyecto se articuló con el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, en correspondencia con los PDA que fueron: Aprecia las labores y servicios que existen en la comunidad y valora el impacto que tienen para el bienestar común; Utiliza lo que sabe de los trabajos y servicios que existen en su comunidad, para proponer nuevas formas de colaborar y contribuir al bienestar de todas las personas.

Lo que deseaba era que, los niños y las niñas de mi grupo aprendieran que, difundir un mensaje tiene un propósito (motivar, compartir, hacer promoción, entre otras características...), eso era lo que más me preocupaba que desarrollaran. Sin embargo, no encontraba la forma de

aterrizar el proyecto, ni que, tuviera un impacto en el contexto inmediato de los niños. Fue necesario analizar aquello que tuviera relación con su realidad, su cotidianidad y que, el aprendizaje adquirido en la escuela tuviera sentido o utilidad en su vida. Además, como proceso importante en este proyecto, también se buscó que los infantes realizaran un proceso de investigación sobre las actividades que hacen sus madres y padres en el trabajo, así como, analizar el impacto que tienen estos a la comunidad.

De la misma manera, fue necesario revisar las características de cada una de las metodologías para el desarrollo de los proyectos educativos que sugiere la Secretaría de Educación Pública en el documento *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los Proyectos Educativos Ciclo Escolar 2022-2023* (2022), en donde se refiere lo siguiente:

El trabajo con la metodología Aprendizaje basado en proyectos comunitarios incluye diversos momentos y fases con las cuales se busca que las experiencias de aprendizaje de los alumnos diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación (SEP, p. 65).

Desarrollo de la experiencia de aprendizaje

Al analizar la información, reflexioné en torno a que, mi intención iba dirigida a que mis niños y niñas aprendieran a darle sentido a un texto escrito y que la información fuera tan útil que pudiera compartirse con la comunidad escolar y los padres de familia, por lo que decidí analizar con más cautela la problemática que quería abordar en el proyecto, así que, como proceso medular, pensé que sería buena idea que, podíamos abordar las actividades que realizan sus familiares a través de la difusión de éstas.

Normalmente, cuando le preguntas a un niño o niña de preescolar sobre lo que hace papá o mamá en el trabajo, existen las respuestas como: *Trabaja, hace su trabajo, no sé, no me acuerdo, hace muchas cosas*, entre otras respuestas que difícilmente llevan a conocer algo en concreto, por lo que decidí retomar esta pregunta como parte de una indagación que debían de realizar los infantes para ampliar su conocimiento acerca de lo que hacían sus familiares en el trabajo, la importancia que tiene saberlo y la difusión de esta información.

A continuación, se narra cómo se fueron vivenciando las respuestas de los niños conforme a la aplicación del proyecto, y las reflexiones ante los resultados obtenidos.

Fase 1.- Planeación e identificación: Les conté que me gusta arreglar uñas y dejarlas bonitas para otras personas, pero que también soy maestra, me dedico a dar clases y me agrada que otros aprendan. Ellos empezaron a compartir comentarios como los siguientes: *“Mi mamá arregla el cabello”, “Mi papá se dedica a componer computadoras...”* *“Mi papá hace casas”*; conforme fueron destacando las actividades que los integrantes de su familia realizan, aproveché el espacio para reflexionar con ellos, en plenaria, sobre la importancia que tiene conocer esto, por qué los adultos lo hacen y qué pasaría si ellos no realizaran ese trabajo al que se dedican. A pesar de que esto fue un mero “pretexto” para dar inicio al proyecto, lograron identificar las actividades que hacen sus familiares en su trabajo.

Cuando les expliqué que jugaríamos a hacer publicidad de los trabajos o servicios que ofertan sus familiares, se mostraron muy motivados, por lo que les puse como ejemplo que podíamos utilizar carteles para hacer promoción de los servicios que hacen sus papás o mamás, mostrándoles algunas imágenes como referencia. Como

tarea, investigaron en sus casas de manera más puntual sobre estos oficios y/o profesiones; la finalidad, que al siguiente día compartieran la información e hicieran alusión de que era muy importante el trabajo de sus familiares, ya que daban un aporte a su entorno.

Cuando se compartieron los resultados de dicha investigación, los educandos dieron aportes muy valiosos; por ejemplo, un niño mencionó que su papá *“Arregla focos en las casas”*, por lo que se le preguntó si él creía que era importante que su papá arreglara los focos y él respondió que sí, ya que las personas necesitan de alguien como su papá para que la casa tenga luz. Fue aquí donde me percaté que no solo se trataba de crear carteles, ni que los niños difundieran información, sino que la misma investigación llevada a cabo les había provocado o incitado a que hicieran un texto (exposición) en donde retomaran la información obtenida de sus familiares, así como también representarlo mediante gráficos o dibujos.

Fase 2.- Acción, acercamiento, comprensión y producción. Pusimos manos a la obra tratando de crear las diversas formas de difundir la información de acuerdo con lo que los niños y las niñas investigaron en sus casas, así que les brindé materiales que pudieran manipular, como imágenes,

pegamento, cartulinas, crayolas, colores, y con estos, hacer la publicidad y dar a conocer el trabajo que realizan sus familiares.

“El jugar es como el crear. Aquellos elementos que caracterizan el crear presentan mucha similitud con aquellos elementos que caracterizan el jugar. Cualquier parecido con el jugar y el crear puede ser mera coincidencia, pero estoy seguro de que la mente del creador es lúdica”. (Citado en Fomenta la creatividad en Preescolar: Juega, idea, explora y dibuja. Barbosa Alvarado, 2018, Parra, 1997, p.117).

Por ejemplo, les iba explicando que tenían que ayudarme a colocar, en cada cartel, las imágenes correspondientes al trabajo del que se estaba haciendo publicidad; si el cartel decía “Se vende pollo fresco” lo ideal es que se colocaran imágenes alusivas a que se vende pollo, además de algo atractivo para el cartel, como un número de contacto y/o la dirección del negocio o local. Conforme se iba explorando con los materiales, más se daba a conocer el propósito de que escribir y representar gráficamente ideas en un texto tiene mayor sentido hacia la comunidad.

Una vez que los niños y niñas se familiarizaron con los ejemplos, nos fuimos directamente a la representación de

sus propios carteles con la información que ellos mismos investigaron con respecto al trabajo que realizaron sus familiares (Anexo B); en dicha etapa, fue pertinente darles mayor apertura para que pensaran qué escribir, con el propósito de que se le diera al momento de comunicarlo. Igualmente les brindé imágenes para recortar; así como crayolas, colores, pegamento, cartulinas, etc., y les di el espacio que necesitaban.

En ese momento del proyecto me puse a reflexionar más, ya que los alumnos estaban siendo conscientes de que lo que se estaba creando tenía un propósito para los demás; una de las niñas del grupo comentó: “Esto va a servir para que mi papi tenga más trabajo, y le llamen a su celular...”; aproveché el momento para preguntarle a la alumna si esto iba a dar pie a que su papá tuviera más dinero y ella me dijo: “Sí maestra, cuando le llaman a su celular es porque las personas quieren que trabaje y le pagan”. Esto también me hizo pensar en que, a pesar de que al responder la pregunta *¿En qué trabaja papá/mamá?* A partir de esto, no lograban explicar con claridad el oficio o profesión que hacen, ellos estaban sumamente consientes sobre qué es lo que hacen, qué sustento económico genera en sus hogares y esto va directamente a la manutención de los servicios básicos que se requiere en el hogar.

Fase 3.- Intervención, integración y difusión. Una vez elaborados los carteles, se llegó el momento de compartir la información con nuestros compañeros y la comunidad escolar; fue una oportunidad importante para ensayar acerca de cómo íbamos a comunicar lo que estaba en el cartel y que tuviera un sentido más profundo para ellos. Se realizaron grabaciones tipo video, en donde cada niño se expresó, de acuerdo a sus posibilidades, para que compartieran el trabajo que realizan sus familiares (Anexo C) mismo que se compartió en la plataforma de YouTube con fines netamente educativos.

Al realizar el ensayo con los alumnos, me di cuenta de que el trabajo realizado días anteriores había traído resultados muy positivos en su formación; sobre todo, estar atentos a lo que estaban comunicando tanto en el cartel (forma escrita), como en la explicación (forma oral), que les daba herramientas para sentirse más seguros de lo que estaban compartiendo a través de este texto. No solo se desarrollaron las habilidades para representar mediante la escritura un mensaje o comunicado, sino que esto fue más allá de lo que al principio se tenía pensado.

Dados los resultados, obtenidos, como parte de un reto y cierre del proyecto les propuse a los alumnos que solicitaran

la gestión para difundir los carteles dentro de la escuela (Anexo D) y así dar a conocer a la comunidad las actividades que sus familiares realizan, y platicarles el proceso llevado a cabo mediante el trabajo con la metodología Aprendizaje basado en Proyectos Comunitarios. Así como también, compartieron la invitación a la directora para mostrarle el trabajo que se realizó, gestionar el permiso de dónde colocarían los carteles y qué es lo que contenía cada uno de estos (Anexo E).

Conclusiones

Ante el trabajo realizado, me sentí muy orgullosa de mi grupo (Anexo F); como lo mencioné en un principio, no sabía por dónde empezar para propiciar un aprendizaje significativo, sobre todo, aterrizado a la realidad de los educandos. Considero que reaccionaron muy bien ante las actividades; se brindó la apertura para que ellos expresaran sus puntos de vista, además reflexionaron el impacto que tiene la difusión de la información. Cabe señalar que a partir de la realización del proyecto, logramos contactar a varios padres y madres de familia para la contratación del servicio que llevan a cabo, por ejemplo, fontanería, electricidad, albañilería, limpieza del hogar, entre otros, que son importantes para el entorno en el que nos encontramos.

Se exhorta a las y los compañeros maestras y maestros, a que se atrevan a realizar trabajo por proyectos; la Nueva Escuela Mexicana nos brinda mayores posibilidades de trasladar la realidad hacia una perspectiva reflexiva y consciente. De esta manera, también erradicar la educación tradicionalista que por muchos años ha sido implementada en las aulas y sea poco accesible a un aprendizaje significativo.

Como establece David Ausubel (2002), “el aprendizaje significativo se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos” (pág. 234). Si nosotros, como generadores de cambio social, motivamos a los niños a querer saber más de lo que ya saben, la educación tendrá impacto en su vida futura. Que todo sea en beneficio de nuestras niñas; tracemos el camino con ellos. Segura estoy que ellos nos enseñan más cosas de las que nosotros podemos enseñarles. En espera que lo presentado sea un aporte a la comunidad académica; va dirigido, particularmente, a los maestros en servicio dispuestos a innovar en la práctica docente.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2a edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023. Consejo Técnico Escolar. Segunda Sesión Ordinaria.
- Secretaría de Educación Pública (2023). Programas de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2. Págs. 60-66.
- Barbosa, A (2018). Fomenta la creatividad en preescolar: juega, idea, explora y dibuja. Bogotá: Universidad Javeriana.

Anexos

Anexo A. Estructura de planeación. Fuente propia.

Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios (ABPC)

NOMBRE DEL PROYECTO: Difundo los servicios de mi comunidad			
FASE (S): 2 Y GRADO (S): 3°.			
CAMPO (S) FORMATIVO (S)	CONTENIDO	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje	EJES ARTICULADORES
Lenguajes	Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares.	Utiliza distintos textos (carteles, avisos, periódico, mural, revistas, hojas, cuadernos) para representar gráficamente ideas que descubre del entorno de manera vivencial y al consultar libros, revistas y otras fuentes impresas y digitales.	Apreciación de las culturas a través de la lectura y la escritura
			Interdisciplinariedad con: Ética, Naturaleza y Sociedades PDA: <ul style="list-style-type: none">• Aprecia las labores y servicios que existen en la comunidad y valora el impacto que tienen para el bienestar común.• Utiliza lo que sabe de los trabajos y servicios que existen en su comunidad, para proponer nuevas formas de colaborar y contribuir al bienestar de todas las personas.
PROBLEMÁTICA:	Falta de comprensión sobre lo que dicen y quieren comunicar diversos textos (carteles, avisos, periódico, mural, revistas, hojas, cuadernos) que rodean su comunidad.		
FINALIDAD:	Se espera que los alumnos utilicen diversos textos para comprender lo que dicen y comunicar ideas que rodean su comunidad, con el propósito de que conozcan que se utilizan estos para informar e invitar a las personas.		
DURACIÓN:	4 al 11 marzo 2024 (6 días hábiles).		
Fuente: Elaboración propia.			

ETAPAS DE LA METODOLOGÍA	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	ACTIVIDADES PARA CASA:
<p>FASE 1. Planeación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación • Recuperación • Planificación 	<p>Día 1: Para comenzar con el proyecto, les contaré a los alumnos la siguiente experiencia: Chicos... fíjense que aparte de ser maestra a mí me gusta arreglar uñas, me gusta pintarlas y dejárselas bonitas a muchas chicas. ¿Alguna de sus mamás, tías o familiares hace lo mismo? ¿Cómo saben? Esta experiencia será un pretexto para que los alumnos compartan a qué se dedican sus familiares e identifiquen que tiene un aporte a su comunidad. Escribiré en el pizarrón los aportes que vayan dando los niños sobre las actividades que realizan sus familiares, por lo que les preguntaré lo siguiente: ¿Saben si las demás personas o papás de aquí de la escuela conocen a lo que se dedican sus familiares? Daré una breve explicación sobre lo que es “Hacer publicidad” de diversas actividades o servicios que las personas normalmente hacen para dar a conocer lo que hacen. Les propondré a los alumnos “Jugaremos a hacer publicidad” a los trabajos o servicios que principalmente hacen nuestros familiares”, ya que es un gran aporte para ellos, entre más los conozcan mucho mejor, es trabajo y beneficio para ellos. Deberán de investigar en sus casas, objetivamente, a qué se dedican sus papás, tíos, primos, familiares en general, y si llevan a cabo algún servicio en especial que sea reconocido como un aporte a la comunidad (desde el ser albañil, vender pollo, tortillas, Miscelánea, entre otros). Antes de finalizar la clase, les mostraré una imagen de un cartel que comunica el servicio o labor que realizan ciertas personas (desde</p>	<p>EVALUACIÓN FORMATIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investiga a qué se dedican tus familiares y dibuja en tu libreta de dibujo, recuerda escribir el labor o servicio que realiza. • Grabación de video (1 minuto) de la explicación del cartel. <p>AJUSTES PARA FERNANDA (actividades específicas para un alumna con Síndrome de Down):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo • Observación directa • Elaboración de carteles • Video grupal con las explicaciones de los servicios y labores que hacen sus familiares. • Utilizar más de dos imágenes representativas para que las coloque en su cartel • Permitirle que dibuje en el cartel utilizando diversos materiales como crayolas, colores y pegamento. • Invitarla a que lo realice por si sola. • Apoyarle a escribir lo que dirá en el cartel y hacerle alusivo “qué dice” para que ella lo repita.

	<p>carteles, periódicos, avisos, murales, revistas, entre otros). Si las imágenes no son muy claras, podremos ver videos alusivos a estos.</p> <p>Día 2: Los niños compartirán sus investigaciones y llevaremos a cabo un registro en el pizarrón para identificar los servicios o labores que realizan sus familiares. Una vez que los niños hayan compartido, tomaremos acuerdos de cómo ellos proponen difundir la información sobre los servicios o labores que realizan sus familiares. Volveré a mostrarles las imágenes donde comunican los servicios que realizan ciertas personas en cuanto a lo que hacen. Se apoyará a los niños a que piensen qué información puede llevar el texto, por ejemplo, puede llevar una frase que diga “Se vende pollo fresco” en calle Fernando Montes de Oca #10 cerca del jardín de niños, o llame al número 228... El propósito es que los niños identifiquen que a partir de esos textos podemos comunicar y compartir información que ayuda a los familiares a difundir, publicitar, sus trabajos.</p> <p>Se anotarán las ideas en el pizarrón y los niños dibujarán un ejemplo en su libreta de dibujo, tomando como ejemplo, la labor o servicio que realizan sus familiares.</p>	
<p>FASE 2. Acción - Acercamiento</p> <p>-Comprensión y Producción</p> <p>-Reconocimiento</p> <p>-Concreción</p>	<p>Día 3: Una vez que los niños hayan identificado la forma en cómo se puede difundir la información de los servicios y labores que realizan sus familiares, llevaremos a cabo una búsqueda de las diversas formas en que podemos organizar la información para comunicar de manera clara y dinámica; es decir, me ayudarán a elegir las imágenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de cómo comunicar la información a través de los carteles. • Elaboración de los carteles. • Observación participativa.

	<p>(procurar que estas ya estén descargadas en la computadora o acceso digital) y que solo ellos me ayuden a identificar. Por ejemplo, si vamos a hacer un cartel donde diga “Se vende pollo”, darles a elegir entre la imagen de una casa o un pollo; o si el cartel dice “Miscelánea Doña Rosy” darles a elegir entre la imagen de un platillo de comida o unas tijeras para cortar cabello, con el propósito de que los niños le encuentren un sentido a lo que dirá en el aviso o cartel que ellos mismos realizarán. Una vez que ya tengamos seleccionados los materiales, les comunicaré que llevaremos trabajaremos con el diseño de carteles, para lo cual debe estar preparados, toda vez que serán ellos quienes los realizarán.</p> <p>Día 4: Se les compartirán los insumos correspondientes para que los alumnos realicen sus carteles o avisos de los servicios o labores que realizan sus familiares, permitiéndoles a los niños que se organicen en cuanto a la elaboración. Les apoyaré escribiéndoles lo que puede decir en su cartel para que sea más atractivo y que ellos sepan “qué dice ahí”; podrán recortar imágenes alusivas al servicio o labor que comunicarán.</p> <p>Al finalizar la elaboración de los carteles, en plenaria compartirán los resultados y recibirán la instrucción de compartimos lo que desearon transmitir, es decir: “qué dice ahí”. Posteriormente les diré a los niños que compartiremos el material con sus compañeros y pediremos permiso para pegarlos en un lugar visible, como “publicidad” a los servicios y labores que hacen sus familiares.</p>	
--	---	--

<p>FASE 3. Intervención -Integración -Difusión -Consideraciones -Avances</p>	<p>Día 5: Realizaremos la presentación de los carteles que diseñaron los niños y rescataremos la importancia que tiene el conocer y comunicar los servicios y labores que realizan los familiares de los niños de 3° “A”. Aprovecharemos de preguntarles a los compañeros de otros salones si sus familiares también se dedican a hacer lo mismo, y que ahora que ya sabemos a qué se dedican, podemos colaborar yendo a consumir o recomendar el servicio o labor que realizan, apoyándonos entre todos.</p> <p>Día 6: Para cerrar el proyecto, se les presentará el video con las aportaciones de cada uno de los alumnos, esto con el propósito de que se comparta de manera digital en el grupo con los padres de familia, y dar cuenta de que los niños se expresan oralmente para compartir un servicio o labor que realizan sus familiares. Se les preguntará a los alumnos sobre lo realizado durante estos días, qué fue lo que aprendimos, para qué sirvió realizar todos los insumos y qué importancia tuvo el que hayamos compartido esta información con nuestra comunidad.</p>	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación del cartel (a toda la comunidad). • Video comunicando el servicio o labor que se plasmó en el cartel (pedir apoyo a los padres de familia para compartir este mismo a través de WhatsApp).
--	--	---

Anexos

Hoja de apoyo para la educadora. Imágenes tomadas del internet
Oficios y profesiones: cuento “Un día en mi comunidad”: <https://www.youtube.com/watch?v=CYSGbqTnJl>

Los servidores de mi comunidad: <https://www.youtube.com/watch?v=xyZtotYysiE>



Imágenes de servicios o labores:

Las imágenes que serán parte de los carteles se adaptarán y elegirán de acuerdo con la información que proporcionen los niños sobre los servicios y labores que realizan sus familiares.

Instrumentos de evaluación

Lista de cotejo PDA: -Utiliza distintos textos (carteles, avisos, periódico, mural, revistas, hojas, cuadernos) para representar gráficamente ideas que descubre del entorno de manera vivencial y al consultar libros, revistas y otras fuentes impresas o digitales.			
Niños/Indicadores	Utiliza distintos textos para representar gráficamente ideas de acuerdo con los servicios y labores que realiza su comunidad y familiares. Sí/No	Representa a través de dibujos o imágenes para comunicar algo Sí/No	Comunica mediante la expresión oral utilizando distintos textos para compartir servicios y labores de su comunidad Sí/No
Ailyn Guadalupe			
María Fernanda			
Samara Nohemi			
Aaron Yuriel			
Mauricio			
Lia Mairim			

Observaciones generales:

Anexo B. Creación de carteles por parte de los niños



Anexo C. Video documental: <https://youtu.be/tnNle1bQeRU>

Anexo D. Gestión de espacios con la directora del plantel.



Ayamanda Aheli Gutiérrez De la Rosa

Es Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Particular "Centro Educativo Siglo XXI" y es maestra en Educación con especialidad en Docencia y Mediación Pedagógica. Es docente frente a grupo desde hace 7 años y

actualmente se encuentra laborando en el Jardín de niños "Prof. Enrique Lobato Burgos" ubicado en la ciudad de Xalapa.

Cuenta con una trayectoria relevante en Educación Superior formando a futuros maestros, tanto impartiendo clases como asesorando documentos de titulación. Es recién egresada del programa del Doctorado en Política y Evaluación Educativa por parte de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Ha publicado artículos de divulgación abordando temas educativos, así como creadora de espacios digitales para difundir información de índole profesional.

CURSO VIRTUAL DE BARRERAS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jean Carlo Kalel Hernández Hernández
José Luis Soto Ortiz

Resumen

El presente proyecto de intervención parte del análisis exploratorio acerca del conocimiento de los docentes en formación respecto a las barreras de aprendizaje y participación (BAP) en el nivel primario y su impacto en el papel del docente. En este sentido, se diseñó un proyecto de intervención pedagógica orientado a un curso virtual de formación en las BAP, diseñado en una plataforma en línea. El enfoque metodológico fue de tipo cuantitativo descriptivo. Los participantes fueron seis profesores en funciones del nivel primaria, quienes llevaron el curso durante cuatro semanas. De manera previa al cierre del curso, se aplicó un

cuestionario que respondieron los participantes. Los resultados señalan que este tipo de cursos les permite afrontar las BAP focalizadas en sus grupos desde la perspectiva del docente. A modo de conclusión, se trata de una experiencia innovadora en la capacitación o actualización de los docentes acerca de las BAP la forma de atenderlas en el aula.

Palabras clave

Aprendizaje, aula, docentes, inclusión, virtual

Introducción

El proceso formativo en el nivel escolar de primaria representa una de las etapas cruciales en la formación de las personas. Es en este periodo cuando se sientan las bases del aprendizaje que incidirán no sólo en el desempeño académico del estudiante, sino también en su interacción con el entorno durante su trayecto escolar; no obstante, es preciso reconocer que, durante este proceso, los estudiantes enfrentan diversos obstáculos que pueden afectar significativamente su desempeño académico. Estos obstáculos también se conocen como Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) y están relacionadas con diferentes aspectos del contexto escolar, tales como falta de

materiales, exclusión, acoso escolar, violencia de género, falta de recursos, falta de audiencia de apoyo emocional, por mencionar algunos. Además, estas barreras no solo afectan a los estudiantes, sino que también influyen en el papel y en el desempeño efectivo de los docentes en el proceso educativo.

En ese tenor, el papel del docente se presenta como un eje en la identificación y superación de estas barreras, pues su rol trasciende la mera transmisión de conocimientos y en algunas ocasiones llega a centrarse en el acompañamiento emocional de los estudiantes. De este modo, las BAP no sólo se circunscriben a elementos individuales o intrínsecos del estudiante, sino que también abarcan factores externos, contextos áulicos y factores internos que pueden influir de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entender estos desafíos no es un mero ejercicio teórico; por el contrario, es fundamental para adaptar las metodologías y los enfoques pedagógicos actuales a las realidades cambiantes del aula.

Aproximación a las barreras de aprendizaje y participación

El análisis de las barreras de aprendizaje y participación (BAP) en el rol del docente en nivel primaria no sólo ha arrojado luz sobre los desafíos inherentes al proceso educativo, sino que también ha contribuido al desarrollo de diversos saberes esenciales. Estos saberes, adquiridos a través de la investigación y el estudio profundo de la problemática, han ampliado la comprensión sobre las dinámicas educativas y han propuesto soluciones efectivas para abordar estos desafíos (Padilla Muñoz, 2011).

Uno de los principales saberes adquiridos ha sido la comprensión holística de las BAP. De modo que, en lugar de considerar estos obstáculos como problemas aislados o meramente académicos, se ha desarrollado una perspectiva que integra factores socioeconómicos, psicológicos, culturales y pedagógicos. Entre los saberes adquiridos, destaca la comprensión holística de las BAP, la cual ha permitido desarrollar una perspectiva integradora que considera factores socioeconómicos, psicológicos, culturales y pedagógicos en lugar de ver estos obstáculos como problemas aislados. Esta visión multifacética permite no sólo identificar las raíces de las barreras, sino también diseñar

intervenciones más completas y adaptadas a las realidades de los estudiantes (Gutiérrez Ruiz, 2022). Otro aspecto crucial ha sido el reconocimiento de la importancia de la formación docente. El papel del maestro no es estático ni se limita a la simple transmisión de conocimientos.

En este tenor, el docente debe contar con una actualización permanente para adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes, como detectar las BAP en las diferentes etapas para emplear estrategias pedagógicas acordes a fin de superar estos desafíos. La renovada valoración del desarrollo profesional docente subraya la necesidad de programas de formación continua y el intercambio de mejores prácticas (Muñoz et al., 2014).

En paralelo, se ha desarrollado un profundo entendimiento sobre el impacto de las expectativas y creencias tanto de docentes como de estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se ha descubierto que las creencias limitantes sobre las capacidades de aprendizaje, ya sea por parte del educador o del alumno, pueden actuar como barreras significativas. En respuesta, se han propuesto enfoques pedagógicos que fomenten una mentalidad de crecimiento, consideren los errores como oportunidades de aprendizaje y alienten a los

estudiantes a perseguir sus objetivos académicos con determinación y confianza (Muñoz et al., 2014).

También se ha fortalecido la comprensión sobre el papel de la comunidad y el entorno en el aprendizaje. La interacción de la institución educativa y su contexto inmediato, ya sea la familia, la comunidad o la sociedad en general, es crucial para determinar el éxito educativo. Se ha desarrollado un enfoque más colaborativo, que busca integrar a todas las partes interesadas en la educación reconociendo que cada una tiene un papel vital en el apoyo y desarrollo del estudiante (Booth & Ainscow, 2015).

En este orden de ideas, el estudio de las BAP dentro del proceso formativo concibe la idea de que las soluciones anteriores pueden resultar poco efectivas para los desafíos de la actualidad. Por lo tanto, se ha cultivado un espíritu de adaptabilidad, curiosidad y aprendizaje continuo, al admitir que la búsqueda de una educación de calidad es un esfuerzo en marcha que requiere compromiso, innovación y una profunda pasión por el desarrollo humano (Benítez, 2021).

Con base en la idea de que la niñez es aquella etapa de la vida en que los seres humanos inician su formación en

cuanto a valores, actitudes y capacidades de desarrollo; establecen su personalidad y asumen conductas de socialización; entablan relaciones con pares y se crean los paradigmas o estigmas sociales frente a los demás; es necesario indagar acerca del contexto social y el ámbito en el que se desarrollan los niños (Mieles & García, 2010). En ese sentido, ha prevalecido el interés en realizar investigaciones en esta área, de modo que las escuelas busquen contribuir al desarrollo humano sin estigmatización social, lo que a su vez no conduzca al surgimiento de situaciones que crean exclusión escolar y, por lo tanto, fracaso académico.

El significado de lo que realmente se comprende por fracaso escolar no es un concepto fijo, sino cambiante. Por ello, es de vital relevancia abordarlo desde diferentes contextos (sociales, culturales y educativos), ya que es donde participan importantes aspectos por analizar, como los múltiples factores a los que pueda responder cada momento o las dinámicas que los generan, los criterios de excelencia social y escolar desde los que se define y certifica el fracaso escolar, y las consecuencias para los individuos (estudiantes), sus familias y eventualmente para la sociedad (Mieles & García, 2010).

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por (Booth & Ainscow, 2015), permite profundizar en las necesidades del estudiantado más vulnerable a los procesos de exclusión en el sistema educativo. De acuerdo con los autores, “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2015).

Según López et. al (2022), el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación hace énfasis en el contexto social en el cual se desenvuelve el estudiantado con discapacidad: el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja, o bien, de aceptación de las diferencias para, a partir de ello, definir estrategias de apoyo. En efecto, las culturas escolares presentan distintos tipos de barreras, las cuales limitan la presencia y el aprendizaje del cuerpo estudiantil con algún tipo de discapacidad en relación con las condiciones de sus pares (López et. al, 2022).

A partir de estas concepciones, queremos abordar el espacio escolar y las relaciones entre las niñas para indagar acerca de las barreras actitudinales y conductuales que pueden surgir en este entorno y que propician entre ellas la exclusión y el fracaso escolar, a fin de poder construir, junto con la comunidad educativa, propuestas de intervención para eliminarlas y avanzar hacia espacios escolares más inclusivos (López et. al, 2022).

Al ser la educación un instrumento útil para formar a las personas desde su infancia, además de un derecho, cuyo propósito, según la Convención 14 sobre los Derechos del Niño, es desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades tanto mentales como físicas de los niños y las niñas hasta el máximo de sus posibilidades, resulta importante para nosotros abordar la educación escolar en esta etapa formativa, en la cual los niños y las niñas adquieren formas de pensamiento y actitudes sociales y personales frente a sus pares en la convivencia social. En este contexto, el presente trabajo expone el diseño de un curso en línea para la introducción al tema de las Barreras de Aprendizaje y Participación, dirigido a docentes de educación primaria.

Metodología

Tipo de la investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo exploratorio y descriptivo, y tiene el objetivo de obtener las apreciaciones de los docentes de educación primaria que participaron en el curso en línea sobre Barreras de Aprendizaje y Participación. La muestra fue de tipo no probabilístico e intencional, ya que los sujetos fueron seleccionados por su disponibilidad y porque se ajustaron al objetivo del estudio (trabajo colaborativo en grupos reducidos) (Creswell & Plano Clark, 2011).

Muestra

La muestra de la investigación fue seleccionada por conveniencia, es decir, eligiendo docentes de educación primaria que estuvieran disponibles y dispuestos a participar en el estudio. Este tipo de muestra es útil cuando el investigador necesita acceder rápidamente a una población específica y está interesado en obtener datos preliminares, piloto o exploratorios. De este modo, los participantes se seleccionan de manera conveniente porque están fácilmente disponibles o accesibles para el investigador, en lugar de utilizar un proceso de selección aleatoria o probabilística. Dicha muestra estuvo constituida por cinco sujetos, sexos

femenino y masculino, con un promedio de edades que oscila entre 20 y 40 años. (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). El criterio de inclusión de los participantes fue el siguiente: docentes en el nivel de educación primaria, activos y frente a grupo, sin distinción de edad, sexo, religión y antigüedad en la actividad docente.

Instrumentos de recolección de datos

La entrevista es un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permite dar cuenta de las variables de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003). Generalmente, se compone de un conjunto de preguntas que permitirá obtener la información de manera estandarizada.

En el contexto de este proyecto de intervención pedagógica, un cuestionario puede ser utilizado para recopilar información relevante que permita evaluar el impacto del proyecto, la participación de los involucrados, las competencias adquiridas y otros aspectos relacionados con el desarrollo y los resultados de la intervención. En este caso, utilizamos el cuestionario para conocer un poco más sobre las experiencias vividas de los compañeros docentes,

además de sus opiniones acerca del curso de barreras de aprendizaje y participación.

Cuestionario acerca del conocimiento previo de las BAP

Previo al inicio del curso, se cuestionó a los docentes acerca del conocimiento previo en las BAP, para lo cual se aplicó el instrumento diagnóstico:

- ¿Qué entendemos por barreras de aprendizaje?
- ¿Menciona ejemplos de barreras de aprendizaje?
- ¿Cómo pueden afectar las barreras de aprendizaje a los estudiantes?
- ¿Cuáles son algunas estrategias para superar las barreras de aprendizaje?
- ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor una barrera de aprendizaje socioeconómica?
 - *a) Dificultad para acceder a recursos educativos*
 - *b) Problemas de atención y concentración*
 - *c) Falta de interés en el aprendizaje*
 - *d) Ninguna de las anteriores*
- ¿Qué papel juega el docente en la detección y superación de las barreras de aprendizaje?
- ¿Por qué es importante abordar las barreras de aprendizaje en el aula?

Cuestionario de Evaluación del curso BAP

Al finalizar el curso BAP, los participantes respondieron un cuestionario de 10 ítems de selección múltiple y un ítem de pregunta abierta para valorar su percepción acerca del curso. Las respuestas de los ítems se diseñaron en una escala de Likert de 1 a 5, en la que el valor mínimo es “totalmente en desacuerdo” y el máximo, “totalmente de acuerdo”.

- El contenido del curso sobre barreras de aprendizaje fue relevante para mi práctica.
- La estructura del curso en tres unidades fue clara y fácil de seguir.
- Las actividades y los recursos proporcionados en el curso fueron útiles para comprender las barreras de aprendizaje.
- Los materiales didácticos utilizados (videos, lecturas, ejercicios) contribuyeron a mi aprendizaje.
- La interacción con el instructor/a durante el curso fue satisfactoria y enriquecedora.
- El ritmo del curso fue adecuado para mi nivel de comprensión.
- Recibí retroalimentación oportuna sobre mis tareas y participación en el curso.

- El curso me proporcionó estrategias prácticas para abordar las barreras de aprendizaje en mi salón de clases.
- Estoy satisfecho/a con el aprendizaje obtenido durante el curso sobre barreras de aprendizaje.
- Recomendaría este curso sobre barreras de aprendizaje a otros maestros/as de educación primaria.
- ¿Qué se podría mejorar o modificar del curso?

Procedimiento y materiales

El curso virtual de BAP para docentes en primaria parte de una propuesta pedagógica que se articula en torno a los siguientes pasos: en primer lugar, se pretende reforzar la capacidad de los docentes para identificar, comprender y mitigar eficazmente las BAP que enfrentan sus estudiantes. Este fortalecimiento no sólo busca mejorar las habilidades pedagógicas, sino también promover una actitud adaptativa y empática al colocar al estudiante en el centro del proceso educativo. En segundo lugar, se busca propiciar, mediante la actualización docente, un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo. Este ambiente permitirá que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a las mismas oportunidades

educativas y que, a la vez, se sientan valorados, comprendidos y respaldados por sus docentes y compañeros.

Proyecto de Intervención

Esta experiencia educativa innovadora consiste en el diseño y la impartición de un curso virtual sobre Barreras de Aprendizaje y Participación, cuya finalidad es sensibilizar al docente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual podrá sugerir o crear una estrategia docente relacionada con la atención de las BAP en el ambiente escolar.

Objetivos de la intervención: actualizar a los docentes para atender a alumnos con barreras de aprendizaje con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Curso: “Superando Barreras de Aprendizaje en la Educación Primaria”

Introducción: Este curso, tiene como objetivo primordial ofrecer a los docentes una guía pedagógica integral que les permita identificar y eliminar las barreras que puedan obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las

aulas de educación primaria. A través de una serie de temas cuidadosamente diseñados, los participantes tuvieron la oportunidad de adentrarse en el mundo de las barreras de aprendizaje y aprender cómo superarlas para crear un entorno educativo inclusivo y enriquecedor.

Objetivo general: El objetivo principal de este curso es abordar la importancia de identificar y contrarrestar las BAP en el aula, brindando a los docentes las herramientas y estrategias necesarias para comprender y superar estas barreras en la educación primaria.

Duración: 04 semanas

Temario:

Tema 1: Conceptualización de las barreras de aprendizaje

En este primer tema, definimos qué son las barreras del aprendizaje y cómo impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Exploramos los diferentes tipos de barreras que los docentes pueden encontrar en sus aulas y analizaremos cómo estas barreras pueden afectar áreas clave del desarrollo de un estudiante.

Tema 2: Identificación de barreras de aprendizaje

El segundo tema se centra en estrategias y herramientas que permiten a los docentes identificar las barreras de aprendizaje de los estudiantes. Aprendemos técnicas de observación, evaluación y análisis de datos que ayudarán en este proceso. También discutimos cómo involucrar a estudiantes, padres y otros profesionales en la identificación de estas barreras.

Tema 3: Estrategias para superar las barreras de aprendizaje

El tercer tema se enfoca en el desarrollo de estrategias educativas efectivas para eliminar las barreras de aprendizaje. Presentamos un enfoque diferenciado y adaptativo que permite satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Además, exploramos una variedad de recursos y materiales educativos que facilitan la superación de estas barreras.

Plataforma tecnológica

Para el despliegue del curso, se adquirió un *web hosting* útil para instalar la aplicación *Moodle*, que funciona como un sistema de aprendizaje en línea (LMS). En dicho sistema, se

desarrollaron los contenidos, actividades y el seguimiento de los participantes del curso.

El enfoque de este curso es participativo, pues mediante la reflexión, el diálogo, el análisis de casos y ejercicios prácticos los docentes compartieron sus experiencias cotidianas, lo cual enriqueció el proceso de aprendizaje. Además, aplicamos principios del constructivismo, basados en la teoría de Jean Piaget, que promueve el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y la interacción.

A continuación, se presentan algunas pantallas del curso virtual.

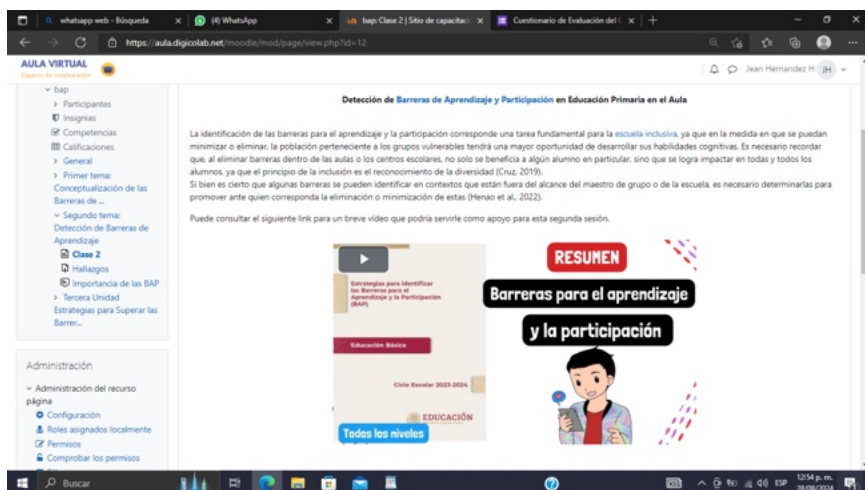
En la gráfica 1, se muestran los elementos del curso; en cada tema se realizó una video presentación para el acercamiento a los conceptos de cada tema. El video fue desarrollado en la plataforma *Zoom*; posteriormente, se guardó el archivo para subirlo en la plataforma *Moodle*.



Gráfica 1. Aspecto general del aula virtual. Elaboración propia.



Gráfica 2. Aspecto general del aula virtual. Elaboración propia.



Gráfica 3. Aspecto general del aula virtual. Elaboración propia.

La parte interactiva del aula fue desarrollada por medio de actividades individuales que propiciaban el pensamiento crítico de los temas y de materiales de apoyo consultados en la semana, para subir posteriormente las consignas en los espacios correspondientes.

En la gráfica 2, se observa la diversificación de dichas actividades.

AULA VIRTUAL

Espacio de colaboración

Configuración

Roles asignados localmente

Permisos

Comprobar los permisos

Filtros

Desglose de Competencias

Registros

Copia de seguridad

Restaurar

Calificación avanzada

Modalidad de suscripción

Suscripciones

Informes

Exportar

Administración del curso

Debate

Comenzado por

Último mensaje

Rélicas

Suscribir

★	Barreras de aprendizaje y participación	Joselyn Sanchez ... 21 ene 2024	Jean Hernandez H 21 ene 2024	1	<input checked="" type="checkbox"/>	!
★	Las barreras de aprendizaje y participación.	Jennifer Marien E... 20 ene 2024	Jean Hernandez H 21 ene 2024	1	<input checked="" type="checkbox"/>	!
★	¿Cuál es tu comprensión actual sobre las barreras de aprendizaje y participación en el entorno ...	Paola Hernandez... 19 ene 2024	Jean Hernandez H 21 ene 2024	2	<input checked="" type="checkbox"/>	!
★	¿Cuál es tu comprensión actual sobre las barreras de aprendizaje y participación en el entorno ...	Nadia Joselyn M... 19 ene 2024	Jean Hernandez H 21 ene 2024	1	<input checked="" type="checkbox"/>	!
★	¿Cuál es tu comprensión actual sobre las barreras de aprendizaje y participación en el entorno ...	Erick Uriel Alejan... 19 ene 2024	Jean Hernandez H 21 ene 2024	1	<input checked="" type="checkbox"/>	!
★	Explorando nuestro conocimiento sobre BAP	Dianna Ivonne S... 19 ene 2024	Jennifer Marien E... 20 ene 2024	1	<input checked="" type="checkbox"/>	!

→ Clase 1

Ir a...

Clase 2 →

Gráfica 4. Apartado que concentran las actividades. Elaboración propia

Resultados

De manera general, se obtuvo el 100% en los resultados. En relación con el contenido, los participantes señalan que el material es relevante para los maestros de educación básica, ya que les brinda herramientas y conocimientos para identificar y abordar las barreras que pueden enfrentar sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Entre las barreras de aprendizaje identificadas, se encuentran la distancia y la gestión del tiempo, factores que complicaron la participación debido a que los docentes tenían otras ocupaciones y solo podían acceder a las clases grabadas. También hubo dificultades con la navegación en

87

plataformas, problemas para acceder al aula virtual o problemas de red y de comunicación.

Las soluciones para atender estas barreras fueron las siguientes: buscar más medios de comunicación; hacer una videollamada un día a la semana, en un horario en que todos los docentes pudieran estar para aclarar dudas, sugerencias o poner al tanto de nuevas tareas, a fin de tener mejor comunicación con los docentes y poder desempeñar mejor trabajo en el aula virtual.

Al comprender las diferentes barreras -como las dificultades de aprendizaje, las necesidades especiales o las diferencias culturales- los maestros pueden adaptar sus métodos de enseñanza y crear un entorno inclusivo que promueva la participación y el éxito de todos los estudiantes.

En segundo lugar, las apreciaciones por parte de los participantes señalaron como satisfactorio el poder tomar el curso en línea, dando a entender que el curso fue claro, no tuvieron complicaciones con el aula virtual y trató de hacerse lo más claro posible. El contenido les brindó las herramientas y conocimientos necesarios para abordar las barreras y promover un entorno educativo inclusivo.

Para finalizar, la interacción con los alumnos no fue directamente personal, sino que siempre se manejó por medio del aula virtual en la retroalimentación de los foros y las actividades. Podemos concluir que, para mejorar la interacción, el aula virtual podría hacerse en las clases en línea, además de grabar la clase por cualquier asunto que algún maestro quiera volver a ver o por no haber podido entrar a la clase.

Por otro lado, la retroalimentación para los trabajos y los foros para los participantes fueron oportunos para el aprendizaje. Cabe destacar que, entre los resultados satisfactorios, se encuentran las estrategias para abordar el tema de aprendizaje por medio de actividades, videos y clases con presentación para facilitar el entendimiento del tema.

Conclusiones

A modo de cierre reflexivo, se ponderó la relevancia y el impacto de cada hallazgo en este estudio. Esta valoración fue esencial para identificar áreas clave que requerían intervención o investigación adicional, así como para diseñar estrategias basadas en evidencia que abordaran eficazmente las barreras de aprendizaje en el contexto de la

educación primaria, pero sobre todo que abonaran al objeto de estudio, que son las barreras de aprendizajes.

El aula virtual enfocada en las BAP resultó ser satisfactoria, tal como señalan los participantes. Otro aspecto importante fue que, durante el desarrollo de la sesión, se trabajó de manera efectiva y los participantes se incluyeron de manera activa y entusiasta. Se pudo observar una adecuada interacción entre los estudiantes, lo que permitió un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Los resultados obtenidos de esta experiencia educativa innovadora fueron sumamente positivos. Todos los participantes se involucraron activamente en las actividades propuestas y lograron comprender cómo las barreras de aprendizaje inciden en el ambiente escolar, sobre todo en el áulico. De este modo, el aula virtual funcionó de manera óptima al posibilitar un entorno de enseñanza-aprendizaje fluido y sin contratiempos.

El aula virtual se llevó a cabo mediante clases grabadas, con 6 participantes, con actividades y foros pensados en función de los tiempos de los alumnos, para que pudieran ver y entrar a la hora que les resultara más cómodo, según el resto de sus actividades. El curso contenía tres clases

que se abrían semanalmente; las tareas se revisaban al final de cada semana para retroalimentar las actividades y leer los comentarios realizados en el foro.

Al final del curso, se aplicó un cuestionario para evaluar la experiencia general y el funcionamiento del aula virtual. El objetivo era entender cuán comprensible y funcional resultaba para otros maestros, así como para recopilar sus opiniones sobre posibles mejoras. Esta retroalimentación es clave para implementar ajustes que optimicen la plataforma Educativa.

En casi en todas las respuestas, los participantes respondieron “totalmente de acuerdo”, salvo en aquellos ítems que valoraban la interacción con el maestro. En este sentido, se sugirió que el curso podría ser más funcional si las clases o el apoyo fuera más interactivo, por ejemplo, con una video sesión semanal para aclarar dudas, calificar o incluso para hacer un pequeño repaso del tema.

En conclusión, el aula virtual centrada en las BAP demostró ser exitosa. Los participantes se involucraron activamente, hubo una interacción significativa y se lograron resultados positivos en términos de participación y superación de barreras. El funcionamiento adecuado del aula virtual

permitió que todos los estudiantes pudieran trabajar de manera efectiva y aprovechar al máximo la experiencia de aprendizaje.

Recomendaciones

El aula virtual desarrollada ha demostrado ser una herramienta valiosa para la educación al facilitar la continuidad educativa y permitir que tanto estudiantes como docentes participen en clases y accedan a materiales desde cualquier ubicación. No obstante, se han identificado áreas que requieren mejoras para optimizar la experiencia de aprendizaje y superar las barreras que algunos han enfrentado. Es esencial implementar estrategias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a dispositivos adecuados y una conexión estable a internet, además de proporcionar apoyo técnico o recursos adicionales para quienes lo necesiten. Igualmente, resulta crucial ofrecer sesiones de formación y tutoriales sobre el uso de la plataforma en línea, a fin de asegurar que tanto estudiantes como docentes se sientan cómodos con las herramientas disponibles.

Para mejorar aún más la experiencia educativa, se recomienda desarrollar estrategias que minimicen

distracciones, como la orientación para establecer un espacio de estudio efectivo en casa e integrar técnicas para gestionar el tiempo y mantener la concentración. Además, es fundamental fortalecer la comunicación y la interacción de estudiantes y docentes mediante foros de discusión, sesiones de preguntas y respuestas, y tutorías en línea. Facilitar espacios para la interacción social y la colaboración entre compañeros, junto con el apoyo personalizado a través de tutorías virtuales o asesoramiento, puede ayudar a superar dificultades específicas. Finalmente, se sugiere introducir métodos que mantengan a los estudiantes motivados, como recompensas por logros y actividades interactivas, así como optimizar la gestión del tiempo mediante herramientas de planificación y seguimiento del progreso, con pautas claras sobre las expectativas y los plazos para actividades y tareas.

Referencias

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Sage Publications.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Gutiérrez Ruiz, Y. M. (2022). Mejoramiento de equipamientos educativos rurales del municipio de Concepción año 2021.
- López, E. M. V., & Alba, M. I. M. (2022). Los modelos de atención y seguimiento a los estudiantes: una alternativa para elevar la calidad de los servicios administrativos en IUV Universidad. *Revista Electrónica INNOVA IUV*, 2(2).
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809–819.
- Muñoz, E. J. G., Muñoz, J. M., Espitia, E. A. P., & Escobar, M. I. M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153–175.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699.



Jean Carlo Kalel Hernández Hernández

Es Licenciado en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Licenciado en Derecho por la Universidad de Xalapa y actualmente está cursando la Especialidad de Criminalística por la Universidad Innova-Tiamat y realiza una pasantía en el Congreso del Estado.



José Luis Soto Ortiz

Es académico e investigador con una sólida trayectoria en el ámbito educativo. Cuenta con un Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos con Mención Honorífica y cursó la Maestría en Ciencias de la Computación por la Universidad Veracruzana, además es Ingeniero Civil por el Sistema Nacional de Tecnológicos.

Es Investigador Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y miembro de diversos Núcleos Académicos Básicos, como la Especialización en Métodos Estadísticos y la Maestría en Ciencias del Aprendizaje. Su participación académica abarca instituciones como la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Facultad de Estadística e Informática.

Colabora en líneas de investigación relacionadas con la aplicación de metodologías estadísticas y la psicología del aprendizaje mediado por las TIC en entornos presenciales y virtuales. Ha publicado capítulos de libro, coordinado libros, artículos en revistas indizadas y es dictaminador en revistas internacionales.

Tiene más de 20 años de experiencia docente, ha liderado proyectos estratégicos en instituciones educativas y ha ocupado cargos directivos clave dentro de la Secretaría de Educación de Veracruz. Actualmente, combina su rol como Profesor de Asignatura en la Universidad Veracruzana con su labor como Instructor de la Academia Cisco Netacad, destacando como un referente en la integración de tecnología y aprendizaje.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Abelardo Cisneros Ramírez

La evaluación formativa en el proceso de construcción de propuestas de intervención didáctica con alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica

Resumen

Los aprendientes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica son docentes en formación que en la experiencia formativa Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II deben construir una Propuesta de Intervención Didáctica. En este documento, se comparte una estrategia de aprendizaje centrada en la evaluación formativa para coadyuvar a la construcción de dichas propuestas. Para

lograrlo, se incluyeron tres elementos: incorporación de instrumentos de evaluación, asignación de lectores e incorporación de la tecnología para propiciar el aprendizaje entre pares.

A través de la estrategia de aprendizaje, los aprendientes redactaron cuatro capítulos del documento académico que integra su Propuesta de Intervención Didáctica. Además, realizaron una presentación de avances utilizando la tecnología como medio para la interacción y el aprendizaje.

Palabras clave

Educación básica, evaluación formativa, práctica docente

Planteamiento

La experiencia formativa Seminario de Análisis del Trabajo Docente (SATD) II forma parte del Campo integrador de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Básica ofertada por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Es durante el octavo semestre cuando los aprendientes deben cursar esta experiencia formativa y, a partir de ella, diseñar una propuesta de intervención didáctica como documento de titulación. Es importante destacar que dicha

experiencia formativa tiene un antecedente en Seminario de Análisis del Trabajo Docente I de séptimo semestre.

A lo largo del SATD II, los aprendientes tienen que fortalecer habilidades para la práctica docente y la investigación educativa. Por un lado, Mercado y Rockwell (1988) señalan que el espacio social específico para desarrollar estas habilidades es la escuela. Más recientemente, Gorodokin (2005, citado en Navarro, 2015) señala que la práctica docente presenta un doble sentido: “como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (p. 12). Así, es crucial favorecer el fortalecimiento de la práctica docente en los futuros docentes. Esta práctica docente deberá ser además reflexiva (Schön, 1982) para asegurar una intervención eficaz capaz de transformar la realidad educativa de los estudiantes.

Por otro lado, esta experiencia formativa debe incorporar elementos de la evaluación formativa para lograr que los aprendientes logren fortalecer habilidades para la escritura académica, la lectura crítica y la sistematización de la información. Al respecto, Prieto Peña et al. (2023) señalan que la evaluación formativa “pretende considerar el trabajo

individual, pero también las interacciones colaborativas, las labores desempeñadas por los estudiantes, promoviendo un accionar responsable ante su propio proceso formativo” (p. 265). Así, la formación inicial como docente es un espacio ideal para que los aprendientes puedan tener experiencias relacionadas con la evaluación formativa y, con ello, pongan en práctica esta evaluación más tarde en su carrera profesional.

Un estudio interesante sobre la evaluación formativa en la formación inicial de docentes es el realizado por Hamodi et al. (2017). En este estudio, se pretendía averiguar si al tener experiencias de evaluación formativa en su formación inicial, los futuros docentes mantendrían este tipo de evaluación con sus respectivos alumnos. Las conclusiones de Hamodi et al. (2017) señalan que es benéfico utilizar la evaluación formativa en la formación inicial de docentes, ya que constituyen experiencias de aprendizaje valoradas por ellos como parte de su práctica profesional en las escuelas; sin embargo, el mismo estudio concluye que la puesta en marcha de una evaluación formativa usualmente se enfrenta a resistencias al momento de introducirla en el aula. Tanto el ambiente como los padres de familia e incluso la comunidad educativa al interior de la institución pueden constituir obstáculos para implementar una evaluación formativa.

Dicho lo anterior, es importante destacar que llevar a cabo una evaluación formativa no es la única vía para fortalecer la práctica profesional de los futuros docentes. Tampoco asegura que estos la lleven a cabo una vez que se encuentren en las aulas. A pesar de ello, sí es importante ofrecer este tipo de experiencias evaluativas a los futuros docentes con la finalidad de ampliar su formación. Como señala Ara (2023), los docentes en proceso formativo necesitan conocer nuevas formas de aproximarse a la evaluación, lo cual les permitirá ser conscientes de sus prácticas docentes y les permitirá decidir y actuar sobre sus necesidades una vez frente a grupo.

Ante este planteamiento, la problemática es clara. Surgió la necesidad de incluir un enfoque de evaluación formativa que permitiese a los aprendientes desarrollar habilidades relacionadas con su práctica docente y, a la vez, habilidades para sistematizar la información al momento de construir su Propuesta de Intervención Didáctica. Este proceso es un camino complejo que requiere la participación activa de los aprendientes y su capacidad para reflexionar en torno a las problemáticas identificadas en sus grupos de práctica.

Contexto de aplicación

Los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana, Centro Regional Tuxpan, son docentes en formación cuyo futuro profesional se ubica principalmente en las aulas de educación preescolar y primaria.

Es durante el séptimo y octavo semestre cuando los estudiantes de esta Licenciatura sistematizan una propuesta de intervención didáctica con un grupo de estudiantes, ya sea de educación preescolar o de educación primaria. Esta propuesta se construye de manera reflexiva y sistematizada, y se plasma en un documento académico que los aprendientes utilizan para obtener su título. Estas experiencias constituyen una oportunidad para el crecimiento profesional de los aprendientes, puesto que, como señala Ara (2023), las experiencias de campo que integran la investigación-acción son una forma efectiva de conectar teoría y práctica en la formación de futuros docentes.

La sistematización de los documentos se lleva a cabo principalmente en las Experiencias Formativas de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Cada uno de los

documentos está integrado por diferentes secciones que parten de la descripción del contexto de aplicación, pasando por la identificación de una problemática, una fase de diseño de propuesta de intervención e implementación hasta llegar al análisis, la valoración y la reflexión de los resultados, y las conclusiones.

Ese proceso resulta complejo para los aprendientes. Así, el seguimiento que les da el mediador pedagógico resulta clave. Para ello, es importante diseñar diferentes estrategias para dotar a los estudiantes de las mejores herramientas que les permitan atender los problemas que cada uno identifica en sus respectivos grupos. Además, la estrategia que se diseñe ha de incorporar elementos de la evaluación formativa que posibiliten a los estudiantes aprender durante el proceso. Esto es clave pues, como señala, Díaz Barriga (2010):

Concebir la evaluación como un proceso formativo le permite al docente reflexionar de manera puntual (en situaciones informales) y de manera global (en una reflexión sobre la relación entre las estrategias didácticas y los resultados/proceso) para retroalimentar y mejorar el establecimiento de sus estrategias pedagógicas (p. 21).

De esta manera, el diseño de estrategias de aprendizaje con enfoque de evaluación formativa y dirigidas a docentes en formación es una manera de fomentar el crecimiento profesional de los aprendientes, pero también de los mediadores pedagógicos. En este tenor, la estrategia de aprendizaje implementada se centró en tres elementos para lograr la evaluación formativa:

- a) Incorporación de instrumentos de evaluación.
- b) Asignación de lectores.
- c) Incorporación de la tecnología para propiciar el aprendizaje entre pares.

Resultado y conclusiones

Incorporación de instrumentos de evaluación

Un aspecto clave de la evaluación formativa es el uso de instrumentos de evaluación acordes a los objetivos de aprendizaje de una experiencia formativa. En este sentido, Giménez Beut et al. (2021) definen los instrumentos de evaluación como un medio que los docentes pueden utilizar para “controlar el proceso del aprendizaje al registrar y obtener la información necesaria para verificar los logros o dificultades del alumnado en función de unos objetivos inicialmente establecidos” (p. 195). Así, se diseñaron los instrumentos de evaluación de cada capítulo que integraría

la Propuesta de Intervención Didáctica. Estos instrumentos incluyeron aspectos relacionados con la redacción académica, la reflexión sobre la práctica docente, la búsqueda de información sobre el contexto de desarrollo de su propuesta, la aplicación de instrumentos diagnósticos, la identificación de una problemática y la propuesta de una acción formativa para atender dicha problemática, entre otros.

Se solicitó también una presentación de avances de dichas propuestas a través de un video que los aprendientes compartirían mediante plataformas digitales. Las ligas correspondientes fueron compartidas entre aprendientes y con otros mediadores pedagógicos para tener diferentes perspectivas a partir de la retroalimentación.

Para evaluar las presentaciones de avances de las propuestas de intervención didáctica, se diseñó una rúbrica específica con cuatro niveles de desempeño y un puntaje para cada uno (para obtener una puntuación máxima de 30). Entre los aspectos por evaluar, se incluyeron no sólo elementos técnicos como la presentación, el sonido, la imagen, la duración del video, sino también académicos, como el conocimiento del contexto (local, institucional y áulico), la elaboración de un diagnóstico educativo, la

implementación de recursos metodológicos, el diseño del proyecto educativo, además del uso de referentes teóricos.

Asignación de lectores

Para fortalecer la estrategia diseñada, se asignó a cada aprendiente un mediador pedagógico que fungiría como lector de su Propuesta de Intervención Didáctica. Este lector serviría como un apoyo para ofrecerle al aprendiente otra perspectiva sobre su propuesta. Para tal propósito, se buscó vincular el perfil académico de cada lector con la necesidad o la problemática de cada grupo de práctica de los aprendientes.

Los lectores hicieron uso de las rúbricas diseñadas para la evaluación de los capítulos. Además, brindaron orientación en la redacción académica del documento. Se consideró un porcentaje en la ponderación de las Experiencias Formativas de SATD I y II para la revisión de los lectores. A través de los aprendientes, se compartieron con cada lector las ligas correspondientes para evaluar las presentaciones de avances, establecer áreas de oportunidad y proponer sugerencias.

Incorporación de la tecnología para propiciar el aprendizaje entre pares

De acuerdo con Mesa Raver et al. (2023), “el uso intencional de las herramientas digitales para propiciar la comunicación y la colaboración entre las personas está asociado con la calidad del aprendizaje en la educación mediada por las TIC” (p. 261). En la experiencia formativa de SATD II, se planteó como estrategia didáctica la entrega de avances de la propuesta de intervención didáctica a través de una presentación en video. Para ello, los aprendientes tuvieron que preparar una presentación en diapositivas y grabarse exponiendo los cuatro primeros capítulos de su documento académico. Cada uno de los videos de presentación fue cargado en Youtube con la correspondiente privacidad.

La puesta en marcha de esa estrategia consideró también la evaluación formativa en tanto cada uno de los videos tuvo una caja de comentarios donde los aprendientes y mediadores pedagógicos pudieron compartir sugerencias respecto a las exposiciones. Estos comentarios fueron considerados en la calificación final del video.

A partir de la estrategia implementada, los aprendientes pudieron construir de manera exitosa los cuatro primeros capítulos de sus Propuestas de Intervención Didáctica.

Además, transitaron por una experiencia académica con enfoque formativo que les permitió desarrollar habilidades cruciales para su práctica docente. La evaluación entre pares y por parte de los lectores contribuyó a tener más de una perspectiva sobre el trabajo realizado, con lo cual se aseguró la identificación de áreas de oportunidad y el correcto seguimiento de las propuestas por implementar en cada uno de los grupos de educación básica. De igual manera, se priorizó la reflexión sobre la práctica docente y la sistematización de la misma a través de la investigación-acción.

Recomendaciones

La implementación de estrategias de aprendizaje en las que la tecnología juega un papel central exige ser diseñada cuidadosamente. En especial, es fundamental que el mediador pedagógico cuente con los saberes disciplinar y pedagógico propios del SATD II, pero también con las habilidades tecnológicas para resolver dudas y orientar a los aprendientes (Koehler et al., 2015).

Resulta particularmente útil destinar una sesión para el abordaje de software especializado u orientaciones técnicas en la elaboración de videos. Además, es importante

puntualizar elementos técnicos como la duración del video, la vestimenta, el sonido y la imagen en aras de obtener productos académicos adecuados.

Ese tipo de estrategias educativas permite visualizar el desempeño de los aprendientes y la forma en que estos asumen su rol como futuros docentes. Aspectos como el lenguaje, la identificación de una problemática y el diseño de una propuesta de intervención para atender dicha problemática son sólo algunos ejemplos de los aspectos que pueden analizarse.

En cuanto a la evaluación formativa, es clave diseñar estrategias de aprendizaje que permitan a los aprendientes experimentar el rol de estudiantes desde este enfoque. Esto les permitirá reflexionar sobre la importancia de la evaluación formativa, sus beneficios y potencial para el aprendizaje (Hamodi et al., 2017). Además, dicha evaluación formativa ayuda a fortalecer la práctica de los futuros docentes y asegura el fortalecimiento de sus habilidades en su posterior rol frente a grupo en educación básica.

Para la adecuada implementación de estrategias de aprendizaje con enfoque formativo, es necesario establecer previamente procesos de planeación. Resulta útil también

partir de las necesidades del grupo de aprendizaje. El uso de instrumentos de evaluación y de la tecnología son ejemplos de elementos que pueden ayudar a consolidar este tipo de estrategias de aprendizaje.

Referencias

- Aras, S. (2023). Building up formative assessment practices through action research: A study in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 45(1), 2–15. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1080/10901027.2023.2217413>
- Díaz Barriga, Á. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades pedagógicas*, 1(56), 11-21.
- Giménez Beut, J. A., Morales Yago, F. J., & Parra Camacho, D. (2021). La utilización de instrumentos de evaluación en Educación Primaria: análisis de caso en centros educativos de la provincia de Valencia (España). *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 193–212. <https://doi-org.bibliotecaipn.idm.oclc.org/10.6018/educatio.483481>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190. <https://doi->

- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 6(10), pp. 9–23. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v6.n10.11552>
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Mesa Rave, N., Gómez Marín, A., & Arango Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259–282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Navarro, M. G. J. (2015). Cómo entender la formación docente. *Concepciones y perspectivas en Argentina. Movimento-revista de educação*, (2).
- Prieto Peña, S. del C., Suárez Seminario, W., & Gutiérrez Pérez, B. N. (2023). Enfoques epistémicos e inclusivos en la educación: Evaluación formativa para fortalecer la practica pedagógica docente. *Revista de Filosofía*, 40(103), 264–276.
- Schön, D. (1982). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.

Anexos

Anexo 1. Presentación de avances a través de videos en plataformas digitales

1.1.3 Grupo Escolar

- 5 alumnos en USAER:
3 discapacidad intelectual.
1 mutismo selectivo.
1 trastorno del lenguaje (tartamudeo).

El arteterapia como medio para la regulación emocional y la inclusión en los alumnos de tercer grado

Joselyne Vázquez BecerraSuscribirse0CompartirDescargarClip

La investigación-acción es una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo.

Pring (2000)

- Cíclica, recursiva
- Participativa
- Cualitativa
- Reflexiva
- La reflexión crítica

EL AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL PARA LA SANA CONVIVENCIA EN EL AULA ESCOLAR

Juany MarínSuscribirse1CompartirDescargarClip

Anexo 2. Evaluación entre pares a través de plataformas digitales

- E** @elixirlobatocruz6736 hace 2 meses
En mi plantel escolar el libro viajero se transformó en el morral viajero, ya que al trabajar en un entorno rural, es necesario adecuarse a las condiciones propias del contexto. No está de más argumentar la importancia de la lectura y su rol en el actual trabajo por proyectos, enhorabuena por su propuesta
👍 1 🗨️ Responder
- R** @userju8bp1hc4t hace 2 meses
Excelente propuesta, el libro viajero aunque no es nueva pero de la forma en que fue abordada explica muy bien el objetivo, mejorar la comprensión lectora. Como sugerencia según mi primera impresión observo que podrían explicar más a detalle las actividades que llevará el libro viajero es decir, como escribirán sus ideas, si será resumen o paráfrasis, además sugiero que se lleve a la par cuidando la ortografía. Pero de manera general este contenido es excelente porque se puede llevar de manera permanente durante todo el ciclo escolar. Excelente estrategia. Felicidades!!!
👍 1 🗨️ 🇲🇽 Responder
- C** @citallia.a.256 hace 2 meses
La lectura es fundamental en el desarrollo personal y académico de las personas. Por lo tanto es interesante la propuesta y muy atractiva para los alumnos que hoy en día requieren de atención especial que pueda atraerlos al gusto por la lectura, ya que sólo a través de la lectura, se adquieren conocimientos, se estimula la imaginación, se mejora el vocabulario y la comprensión, se desarrolla el pensamiento crítico, se fortalece la concentración y se amplía la perspectiva sobre el mundo. Además, la lectura puede ser una fuente de entretenimiento, relajación y crecimiento emocional. El video justamente propone una alternativa para introducir al mundo de la lectura de una manera dinámica y enriquecedora.
Mostrar menos
👍 1 🗨️ Responder



Abelardo Cisneros Ramírez

Es Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, es Ingeniero Industrial por el Instituto Tecnológico Superior de Xalapa, cuenta con un Master of Education por la University of Limerick en la

República de Irlanda y es Doctor en Educación y Cultura Digital Pedagógica por el Centro Regional de Educación Superior “Paulo Freire”.

Actualmente labora como Director comisionado de la Escuela Telesecundaria “Justo Sierra” en el municipio de Chicontepec, es Mediador Pedagógico en la Universidad Pedagógica Veracruzana del Centro Regional Tuxpan, asimismo es Profesor de Asignatura en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato; ha impartido cursos y diplomados sobre la Nueva Escuela Mexicana, Inteligencia Artificial en Educación y Proceso de Admisión al Servicio Docente y; ha sido ponente en diferentes coloquios y congresos a nivel nacional.

Cuenta con experiencias académicas internacionales en Canadá, Irlanda y Estados Unidos. Sus principales áreas de interés son: Tecnología Educativa, Matemática Educativa y Formación Ciudadana.

TRABAJO COLABORATIVO COMO DETONANTE DE INCLUSIONES

Rosa Evit Zamora García

Claudia Morales Silva

Resumen

Este escrito fue realizado con la intención de reflexionar y compartir las experiencias que concebimos como innovación educativa en nuestras prácticas en la formación de docentes de básica. Cabe resaltar que lo escribimos en bina, dado el permanente ejercicio de retroalimentación que realizamos como mediadoras pedagógicas (forma en que se denomina al docente en nuestra institución) en una licenciatura de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), situación que nos ha permitido abrir la mirada a nuestro ser y hacer como profesionales de la educación superior.

En las aulas de la Licenciatura en Educación Básica de la UPV, se transita por experiencias formativas mediante las cuales se movilizan procesos cognitivos, operativos y

perceptivos, en forma de habilidades, en un ambiente educativo y escolarizado. Al participar como mediadoras, hemos encontrado diversos tipos de dinámica social al interior de los grupos; en este quehacer, a veces podemos olvidarnos del desarrollo personal y social del aprendiente, situación que nos ha llevado a innovar en las aulas y cuya muestra es la experiencia que aquí queremos compartir.

Palabras clave

Autoaprendizaje, colaboración, didáctica, holístico, inclusiones, inclusión

Desarrollo

Justificación

La innovación educativa que se narra en este documento surge de la reflexión y sistematización de dos prácticas docentes en las aulas de UPV, de la experiencia de mediar el proceso de aprendizaje de las y los aprendientes, y de la observación del desarrollo de las habilidades perceptivas, intelectuales y operativas de diferentes generaciones de la Licenciatura en Educación Básica.

Acompañar las vivencias individuales y grupales de los aprendientes, observar los compromisos y procesos de

aprender en el aprender que desarrollan, los cuales pueden ser totalmente distintos en algunos grupos. En las aulas, puede haber aprendientes con autonomía en el aprendizaje y aprendientes que aún no identifican su rol de aprendientes en una institución cimentada en el principio de una pedagogía de auto organización.

Al participar en diferentes semestres, grupos, generaciones y experiencias formativas, nos hemos percatado de que las habilidades a las que se les da más énfasis son las intelectuales y operativas, mientras que a las habilidades perceptivas se les resta atención. Entendemos que la forma de aprender del aprendiente será la que emplee como docente, repetidor de su experiencia de aprendizaje, por lo que convenimos en la necesidad de atender las habilidades perceptivas en el ámbito educativo, social y personal.

Vislumbramos una diferencia abismal en nuestra práctica cuando están presentes y/o ausentes las habilidades perceptivas en los aprendizajes movilizados en las aulas, lo que nos llevó a buscar favorecer el trabajo colaborativo mediante nuestra intervención pedagógica y con estrategias didácticas activas e inclusivas. Como se señala en el documento que orienta el trabajo académico de la

UPV, entendemos el trabajo colaborativo “como plataforma fundamental para propiciar condiciones adecuadas con la intención de generar conocimiento, visualización y solución de problemas o desarrollo de acciones orientadas hacia una conclusión compartida, porque permite la interacción de diversas personas cuyo interés gira en torno a un fin común” (Velasco, 2016, págs. 109-110).

La colaboración logra movilizar aprendizajes en tiempos menores que al procurarlos de manera individual. Dado que consideramos fundamental el trabajo colaborativo dentro de un modelo de auto organización, concebimos que sin éste la práctica de mediación en la LEB presenta un desequilibrio en las habilidades con las que se debe formar a los aprendientes en las aulas, quienes a su vez fungirán como docentes de básica a su egreso.

Definición de las intenciones, alcances de la experiencia
Nuestra principal intención al participar, planear, desarrollar procesos y evaluar el aprendizaje en los grupos es lograr el fin educativo de nuestra Universidad:

el desarrollo holístico². También consideramos necesario hacer énfasis en la inclusión, no sólo como un enfoque deseable y prescriptivo de aceptación hacia ciertas condiciones, sino como una concreción en nuestra práctica docente, la cual nos lleva a vislumbrar distintas inclusiones, desde una perspectiva de empatía radical, como la de Clara Valverde (2015), en la cual se reconozca como necesario (re)articular el todo desde lo (s) invisibilizado (s).

Entendemos que el término reconocido es el de inclusión, así en singular, al hacer referencia a que en el mundo social ha habido personas excluidas que buscan participar de éste; no obstante, nosotros creemos que las exclusiones e injusticias también tienen que llevarnos a revisar si todos quieren y pueden participar del mundo tal y como es. Además, se debe considerar si al participar los excluidos no estarán transformando, trasgrediendo el status quo, y con ello favoreciendo inclusiones re-configurantes y re-fundantes de lo que entendemos, en el

² “Con visión integral que implica un humanismo holístico, el modelo educativo destaca la relación dialógica aprendizaje-conocimiento, en la que los aprendientes movilizan la emoción cognitiva ante una situación, pregunta, reto o tema planteado desde su experiencia, saber e interés previo, para ir más allá al formar representaciones, seleccionar información y relacionar diversos elementos que le dan el soporte para generar nuevo conocimiento” (Velasco, J., 2016, pág. 95).

caso que nos ocupa, como instituciones escolares, particularmente formadoras de docentes.

Por otra parte, se debe resaltar que sin esta apertura a la participación de las diversidades con equidad y justicia, no es posible construir innovación, pues “Un equipo diverso nos ayuda a innovar porque nos hace ver el problema a solucionar desde distintos ángulos, lo que lleva a diferentes enfoques y posibles formas (sic) solucionar el problema” (Brenes, 2021), incluso nos permite reconsiderar si el problema lo es para todos, o si de echo el o los problemas no son más bien otros desde la mirada de quienes han sido excluidos e invisibilizados.

Como mediadoras pedagógicas, buscamos promover las mejores experiencias formativas al propiciar condiciones para el aprendizaje relacional: epistémico, hermenéutico y ético. El alcance que buscamos tiene que ver con el fundamento ético, al observarlo disminuido en las aulas, lo hemos resignificado en nuestra mediación pedagógica para generar el aprendizaje relacional y holístico que nos reclama el horizonte educativo de la UPV.

Descripción de la experiencia

Al llegar a las aulas al inicio de la experiencia educativa, como mediadoras nos hemos encontrado con diferentes situaciones sociales en los grupos, las cuales marcan significativamente el ambiente (grupos divididos, con hipersensibilidad; intolerancia entre compañeros; falta de comunicación entre aprendientes, de empatía, de entendimiento) lo que provoca la existencia de conflictos que se arrastran a lo largo de los semestres debido a la falta de habilidades para resolver situaciones complicadas en la socialización. En ambientes como estos, las experiencias de participación e inclusión se ven afectadas considerablemente; en consecuencia, se inhibe la movilización de aprendizajes individuales y de colaboración. Mantener tales circunstancias no es una opción en nuestras aulas. Lo que buscamos es generar un ambiente de aprendizaje ético e inclusivo para aprender en el aprender, lo cual nos lleva a buscar innovar en la mediación pedagógica, en la didáctica, al implementar acciones y actividades que movilicen y modifiquen la forma de relacionarse, de ser y estar en comunidad.

Al trabajar en colegiado y academia, consideramos necesario retomar aspectos provenientes del enfoque de la

educación inclusiva. “La educación inclusiva se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje” (Calvo, 2013). Por lo anterior, decidimos utilizar la didáctica activa, con énfasis en la colaboración, que ha mostrado resultados excelentes en los grupos al movilizar el desarrollo de habilidades perceptivas e inclusiones.

Medios, recursos pedagógicos para la implementación

Planear es la primera acción del mediador; es una herramienta fundamental para entender el proceso, desarrollo, avance y movilización de saberes que se llevarán a cabo en el aula para guiar al aprendiente en su formación docente. El aprendiente se vuelve copartícipe del seguimiento de la planeación y adquiere responsabilidad activa en su proceso formativo; la importancia de co-planear es invaluable como modelaje de la enseñanza y es una parte importante del desarrollo del ser profesional en la LEB. Entender la planeación y

saberla usar durante las sesiones es imprescindible para los aprendientes.

Otra acción que implementamos al llegar a las aulas es una agenda de trabajo en la que el aprendiente sabe la secuencia de actividades que se llevarán a cabo durante la sesión; esta secuencia brinda estabilidad y certeza, y -por supuesto- tiene como base la planeación.

La didáctica activa que involucra a los aprendientes en el aprender en el aprender se lleva a cabo a través de la colaboración para desarrollar habilidades y contribuye a lograr objetivos, propósitos y metas, y a adquirir conocimientos (personales, grupales o comunitarios) a partir de metodologías como aula invertida, proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, metodología STEAM; con la intención de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, científico, social, contextual, creativo. Esta construcción parte de una mirada y una actuación docente inclusivas al fomentar el desarrollo de la empatía, la paciencia, la participación de todas las personas e invitar a observar y cuidar el ambiente de aprendizaje, promover la comunicación, la responsabilidad, la honestidad, la escucha activa y empática.

Resultados y/o conclusiones

Logros obtenidos en relación con la problemática observada

Los aprendientes experimentan procesos de autoaprendizaje como la autoobservación y comprenden la importancia de la autoevaluación en su proceso de profesionalización a través de las experiencias formativas. Hacerles ver, mediante la dinámica colaborativa, las fortalezas o áreas de oportunidad que aún se requiere desarrollar, apoya sus procesos de aprendizaje.

El trabajo colaborativo se convierte en la herramienta detonante de inclusiones al movilizar formas de trabajo, dinámicas sociales, organización de contenidos (estos mismos se resignifican), formas de aprendizaje individuales y colaborativas; incluso se desmontan jerarquías y exclusiones. Favorecer una cultura del diálogo impacta en la corresponsabilidad de los aprendientes, en su ética, actitud participativa y de autorregulación, de indagación permanente, en su desarrollo intelectual, personal y social; asimismo, potencia la convivencia en y para el aprendizaje, y construye los pilares de una educación holística.

Limitaciones

Uno de los principales inconvenientes que tenemos en las aulas es el tiempo; en ocasiones, este factor no permite que los procesos de desarrollo de habilidades perceptivas prosperen hacia donde idealmente podrían llegar con un proceso paulatino y de mayor duración; sin embargo, este inconveniente impulsa fuertemente la autonomía de aprender en el aprender que deberían adquirir todos los aprendientes al convertirse en los protagonistas de su propio aprendizaje y ser capaces de organizar sus habilidades, tiempo y recursos de una forma clara y precisa, de modo que pueden darse cuenta de que están aprendiendo y de que ese aprendizaje es permanente.

Otra limitación registrada ha sido la falta de participaciones en equidad en las actividades educativas, lo cual incluso puede llevar a algunas personas a darse de baja, lo que menoscaba su autoconcepto y autoestima, perpetúa prácticas de exclusión e inhibe la posibilidad de inclusiones.

Conclusión general

Desde nuestra perspectiva, innovar en las aulas implica crear las condiciones para establecer relaciones con el

entorno social y la cultura vivida. Se busca lograr que el aprendiz, futuro docente, observe su proceso de autoaprendizaje para transferirlo a los estudiantes de educación básica en el nivel en el que se desempeñe y se enfoque en el desarrollo holístico. Se busca también que utilice el aprendizaje colaborativo, que promueva en las aulas el compromiso de conocerse, que enseñe el trabajar en conjunto, que logre aportar y que otros aporten sus mejores cualidades, que promueva el consenso y la obtención de resultados exitosos para todos.

De igual modo, se pretende que sepan elegir la mejor manera de presentar un producto colaborativo o una estrategia educativa, y de aplicarla en el aula; que puedan utilizar recursos tecnológicos a su alcance, que gestionen el proceso y el producto final. Lo que se persigue es que cada aprendiz sea capaz de expresar aquello que sabe en la forma en que lo sabe, según sus capacidades individuales, y sea capaz de enseñar como lo aprendió, que enseñe que la experiencia de aprendizaje provee comodidad y no ansiedad.

Lo que destacamos de esta práctica es que todo el proceso realizado durante la experiencia formativa tiene una aplicación práctica en el futuro profesional del

aprendiente. Otro aspecto importante desde el punto de vista de la innovación son los productos finales que involucran creatividad conjunta, la cual enriquece la forma de abordar los contenidos y, aún más, las maneras escolares. El aporte a los aprendientes es comprobar que pueden trabajar en colaboración y aprender del y en el proceso, que pueden trabajar de forma cooperativa, aunque no estén en el mismo sitio, que las inclusiones enriquecen el proceso y también a ellos.

Con esas experiencias, los aprendientes llegan a tener una visión amplia de las metodologías activas y cómo se pueden desarrollar en las aulas (independientemente del nivel, grado y modalidad educativa). Al finalizar la experiencia formativa, se realiza la autoevaluación individual y la retroalimentación grupal; con estos ejercicios, logran reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica educativa. En algunos casos, incluso se logra una metacognición que es muestra del aprendizaje holístico.

Recomendaciones

Como mediadoras pedagógicas, tenemos el compromiso de observar y acompañar los procesos de los

aprendientes, de forma individual y grupal, pues no podemos olvidar el área profesional en que se están desarrollando; evaluamos de forma cualitativa y cuantitativa cómo desarrollan el pensamiento requerido en la experiencia formativa, qué habilidades incluyen en su formación personal y profesional. Para seguir el desarrollo de aprendizajes, utilizamos diferentes herramientas que también deben conocer los aprendientes a fin de que mantengan la observación permanente y sistemática.

La educación superior supone elevar el conocimiento cognitivo y el operativo; sin embargo, recomendamos acrecentar la atención en las habilidades perceptivas y el desarrollo ético; estas habilidades fomentan el sentido de pertenencia a su casa de estudios y fomentan el proceso de aprender en el aprender en este nivel. Asimismo, proveen herramientas ciudadanas y profesionales vitales. No podemos ni debemos olvidar que antes de ser estudiantes son personas que buscan ser incluidas en los ámbitos personal, social y profesional.

Recomendamos a los formadores de docentes participar y desarrollar experiencias formativas que transformen barreras preestablecidas en oportunidades, aumentando y

valorando las inclusiones y la colaboración de toda la comunidad de aprendientes.

Referencias

- Brenes, S. (2021). Diversidad, inclusión e innovación. Wake Up Brain Academy. <https://academy.wakeupbrain.com/diversidad-inclusion-e-innovacion/#>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de educación, 6(1), 19-35.
- Valverde, C. (2015). De la necropolítica neoliberal a la empatía radical, violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización. Icaria editorial, s. a.
- Velasco, J. (et al.) (2016). Horizonte Educativo. Universidad Pedagógica Veracruzana-SEV.

Anexos



Imágenes que dan cuenta del trabajo colaborativo con el que se realizaron diversas actividades para abordar contenidos de una experiencia formativa en la LEB; de manera transversal se promovió la autorregulación, la empatía, la escucha activa, entre otras habilidades perceptivas.



Rosa Evit Zamora García

Es artista plástica, docente de educación preescolar con 30 años de servicio. Maestra en educación Holista para la sustentabilidad, enfocada en la enseñanza de las artes visuales y educación, atiende en estos procesos el cultivo de saberes holísticos, intuitivos, reflexivos, pedagógicos, y la capacidad de dar respuesta a las problemáticas educativas actuales a partir de la docencia y la intervención pedagógica, trabaja con el potencial creativo en la formación de formadores.

Actualmente está adscrita al Centro Regional de Estudios Xalapa de la Universidad Pedagógica Veracruzana y por 12 años se ha desempeñado como mediadora pedagógica en diferentes licenciaturas de esta casa de estudios.



Claudia Morales Silva

Es Licenciada en Antropología Social, por la Universidad Veracruzana y Doctora en Antropología y Bienestar Social, por la Universidad de Granada, España. Sus intereses de

investigación son: Atención a las diversidades en ámbitos educativos desde el enfoque intercultural, etnografía escolar y formación docente.

Investigación en desarrollo: “Atención a las diversidades en el ámbito educativo: barreras que pueden experimentar personas con discapacidades en la UPV”. Actualmente es docente con funciones de investigación en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Su última publicación en 2023 titulada: Experiencias cotidianas y pandemia: una revisión autobiográfica a algunos hitos familiares a dos años del confinamiento sanitario por sars-cov-2, en el libro “Misceláneas pandémicas. Ensayos sobre la COVID 19, editado por Tirant lo blanch, la UPV y por la Universidad Autónoma de Coahuila y en 2024, el “Trabajo colaborativo como detonante de inclusiones”, en coautoría con la maestra Rosa Evit Zamora García, para la 4ª. Convocatoria de experiencias educativas innovadoras de la UPV.

LUDOTECA TERAPÉUTICA EDUCATIVA

Programa diseñado para la enseñanza-aprendizaje de los trastornos del neurodesarrollo en el aula

Blanca Esther de Jesús Alfonso Flores

Resumen

La ludoteca especializada es un espacio de recreación terapéutica educativa, fundamental para obtener la tan anhelada inclusión educativa y social si se trabaja de manera adecuada, y si se conduce de forma empática con la población estudiantil vulnerable. Dentro del documento se encontrará el origen, la metodología, los tipos de ludotecas que existen, sus características y la relación que hay con la práctica profesional docente; así como la aplicación de estrategias educativas en las y los alumnos con trastornos también llamados condiciones de vida diferente. La intención es que se refleje la inclusión áulica en las actividades diarias; los niños que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) ya no se deberían considerar como problema para el trabajo, sino

como un impulso, apoyo y motivación para potenciar habilidades intelectuales y físicas. También las madres y padres pueden ocupar algunas estrategias educativas lúdicas en casa, utilizándolas al ritmo de aprendizaje del niño y no del adulto, por lo que se requiere paciencia y buena actitud para obtener resultados socioeducativos favorables.

Palabras clave

Docentes, educación, inclusión, ludotecas, trastornos.

Origen y metodología para crear una ludoteca

En este apartado se compartirá una breve explicación de como las ludotecas fueron creadas como espacios de aprendizaje, entretenimiento o tratamiento para niños y niñas, cada ludoteca nace a partir de una necesidad específica.

Reyes (2012) expone que el primer referente como centros creados para el préstamo del juguete, se encuentra en Estados Unidos en 1934. Para poder hablar de ludotecas en Europa es necesario esperar hasta 1965. Es en este año en el que las ludotecas nacen en el viejo continente impulsadas por la Declaración de los Derechos del Niño que proclama Las Naciones Unidas.

Corporación Juego y Niñez (2015) comparte en plataforma que las ludotecas son una necesidad hoy de los niños, las niñas y los jóvenes en nuestro país, siempre se han imaginado como una parte más del sistema educativo, un espacio ganado y apropiado por la infancia y adolescencia, pero que trasciende estos límites y logra penetrar en el seno de los hogares convirtiéndose en un apoyo para las familias en diferentes aspectos de su bienestar. “En muchos países nacieron para cubrir necesidades que estaban siendo provocadas por un desarrollo que no tenía en cuenta la importancia del juego para la evolución de la sociedad” (Reyes, 2010, p. 12). Más allá de este origen, las ludotecas –a lo largo de su devenir histórico- han venido cobrando importancia y ganando espacios con las comunidades, los niños y las niñas, tanto así que en muchos países hoy son una realidad en el marco de las políticas públicas de atención y protección del derecho al juego y por supuesto, un territorio propio de los niños, las niñas y los jóvenes.

Penón (2006) comparte en su artículo “Las Ludotecas” el desglose de cómo debe llevarse a cabo el diseño y forma de hacer una ludoteca.

El proyecto educativo

El proyecto educativo marca la directriz de todos los planes de acción que contempla la programación de una ludoteca; permite dar coherencia y sentido a nuestras intervenciones. Es importante que todo proyecto se revise anualmente con la finalidad de evaluar si responde o no a las necesidades actuales de los usuarios.

Los elementos básicos que debe contemplar un proyecto son:

Formulación del proyecto

Describe brevemente la finalidad del proyecto socio-educativo, como base para su justificación.

Análisis del entorno

La situación geográfica, social, económica, demográfica y cultural del territorio y los equipamientos de la zona en la que se ubica la ludoteca, nos permite dibujar el modelo cultural de la población a la que va dirigido el servicio, además de justificar la necesidad del mismo en la zona.

Destinatarios

es necesario definir quiénes serán los usuarios de la ludoteca (edades, características, necesidades, etc.). Los destinatarios condicionan y definen nuestro servicio (objetivos, espacios, etc.); es fundamental hacer una especial mención a los niños de 0 a 3 años, ya que es una franja de edad cada vez más habitual en las ludotecas.

Propuesta de intervención: aspectos educativos

Relevancia de la fundamentación teórica del proyecto:

diversos autores han trabajado y estudiado el tema del juego desde distintas vertientes. Es interesante poder enmarcar el proyecto desde alguno de estos autores que nos sirven de base en nuestra intervención.

Objetivos generales: los objetivos han de ser herramientas que sirven para guiar nuestra intervención; por consiguiente, han de ser breves, concretos y evaluables. Lo más importante no es enumerar muchos, sino que surjan de la reflexión de nuestro modelo pedagógico y de lo que verdaderamente se quiere conseguir con el servicio de ludoteca.

Metodología: cualquier ludoteca ha de basar su metodología en el juego libre, rasgo que nos diferencia de cualquier otro servicio educativo que maneje un método en específico . Pero también se puede intervenir mediante juego dirigido, talleres de expresión plástica, corporal, musical, etc. sin olvidar el cariz lúdico que nos define como servicio. Hay que tener más cuidado del proceso que del producto, ya que la intencionalidad de la ludoteca no es alcanzar contenidos, sino enriquecer el proceso de aprendizaje mediante la exploración, el descubrimiento, la diversión.

El juego como herramienta educativa con distribución del espacio y el tipo de fondo lúdico que escogemos, también forman parte de la metodología utilizada al momento de la intervención.

Programas de acción: son la base de la programación y se concretan en actividades que definen la intervención del equipo educativo. Los programas han de tener definidos los objetivos específicos, la temporalidad, la secuencialización de cada actividad y la descripción de las mismas.

Organización de la ludoteca.

- Recursos humanos: Licenciados en Educación Básica o Educación Especial con posgrado en primera infancia o desarrollo infantil, Psicólogos educativos, estos son los perfiles para laborar en una ludoteca especializada. tipo de población infantil o adolescente a la que está destinada.
- Recursos materiales: juguetes o diversos tipos de juegos de distinto material con el que se va a trabajar.
- Depende del tipo de ludoteca a diseñar (si es de tipo guardería, escolar, especializada, hospitalaria, de ocio o itinerantes) cada una tiene un diseño diferente para las necesidades de los usuarios, es por ello que se requiere una evaluación del espacio y lugar en el que se establecerá.

Tipología

Lo más habitual es que las ludotecas sean espacios fijos que, o bien pueden formar parte de otros equipamientos (residencias infantiles, centros cívicos, centros abiertos) o bien pueden ser independientes. No obstante, se pueden encontrar otros modelos de ludoteca, como:

- Ludotecas itinerantes.
- Ludotecas en hospitales infantiles.

- Ludotecas escolares.
- Ludotecas especializadas para niños con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.
- Ludotecas especializadas en tipos de juego de diferentes culturas, en juegos sobredimensionados (son los juegos de mesa en tamaño mas grande del diseño que ya conocemos).

Concluyendo el desglose que comparte la autora Silvia, considero que será de gran ayuda para más profesionistas que les interese implementar una ludoteca en alguna área en específico.

United Way - Fondo Unido México (2021) comparte lo siguiente:

“Su red de ludotecas forma parte del programa Nacer Aprendiendo, que a su vez pertenece al pilar de Educación; nació en 2010 como parte de una iniciativa de una empresa aliada productora de juguetes, sin embargo, con el pasar de los años se fueron sumado más aliados con el firme interés de promover el desarrollo integral de la niñez y garantizar el derecho al juego, lo que ha convertido al programa en uno de los más importantes de la organización.

Actualmente cuentan con más de 60 ludotecas en los Estados de: Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas, ubicadas en sedes como preescolares, primarias, albergues, organizaciones de la sociedad civil, Centros de Atención Múltiple y centros penitenciarios, por mencionar algunos.

Las ludotecas Fondo Unido – United Way México se basan en el sistema ESAR (Ejercicio, Simbólico, Ensamblaje y Reglas) que es un método reconocido de clasificación y análisis del material lúdico elaborado en Quebec por Denise Garon (1982) y ampliado por Rolande Filion (1985) y Manon Doucet (1987). Este sistema se compone de cuatro facetas que traducen las formas de actividades lúdicas y las dimensiones de comportamiento de estas actividades desde una perspectiva cognitiva, instrumental, social, afectiva y del lenguaje (Venegas, García & Venegas, 2018)". (<https://www.globalgiving.org/pfil/41744/projdoc.pdf>)

El Instituto Nacional de Seguridad Social (s.f.) del área de oncología expone que actualmente existen 51 ludotecas hospitalarias distribuidas en 14 delegaciones del territorio

nacional y están abiertas para las niñas, niños o adolescentes que reciben atención médica en dichas unidades.

Cuentan con actividades diseñadas con base en la edad y el desarrollo de los niños, y son implementadas de acuerdo con el contexto hospitalario.

Historia de la ludoteca terapéutica educativa “BEJAF”

La ludoteca “B E J A F” fue creada de tipo especializada; está enfocada en las Neurociencias. Originalmente fue un proyecto educativo presentado como propuesta extraescolar para planteles educativos o fuera de estos; en este caso, lo realicé de manera privada, en un espacio adecuado para atender las necesidades que requieren cubrir algunos trastornos del neurodesarrollo o condiciones de vidas diferentes. En mi caso estoy diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por lo tanto, mi forma de adquirir el aprendizaje siempre fue diferente y poco tolerante para los demás; el TDAH se hacía presente al momento de realizar actividades diarias de la educación tradicional que hay en las aulas, donde conforme se avanza de grado, el estudio deja de ser entretenido e interactivo, mediante juegos, a solo ser una persona con una libreta, libros y lápices o lapiceros.

Respecto a mi preparación académica, tengo una Licenciatura en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, una Maestría en Desarrollo Infantil, por parte de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV); estoy diplomada en Terapia de Juego, por el Instituto de Posgrados Especializados en Psicología (IPEPSIC), así como diplomada en Salud Mental Infantil: Parentalidad, apego y desarrollo de la infancia por Fundación América por la Infancia (FAI).

Considero importante mencionar que las calificaciones suelen definir la inteligencia de los alumnos en algunos planteles educativos, ya que “debemos” aprender de la misma manera, como lo marca el Plan de Estudios, impidiendo la flexibilidad con relación a la forma en la que aprenden algunas personas.

Como pueden darse cuenta, la ludoteca ayuda y enseña a niñas, niños, madres, padres y docentes a saber trabajar el tema de la inclusión educativa y social (haciendo referencias a las neurociencias y formas de aprender), aportando herramientas para cubrir las necesidades de las personas que presentan alguna condición o trastorno del neurodesarrollo.

En este espacio trabajo con niños desde un año ocho meses que suelen tener un diagnóstico, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Autismo, hasta adolescentes, de 14 años que posteriormente se canalizan a otros especialistas para continuar con su desarrollo personal, físico y mental. Los diagnósticos solo pueden ser otorgados por especialistas médicos, como el neuropediatra y el paidopsiquiatra; asimismo, se puede recomendar el tipo de terapia que necesitan sus hijos/as y en algunos casos suelen complementar su tratamiento con fármacos.

La ludoteca está diseñada de tal manera que los niños puedan desarrollar sus habilidades físicas e intelectuales; existe diversidad de objetos que desafían a los niños y a sus padres para autorregularse, para el desarrollo de lenguaje, aprender a reforzar su motricidad fina y gruesa, leer y escribir de forma lúdica, estimular sus hemisferios cerebrales y descubrir la forma en la que se les facilita el aprendizaje. Todo esto se lo comparto al personal docente y directivos de los planteles para poder ayudar a los alumnos que lo necesitan dependiendo su trastorno (también nombrada condición de vida diferente).

No trabajo un método en específico dentro de la ludoteca, ya que la intervención educativa es ecléctica; recopilo

elementos de enseñanza de los diferentes teóricos de la educación y la psicología como Montessori, Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia (Loris Malaguzzi), Waldorf (Rudolf Steiner), entre otros. También aplico diferentes actividades que ayuden a los niños y las niñas a descubrir cuál es su estilo de aprendizaje, tema que ha causado revuelo en los últimos años, ya que nos quieren encasillar o etiquetar a los niños a que solo aprenden de una forma y no es así. Los seres humanos tenemos la capacidad de aprender de diversas formas y hay áreas de estudio o habilidad motora en la que podemos destacar, solo resta descubrir desde la infancia el potencial de cada niño o niña.

En los teóricos que menciono se puede destacar que Montessori es de mis primeros referentes al implementar su método en los pequeños para la crianza del niño independiente y responsable, es decir, asignándole tareas a los niños en casa como lavar frutas, colocar la ropa sucia en su lugar y la limpia también, que se vea capaz de hacer cosas por sí solo desde la primera infancia con el cuidador de guía.

International Montessori Institute (2024) en Barcelona comparte en su página la importancia del método y su

aplicación para el desarrollo de los niños y niñas en casa y las aulas exponiendo estos puntos:

El método Montessori es la propuesta pedagógica de María Montessori, basada en la científica de niños y niñas: sus diversas fases de desarrollo a lo largo de la vida, sus potencialidades, sus intereses y sus capacidades.

Las principales características del Método Montessori son:

- **Los niños deben tener libertad para desarrollarse y aprender a su ritmo**, en un entorno estimulante, de comprensión y de observación por parte del adulto.
- **El ambiente preparado** que se le aporta a los niños: con orden, belleza, de tamaño adecuado, real, etc. donde cada elemento ha sido seleccionado por un motivo específico para su desarrollo.

El siguiente es Jean Piaget.

McLeod (2024) expresa que cada niño pasa por las etapas en el mismo orden (pero no todos al mismo ritmo), y el desarrollo infantil está determinado por la maduración biológica y la interacción con el entorno.

En cada etapa del desarrollo, el pensamiento del niño es cualitativamente diferente al de las otras etapas, es decir, cada etapa implica un tipo de inteligencia diferente.

En este punto concuerdo con el doctor McLeod, los estadios o etapas de Piaget están bien establecidos en el desarrollo infantil, pero cada niño y niña aprende a un ritmo diferente y exploran de distinta forma su entorno poniendo en juego sus sentidos y habilidades para adquirir el conocimiento.

Continuaré con Rudolf Steiner (pedagogía Waldorf).

Marcos (2014) explica en su tesis de grado como Steiner menciona los tres pilares en los que se fundamenta esta Pedagogía: el conocimiento profundo de las etapas evolutivas del ser humano, la importancia de la figura del maestro y la implicación de la familia.

La Pedagogía Waldorf respeta el ritmo evolutivo de cada niño en el sentido de que respeta su individualidad, sus capacidades y sus necesidades, siendo el maestro el que debe crear la metodología y la didáctica adecuada para cada uno de sus alumnos. Es importante profundizar en este planteamiento pues supone un reto para el profesor enfocar

los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta tanto las fortalezas como las dificultades de los alumnos.

Es importante mencionar que en la ludoteca hay un punto fundamental para que se llevara a cabo el trabajo ludo terapéutico y son los cuatro eslabones (así les llamo) el niño o la niña, , los padres, los docentes y su servidora como guía para favorecer y facilitar el aprendizaje del niño o la niña.

La forma de trabajo es la siguiente: en todas las sesiones que imparto, los padres están presentes, interactuando, aprendiendo y siendo parte fundamental del desarrollo de habilidades psicomotoras de sus hijos o hijas, cambiando paradigmas de crianza y enseñanza en casa, y fuera de la misma.

Al ingreso de la ludoteca, cuando empieza la primera sesión, les transmito los asistentes esta frase: “todos pensamos y aprendemos diferente”; esta es la entrada para tomar un respiro profundo y llenarse de paciencia, pues las actividades a realizar desafiarán física y mentalmente a las familias que asisten a cada sesión.

Crear esta ludoteca especializada para fomentar la inclusión educativa y social ha sido todo un reto permanente como persona y profesionalista; con la práctica diaria, el esfuerzo y estudio constante he obtenido grandes resultados. Cuando los niños llegan con un diagnóstico específico, ya sea TDAH, TEA, Trastorno de Desarrollo Intelectual (TDI), Dislalia, Dislexia, Disgrafía, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o Habla, Trastorno Específico del Aprendizaje, Desarrollo Motor (fino o grueso) y Conductual (sin reglas y límites), me ocupo de otorgarles esa tranquilidad y dotar de herramientas necesarias a los padres y docentes para que sus hijos y alumnos sean lo más autónomos posibles, que se sepan capaces de lograr grandes cosas con todo y los malos pronósticos que llegan a recibir de externos (familiares, amigos, docentes y uno que otro especialista), en lugar de mostrarse empáticos y hacer equipo con los que están viviendo el proceso.

Aunque varios niños y adolescentes presentan un diagnóstico en común, algunos tienen una comorbilidad, es decir, otro trastorno o rasgos de otros añadidos, por lo que es necesario modificar los materiales a utilizar con cada uno para lograr el objetivo de aprender lo que necesitan los niños; los juegos y juguetes se ajustan al nivel que los niños y las niñas puedan manipularlos y terminarlos solos.

Al principio llevan mi guía como ludoterapeuta educativa; les ayudo explicando e interviniendo poco a poco.

Al ser una sesión con padres presentes, les solicito a los mismos interactuar con los pequeños incluyéndolos al juego que les permitirá observar, conocer y ayudar a sus hijos con las instrucciones que les voy proporcionando durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje; durante el proceso se aplican reglas a respetar y se ponen límites cuando los niños se muestran desafiantes en alguna actividad que no desean realizar (los niños o niñas presentan una rabieta inmediata para que algún adulto ceda y no continúe con su aprendizaje).

La ludoterapia está conformada por una serie de juegos constantes, en los que se aplican reglas que hay que respetar, mismas que ayudan a medir la tolerancia de los niños, ante los tiempos de uso de cada juguete o juego activo entre las personas involucradas, igualmente con actividades de ganar y perder, tiempo de espera en los turnos y compartir los materiales proporcionados con los participantes; el proceso de ejecución de las actividades en algunos niños suele ser un poco frustrante, esto es debido a que no todos los niños están acostumbrados a los límites y la espera, por esta razón al momento de esperar o perder en algún juego lo motivo de una forma positiva

explicándole que tiene más tiempo para pensar en cómo va a realizar su actividad al momento de que llegue su turno.

Diversas personas expresan que enseñar a niños es fácil y más si solo es jugando, pero no tienen ni idea de lo complejo que es el cerebro de quienes apenas están descubriendo cómo funciona el mundo en el que habitan, y menos si tienen una condición de vida diferente a la de una persona regular; si a esto le sumamos que varios de esos pequeños no tienen lenguaje, ni comunicación no verbal es frustrante tanto para los niños, como para los adultos cuidadores y el terapeuta que está como apoyo de la familia y escuela.

Si los niños y niñas están en edad escolar, imagínense al docente con un grupo numeroso y sin una persona de apoyo, todo se vuelve un caos que hay que ordenar, modificar y guiar para el bienestar de todos. Estimados lectores, enseñar no es fácil y no es para quien no tenga el amor a la profesión requiere de vocación, compromiso, responsabilidad, empatía y abrir la mente a los constantes cambios que existen en el entorno social.

Conclusiones

La ludoterapia educativa me ha permitido ayudar a niños y niñas a que puedan regular sus crisis nerviosas, a respetar reglas y límites; igualmente he logrado que los padres y madres de familia modifiquen la forma de crianza, que ya no se lleve a cabo de forma tradicional; sino que se denote una crianza respetuosa, que no restringe la relevancia de la autoridad en el proceso.

Por otra parte, también les he enseñado a los padres a convertir sus hogares en ambientes alfabetizadores para que el proceso de aprendizaje escolar sea reforzado con lo trabajado en casa. Poner en práctica los diferentes métodos de enseñanza, me dio la oportunidad de demostrar que los niños y niñas sí pueden aprender como los demás, solo en tiempos un poco más prolongados y en coordinación con sus docentes, padres de familia, médico especialista y una servidora. Los niños, las niñas y adolescentes han adquirido el desarrollo de lenguaje, habla, comunicación asertiva, efectiva, funcional, aprendizaje y comprensión de la lectoescritura, desarrollo de pensamiento lógico- matemático, comprensión de su entorno social y natural, todo este conocimiento no tiene un tiempo estimado de aprendizaje, ya que cada niño tiene diferente forma y tiempo de adquirir el aprendizaje.

Actualmente mi trabajo me ha llevado a dar conferencias, talleres de actualización escolar a docentes sobre los trastornos del neurodesarrollo en el aula cambiando paradigmas y formas de aplicar sus actividades haciéndolas dinámicas y experimentando con los alumnos de Educación Básica.

Los temas que presento son:

- Parentalidad positiva o competencias parentales.
- Inclusión educativa.
- Estrategias neuroeducativas.
- Desarrollo de habilidades lúdicas docentes para la neurodiversidad estudiantil.
- La casa como ambiente alfabetizador.

Han pasado muchos niños por esta ludoteca; no obstante, es de interés compartir el caso de uno en especial.

Diego (para fines de protección de datos personales se cambió el nombre del niño), llegó conmigo a la edad de 8 años con diagnóstico de TDAH con Dislexia, hiperactividad predominante; su madre acudió a la entrevista conmigo. En la primera sesión realizo una serie de preguntas, desde la gestación de su hijo y el proceso de desarrollo hasta la edad que tiene; no solo trabajo sobre el diagnóstico,

también le doy importancia al contexto en el que se desarrollan los niños y niñas que voy a ayudar, porque éste influye en su comportamiento diario y la forma de adquirir los aprendizajes.

Diego ya había pasado por tres escuelas diferentes, las cuales no lo incluían en las actividades áulicas; sus compañeros de escuela se burlaban de él, por el tema del TDAH y la Dislexia, situación que llevó a su mamá a llegar conmigo a través de un médico especialista. Cabe mencionar que el niño había llevado terapias anteriormente y había asistido a escuelas de regularización académica, donde le comentaban a la señora que debía regresar al niño a primer año de primaria pues no podía aprender más, ni regularizarse. Me dijo “Usted es mi última opción con la forma que enseña”, a lo que respondí “no estoy casada con un método específico, hago una fusión de varios poniendo como protagonista el juego activo, pasivo y virtual; necesitaremos mucha paciencia, porque trabajaré al ritmo de su hijo y realizaré notas de los resultados”.

En el proceso de las terapias Diego mostró disponibilidad en la aplicación las actividades que iba realizando, resaltaba el déficit de atención al momento de darle las instrucciones y se frustraba un poco cuando no entendía del todo, por lo que consideré necesario hacer más cortas las indicaciones. Conforme realizábamos los juegos de

aprendizaje me contaba historias sobre temas de su interés y aprovechaba a ponerle actividades de eso también; cuando le ponía actividades pasivas, como escribir y leer, aparecía el predominio de la hiperactividad, pues su cerebro necesitaba el movimiento, por lo tanto, se paraba, caminaba o manipulaba un objeto. En los momentos que lo hacía, yo le preguntaba sobre el tema que estábamos viendo para saber si había comprendido; a pesar de su dificultad para leer, escribir y copiar correctamente, su comprensión sobre los temas era extraordinaria. En esos momentos, me preguntaba ¿Por qué este niño debe recurrir dos grados anteriores? Fue cuando entendí que no le hacían los ajustes razonables a sus actividades de aula y el diagnóstico lo vieron como un obstáculo para su desarrollo académico, lo que hizo que ese niño perdiera confianza en sí mismo y ganas de seguir aprendiendo en una escuela.

Como resultado, me enfoqué en hacer actividades de atención sostenida y focalizada, encontrar diferencias en objetos, tanto en físico como en videos; actividades de lateralidad, dictado por niveles, palabras de dos sílabas, tres, y así sucesivamente hasta realizar oraciones completas.

Hago un paréntesis, y deseo compartir que Diego crea historietas increíbles; cuando me las mostró tenía ordenadas sus hojas por temporadas y todas me las fue explicando, excelente secuencia, dibujos muy bien ejecutados en las hojas, solo que no tenían diálogos escritos por su inseguridad de la dislexia. Lo invité a escribir todo lo que me platicaba en sus personajes y fue sorprendente su esfuerzo.

Proceso de actividades aplicadas: En este caso opté por actividades puntuales; busqué mejorar la situación del niño en su proceso de aprendizaje de lectura y escritura, para lo cual trabajé estrategias de utilidad para trabajar con otros niños o niñas que presenten TDAH o cualquier otro trastorno del neurodesarrollo. Para esto, utilicé:

- Actividades lúdicas con material didáctico, como juegos de mesa de habilidad cognitiva (rompecabezas, memorama, lotas, observación, descripción, entre otros que lo ayuden en el reforzamiento cognitivo).
- Emociones, seguridad, confianza.
- Juego de ganar y perder trabajando la tolerancia a la frustración.
- Lectura de cuentos diversos.

- Reforzamiento escrito (dictado).
- Palabras en distintos materiales en orden y desorden.
- La plataforma digital de Youtube para buscar videos interactivos y atractivos (en el caso particular de Diego, donde aprendió sobre todas las asignaturas); les recomiendo el canal de Smile and Learn para acompañar la enseñanza de sus alumnos.
- Juegos activos (saltar, correr, trabajar con conos, aros, pelotas, reptar, gatear).

Las estrategias sugeridas se implementaron sobre la marcha, en el proceso de reforzamiento de lectoescritura, conforme se iban identificando las necesidades educativas del niño.

Al final, realicé unas evaluaciones sobre lo aprendido durante su proceso, desde conocimientos de primero de primaria hasta cuarto año, para lo cual iba a ingresar a su nuevo plantel; y el resultado fue exitoso, pasó toda su evaluación en la nueva escuela e ingresó a cuarto año.

El objetivo era demostrar que el niño no tenía ningún retraso cognitivo, solo que necesitaba ajustes razonables y

se los apliqué en la ludoterapia educativa. El resultado fue que el niño sí estaba al nivel que le correspondía, hasta un poco más arriba del promedio regular de aprendizaje y comprensión de su entorno académico y social.

Fueron 11 meses de arduo trabajo, 4 sesiones a la semana de una hora, intercalado presencial y virtual por pandemia con ayuda de la madre, con las indicaciones que le sugería para trabajar el resto de cada día.

De acuerdo con mi experiencia profesional como Ludoterapeuta, les comparto la siguiente tabla esperando que sea de mucha ayuda en su labor diaria.

Sugerencias para favorecer el Aprendizaje y Conducta de los niños y niñas con o sin diagnóstico (escuela y casa).	
DOCENTES	PADRES/MADRES DE FAMILIA
1. En caso de tener algún diagnóstico, a el alumno se le deberá dar la instrucción de manera personalizada o repetirla.	1. Realizar muestras de cariño, cuando los observen angustiados o ansiosos.
2. Acucillarse o sentarse en alguna silla si es posible para dialogar con el alumno.	2. Dirigirse al niño o a la niña con voz firme, pero no agresiva.
3. Utilizar lenguaje claro y conciso para asignar actividades, por lo regular antes de los 5 años; no más de 3 instrucciones a la vez. Si se puede, plasmarlas en el pizarrón o pintarrón.	3. Bajar a su estatura para platicar con él o ella, también para solicitarle una actividad en casa o fuera de ésta.
4. Monitorear las actividades y ofrecer ayuda en caso de observar al alumno distraído o preocupado por no saber cómo hacerlo.	4. No lo observes desde el diagnóstico, hazlo como si fuera un niño o niña regular e invítalo a intentar cualquier actividad de acuerdo a su edad; y cuando se frustre y quiera desistir, repítele que él o ella puede y es capaz.

5. Después de explicar o leer un tema, realizar preguntas de comprensión para asegurar que quedó claro (esto normalmente se hace a los niños o niñas que presentan alguna condición o trastorno del neurodesarrollo que provoca que pierdan la concentración de lo que se está hablando o leyendo).	5. Ordenar su espacio de juegos con cajas o separadores; las primeras veces se le ayuda, las siguientes se le dirige hasta que se le vuelva un hábito.
6. Incluir y pedir a los demás alumnos que hagan binas o equipos para auxiliar a quienes se les complica resolver sus actividades en la clase.	6. Tomar media hora o una hora de tu día para jugar (juego de mesa o en el exterior) y platicar con tus hijos sin teléfonos; conózanse.
7. Antes de iniciar un nuevo contenido, se debe comprobar que el anterior quedó aprendido.	7. Designar 3 actividades diarias, diferentes, para realizar en casa como equipo familiar.
8. Fomentar y reforzar la participación activa con los alumnos a quienes se les dificulta expresarse (desarrolla seguridad y confianza).	8. Déjalo explorar sin limitarlo, mantente cerca y observa sus movimientos; interviene si él o ella no puede resolver o se puede lastimar.
9. Realizar los ajustes razonables durante las clases para facilitar el aprendizaje del alumno que lo requiera. También es necesario realizar esos ajustes al momento de aplicar evaluaciones parciales.	9. Auxiliarlo con sus tareas escolares en caso de no saber cómo hacerlo (la palabra clave es la hora de tareas); no hay horario específico solo dirás la frase para que se prepare.
10. Hablar con el alumnado sobre las discapacidades, condiciones de vida diferentes, diagnósticos y formas de aprendizaje, fomentando la empatía escolar-social. Toda explicación se ajusta al nivel escolar que se esté impartiendo.	10. Que toda actividad que comience la termine con responsabilidad.
11. Realizar clases dinámicas y lúdicas; éstas atraen la atención de todos los alumnos, se divierten y aprenden de forma eficaz.	11. Enseñarle que toda decisión o acción tienen una consecuencia.
12. Desafiarlos con actividades complejas, donde haya momentos en los que puedan equivocarse y lo vuelvan a intentar, sin burlas, ni regaños, alentarlos a que su mente se active para buscar más formas de resolver una situación.	12. Practicar lectura, realizar algún deporte, tomar clases de algo que le guste y controlar los tiempos de aparatos electrónicos en momento de ocio.
Fuente: Elaboración propia.	

Espero que mis aportes sean de gran utilidad para las personas que lean esta experiencia educativa innovadora en la que he puesto toda la confianza, compromiso y responsabilidad con las familias que llegan a la ludoteca constantemente.

Entender que el aprendizaje por medio del juego es primordial en los niveles de la educación básica, porque explorar, descubrir y permitir a los niños, niñas y adolescentes crear sus hipótesis sobre lo que manipulan a su alrededor y después investigar la causa real de lo que suponen lo hace mas interesante.

Experimentar con todos sus sentidos, criarlos como seres independientes y responsables ayudará a formar adolescentes y adultos seguros de si mismos, confiados, consientes de tomar decisiones asertivas en su vida diaria y que mejor herramienta que el juego desde su inicio, sin gritos, ni malos tratos, diálogo entre adultos y niños capaces de razonar cada mensaje que lleve a fortalecer la comunicación y la conexión entre ambas partes.

La ludoteca en el diseño que sea tiene que dejar una experiencia agradable, enriquecedora, de aprendizaje y transformación con los involucrados, en mi caso crear ese puente entre las familias, las escuelas y una servidora para mejorar el desempeño académico y emocional de los involucrados ha sido increíble y me ha llevado a lugares interesantes donde las personas están abiertas al cambio de la educación tradicional y deciden experimentar y darle ese protagonismo a los niños escuchándolos cuando

formulan sus teorías sobre cosas que observan en su contexto.

Los docentes y en mi caso los terapeutas educativos somos agentes de cambio para la nueva sociedad en la que nos desenvolvemos, por lo tanto, hagamos un gran trabajo con los niños y niñas que serán nuestra representación en el futuro, pues nuestro trabajo se verá reflejado en su etapa adulta.

Fuentes de consulta

Marcos Martín, María Jesús (2014). HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGIA WALDORF. TESIS DE GRADO. Universidad de Valladolid. España

McLeod, Saul (2024) S. A. "Piaget | La Teoría de Piaget y las etapas del desarrollo Cognitivo. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>

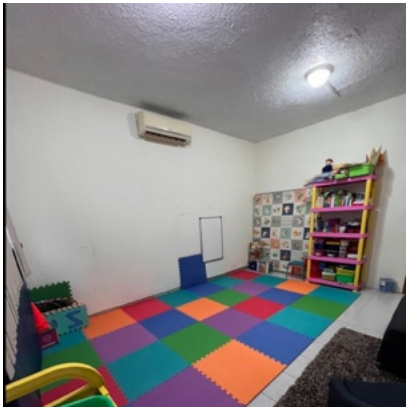
Penón, Sílvia. «Les ludoteqtena». Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, 2006,Núm.33,p.82-90, <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165537>.

Reyes Ruiz y Peralta, Natalia (2012). LAS LUDOTECAS, ORIGENES, MODELOS EDUCATIVOS Y NUEVOS

ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN INFANTIL. ISBN 9788490281925. Universidad de Granada. España.
<https://www.google.com/search?q=About+https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2018/03/LudotecasAntecedentes.pdf&tbm=ilp&ctx=share&sa=X&ved=2ahUKEwjnuqelrZmJAXdmyYFHX0kEEYQv5AHegQIABAR>

United Way. Fondo Unido México. "Modelo de Ludotecas Fondo Unido-United Way México" en <https://www.globalgiving.org/pfil/41744/projdoc.pdf>
<https://www.imss.gob.mx/oncologiapediatrica/talleres/ludoteca#:~:text=Actualmente%20existen%2051%20ludotecas%20hospitalarias,atenci%C3%B3n%20m%C3%A9dica%20en%20dichas%20unidades.>
<https://montessorispace.com/que-es-montessori/#:~:text=Las%20principales%20caracter%C3%ADsticas%20del%20M%C3%A9todo,tama%C3%B1o%20adecuado%2C%20real%2C%20etc.>

Anexos



LA FAMILIA EN EL JUEGO

Los cuidadores son parte esencial del proceso ludoterapéutico, ya que ayudan a reforzar la confianza, el amor, el respeto, la seguridad y la facilidad para adquirir habilidades socio educativas.

Blanca Alfonso



Blanca Esther de Jesús Alfonso Flores

Doctorante en Educación Especial por la Universidad IEXPRO del Estado de Chiapas, Maestra en Desarrollo Infantil y Licenciada en Educación Básica, ambas por la Universidad Pedagógica Veracruzana, Diplomada en Terapia de Juego por el Instituto de Posgrados Especializados en Psicología, Diplomada en Salud Mental Infantil por

Fundación América por la Infancia, Seminarista en Neuropsicoeducación aplicada en el aula por el centro de Innovación y Desarrollo Emprendedor Huaxyacac.

He participado como tallerista, conferencista, panelista y ponente en diferentes foros, planteles educativos y congresos nacionales e internacionales en el área de las Neurociencias con enfoque educativo.

Actualmente se desempeña como Directora y ludoterapeuta educativa en la Ludoteca Terapéutica Educativa “BEJAF” (creadora y fundadora) en Villahermosa, Tabasco.

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LÍNEA: LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE APRENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

Erick Hernández Ferrer

Resumen

En el presente trabajo se muestra el recuento de la experiencia de realizar una investigación de corte etnográfico que se tuvo que trasladar en línea, las etapas de trabajo de campo y la devolución de los resultados a la comunidad estudiada, esto derivado por las condiciones impuestas por la pandemia COVID-19. Referida investigación se propuso antes del aislamiento social, durante éste se continuó; entre los resultados más importantes fue la caracterización de los estudiantes y con ello reconocer la gran diversidad que converge en la institución en cuestión.

Palabras Clave

Etnografía, educación superior, estudiantes, experiencia escolar.

Desarrollo

Con la llegada de una nueva administración gubernamental estatal en Veracruz (diciembre 2017), en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) se realizaron cambios a nivel directivo; en dicho contexto, una de las primeras acciones propuesta al Departamento de Investigación fue la realización de proyectos enfocados en la propia institución y con ello profundizar en el conocimiento de algunas cuestiones, como en este caso sobre sus mediadores; pero también reconocer algunas otras, como las condiciones de existencia de sus aprendientes o la propia historia de la universidad.

Fue así como bajo este panorama institucional a inicios del año 2018 se propuso la investigación intitulada: Cultura escolar y conformación de identidades profesionales; se anidó en la línea de investigación institucional: Políticas, instituciones y sujetos-actores educativos. Con la investigación se planteaba -entre otras cuestiones- la realización de un trabajo de campo en cada uno de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que contaba la UPV (ahora, en 2024, cuenta con 16 CRE).

Ahora bien, para el sustento teórico-conceptual y metodológico se destinó dedicar dos años (2018 y 2019); el punto crucial del proceso investigativo fue en marzo del 2020, pues, de acuerdo con lo proyectado, en ese año iniciaba la etapa de trabajo de campo (visitas a los CRE) para la obtención de información empírica, la cual coincidió con la disposición del distanciamiento social como estrategia para evitar el contagio. Lo anterior derivó, entre otras muchas otras cosas, en el cierre de los planteles escolares de todos los niveles educativos, incluido el superior; implicó, además, la migración de los contenidos escolares en línea y virtuales.

La UPV, en este sentido, no fue la excepción, cerró sus puertas de todos los CRE, lo cual no detuvo las acciones de formación; las clases continuaron bajo la modalidad en línea, con el apoyo de distintas herramientas (*Zoom, Classroom, Meet*, entre otras). Por tanto, la investigación también continuó y para ello se propuso realizar lo que se denomina etnografía en línea; si no se podía—visitar físicamente a los estudiantes de los distintos CRE, sí se podía trabajar con ellos en línea, y fue lo que se hizo entre los años 2020 y 2022.

Ahora bien, lo anterior se pudo realizar debido a la postura que se asumió respecto a la etnografía; pues se tomó como enfoque central de la investigación y no como proceso metodológico³; lo que permitió “dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo” (Restrepo, 2016, pág. 16). Se buscó dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos en sus actividades cotidianas (Guber, 2001).

La etnografía -en su sentido más tradicional- es entendida como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder (Rockwell & González Apodaca, 2016); aquí el acercamiento a los sujetos, esa estancia prolongada en una localidad, se dio por medio de la tecnología, pues era -dada las condiciones- la única forma de dar a conocer la experiencia escolar desde la voz de los actores del proceso educativo.

³ Según Guber, la etnografía tiene una triple acepción, a saber: como enfoque central, como método o parte de éste y como texto (2001).

Aunado a lo anterior, se empleó un enfoque teórico que se sostiene en los planteamientos de la Antropología Crítica de la Acción (Bensa, 2015, 2016; Viqueira, 2016) y la Antropología Interpretativa (Geertz, 2013), los cuales se relacionan (como punto heurístico) con la Lógica Discursiva (Laclau, 1987; Fuentes Amaya, 2010, 2013, entre otros). En ese sentido, se propone una concepción de sujeto -en este caso el estudiante de la UPV- desde la Antropología Crítica de la Acción (ACA), lo cual implica pensarlo -al sujeto- no como un mero efecto de la estructura o un ente que reacciona mecánicamente a las indicaciones o estímulos exteriores a él, sino como “una criatura de emociones, por lo menos tanto como de razón” –palabras que James Frazer dirigió a Malinowski respecto de cómo este último describía a los nativos que estudiaba- (Jacorzynski, 2004, pág. 75).

Aquí se plantea una concepción de sujetos activos “que persiguen fines concretos (...), que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos” (Viqueira, 2016, pág. 7), por lo que producen, reproducen, negocian, resisten o reelaboran los significados respecto a sus vivencias o prácticas (Bertely, 2010).

Resultado y/o conclusiones

Como parte de los resultados de realizar la investigación bajo estas condiciones se tiene, por un lado, que en la recuperación de la información se aplicaron distintos instrumentos de manera virtual, como: cuestionario dirigido a estudiantes (2020), grupos focales con estudiantes (2021); un segundo instrumento dirigido a estudiantes (2022) y un cuestionario a docentes (2023); en todos los casos se implementó un muestreo no intencionado. Es importante mencionar que se contó con el apoyo de los directivos quienes motivaron la participación de los actores (más adelante se muestra el nivel de participación en cada uno de los instrumentos).

Puntualizando, es importante mencionar que los instrumentos arriba señalados se dirigieron a la comunidad estudiantil matriculada en la Licenciatura en Educación Básica (LEB), de todos los Centros Regionales de Estudios (CRE) con los que cuenta la universidad; se buscó, con ello, la representación del alumnado de todos los semestres. Sólo para el caso de los grupos focales hubo una selección de participantes realizada por cada uno de los directores de Centros Regionales. Respecto a los docentes, de igual forma se tomó en cuenta a quienes participan en la LEB de

todos los CRE. La participación de los actores en las distintas fases y aplicación de los instrumentos de investigación se dio de la siguiente manera:

1. Encuesta en línea (2020), con la intención de conocer las condiciones de estudio en las que se encontraban durante la pandemia de la COVID-19 y en la que participaron 3448 estudiantes de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que cuenta la UPV;
2. 14 grupos focales (2021) con la participación de 8 estudiantes por CRE (112 estudiantes), con la intención de conocer las estrategias y motivaciones de estudio;
3. 15 entrevistas semi-estructuradas (2021), con la pretensión de profundizar en el conocimiento de los estudiantes;
4. Encuesta en línea (2022), con la intención de conocer lo que se denomina cultura de escolarización (Bertely, 2019) y en la que participaron 2816 estudiantes de todos los CRE;
5. Un cuestionario en línea mediante la plataforma *Google Forms* a los mediadores pedagógicos (docentes) de todos los Centros Regionales Estudio-UPV; sobre el particular, 281 docentes

dieron respuesta, lo que representa el 96% de participación;

6. Múltiples registros de observación realizados durante todo este periodo; se incluyen sesiones como docente de los distintos niveles que la UPV ofrece (licenciatura, maestría y doctorado).

Como se comenta, durante el periodo de aplicación de instrumentos se realizaron registros de observación y registros en cuaderno de notas de charlas informales con los distintos actores, esto desde mi posición como docente frente a grupo de distintos niveles; de igual manera se analizaron documentos oficiales proporcionados por la institución donde se presentan datos como estudios de opinión de los estudiantes, numeraria y documentos organizacionales.

Lo anterior implicó el tratamiento riguroso y sistemático de un conjunto de materiales (lingüísticos y extra-lingüísticos) representativos del fenómeno estudiado, esto bajo una lectura en la que se siguió la postura de Geertz (2003) quien señala que el modo más efectivo para abordar el estudio de la cultura es “aislando sus elementos, especificando las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos y

luego caracterizando todo el sistema de alguna manera general” (pág. 29). Lo expuesto es producto del discurso de los actores, construido a partir de sus experiencias escolares, de las cuales se pudo dar cuenta “ajustadamente de los procesos de autocreación, de las tramas de sociabilidad, de la experiencia histórica, situada, de los sujetos, en definitiva, de la constitución de identidades, individuales y colectivas” (Remedi, 2008, pág. 26).

Con la información recabada en los anteriores instrumentos se buscó resaltar la experiencia, en este caso escolar, de los sujetos-actores de esta investigación: los estudiantes de la UPV. Se emplearon las siguientes categorías de análisis, a saber:

- Razones de elección de la UPV (estudiantes): asunto práctico, asunto académico, conocimiento previo, vocación.
- Motivaciones de estudio (estudiantes): superación profesional, familia, proyecto de vida, apoyo institucional.
- Experiencias y vivencias (estudiantes): experiencia estudiantil, incorporación a la vida universitaria, prácticas educativas, prácticas sociales, relación entre pares, relaciones académicas y sociales,

satisfacción, situación económica, cultural y académica, vida cotidiana.

- Rasgos identitarios (estudiantes): directivos, docentes, estudiantes, institución, profesión.
- Sentidos y significados (estudiantes): elección de la institución, estudiar en la UPV, estudios, prácticas educativas, tiempos institucionales y tiempo de estudio, vínculo institucional.
- Experiencia y enseñanzas (docentes): diálogo y reflexión, estrategias docentes, llevar a la práctica los contenidos, compartir experiencias, trabajo de las emociones y la imagen de sí.
- Condiciones de existencia (estudiantes y docentes): edad, estudios previos, dedicación a los estudios, cultura de escolarización.

De lo anterior emergieron poco más de 5,000 enunciaciones, las cuales fueron sistematizadas utilizando el software Atlas.ti para dar cuenta de la experiencia escolar de los aprendientes, mismos en los que se divide esta obra; sin dejar de colocar en el centro del análisis la experiencia escolar de los futuros profesionales de la educación.

Los resultados que más adelante se presentarán se trabajaron bajo el esquema de la etnografía doblemente

reflexiva (Dietz, 2012); es decir, se discutieron, analizaron y enriquecieron con la participación activa de los sujetos durante una sesión, misma que fue transmitida en vivo mediante Facebook y a la que fue convocada toda la comunidad estudiantil; por tanto, las interpretaciones aquí presentadas se encuentran validadas por la comunidad estudiantil y académica de la UPV.

Por otro lado, respecto al análisis de los referentes empíricos, se encontró una gran diversidad de experiencias escolares, en función a las distintas condiciones objetivas de vida; esto es, hay estudiantes de tiempo completo (solo se dedican a los estudios) y quienes tienen otras responsabilidades entre semana (trabajo, familia, otros estudios); también hay quienes tienen familiares dedicados a la educación y quienes no, hasta quienes son primera generación en ingresar a la Educación Superior; hay quienes viven con sus familiares y quienes no; los que ya tenían equipos y conexión a internet y quienes tuvieron que comprar y contratar servicio de internet, hasta quienes no pudieron adquirirlos; también están los que tienen pareja formal y familia y quienes no.

En fin, esta gran variedad de estudiantes que convergen en la UPV al final se convierte en una fortaleza en su

formación, pues en esa diversidad encuentran el complemento en su formación, ya que comparten las distintas experiencias. Bajo esta situación es que van configurando el futuro profesional de la educación; en ello existe un núcleo básico de las acciones institucionales: la dimensión disciplinar del docente de educación básica. Está sostenido por un imaginario de conformarse en un agente de cambio positivo e intentar modificar las condiciones de desigualdad social en la que muchos niñas y niños viven al menos en las escuelas.

Recomendaciones

La realización de esta investigación con un procedimiento un tanto *sui generis*, pues como es sabido la etnografía se asocia con el trabajo de campo in situ y conviviendo frente a frente con los sujetos o los fenómenos sociales a estudiar, aquí, como se explicó, solo pudo ser posible mediada por la tecnología; con esto se quiere resaltar la importancia de colocar a la etnografía como enfoque central de una investigación, ya que permite implementar una serie de técnicas que se anudan en la interpretación etnográfica.

La técnica no hace la interpretación, solo es el medio para la recuperación de los datos que se sistematizarán e

interpretarán a fin de comprender la realidad social; con el trabajo aquí presentado se ganó amplitud, sin perder la profundidad requerida para la representación etnográfica. Muchos -los más ortodoxos- pudieran no reconocerlo como trabajo etnográfico; sin embargo, una de las recomendaciones es tener claro que la etnografía se puede realizar de distintas formas y empleando distintas técnicas, siempre y cuando se reconozca la base epistemológica.

Fuentes de información

- Bensa, A. (2015). Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2016). El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica. México: COLMICH/CONACULTA.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Hernández Ferrer, E. (2017). Tras las huellas de la cultura escolar de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora (México). Secretaría de Educación de Veracruz.

- Jarcorzynski, W. (2004). Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas. México, D.F., México: CIESAS.
- Remedi Allione, E. (2008). Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.
- Viqueira, J. P. (2016). Después de Lévi-Strauss. Nexos.



Erick Hernández Ferrer

Es Licenciado en Antropología Social, Maestro en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todos por la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 del CONACYT y docente-investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, dentro de la Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento denominada: Políticas,

Instituciones y Sujetos-actores educativos; intereses investigativos en la cultura escolar e identidades, esto desde la etnografía aplicada a la educación. Asimismo, es miembro del Seminario: Política Educativa: *Discurso Actualizado en Identidades Profesionales y Actores*, coordinado por la Dra. Silvia Fuentes Amaya en la Universidad Pedagógica Nacional.

Tiene experiencia como encargado de la evaluación del Programa Vasconcelos (SEV), Misiones Culturales (SEV), de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y como asesor de la Rectoría de la Universidad Veracruzana para la evaluación de su Modelo Educativo Integral y Flexible, entre otros. Y fue coordinador de la investigación institucional denominada: *Cultura e identidades de los actores de la Universidad Pedagógica Veracruzana* en el periodo 2020-2022.

LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS PARA EVITAR LA VIOLENCIA (NO SÓLO ESCOLAR)

Karina Varela Donath

Resumen

En el actual documento, se presentan los resultados de la utilización e incorporación de diversos contenidos en materia de derechos humanos, desde una perspectiva jurídica y pedagógica, en los grupos de aprendientes tanto del diplomado “Atención y prevención de la violencia en las escuelas desde los procesos de gestión y formación” como de la experiencia formativa “Derechos Humanos y Educación”, impartidos en la Maestría en Educación (ME); ambos programas, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

Palabras clave

Acoso escolar, derechos humanos, pedagogía de la ternura o de la amabilidad, sana convivencia escolar y violencia.

Introducción

Día a día es cada vez más común leer en las noticias o enterarse mediante las diversas redes sociales de hechos atroces, perpetrados entre los propios estudiantes, o incluso, por los aprendientes contra sus docentes. Tal es el caso suscitado en marzo de 2023, entre 2 alumnas de secundaria de la localidad de San Juan Teotihuacán, Estado de México. En dicho altercado, una de las aprendientes perdió la vida después de recibir múltiples golpes por parte de la otra estudiante. Otro caso fue el de un alumno de secundaria de Saltillo, Coahuila, quien en octubre de 2023 apuñaló a su maestra en diversas ocasiones, lo que le ocasionó múltiples lesiones.

Lo anterior nos invita a reflexionar y a preguntarnos por qué nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes adultos normalizan la violencia (física, verbal, psicológica, sexual, cibernética, patrimonial, entre otras); cuáles son las causas diversas que los llevan a actuar de esa manera y, sobre todo, qué podemos hacer, en el ámbito educativo, para coadyuvar a disminuir dichas interacciones humanas agresivas (violencia y acoso escolar).

Definitivamente, las respuestas que buscamos no son sencillas; empero, podemos recurrir a un concepto clave que nos sirve para vislumbrar posibles soluciones, la prevención, es decir, educar (en todos los niveles educativos) en materia de derechos humanos, haciendo un especial énfasis en la protección y el respeto a la dignidad de las personas, a fin de evitar la violencia y generar una sana convivencia dentro y fuera del aula. En ese sentido, el presente escrito pretende visualizar la importancia de educar en materia de derechos humanos para evitar la violencia (no sólo la escolar), desde un punto de vista jurídico y pedagógico.

Desarrollo

Es un hecho conocido que la violencia y el acoso escolar son situaciones negativas que han estado presentes en nuestro día a día desde hace varias décadas; de hecho, anteriormente, en el argot popular se escuchaban expresiones como “la letra con sangre entra”, proferidas por el docente hacia el estudiante, o “jugar pesado”, de estudiante a estudiante. De hecho, dichas situaciones conflictivas comenzaron a captar la atención en nuestro país después de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 10 de junio de 2011.

En razón de los principios del interés superior de la niñez y la cultura de la paz y la no violencia, entre otros, comenzaron a reconfigurarse conceptos significativos en nuestra sociedad; en otras palabras, se inició un cuestionamiento respecto a cuáles comportamientos, conductas y actitudes eran correctas y cuáles no, de las y los docentes hacia sus alumnos y entre las y los propios estudiantes. Así, desde el ámbito jurídico, se vislumbraron todos aquellos derechos humanos que se podían transgredir al actualizarse comportamientos, conductas o actitudes que tuvieran su origen en esas dos figuras, a saber, en la violencia y el acoso escolar. Por consiguiente, ambos fenómenos empezaron a ganar una relevancia significativa en nuestra sociedad y sobre todo en el ámbito educativo; no obstante, debe mencionarse que, aunque los empleamos como sinónimos y están concatenados, la violencia y el acoso escolar son conceptos diferentes.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2023), la violencia se define como cualquier tipo de acción agresiva, física, psicológica, sexual o cibernética, la cual puede ejercerse hacia cualquier miembro de la comunidad escolar y puede suscitarse dentro y fuera del plantel educativo. En cuanto al acoso escolar, según los artículos 4º, fracción I, y 12 de la Ley 303 Contra

el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, se define como la repetición de actos físicos, verbales, psicológicos, cibernéticos, sexuales o de aislamiento social, cuyo propósito es causar un daño a la integridad personal de cualquier estudiante y puede incluso dejar al educando en una situación de vulnerabilidad, lo cual genera un ambiente hostil dentro y fuera del plantel educativo y puede socavar su proceso educativo.

La gran diferencia entre la violencia y el acoso escolar es que la primera se genera de una persona adulta que sea miembro de la comunidad educativa hacia el educando, es decir, el acto violento, en cualquiera de sus modalidades, puede ser ejercido por la o el docente, mediador pedagógico, profesor, facilitador o director, del personal administrativo, de intendencia o de cualquier integrante de la comunidad mencionada, en contra de la o el aprendiz; mientras que la violencia se genera en una relación de igualdad, entre las y los propios estudiantes del plantel educativo en su calidad de alumnas y alumnos, independientemente de la edad. Si nos cuestionamos respecto a una posible solución, la respuesta es sencilla: una enseñanza basada en derechos humanos, a través de la denominada pedagogía de la ternura o de la amabilidad, podría ayudar a comprender la importancia de establecer

relaciones sanas con terceros, es decir, contribuye a construir una sana convivencia escolar (ambientes seguros de aprendizaje), la cual puede trascender las aulas al implementarse en el día a día.

Mujica, M. (s/a) expone grosso modo que dicha metodología debe tomar en consideración y promover lo siguiente:

- El valor de la persona;
- Lo afectivo;
- Lo lúdico;
- El enriquecimiento personal;
- La interacción;
- La autoestima;
- La valoración de los demás;
- El respeto por el otro;
- El disfrute y la alegría;
- El valor pedagógico del juego;
- El íter-aprendizaje como base de esta concepción metodológica;
- Las dimensiones afectiva, intelectual y psicomotora de la persona;
- Una actitud positiva para alcanzar las metas propuestas;

- La participación activa a través de dinámicas, juegos, diálogo y debate;
- El aprovechamiento de los errores como fuente de futuros aprendizajes.

Ahora bien, en cuanto a lo normativo, nuestra Constitución Política Federal, en sus artículos 1° y 3°, considera la importancia de promover, respetar, proteger y garantizar, conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, todos los derechos humanos en el Estado Mexicano. En ese sentido, se prevé que la educación (en todos sus niveles educativos) se base en:

[...] el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Del texto citado, se analiza la importancia de educar con una perspectiva en materia de derechos humanos, la cual aboga por un pleno respeto a la dignidad humana, puesto que de dichos derechos derivan temas tan importantes como la igualdad y la no discriminación, la inclusión, los distintos tipos de libertades, la cultura de la paz (la no violencia), entre otros.

Lo mencionado se relaciona de manera explícita con los objetivos del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, previstos en la Agenda 2030, específicamente con lo sustentado en los numerales 4 (educación de calidad) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas); no obstante, ¿por qué son trascendentales y cómo se relacionan con los temas expuestos? Justamente, porque ambos destacan la importancia que cobra la promoción de los derechos humanos tanto en el ámbito educativo como en el fortalecimiento de las instituciones de gobierno (en este caso, generar una sana convivencia dentro y fuera de las escuelas públicas y privadas); en otras palabras, fomentan la equidad y la excelencia educativa que la Nueva Escuela Mexicana -también prevista en la educación superior- busca incentivar en sus educandos y estudiantes.

En ese orden de ideas, se considera necesario rescatar los puntos clave previstos en los artículos 16 de la Ley General de Educación y 8°, fracción IX, de la Ley General de Educación Superior: luchar contra la discriminación; la violencia (en todas sus modalidades); ser humanista; fomentar el aprecio y respeto por la dignidad propia y de terceros; los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, la cual busca mejorar nuestra convivencia como seres humanos al respetar y proteger a todos los seres vivos con los que coexistimos; ser inclusiva e intercultural, promoviendo una convivencia armónica mediante la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Se puede observar que los diversos sustentos teóricos, normativos y las distintas políticas públicas internacionales y nacionales guardan una estrecha relación entre sí; sin embargo, ¿las y los maestros, profesores, docentes, mediadores pedagógicos son conscientes de la correlación directa entre la transgresión de diversos derechos humanos y la generación de violencia y acoso escolar? ¿Conocen la pedagogía de la ternura o de la amabilidad? ¿Saben cómo construir ambientes de aprendizaje seguros mediante la generación de una sana convivencia escolar?

La respuesta inmediata es no, lo desconocen, ya que durante la experiencia que tuve como mediadora pedagógica del módulo “La violencia en las escuelas: actores, dimensiones, estrategias de prevención y atención” del diplomado “Atención y prevención de la violencia en las escuelas desde los procesos de gestión y formación” y de la experiencia formativa del rubro “Derechos humanos y educación” de la Maestría en Educación, constaté que las y los aprendientes, al inicio de cada módulo o experiencia formativa, no eran conscientes de la relación que guardan los derechos humanos, la violencia y el acoso escolar, ni la sana convivencia escolar mediante la generación de ambientes de aprendizaje idóneos. De igual manera, no conocían lo concerniente a la pedagogía de la ternura o de la amabilidad, e ignoraban lo relacionado con el ámbito jurídico (declaraciones, convenios y tratados internacionales, leyes, protocolos de actuación, entre otros documentos). Cabe mencionar que la mayoría de dichos estudiantes estaba frente a grupo en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

En la práctica dialógica surgida durante la mediación, me externaron en confianza diversas situaciones suscitadas dentro y fuera del aula que trastocaban los derechos provenientes de la dignidad humana de sus educandos.

¿Cómo lograron las y los estudiantes tener conocimiento de dichas vulneraciones? ¿Cómo aprendieron a identificar dichas situaciones? ¿Cómo reconceptualizaron la trascendencia de la educación en materia de derechos humanos?

En primer lugar, se estudiaron y analizaron diversas fuentes de derecho relacionadas directamente con los temas materia de análisis, tales como sentencias y material de consulta provenientes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN); tratados, convenciones y declaraciones internacionales; leyes, catálogos, protocolos de actuación federales y estatales, entre otros. Dicho análisis se realizó mediante un material de apoyo (compilado por la autora del presente documento) en forma de repositorio, el cual contenía los hipervínculos de dichas fuentes de consulta para su revisión directa, lo cual coadyuvó a que las y los aprendientes más interesados en los temas exploraran de manera individual tales contenidos. Esa curiosidad sirvió como detonante para generar algunos cuestionamientos clave en las sesiones, lo que a su vez propició un entendimiento más completo de los temas abordados.

Entre los materiales consultados, por ejemplo, se revisó la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y se constató

que en su principio número 2 se encontraba un antecedente fundamental del principio actualmente denominado “el interés superior de la niñez”, el cual funge como eje rector en la educación básica y media superior mexicanas, es decir, se estudiaron diversos precedentes que sustentaron la relevancia actual de los temas abordados. Todo lo normativo se concatenó de manera satisfactoria con lo dispuesto por la pedagogía de la amabilidad o de la ternura, cuya metodología se recuperó para trabajar con las y los aprendientes del diplomado y de la maestría, es decir, se armonizaron lo jurídico y lo pedagógico.

En el mismo sentido, un ejercicio que se consideró innovador fue analizar las notas periodísticas nacionales, estatales y locales relacionadas con dichos temas; así, semana con semana, las y los estudiantes comenzaron a identificar los distintos derechos humanos que se trastocan a diario, ya sea por nuestras autoridades o entre particulares, y -sobre todo- observaron la implicaciones o consecuencias legales y no legales que se podían actualizar en sus acciones u omisiones, dentro y fuera del aula de clases.

En otras palabras, no sólo se logró un entendimiento de las implicaciones legales (responsabilidades laborales,

administrativas, penales y civiles) en las que podían incurrir las y los docentes en servicio al momento de presentarse algún tipo de violencia y/o acoso escolar entre sus educandos o miembros de la comunidad educativa, sino también lograron comprender que una correcta educación en materia de derechos humanos (desde la primera infancia) podía coadyuvar a generar ambientes de aprendizaje seguros al fomentar una sana convivencia escolar desde el ámbito normativo y conforme a lo propuesto por la pedagogía de la ternura o de la amabilidad, además de que los aprendizajes generados no sólo conciernen al aula, sino también aplican en nuestro día a día, con nuestras familias, amistades y demás relaciones sociales (incluso, personales).

Conclusiones

Tras todo lo expuesto, surge otra pregunta: ¿cómo es que educar en materia de derechos humanos desde una perspectiva jurídica y pedagógica se considera una innovación educativa? Antes de responder la pregunta, resulta pertinente explicar qué se entiende por innovación educativa. En ese sentido, el Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey (2022) define la innovación educativa de la siguiente manera:

La innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

Podemos concluir entonces que analizar la problemática de la violencia y el acoso escolar, desde el enfoque de los derechos humanos, se considera una innovación educativa en razón de que las y los estudiantes, mediante el análisis y estudio de diversos posicionamientos legales y pedagógicos, se vuelven conscientes de la importancia y trascendencia que los derechos humanos tienen en nuestra vida cotidiana; más aún, conciben que educar en todos los niveles en materia de derechos humanos, haciendo un especial énfasis en la protección y el respeto a la dignidad de las personas, contribuye a evitar la violencia y el acoso

escolar a fin de lograr una sana convivencia dentro y fuera del aula.

Por ende, se piensa que existe un antes y un después en el estudiante, al entender que sus acciones u omisiones pueden afectar a terceras personas de manera negativa; de ese modo, comprende la importancia de la congruencia que debe imperar entre lo que decimos y lo que hacemos (en sentido positivo), desde un punto de vista axiológico-valorativo; todo ello lo transmite a sus propios educandos, lo adapta al nivel educativo en el cual se desempeña y se autopercibe como un ejemplo para sus niñas, niños, adolescentes y/o jóvenes adultos, no sólo en las relaciones con sus estudiantes, sino también con sus seres queridos y/o familiares, ya que va de lo profesional a lo personal.

De esa forma, se cumpliría con lo establecido por la Nueva Escuela Mexicana y se atendería lo señalado por León (2012): [...] *La esencia de la educación es educar, formar, liberar, ordenar, disciplinar.*

La buena educación forma al niño, a la niña, al y la joven para el desarrollo y construcción del ser humano agradable, inteligente, productivo, libre, firme, sabio. El niño y la niña deben educarse en amor, respeto y excelencia. Así

educados, cuando crezcan habrán desarrollado al máximo sus potencialidades desde muy temprano y estarán dispuestos a luchar por los más altos ideales de excelencia. La otra educación, dirigida a la perpetuación social y a la riqueza separada de la inteligencia y la justicia, es una desviación. Quienes son educados y educadas son capaces de gobernarse a sí mismos y así mismas y de reafirmarse cuando es necesario hacerlo [...]

De las ideas expuestas a lo largo de este documento, se retoma la idea de que educar desde una perspectiva de derechos humanos coadyuva a construir esa tan anhelada excelencia humana, la cual se concibe como el fin último de la educación (León, 2012).

Referencias

- Instituto para el Futuro de la Educación. (2022). ¿Qué es innovación educativa? Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/innovacioneducativa-2/>
- León, A. (2012). Los fines de la educación. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 8(23), 36. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>

Magendzo, A., Schemelkez, S., Mujica, M., & Chomsky, N. (s.f.). Convivencia escolar, desde la perspectiva de los derechos humanos (pp. 67-73). Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Mujica, M. (s.a.). ¿Qué es educar en derechos humanos? Corte Interamericana de Derechos Humanos. DEHUIDELA 15. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>

Aristegui Noticias. (2023, 16 de marzo). Norma Lizbeth, estudiante víctima de bullying, murió por golpe en la cabeza. <https://aristeguineoticias.com/1603/mexico/fuertes-imagenes-norma-lizbeth-estudiante-victima-de-bullying-murio-por-golpe-en-la-cabeza/>

Aristegui Noticias. (2023, 4 de octubre). Estudiante apuñala a maestra en Coahuila. <https://aristeguineoticias.com/0410/mexico/estudiante-apunala-a-maestra-en-coahuila-video/#>

UNESCO. (s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/>

[sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=millones](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=millones) de dólares. Para cumplir el Objetivo 4, la financiación de la educación básica y la transformación digital.

UNESCO. (s.f.). Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>

Legisgrafía

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (s.f.). <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=constitución+política+de+los+estados+unidos+mexicanos&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

Ley General de Educación. (s.f.). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Educación Superior. (s.f.). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Ley 303 de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (s.f.). <https://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LPAAE310517.pdf>

Anexos

C. MATEO, KARINA VARELA E DOMINIC

22 DE ABRIL DE 2022

Derechos Humanos y Educación

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS INDÍGENAS
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

PROTOCOLO ADICIONAL A LA CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS EN MATERIA DE EJERCICIOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES "PROTOCOLO DE SAN SALVADOR"
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Abr. 15 y 16

CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS
(PABLO SAN JOSÉ)
<https://www.contravio.com/pt/tablets/7222a.pdf>

Abr. 19

DECLARACIÓN AMERICANA DE LOS DERECHOS Y LOS DEBERES DEL INDIVIDUO
<https://www.una.org/es/documentos/declaracion-americana-de-los-der>

Abr. 7 (vii)

PACTO DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Abr. 10, 11 y 12

CONVENCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Abr. 1, 3 y 4 (principalmente)

Los General del Sur
Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

Los General del Sur
Los Derechos de las Mujeres, Niños y Adolescentes
<https://www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights>

www.unhcr.org/refugees/article/48c43db2/universal-declaration-of-human-rights

20 DE ABRIL DE 2020

Protocolos Vigencia Escolar

Protocolos de Actuación:

Prevención Para la Identificación, Prevención, E Intervención En El Área Escolar De Maltrato Infantil Y Juvenil De Convivencia Social. Para El Planes Educativos Del Estado De Veracruz
https://www.bcvbof.mx/WebSite/Vicio/01030102/Igri_Media_Superior_Y_SuperiorPDF

Módulo De Protocolo Para Prevenir, Responder Y Tratar La Violencia Laboral En Los Centros De Trabajo
https://www.gob.mx/Gob/Mx/vig/01030107/AtencionAlFito/SIEMPRE-Previene_Violencia_Laboral_060318-long-mx-3_-PDF

Anexo Por El Que Se Expone El Modelo Nacional De Atención A Víctimas Del Infortunio Sexual Y Abuso Sexual En La Administración Pública Estatal
<https://siemprevic.gov.mx/Vig/01030107/Previene.pdf>

Protocolo Nacional de Actuación LGBTI+ para Garantizar una Justicia Inclusiva (Federal)

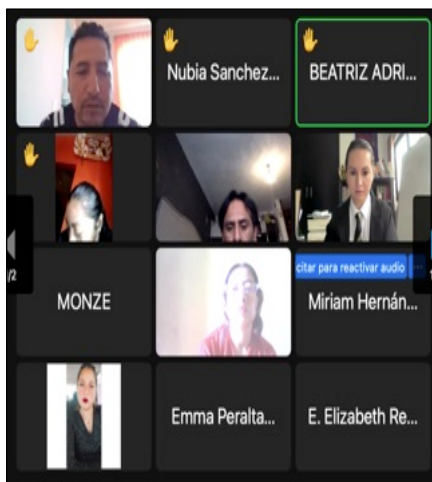
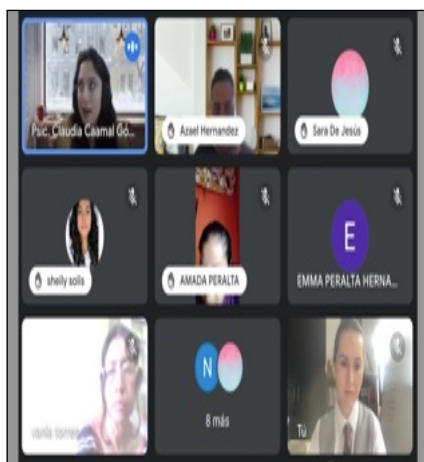
<https://www.gob.mx/mexico/uploads/atencionlgbti-vig-01030109>
Protocolo LGBTI+.pdf

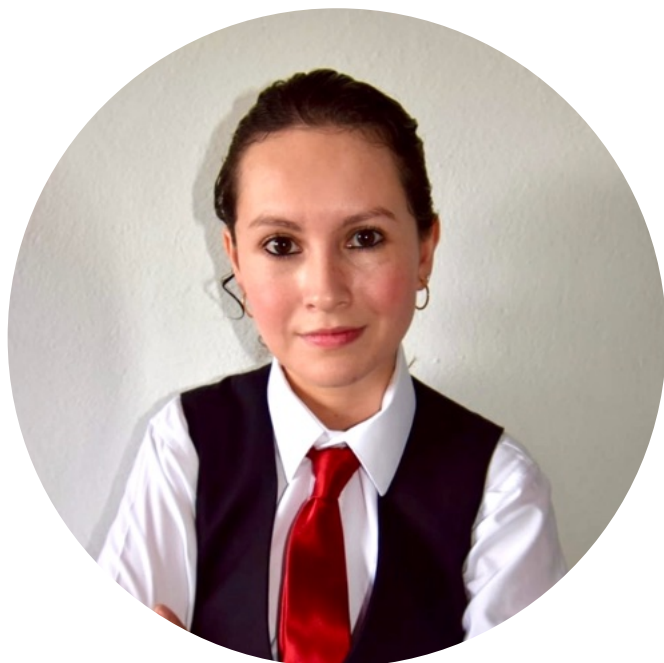
Comisión Estatal De Derechos Humanos
https://www.caderehos.org.mx/El-Cadre/Consulta_Recomendaciones.html?V=01030104

Comisión Nacional de Derechos Humanos
<https://www.cndh.org.mx/Libro/123/recomendacion-por-violaciones-graves>

Catálogo Recursos Humanos
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjvoilews/libro/1674/ind.pdf>

ORIENTACIONES PARA LA PREVENCIÓN, DETECCIÓN Y ACTUACIÓN EN CASOS DE ABUSO SEXUAL INFANTIL, ACOSO ESCOLAR Y MALTRATO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA
https://www.gob.mx/mexico/uploads/docs/Orientaciones_211216.pdf





Karina Varela Donath

Es Licenciada en Derecho por la Universidad Veracruzana; cuenta con la Especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana; es Maestra en Derechos Humanos y Juicio de Amparo, y Doctora en Derecho; ambos posgrados por la Universidad de Xalapa. Además, cuenta con diversos cursos, ofrecidos por la Universidad Veracruzana, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Comisión Nacional de Derechos Humanos;

de los cuales destacan el de: “Innovación educativa en el posgrado”, “Derechos humanos y género”; “Principios constitucionales y de derechos humanos, en el servicio público”; “Convivencia escolar desde la perspectiva de los derechos humanos”. De igual manera, ha fungido como facilitadora en línea en el periodo 2020-2024, de asignaturas de la Maestría en Competencias para la Docencia en Educación Media Superior del Instituto Consorcio Clavijero, tales como: “Política y legislación en la Educación media superior”; “Corrientes y tendencias didácticas”; “Análisis de la práctica profesional docente”; “Competencias docentes”, entre otras.

En 2023 rediseñó y participó como mediadora pedagógica del módulo denominado Violencia en las escuelas: actores, dimensiones, estrategias de prevención y atención perteneciente al Diplomado titulado 'Atención y prevención de la violencia en las escuelas desde los procesos de gestión y formación'; así como de la experiencia formativa llamada Educación y derechos humanos en la Maestría en Educación (2022-2023); ambos programas pertenecen a la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

Ha sido lectora y sínodo, de diversos documentos académicos de posgrado (2020-2024) Y actualmente es coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Superior (2024) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Es abogada litigante, de 2013 a la fecha, especializada en materia administrativa, seguridad social; y en derechos humanos (juicio de amparo, derecho constitucional y derecho convencional).

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL MÉTODO DE PÓLYA EN UNA EXPERIENCIA PARA ENSEÑAR ÁLGEBRA

Amayrani Rojas Chan

Resumen

Esta experiencia narra la puesta en marcha de una propuesta de resolución de problemas con ecuaciones. Con apoyo en el aprendizaje colaborativo y el método de Pólya, se realizó una intervención que buscaba indagar acerca de cómo influía el uso de dichas estrategias en el rendimiento de los estudiantes.

Para ese proyecto, se seleccionó al grupo de primer trimestre del nivel bachillerato, modalidad abierta, de la UPAV, sede Catemaco, al cual le fueron aplicadas una prueba inicial, una secuencia didáctica y una prueba final. Al realizar el análisis de datos, se encontró que los estudiantes pasaron de un rendimiento académico del 13% suficiente en

la prueba *pretest*, a un 60% suficiente en la prueba *postest*. Al emplear el método de Pólya, los aprendientes demostraron la identificación de operaciones y fórmulas, siguieron pasos, verificaron sus resultados y reconocieron los algoritmos necesarios. Mediante el aprendizaje colaborativo, se observó un cambio en las interacciones, diálogo entre los estudiantes, y más seguridad al compartir su opinión y procedimientos.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, ecuaciones lineales, método Pólya, resolución de problemas

Desarrollo

La problemática que presentan los estudiantes al ingresar al nivel bachillerato y específicamente en una modalidad abierta se ve acrecentada en las asignaturas más complejas, por ejemplo, en matemáticas. Por ello, es importante establecer secuencias didácticas que se apoyen en metodologías innovadoras, que dejen de lado la enseñanza tradicional e incentiven a los estudiantes a aprender y aplicar sus conocimientos en situaciones de su vida cotidiana.

Por esa razón, en esta experiencia educativa se planeó el diseño de propuestas didácticas enfocadas en el aprendizaje de las matemáticas con base en la metodología de aprendizaje colaborativo y el método de Pólya. Se seleccionó una población de estudiantes entre los 15 y 45 años de edad, que por situaciones socioeconómicas no pudieron continuar con sus estudios en una modalidad escolarizada y son originarios de localidades aledañas al municipio.

En el desarrollo de esta investigación, se buscó que los estudiantes modificaran su rendimiento académico, así como un cambio en el patrón de aprendizaje individualista, que asociaba las diferencias de edades y la escasa aplicación de metodologías innovadoras dentro de los salones de clase a la falta de interacción dentro de la institución.

Uno de los objetivos principales era diseñar una propuesta de intervención didáctica apoyada en el aprendizaje colaborativo y enfocada en las problemáticas detectadas en la unidad didáctica de álgebra, aplicar secuencias de actividades colaborativas en un grupo de estudiantes de primer trimestre en las que resolvieran problemas algebraicos que involucraran ecuaciones lineales siguiendo

el método de Pólya y valorar los resultados obtenidos al desarrollar la propuesta de intervención didáctica, según el rendimiento académico de los estudiantes mediante una prueba final.

Fases de la experiencia educativa

Esta experiencia educativa fue parte de una intervención que inició con la detección, realizada mediante cuestionarios, de posibles problemáticas en el área de matemáticas que presentaban los estudiantes; con ayuda del docente de la asignatura de matemáticas, se seleccionó al grupo de estudiantes que requería mayor apoyo. De acuerdo con ello, se definieron acciones por realizar y se concretaron objetivos generales y específicos. Se requirió una revisión bibliográfica de investigaciones previas para detectar las etapas que incluiría la intervención y se desarrollaron los instrumentos: la prueba inicial (*pretest*), la secuencia didáctica aplicada y la prueba final (*posttest*).

Esta experiencia se implementó en una institución educativa con modalidad presencial abierta, por lo que las sesiones se llevaron a cabo los fines de semana; la primera fase se enfocó en indagar los conocimientos previos de los estudiantes. Así, antes de enseñar el contenido didáctico, se

aplicó el pretest (ver Anexo 1) con cinco problemas; esta prueba se les entregó a los estudiantes de manera física y tuvo una duración de 50 minutos en una sesión de trabajo.

En la segunda fase, se llevó a cabo el tratamiento, que consistió en una secuencia didáctica para los 15 estudiantes seleccionados. Las actividades de dicha secuencia se desarrollaron en cuatro sesiones de 50 minutos por clase, siguiendo una metodología de aprendizaje colaborativo. Durante la primera y segunda sesiones, se explicó paso a paso la resolución de problemas con ecuaciones lineales siguiendo el método de Pólya. En la tercera sesión, se crearon grupos de trabajo colaborativo (explicando las características de estos) y se resolvieron problemas con ecuaciones lineales. En la cuarta sesión, se utilizaron los conocimientos adquiridos para resolver problemas con ecuaciones lineales y se respondieron las preguntas en grupo.

Fue en esa fase cuando se aplicó el instrumento de recolección de datos y la lista de control (ver Anexo 2) para identificar las características que cumplen los grupos colaborativos al realizar la actividad. En la segunda sesión, se proporcionó a los estudiantes la lista de cotejo de manera impresa (ver Anexo 3), en la cual evaluaron individualmente

los pasos del método de Pólya que pusieron en práctica para resolver los problemas.

Por último, en la fase 3, se aplicó la evaluación, una prueba posttest impresa (ver Anexo 4) que contaba con 5 problemas y su respectivo espacio para que los estudiantes resolvieran, siguiendo las cuatro fases del método de Pólya. La aplicación tuvo una duración de una o hasta dos horas, en caso necesario. Se dio un tiempo al final de la intervención para analizar los datos evaluando los resultados de ambas pruebas mediante una escala de valoración de rendimiento académico con los siguientes niveles: deficiente (menos de un problema), insuficiente (uno a dos problemas), suficiente (tres a cuatro problemas) y excelente (cinco problemas). De esta forma, se clasificaron los aciertos obtenidos por cada uno de los estudiantes.

Al finalizar, se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pretest y posttest, por medio de una tabla y una gráfica creadas en el programa Excel. Se compararon los porcentajes, los resultados y el nivel de rendimiento académico; con esa información, se exploró la conjetura planteada. Se concluyó con la evaluación del proyecto y se presentan las reflexiones finales.

Intenciones didácticas

En la secuencia didáctica, se buscó implementar de manera gradual un enfoque educativo para pasar de actividades individuales a otras integradas colaborativamente. En el nivel medio superior, el aprendizaje colaborativo eficaz no debe quedar en el uso de unas estrategias colaborativas aisladas y ocasionales, sino que implica trabajarlo de manera transversal en todas las asignaturas que los estudiantes cursan.

En esta ocasión, la secuencia de actividades está enfocada en cumplir con los principios básicos que presenta el aprendizaje colaborativo, contribuir al logro de competencias, objetivos, y a abordar el tema “ecuaciones lineales: resolución de problemas”. Por ello, a continuación se presentan las intenciones didácticas de las diferentes actividades en relación con aspectos mencionados del aprendizaje colaborativo que resaltan los autores Collazos y Mendoza (2006):

Establecer un estado de independencia positiva para lograr la meta. Debido a esto, la actividad inicial de la secuencia buscó llevar a los estudiantes a identificar sus aprendizajes previos de forma individual por medio de la estrategia SQA

para, posteriormente, compartirlos en la clase; eso permitió que se estableciera un fin común. En la segunda sesión, se les planteó un problema en el cual establecieron el procedimiento para resolverlo con apoyo del método de Pólya.

Se pide cuenta de manera individual a cada estudiante sobre su aportación. En el desarrollo de la primera sesión, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños en una actividad en la que se les guió para crear un mapa conceptual sobre el tema de ecuaciones lineales; cada miembro contribuyó en función de sus capacidades, aportando puntos de vista y considerando la opinión de sus compañeros. Al final, cada estudiante resaltó su aporte por medio de una presentación frente al grupo.

El desarrollo de habilidades para manejar la conducta e interacciones de manera que lleven a la meta. Durante la tercera sesión, se pretendió que los estudiantes comprendieran el método de Pólya por medio de ejemplos y se estableció la resolución de un problema con ecuaciones lineales; en esta sesión, se trabajó en grupos pequeños para que los estudiantes pusieran en juego su comunicación, creatividad, solución de problemas, manejo de conducta y curiosidad.

La promoción de la interacción. Este elemento del aprendizaje colaborativo se procuró durante todas las sesiones; intencionalmente, en el desarrollo de la actividad de la sesión tres, los estudiantes resolvieron problemas de manera individual; posteriormente lo explicaron cara a cara a otro compañero y viceversa, con lo cual se creó una cadena de aprendizaje entre los miembros del equipo.

El procesamiento grupal que consiste en que los miembros del grupo reflexionen acerca de su desempeño, reconozcan lo positivo e identifiquen lo que necesitan para lograr la meta del equipo. Este último elemento se reflejó en la cuarta sesión, en la que los estudiantes trabajaron en la resolución de problemas con ecuaciones lineales siguiendo el método de Pólya. De manera colaborativa, los estudiantes decidieron qué problema resolvería cada miembro individualmente. Después de resolver el problema, cada estudiante compartió sus aprendizajes a través de un archivo multimedia; finalmente, dialogaron sobre las dificultades que tuvieron al trabajar solos o con apoyo de sus compañeros.

Un buen diseño de actividades, organizadas en una secuencia didáctica, resultó básico para conseguir una interacción social entre los miembros del grupo.

Investigaciones realizadas afirman que utilizar metodologías colaborativas presenta mayores fortalezas, como mejorar el conocimiento, comunicar ideas, aumentar el respeto, mostrar tolerancia hacia las opiniones de los otros y mejorar la capacidad de análisis, toma de decisiones e interés por el aprendizaje (Guerra et al., 2018).

Secuencia de actividades

La secuencia didáctica (ver Anexo 5) se organizó en cuatro sesiones sobre el tema “ecuaciones lineales: resolución de problemas” para los estudiantes de primer trimestre de bachillerato UPAV. Cada una de las sesiones incluía un inicio, desarrollo y cierre, así como un objetivo particular por sesión. En la primera, se buscaba definir los conceptos de ecuaciones lineales y de resolución de problemas; en la segunda, comprender el método de Pólya y sus pasos para resolver un problema con ecuaciones lineales; en la tercera sesión, resolver problemas con ecuaciones lineales de manera colaborativa y en la cuarta, aplicar el método de Pólya en la resolución de problemas con ecuaciones lineales. En el Anexo 5, se encuentra un link de descarga donde podrán revisar la planeación de las actividades desarrolladas en esta experiencia educativa.

Resultados y Conclusiones

Al iniciar esta intervención, se planeó una pregunta orientada a observar los resultados según el rendimiento académico de los estudiantes de primer trimestre del Bachillerato UPAV, antes y después de poner en marcha una propuesta de intervención apoyada en el aprendizaje colaborativo para la resolución de problemas algebraicos que involucran ecuaciones lineales siguiendo el método de Pólya. Estas observaciones tienen como respaldo el análisis de datos de la aplicación de la prueba pretest y posttest. Al comparar los resultados de las pruebas, se observó que inicialmente un 40% de los estudiantes presentaba un nivel *deficiente* y un 46% se encontraba en el nivel *insuficiente*; al comparar con los resultados del posttest, se observó que un mayor porcentaje de estudiantes (60% del grupo) logró alcanzar un nivel *suficiente*.

Si se compara el comportamiento en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, se observa un cambio considerable en el porcentaje de estudiantes que mejoraron de manera positiva. Al hacer la comparación de los resultados porcentuales, se advierte una disminución del 33% en el nivel *deficiente*, una disminución del 14% en el

nivel insuficiente y un incremento del 47% en el nivel suficiente.

De igual forma, los estudiantes pasaron de resolver solo un problema correctamente en la prueba pretest a resolver más de tres problemas en la prueba posttest. Esto lleva a reflexionar sobre el hecho de que la intervención didáctica fue beneficiosa para incrementar el número de estudiantes en el nivel de rendimiento académico suficiente. Aunque aún existe una brecha importante para alcanzar el nivel excelente, se observa que los estudiantes de primer trimestre de bachillerato UPAV tras resolver los problemas con ecuaciones lineales siguiendo el método Pólya y apoyados en el aprendizaje colaborativo, mejoraron no solo el conocimiento conceptual, sino también procedimental y actitudinal.

Se concluye que la aplicación del método de Pólya permitió crear estrategias o heurísticas para el aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos, en los cuales los estudiantes identificaron los datos, plantearon las ecuaciones lineales y en algunos casos las desarrollaron, aunque aún persiste el problema de establecer las operaciones pertinentes para llegar al resultado correcto y de esta forma poder comprobar sus resultados. En el mismo

sentido, al observar las acciones de los estudiantes dentro del aula, se puede concluir que pasaron de un papel pasivo a uno activo al contribuir con su aprendizaje y el de sus compañeros. En los grupos de trabajo, se propusieron metas y se crearon planes; también se incrementó la responsabilidad de los miembros de la clase y mejoró su capacidad de investigar, analizar, colaborar y relacionarse con sus iguales.

De esta forma, esta experiencia educativa contribuyó a la puesta en práctica de un modelo de educación matemática que conjugaba el aprendizaje colaborativo, el método de Pólya y la resolución de problemas algebraicos. Por ello, se advirtió que al llevar a cabo el aprendizaje colaborativo y el método de Pólya juntos, los estudiantes mejoraron su capacidad de investigar, trabajar en equipo, expresarse de forma clara y precisa, promover relaciones y compañerismo, así como de desarrollar estrategias que les permitieron resolver problemas con ecuaciones lineales. De esta forma se contribuye con una nueva mirada en el área de las matemáticas, en un contexto rural y en modalidad abierta.

Recomendaciones

La experiencia educativa requirió mucho trabajo por parte de los estudiantes, la institución y el docente. El proceso de la implementación presentó limitaciones debido a la falta de recursos tecnológicos en el salón de clases, así como porque no todos los estudiantes aceptaban fácilmente las clases basadas en el aprendizaje colaborativo; algunos de ellos no mostraban disposición para contribuir en grupos de trabajo o reunirse con sus compañeros. Respecto al desarrollo de algunas actividades, los estudiantes no contaban con aprendizajes previos sobre la aritmética y el álgebra, lo cual dificultó poner en marcha la propuesta didáctica, por lo que se aumentó el tiempo establecido para recuperar los conocimientos anteriores.

Se recomienda, por consiguiente, que esta propuesta sea desarrollada con los estudiantes que requieran mayor apoyo; su diseño permite el trabajo con aquellos que se encuentren cursando primer semestre o con estudiantes de otros contextos, como escuelas con modalidad escolarizada. En estos casos, se sugiere extender el tiempo para la puesta en marcha, por lo menos de seis a ocho sesiones, a fin de observar mejores resultados. Sería conveniente replicar un estudio similar, pero con un mayor número de estudiantes que compartan características como

la edad, ser recién egresados de nivel secundaria o contar con los conocimientos previos para comprender el tema.

Referencias

- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Guerra, S., Rodríguez, P. y Artiles, R. (2018). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-269.pdf>
- Pólya, G. (1965). *How To Solve It* (J. Zugazagoitia, Trad.). Trillas. (Obra original publicada en 1945).

Anexos

Anexo 1

Se presenta una evaluación inicial que constó de cinco problemas, los cuales fueron adaptaciones de problemas, organizados de menor a mayor complejidad, en los que se exploró el conocimiento sobre la resolución de problemas con ecuaciones lineales.

Link : <https://drive.google.com/file/d/1smsRzDLQ0WxBPaknEWpJGxZvV1XWu5Ga/view?usp=sharing>

Instrumento 1. Prueba Pretest

Finalidad: Indagar en los conocimientos previos de los estudiantes de primer trimestre de bachillerato UPAV, sobre el tema de ecuaciones lineales y la resolución de problemas.

Forma de aplicación: Se proporciona a los estudiantes una evaluación impresa de manera individual, se les solicita resolver cada uno de los problemas, colocar el proceso de resolución y las operaciones. Tendrán un tiempo de 50 minutos para responder los cinco problemas.

Nombre del estudiante:	
Grado y grupo:	
Docente aplicador:	Amayrani Rojas Chan
Fecha de aplicación:	

Instrucciones: Lee y resuelve cada uno de los problemas planteados a continuación, debes tomar en cuenta la relación entre los objetos, medidas y personas, para establecer una incógnita y con ello un modelo matemático en lenguaje algebraico que te permita resolver dicha incógnita y la solución del problema. Por favor de colocar las operaciones realizadas para encontrar la solución.

1. Josué está jugando a las fichas, sabe que la suma de dos fichas es 175 y que una de esas fichas es siete unidades menos que la primera ficha. ¿Cuáles son los números que tienen las fichas?
2. Manuela tiene 33 años y su hijo 7. ¿Cuántos años deben pasar para que la edad de la madre sea tres veces la del hijo?
3. El perímetro de un rectángulo es 58 cm, si su base es cinco centímetros mayor que su altura. ¿Cuáles son sus dimensiones?
4. La longitud de la base de un triángulo equilátero es tres unidades mayor que la medida de la altura. Si el perímetro del triángulo es 213 ¿Cuál es la medida de la base?, recuerda que x representa la medida de la altura.

Anexo 2

Se muestra el instrumento organizado en una tabla que contiene criterios para evaluar el logro de las fases del método de Pólya (comprender el problema, concebir un plan, ejecución del plan, examinar la solución obtenida). Cada fase contiene ítems (preguntas) que permitieron a los estudiantes autoevaluar los pasos del método puesto en práctica al resolver los problemas durante la propuesta didáctica.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1Xni3zFcSxAX4Hm56GlnUQ18G7kTuCLyz/view?usp=sharing>

Instrumento 3. Lista de control para docente

Finalidad: Observar los grupos de trabajo colaborativo y si estos cumplen con las características que establece los autores Echazarreta et al. (2009) sobre el aprendizaje colaborativo.

Forma de aplicación: Este instrumento será utilizado por el docente al término de la sesión de trabajo, donde a partir de la observación previa determinará si los integrantes de cada equipo cumplen con los indicadores presentados.

Lista de control por equipo. Características del aprendizaje colaborativo			
Nombre de los estudiantes que forman el equipo:			
Aplicador:	Amayrani Rojas Chan		
Fecha:			
Indicadores	Si	No	Observaciones
1. La formación de los grupos de trabajo es heterogénea en habilidad y características de los miembros.			
2. Existe una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros del equipo.			
3. Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo.			
4. Cada miembro tiene su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.			
5. Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.			
6. Los estudiantes participan de manera respetuosa y ayudan a sus compañeros miembros del equipo.			
7. Tienen la capacidad del diálogo, comparten herramientas con sus compañeros y está abierto a recibir otras.			

Anexo 3

Se muestra el instrumento que sirvió de apoyo al investigador al realizar la observación. Contiene una tabla con indicadores relacionados con las características del aprendizaje colaborativo, según Echazarreta et al. (2009). cuenta con siete indicadores los cuales se responden con un sí o no y observaciones.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1ozGagBTqH4hKtgpqsv6A99AQKeD0R7wy/view?usp=sharing>

Instrumento 2. Lista de cotejo para estudiantes

Finalidad: Que los estudiantes autoevalúen el proceso ocupado para la resolución de problemas con ecuaciones lineales siguiendo el método de Pólya.

Forma de aplicación: Este instrumento será utilizado para recolectar información sobre los pasos logrados por los estudiantes en la resolución de los problemas planteados dentro de la propuesta didáctica. Será entregado de manera individual al término de la segunda sesión de trabajo, previo al postest.

Lista de cotejo. Pasos del método de Pólya				
Nombre del estudiante:				
Fecha:				
Indicadores		Si lo realicé	No lo realicé	Observaciones
Comprensión del problema	Leí el problema las veces que fueron necesarias para entenderlo.			
	Obtuve todos los datos que aportó el problema y establecí el rol dentro del mismo.			
	Planteé el problema con mis propias palabras.			
Concebir un plan	Plasmé de forma gráfica, dibujo o esquema, el problema.			
	Propuse estrategias de solución del problema a partir de mis conocimientos previos.			
Ejecución del plan	Identifiqué las operaciones y fórmulas necesarias para poder realizar el proceso de resolución.			
	Realice los pasos correctos para encontrar el resultado del problema.			
	Si fue necesario, regresé al problema y replanteé de nuevo el proceso.			

Anexo 4

Se muestra prueba final, la cual contiene cinco problemas que siguen las mismas características del pretest, así como un espacio determinado para que los estudiantes establezcan los pasos siguiendo el método de Pólya. Con esta prueba, se analizaron los resultados obtenidos para observar si presentan cambios en relación con el pretest.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1FTVwetUXfsQQNPXsGmYAHCL912UPf8mo/view?usp=sharing>

Instrumento 4. Post test

Finalidad: Indagar en los conocimientos posteriores de los estudiantes de primer trimestre de bachillerato UPAV, sobre el tema de ecuaciones lineales y la resolución de problemas. Así, realizar un análisis de los cambios obtenidos al aplicar una secuencia de actividades apoyadas en el aprendizaje colaborativo y el método de Pólya.

Forma de aplicación: Se les proporciona a los estudiantes una evaluación impresa de manera individual, se les solicita resolver cada uno de los problemas, colocar el proceso de resolución y las operaciones. Tendrán un tiempo de 50 minutos para responder los cinco problemas.

Nombre del estudiante:	
Grado y grupo:	
Docente aplicador:	Amayrani Rojas Chan
Fecha de ampliación:	

Instrucciones:

- 1) Lee cada uno de los problemas planteados a continuación.
- 2) Determina que información u operaciones que resuelven dicho problema.
- 3) Coloca los datos y procedimiento en cada fase: comprensión del problema, concebir el plan, ejecución del plan y examinar la solución.
- 4) Comprueba que tus resultados sean los correctos y entrega a tu docente.

1. Manuel quiere colocar luces en una de las partes más larga de su patio, conoce que todo el rededor del patio mide 36 metros. Si largo del patio mide tres veces lo ancho patio. ¿Cuántos metros de luces deberá comprar para su pared?
Pasos del método de Pólya 1. Comprensión del problema: 2. Concebir un plan 3. Ejecución del plan 4. Examinar la solución
2. Julieta tiene 28 años menos que su padre y dentro de 5 años, su padre tendrá el quintuplo de los que entonces tenga ella. ¿Qué edad tienen cada uno en la actualidad?
Pasos del método de Pólya

Anexo 5

Se presenta la planeación de la secuencia didáctica desarrollada en la experiencia educativa; cuenta con cuatro sesiones organizadas para trabajar diferentes temáticas por semana.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1Ek-X8ndegnan5z2ni-caZHIIRTWBJSxD/view?usp=sharing>

Secuencia didáctica

Secuencia didáctica				
Nivel educativo	Educación Media Superior (Bachillerato General-Abierto)			
Modalidad	Presencial			
Asignatura	Matemáticas I – Primer trimestre			
Tema por abordar	Ecuaciones lineales: Resolución de problemas			
Competencia	Genérica: 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.			Disciplinar: 2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
Objetivo:	Resolver problemas reales o hipotéticos que involucren ecuaciones lineales siguiendo el método de Pólya y apoyado del aprendizaje colaborativo.			
Tiempo:	Cuatro sesiones (200 minutos en total)			
SESIÓN 1				
Objetivo de la sesión: Definir el concepto de ecuaciones lineales y resolución de problemas.				
Momentos		Actividades de enseñanza (docente)	Actividades de aprendizaje (estudiantes)	Lo que se espera con la actividad
Secuencia didáctica de la clase	Inicio	Indagar en los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al tema. Anotar el tema "ecuaciones lineales; resolución de problemas" en el pizarrón.	El estudiante creará una tabla de tres columnas en su libreta, en esta responderá: <i>Lo que sé:</i> información que él ya conoce. <i>Lo que quiero saber:</i> dudas o incógnitas sobre el tema. <i>Lo que aprendí:</i> permite verificar el aprendizaje alcanzado, se responderá hasta el final de las sesiones	Durante la actividad se espera que los estudiantes empiecen a interactuar en pequeños equipos, compartan sus conocimientos y dudas



Amayrani Rojas Chan

Es Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Juan Enríquez, Licenciada en Enseñanza de las Matemáticas por la Universidad Abierta y a Distancia de México, cuenta con una maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y actualmente está cursando el Doctorado en Educación.

Labora como docente de nivel Primaria en el municipio de San Andrés Tuxtla, y es Tutora de docentes de nuevo ingreso por parte de la Secretaría de Educación de Veracruz. Asimismo, es profesora de asignatura en el área de exactas en nivel bachillerato de la UPAV y Secundarias Generales.

Fue acreedora del Reconocimiento a la Práctica Educativa por parte de USICAMM en 2023, ha impartido cursos sobre procesos de admisión y promoción docente, la Nueva Escuela Mexicana y planeación didáctica a nivel multigrado. Además, cuenta con experiencia en la formación de facilitadores del aprendizaje, habilidades digitales y plataformas de educación virtual. Sus principales áreas de interés son el uso de la Inteligencia Artificial en la educación, la matemática educativa y la formación docente.