

Desafíos de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad



Coordinadores Editoriales

Sonia Robles Castillo

Aurora Álvarez Velasco

Ana Lilia Torres García

José Honorio Jiménez Contreras

María de Lourdes de la Rosa Vázquez

William Alberto Cueto de la Rosa

Serie: Visión docente a través de diferentes perspectivas

Desafíos de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad

Desafíos de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad

Coordinadores Editoriales

Sonia Robles Castillo

Aurora Álvarez Velasco

Ana Lilia Torres García

José Honorio Jiménez Contreras

María de Lourdes de la Rosa Vázquez

William Alberto Cueto de la Rosa

Serie: Visión docente a través de diferentes perspectivas

Esta obra ha sido arbitrada por pares académicos externos, bajo la modalidad de doble ciego, en el periodo comprendido entre mayo de 2021 y febrero de 2022. Tal proceso se realizó a solicitud del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, a través de la Subdirección Académica y del Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Tales entidades resguardan los dictámenes correspondientes.

Coordinación Editorial: Hesby Martínez Díaz

Diseño Editorial: Paradoja Editores

Desafíos de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad

Primera edición: 2022

© Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Francisco E. García 101, Col. Francisco E. García

C.P. 98070, Zacatecas, Zacatecas

© Institución Universitaria Mayor de Cartagena

Carrera 3 # 36-95 Calle de la Factoría, Centro Histórico, Cartagena de Indias, Colombia.

ISBN: 978-958-53647-5-2

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

El contenido de esta obra es responsabilidad del autor.

ÍNDICE

Presentación	7
Desafíos de la enseñanza desde la experiencia virtual <i>Coordinadores editoriales</i>	9
Las prácticas profesionales en la modalidad virtual, retos y desafíos de un docente en formación <i>Martha Ávalos González</i> <i>Cruz Eréndida Vidaña Dávila</i> <i>José de Jesús Paredes</i>	13
Plataformas de <i>gamificación</i> como estrategia para la motivación de los alumnos <i>Andrea Sofía Lemus Valenciano</i> <i>Antonio Cabral Valdez</i> <i>Daniel Rodríguez Lemus</i> <i>Ilse Magdalena García Nava</i>	35
Pandemia y evaluación: lo que experimentan los alumnos detrás de la pantalla <i>Dalila Esperanza Castillo Sánchez</i> <i>Kathia María Antonieta Balderas Mireles</i> <i>Sandra Guerrero Rodríguez</i>	51
Estrategias didácticas en entornos virtuales para obtener aprendizajes esperados <i>José Manuel Márquez Rodríguez</i> <i>Mónica Guadalupe Chávez Elorza</i>	79
Apuntes para la buena práctica educativa a través de la digitalidad <i>David Castañeda Álvarez</i> <i>Jesús Domínguez Cardiel</i> <i>Edgar Fernández Álvarez</i>	99

Implicaciones generales de la implementación de la tutoría virtual en el Centro de Actualización del Magisterio

Juan Manuel Nuño Martínez

113

Estrategia interdisciplinar en el desarrollo de competencias en los docentes en formación de la LEAEES del Plan de Estudios 2018

Jorge L. Castañeda

Salvador Lira

Juan Manuel Muñoz Hurtado

129

PRESENTACIÓN

La investigación en el ámbito educativo se ha vuelto una parte importante del quehacer docente, puesto que es el medio que el profesorado tiene para conocer su propia realidad respecto al área en la que se desempeña y lo que, eventualmente, le permitirá realizar cambios sustanciales. En el Centro de Actualización del Magisterio, específicamente, a través de la comunidad de docentes-investigadores y de los Cuerpos Académicos, se ha fomentado el ejercicio de la investigación y su relación con la docencia como eje central.

Para continuar en un proceso de transformación que permita a la educación hacer frente a los retos actuales, resulta indispensable el diálogo constante entre los actores educativos y en particular entre los docentes, quienes, al indagar, innovar y proponer, logran orientar la vida escolar. Es bajo esta mirada que el Cuerpo Académico de Psicología y Didáctica en los procesos de formación docente, por medio de José Honorio Jiménez Contreras, Sonia Robles Castillo y Aurora Álvarez Velasco en colaboración con Ana Lilia Torres García y María de Lourdes de la Rosa Vázquez, convocó al *I Foro Internacional sobre la visión docente a través de diferentes perspectivas*, cuyo propósito fundamental fue conocer las visiones de los profesores -del ámbito nacional y del extranjero- respecto a distintas prácticas educativas en la educación a distancia, contemplando los espacios virtuales y los dispositivos que sirvieron de mediación en los procesos didácticos, así como institucionales, y sus distintas problemáticas y posibles soluciones.

En el presente trabajo en colaboración con la Universidad Mayor de Cartagena se integra una segunda compilación de los textos académicos que fueron presentados en el foro, y que son producto de la labor de actores educativos en Educación Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior, tanto de México como del Extranjero. Sin duda, cada aportación representa un enriquecimiento a la práctica docente que dará

su fruto en el desarrollo y aprendizaje de nuestros estudiantes.

Por lo anterior, reitero mi agradecimiento al Departamento de Investigación del Centro de Actualización del Magisterio por el apoyo constante en la realización de esta serie. Asimismo, a toda la red de docentes nacionales e internacionales que compartieron en este libro sus experiencias sobre las dificultades enfrentadas durante el trabajo en casa.

Finalmente, expreso mi especial reconocimiento a las autoridades educativas; de manera particular, a la maestra Mariabel Villalpando Haro, Secretaria de Educación del Estado de Zacatecas, por su apoyo en todo momento para que las y los docentes de todos los niveles tengan espacios en los que se difunda la ardua labor que realizan en las aulas de clase y ésta rebase las fronteras de sus centros educativos.

José Honorio Jiménez Contreras
Director del Centro de
Actualización del Magisterio

DESAFIOS DE LA ENSEÑANZA DESDE LA EXPERIENCIA VIRTUAL

Coordinadores editoriales

Las vicisitudes del nuevo mundo, -como diría Murakami-, han estremecido las mentes, descolocado los cuerpos e intercambiado las miradas, de modo tal que el sector educativo no se ha salvado, por el contrario, fue necesario el desequilibrio del continente intelectual para poder rehacer y estructurar de manera inmediata una especie de acción remedial para seguir enseñando, por lo que recurrir a los recursos y saberes desarrollados hasta el momento fueron insuficientes ante la ausencia del escenario físico en el que se desarrollaban los roles entre alumno, maestro y saber.

En su lugar se dio la entrada a otra plataforma en la que se sustituía la presencia física por un dispositivo, la voz por la palabra escrita y el mundo virtual se incluyó en el real más que nunca. Según Pierre Levy (1998), lo virtual no está en contraposición de lo real, esto niega la paradoja (como lo decía Roberta Mendes en 2015) de la expresión “realidad virtual”.

En este sentido, los trabajos realizados muestran un acercamiento al manejo de estas nuevas realidades, de modo tal que Martha Ávalos González, Cruz Eréndida Vidaña y Jesús Paredes plantean en su texto *Las prácticas profesionales en la modalidad virtual, retos y desafíos de un docente en formación*, las dificultades y retos que vivió la docente durante sus jornadas de prácticas, con el fin de propiciar el análisis y la reflexión, argumentando también la flexibilidad que existe en esta modalidad.

Una de las características más constantes del trabajo online tuvo que ver con la presencia ubicua de los procesos didácticos, recurriendo a actividades lúdicas que pudieran atrapar la atención de las y los alumnos, y que esto los condujera a una mayor permanencia durante las clases, por lo que se abrió el

espacio a la gamificación para arribar a la motivación a través de aplicaciones digitales con contenidos académicos, de modo tal que el logro de los aprendizajes estuviera acompañado del juego; de esta manera lo exponen Andrea Sofía Lemus Valenciano, Antonio Cabral Valdez, Daniel Rodríguez e Ilse Magdalena García Nava en su trabajo *Plataformas de gamificación como estrategia para la motivación de los alumnos*.

Las autoras Dalila Esperanza Castillo Sánchez, Kathia María Antonieta Balderas Mireles y Sandra Guerrero Rodríguez en *Pandemia y evaluación: lo que experimentan los alumnos detrás de la pantalla* presentan una investigación respecto a los cambios en la evaluación a partir del trabajo en línea que derivó de la contingencia sanitaria por el SARS-CoV-2. En este estudio, se centran en lo que los alumnos experimentaron al estar detrás de las pantallas, lo que pensaron y sintieron, así como su opinión acerca de la manera de ser evaluados y su preferencia por alguna modalidad en particular. Tal indagación fue realizada considerando a estudiantes pertenecientes a tres instituciones educativas de países diferentes: de grado quinto de básica primaria en Colombia, de nivel secundario en República Dominicana y de nivel licenciatura en México. Se encontró que la funcionalidad de la evaluación en esta nueva normalidad de clases a distancia no está relacionada con poner un número para calificar, sino con corroborar lo que realmente están aprendiendo los estudiantes y con que los docentes respondan a lo que están viviendo emocionalmente.

Por su parte, José Manuel Márquez Rodríguez propone diversas maneras de generar estrategias didácticas a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje para estudiantes de nivel secundaria, buscando que estos logren alcanzar aprendizajes esperados en la asignatura de Geografía. En este texto se comparten reflexiones críticas de la experiencia de la práctica docente en condiciones en línea y se analizan las prácticas educativas en entornos virtuales de aprendizaje, tomando como referencia la respuesta a una problemática suscitada en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y el rezago educativo

de las y los alumnos por falta de estrategias didácticas, a partir de la implementación de los programas Aprende en casa. De igual manera, se enfatiza que los entornos virtuales sólo son el medio para alcanzar los aprendizajes esperados, lo más importante en el logro del conocimiento son las estrategias didácticas que emplea el o la docente en el desarrollo de competencias pedagógicas. Ningún software podrá sustituir jamás la labor del maestro o maestra.

El acercamiento de David Castañeda Álvarez, Jesús Domínguez y Edgar Fernández Álvarez a la virtualidad es por medio de *Apuntes para la buena práctica educativa a través de la digitalidad*, al exponer las reflexiones de su experiencia y práctica docente con los grupos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria de las especialidades de Español e Historia del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México. Los autores consideran las herramientas digitales pertinentes en los procesos educativos, por ser instrumentos que facilitan un aprendizaje y detonan el conocimiento y empoderamiento digital de los estudiantes. Por lo que, el papel del docente es fundamental como mediador y guía de los saberes, así como el reto que representa su relación con la era digital en la educación.

En el caso de Juan Manuel Nuño Martínez, evidencia el tiempo efectivo de la tutoría individual de los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía con el capítulo titulado *Implicaciones generales de la implementación de la tutoría virtual en el Centro de Actualización del Magisterio*, a través de la modalidad virtual, la observación directa y la entrevista para conocer las implicaciones que impiden llevar a cabo la acción tutorial de manera efectiva.

Por su parte, Jorge Luis Castañeda, Salvador Lira y Juan Manuel Muñoz en *Estrategia interdisciplinar en el desarrollo de competencias en los docentes en formación de la LEAEES del Plan de Estudios 2018* comparten su visión sobre las estrategias que los docentes pueden llevar a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en el Plan

de Estudios 2018, pues señalan que parte del éxito de este plan radica en el trabajo colaborativo y la organización interna de cada Programa Educativo para contribuir al desarrollo del perfil de egreso de los futuros docentes, lo anterior a partir de la movilización de conocimientos por medio de la interdisciplinariedad y la vinculación de cada trayecto formativo, considerando como pilar los saberes que cada estudiante ha desarrollado desde su contexto y la forma en que éstos se transforman.

Referencias

- Lévy, P. (1998). *Becoming virtual, reality in the digital edge*. Consultado en <http://archive.eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAD488/serious%20games/Pierre%20Levy.pdf>
- Serrano, J. (2013). “Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad”. *Historia y comunicación social*, 18(Esp.), 353-364. Consultado en https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35761/1/Vidas%20conectadas_tecnolog%c3%ada%20digital_interaccion_identidad-JSERRANOHyCS.pdf

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA MODALIDAD VIRTUAL, RETOS Y DESAFÍOS DE UN DOCENTE EN FORMACIÓN

Martha Ávalos González¹
Cruz Eréndida Vidaña Dávila²
José de Jesús Paredes³

Introducción

La presente contribución tiene el propósito de evidenciar los retos y desafíos afrontados en las prácticas profesionales desarrolladas en la modalidad virtual por una estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Derivado de la pandemia generada por la COVID-19, la educación en nuestro país sufrió un cambio de 180° que obligó a abandonar los formatos acostumbrados, ya que se modificaron las estrategias, los métodos y las formas de interacción entre los alumnos y el docente. Esta nueva situación impactó en la educación normalista, en donde el desarrollo de las prácticas profesionales están definidas por el programa de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español como espacios de articulación de los diferentes saberes que constituyen el acercamiento de los alumnos con las escuelas secundarias (SEP, 2018).

La pandemia generó que los estudiantes normalistas se enfrentaran a un nuevo reto: desarrollar sus prácticas profesionales en la modalidad a distancia, lo que provocó distintos ajustes en el diseño de las planeaciones, su implementación y la recuperación de la práctica. Dichos retos fueron identificados a partir de las aportaciones de Domingo (2013), quien define la práctica reflexiva como:

¹ Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

Una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (p. 169).

Se retomaron las aportaciones de Perrenoud (2005) sobre el proceso para aprender a desarrollar la práctica reflexiva, la cual se aprende a partir de un entrenamiento regular e intensivo, donde el estudiante aprende paulatinamente a analizar, y poco a poco se convierte en un practicante reflexivo.

El interés principal fue estudiar la experiencia de una docente en formación para comprender a profundidad cuáles fueron sus principales retos en las prácticas desarrolladas en dos grupos de tercer grado de la Escuela Secundaria “20 de noviembre”, ubicada en el municipio de Valparaíso, Zacatecas. Se utilizaron instrumentos de corte cualitativo para la recuperación de la práctica: como entrevistas semiestructuradas, análisis de producciones de los estudiantes y elaboración de fragmentos de registro.

Entre los principales resultados a los que se llegó se encuentran los siguientes: la identificación y comprensión de los diferentes desafíos enfrentados en la práctica docente, ciertas dificultades al gestionar la escuela de prácticas, establecer un canal de comunicación efectivo con los estudiantes y docente titular, el uso de recursos tecnológicos con fines educativos, la generación de aprendizajes significativos, la elaboración de materiales pertinentes para trabajar las prácticas sociales del lenguaje, la revisión del programa de estudios de la asignatura de Español en educación secundaria y la evaluación formativa de los aprendizajes.

El estudio ayudó a la comprensión de esos retos y desafíos que los futuros profesores enfrentarán en los primeros acercamientos a la práctica en el aula, y en este caso, también resultó ser la primera experiencia de reflexión y análisis de

forma sistematizada, lo que despertó el interés por seguir indagando sobre la práctica docente.

Las prácticas profesionales en la modalidad virtual, retos y desafíos de un docente en formación

La formación inicial de los docentes favorece el desarrollo de habilidades y competencias que abonan a la toma de decisiones críticas y reflexivas en contextos reales, tal como lo señala Imbernón (citado en Padilla & Madueño, 2019), quien establece que:

La formación docente es un proceso permanente que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Lombardi y Mascaretti (2015), formarse como docente requiere de una práctica reflexiva constante, la cual implica cuestionarse qué y cómo ser un buen docente e identificar acciones hacia la mejora de dicha práctica (p. 423).

Las escuelas normales en nuestro país tienen la misión de formar a los futuros docentes a partir de una práctica reflexiva, de tal forma que los prepare para actuar como profesionales de la educación y no como meros operarios de un currículo escolar. En este tenor, el acercamiento gradual de los estudiantes a *las prácticas profesionales* es una necesidad y requisito indispensable en su preparación académica; por ello, el Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, define a dichas prácticas como espacios que permiten la articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia, que favorecen la comprensión de los contextos y las situaciones socioeducativas a fin de diseñar estrategias que resulten pertinentes y respondan a las necesidades de los alumnos de la escuela secundaria, además de que promueven el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes (SEP, 2018).

En el presente texto, una estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria reflexiona en torno a los retos y dificultades que enfrentó en su práctica profesional, en la que tuvo el primer acercamiento al trabajo docente a partir de la modalidad a distancia, realizado en la Escuela Secundaria “20 de noviembre”, ubicada en el municipio de Valparaíso, Zac., con dos grupos de tercer grado.

Durante las prácticas profesionales se trabajó el proceso de enseñanza bajo la modalidad a distancia, lo que implicó que en la escuela secundaria se tuvieran que implementar estrategias para utilizar recursos tecnológicos, como el uso de plataformas digitales, tales como *WhatsApp*, *Classroom*, *Meet*, entre otras, con la finalidad de continuar con las actividades escolares y desarrollar el trabajo conforme a lo que la institución estaba implementando. Es importante resaltar que esta modalidad a distancia ofrece algunas ventajas hacia el proceso educativo, tal como lo menciona García Llamas (1986) en la definición que aporta al respecto:

Una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología al aprendizaje sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. Implica nuevos roles para los alumnos y para los profesores, nuevas actitudes y nuevos enfoques metodológicos (p. 10).

Esta modalidad a distancia permite la aplicación de tecnología innovadora para el aprendizaje, sin restricción de un lugar específico o un tiempo rígido, además favorece el desarrollo de habilidades que promueven el trabajo autónomo y la autorregulación de los procesos cognitivos, de igual forma, impulsa el desarrollo de actitudes favorables hacia el trabajo y de nuevas estrategias docentes que respondan ante los requerimientos de la educación virtual y de la sociedad del conocimiento.

La enseñanza a distancia retoma los principios de la educación virtual, como su flexibilidad o disponibilidad, la cual

es entendida por Heedy Martínez & Uribe (citado en Lara 2002) como la posibilidad de canalizar tiempos y espacios variables que permiten mayor reconocimiento con la tecnología a través del aprendizaje asincrónico, sincrónico y de autoformación.

Como se mencionó, el propósito de este escrito consiste en evidenciar los retos y desafíos enfrentados por una estudiante normalista que cursa el tercer semestre en su formación como docente de español en educación secundaria. El primero de estos desafíos versa sobre la experiencia y las dificultades que se sortearon en la gestión de la escuela para el desarrollo de dichas jornadas de prácticas, pues la futura maestra se planteó el reto de llevar a cabo de manera autónoma acciones de gestión para que las autoridades educativas de la institución le facilitaran dos grupos de estudiantes, con los que tendría su primer acercamiento al trabajo docente.

Otra de los desafíos enfrentados durante las prácticas profesionales fue el diseño y adaptación de una planeación enfocada a trabajar en la modalidad virtual o a distancia, tomando en cuenta actividades que resultaran claras y significativas para los estudiantes y que retomaran los principios del enfoque sociocomunicativo y del modelo constructivista, donde una de las grandes limitaciones encontradas fue que la escuela reducía las clases al uso de mensajes unidireccionales a través de la plataforma digital *WhatsApp*. En este sentido, otro de los desafíos que se atendieron fue la incomunicación total o casi total por parte de algunos de los estudiantes que no tenían acceso a internet y que trabajaban exclusivamente a partir de cuadernillos impresos.

Finalmente, un desafío no menos importante fue el identificado en el propio análisis de las dificultades enfrentadas en la práctica docente, que a su vez ayudó a reconocer que algunas de las actividades planteadas no partieron de los principios del constructivismo, es decir, en el desarrollo de las acciones didácticas los alumnos adquirieron un rol pasivo, el conocimiento se concibió como estático y con un carácter

transmisivo y la profesora fue el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de esta dificultad ayudó a valorar la necesidad de que en las siguientes jornadas de prácticas profesionales se promoviera el dialogo y la interacción significativa con los alumnos de secundaria.

Referentes teóricos

Uno de los retos a los que se enfrentó la estudiante en el desarrollo de sus prácticas profesionales en la modalidad virtual fue gestionar el centro educativo que le daría la oportunidad de tener el primer acercamiento al trabajo docente. Es importante señalar que la concepción que la estudiante normalista tenía sobre este proceso iba más allá del trámite administrativo clásico o tradicional, que por cierto es el que impera en nuestro contexto, pues retomó el modelo de gestión propuesto por Namó de Mello (1998), quien lo define como: “conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados” (p. 7).

Al concebir la gestión como acciones que se ponen en marcha para resolver un problema, cuyo propósito central es la mejora de los aprendizajes (Namó de Mello, 1998), la estudiante comprendió que gestionar un centro educativo implicaba una acción reflexiva que impactara tanto en su formación docente como en el aprendizaje de los alumnos, por ello, consideró importante asistir con la directora de la institución y comentarle cuáles eran los propósitos que perseguía en su práctica profesional desde un proceso de investigación-acción, propuesto en los programas de los cursos de formación docente.

La gestión del centro educativo bajo estos principios favoreció en la estudiante el desarrollo de competencias propuestas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, que son los siguientes:

- Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas.
- Reconoce el lenguaje oral y escrito como medio de acceso y generación de conocimiento para realizar investigaciones educativas.
- Emplea el lenguaje de manera adecuada, coherente, cohesionada, eficiente y de forma crítica y propositiva en las distintas situaciones comunicativas (SEP, 2018, p. 1).

Las competencias a las que se abonó en el proceso de gestión de la escuela se relacionaron con el conocimiento de la población estudiantil y su contexto, para hacer transposiciones congruentes con los planes y programa de estudio, debido a que en este proceso la directora comentó la forma de organización de la escuela, las principales características de los alumnos y los intereses y preocupaciones de los profesores. Asimismo, ayudó a que la estudiante normalista empleara el lenguaje de una manera adecuada en ese contexto al comunicarse con los estudiantes, maestros y autoridades educativas, haciendo adecuaciones de acuerdo con sus propósitos comunicativos y emisores.

Una de las necesidades de indagación conceptual a la que también se enfrentó la estudiante fue sobre cómo desarrollar una clase a distancia a partir de los principios del socio-constructivismo, pues reconoció que no era suficiente con integrar recursos tecnológicos para asegurar que realmente se favorecieran aprendizajes significativos en los alumnos, tal como lo menciona Guerrero (2013): “La sola utilización de una tecnología nueva no es sinónimo de innovación. Como hemos dicho, en muchos casos estas tecnologías se utilizan para darle un barniz de modernidad a prácticas pedagógicas perimidas” (p. 167). Y en este caso, dicha estudiante era muy consciente de ello.

En este sentido, la normalista recuperó los postulados centrales del modelo constructivista, en donde destacan las aportaciones de Ausubel, Piaget y Vygotsky. Ausubel (cita-

do en Zapata, 2015), propone el aprendizaje significativo y lo plantea como una forma de que los alumnos relacionen los nuevos saberes con las ideas que previamente poseen en sus esquemas y que les permita dar sentido a lo que se aprende, tal como se muestra a continuación:

El aprendizaje debe ser significativo. Ello comporta que el nuevo contenido de aprendizaje se ensamble en su estructura cognitivas previa: alcance significatividad. El aprendiz incorpora así lo aprendido al conocimiento que ya posee y lo transforma en un nuevo conocimiento (p. 76).

De esta forma, la recuperación de los saberes que el alumno posee previamente, juega un papel trascendental en el logro de los aprendizajes significativos, tal como lo afirman Coll y Solé (2007):

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices, parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para este desarrollo al que hemos aludido (p. 15).

Sin embargo, en la concepción propuesta por los autores resaltan varios aspectos, uno de ellos es la función cultural de la escuela relacionada con su desarrollo personal, que va más allá de las habilidades cognitivas, es decir, la educación debe impulsar de manera armónica todas las dimensiones del hombre, como la biológica, social, cultural y espiritual, desde una visión activa del aprendizaje y del sujeto, donde la interac-

ción con los “otros”, ya sean más expertos que él o sean sus iguales, promueva la construcción de saberes significativos a partir del intercambio de ideas y experiencias.

Otro de los referentes que se recuperó fueron los postulados del enfoque socio-comunicativo que orienta el aprendizaje y reflexión sobre la lengua, sustentado en:

Las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017, p. 167).

Este enfoque orientó el diseño de las actividades didácticas a fin de generar espacios para que los alumnos de secundaria desarrollaran competencias que les permitieran comunicarse de forma oral y escrita en escenarios comunicativos reales, resaltando que ser competente significa utilizar la lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en los distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores.

A partir de estos enfoques se retomaron las ideas que integran el núcleo genético de la educación en línea, basándose en los postulados provenientes de las teorías socio-constructivistas (Guerrero, 2013). Por ejemplo, aprovechar los múltiples contextos, centrar la atención en las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento a través de la colaboración entre pares, concebir la actividad de los sujetos como el eje organizador de la propuesta pedagógica, generar vínculos reales de los participantes y la implementación de la tecnología, como espacios donde se promueven procesos educativos.

Desde estas ideas base se comprendió que las actividades propuestas en el diseño e implementación realizada por la docente normalista no fueron las más indicadas, pues se dejó de lado que la tarea de diseñar en esta modalidad:

Consiste en un trabajo de visualización arquitectónica en el que se comience a poner orden y dar forma al entorno, que defina en una primera instancia el espacio de interacción, se piensen los objetos y las actividades que realizarán los participantes y que generarán los resultados del aprendizaje deseado, construyendo un plano que guíe la puesta en terreno del dispositivo (Guerrero, 2013, p. 162).

La aportación anterior muestra la complejidad de diseñar una propuesta pedagógica para favorecer la educación en línea, pues es necesario que el profesor (en este caso, la futura docente) orqueste diversos recursos y diseñe todo un modelo didáctico para desarrollar sus clases a partir de las necesidades, intereses y propósitos de aprendizaje, tal como lo menciona Guerrero (2013) al definir las propuestas de trabajo en línea:

Las propuestas en línea se entienden a partir de la idea de espacio que propicia el encuentro. Moldeamos y damos forma al espacio digital, como mencionamos previamente, para propiciar las diversas formas de encuentro y participación entre los participantes, los participantes con el contenido y con los docentes. Es por eso que hablamos de la arquitectura del espacio (p. 171).

Un elemento importante al hablar de la educación en línea es el diseño de un entorno que promueva las interacciones y la participación de los alumnos y maestros en un espacio de diálogo abierto y construcción común del conocimiento, es por ello que la futura docente reflexionó sobre la poca pertinencia de las actividades propuestas a los estudiantes, debido a que resultaban transmisivas y unidireccionales, cerrando la puerta a la flexibilidad curricular y a la libertad de expresión de los actores educativos.

Otro de los elementos que se deben recuperar en el diseño de las planeaciones a partir de la modalidad a distancia es el uso de recursos tecnológicos, al respecto César Coll (2011) señala que:

El diseño tecno pedagógico, como referente inmediato que es de la práctica educativa, condiciona y orienta los usos que profesores y alumnos hacen de las herramientas, recursos y aplicaciones de TIC que incorpora. Parte de la complejidad del diseño de propuestas educativas en línea reside en la multiplicidad de elementos que se ponen en juego y que deben combinarse: contenidos; recursos; materiales; herramientas; perfiles y roles; entorno o plataforma; consignas y comunicaciones; mensajes (p. 171).

Las aportaciones de Coll (2011) muestran la necesidad de que el docente busque herramientas tecnológicas para el diseño de las actividades, tomando en cuenta las condiciones reales de los alumnos, sus intereses y las posibilidades de acceso, pues como lo menciona Echevarría y Durque (2013) la generación de aprendizajes significativos en los alumnos depende de un proceso de selección y decisión crítica y reflexiva por parte del profesor en torno a los recursos tecnológicos que debe emplear, sin perder de vista a quiénes están dirigidos, cómo los desarrollará y el tipo de comunicación y contenido que propiciará.

El diseño de la planeación para el trabajo a distancia resultó todo un reto, para ello en cada una de las jornadas de prácticas se revisaron las propuestas emitidas por el Plan de Estudios (Secretaría de Educación Pública, 2017) a fin de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Español, en la que se tomó muy en cuenta la importancia del trabajo por proyectos, recuperando ideas como:

Trabajo en proyectos, donde los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje a través de situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en sus comunidades (SEP, 2017, p. 148).

El trabajo por proyectos se sustenta en los principios del modelo constructivista, debido a que responsabiliza al estudiante de su propio proceso de aprendizaje, le permite participar de

manera activa en la construcción de conocimientos y promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas. Entender esta forma de trabajo ayuda a que el docente deje de lado enfoques tradicionalistas centrados en la enseñanza entendida como transmisión, y a que centre su atención en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Metodología

El paradigma de investigación desde el que se sustenta el presente estudio es el sociocrítico, desde un enfoque cualitativo orientado a valorar y comprender las dificultades que se enfrentaron durante las tres jornadas de práctica profesional ante el trabajo a distancia. Para ello se empleó la metodología de estudio de casos, definida por Albert (2006) como:

una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto (p. 216).

En esta investigación se empleó el estudio de casos para mostrar los retos y desafíos que se enfrentaron a lo largo de las jornadas de prácticas y valorar a detalle este proceso desde un paradigma sociocrítico, en el que se busca incidir favorablemente en la transformación de la realidad educativa que se vive en la Escuela Secundaria “20 de noviembre” del municipio de Valparaíso, Zacatecas.

El estudio de casos se concentró en mostrar y comprender el proceso de prácticas profesionales que llevó a cabo la estudiante, el cual se desarrolló a partir de la revisión de sus planeaciones y análisis por escrito de sus prácticas, en donde se trató de reflexionar en torno a los retos y desafíos que vivió en cada jornada, revisando cómo se resolvieron y cuál fue su valor formativo en la conformación de la identidad docente.

Las técnicas de recuperación de información que se utilizaron durante las prácticas profesionales fueron: la observación participante, el diario de campo y el registro de ciertos momentos clave de la clase. También se utilizaron técnicas para comprender la información, como el análisis por escrito de la práctica, que permite interpretar y contrastar las ideas que el profesor tiene sobre lo que espera de los estudiantes y los resultados que en realidad obtuvo (García, 2006).

El analizar la práctica permitió a la estudiante normalista identificar dificultades en el proceder docente, de situaciones específicas que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos, como los problemas de comunicación en las plataformas digitales y la forma autoritaria y transmisiva de dar las indicaciones.

Resultados

Los resultados que obtuvo en este proceso consistieron principalmente en comprender a profundidad los desafíos y retos que vivió en la jornada de práctica profesional, así como entender la importancia de que después de ello es necesario diseñar acciones para tratar de mejorar la forma de mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de español.

Enseguida, se muestra cada uno de los desafíos, se reflexiona en torno a cómo se presentaron en las prácticas profesionales, de qué forma se enfrentaron y cuáles son los retos pendientes para las siguientes jornadas.

El primer desafío al que la estudiante normalista se enfrentó fue la gestión del centro educativo para realizar sus prácticas profesionales; para ello, se entablaron conversaciones con la directora y la docente titular, las cuales le ayudaron a entender la importancia de desarrollar habilidades para gestionar acciones con fines académicos, tratando de enfatizar en los efectos positivos que traería para el aprendizaje de los alumnos de secundaria y la propia formación docente el desarrollar sus prácticas en la institución.

Esta acción de gestión centrada en el modelo de Namó de Mello (1998) permitió que la estudiante normalista desarrollara habilidades comunicativas para adecuar coherentemente su lenguaje a partir de su propósito comunicativo y del destinatario. Además, comprendió que en este tipo de acciones es necesario recuperar la mayor cantidad de información que abone a mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Namó de Mello, 1998); por ello, interrogó a la directora sobre algunos datos de la institución, tales como la forma de trabajo de los docentes encargados de la asignatura, el número de alumnos que se atendían en cada grupo, la forma de trabajo a la distancia, los intereses y las realidades de los alumnos, entre otros.

Otra de las dificultades a las que se enfrentó la estudiante normalista fue cambiar la visión respecto a este tipo de acciones de gestión, en las que generalmente el docente en formación ha estado supeditado o dependiente de los profesores encargados o comisionados para ello. En consecuencia, entendió que ella lo puede hacer y que eso, en su momento, también representa una experiencia formativa que aporta al desarrollo de sus competencias genéricas.

Respecto al segundo desafío del diseño de una planeación didáctica en la modalidad a distancia, se identificó que hubo mejoras progresivas en cada una de las jornadas de práctica profesional, pues en el primer acercamiento del trabajo docente desarrollado del 24 al 27 de noviembre del 2020, la estudiante normalista trabajó a partir de la práctica social del lenguaje “analizar y prologar antologías de textos literarios”, planteando a los alumnos indicaciones confusas de las actividades a realizar, tal como se muestra en la imagen 1.

En la misma se observa que, mediante el grupo de *WhatsApp*, la estudiante normalista les indica a los alumnos que seleccionen textos para la integración de una antología y para ello se plantea preguntas guía; sin embargo, la manera en la que se mostraron generó confusiones en los alumnos, pues varios de ellos comenzaron a decir que no entendían lo que debían realizar. Esto fue una dificultad para la realización del trabajo,

pues la futura docente se percató de que sus indicaciones no eran claras y la obligaban a emitir varias explicaciones cada vez más directivas y específicas sobre lo que realizarían, incluso la llevaron a brindar ejemplos con la solución de lo que debían hacer.

Imagen 1. Conversaciones con los estudiantes del grupo, donde notablemente se observa que se plantean indicaciones confusas sobre la actividad a realizar



Fuente: Producciones de los alumnos extraídas de la segunda jornada de prácticas profesionales.

Aquí se observa que, mediante el grupo de *WhatsApp*, la estudiante normalista les indica a los alumnos que seleccionen textos para la integración de una antología y para ello se plantea preguntas guía; sin embargo, la manera en la que se mostraron generó confusiones en los alumnos, pues varios de ellos comenzaron a decir que no entendían lo que debían realizar. Esto fue una dificultad para la realización del trabajo, pues la futura docente se percató de que sus indicaciones no eran claras y la obligaban a emitir varias explicaciones cada vez más directivas y específicas sobre lo que realizarían, incluso la llevaron a brindar ejemplos con la solución de lo que debían hacer.

A partir de la comprensión del problema sobre la falta de claridad de las indicaciones, la estudiante normalista diseñó una planeación en la que no sólo se propuso ser más precisa, sino que además buscó estrategias que le ayudaran a plantear actividades que implicaran un reto para sus alumnos, a fin de involucrarlos en la investigación, la reflexión, lectura y producción de textos; así mismo, plantearles el reto de elaborar un producto que favoreciera la orquestación de diversos saberes, por ello, en la tercera jornada de prácticas les planteó la siguiente consigna a partir de la práctica social del lenguaje referente al análisis de obras del Renacimiento para conocer las características de la época:

Imagen 2. Indicaciones de actividad 3: Selección de obras del Renacimiento presentadas en diversos soportes

ACTIVIDAD 3: Selección de obras del Renacimiento español presentadas en diversos soportes (Audiovisuales e impresos)

- **Seleccionen la novela que más les interese, ya sea por su tema, su autor o porque se las han recomendado.**
- **Organizados en equipo máximo de 4 personas deberán seleccionar el nombre de la misma novela esto con la finalidad de que como proyecto final elaborarán una presentación power point en donde describirán el análisis de la obra que seleccionaron.**
- **En el grupo de whatsapp mediante un mensaje dejarán el nombre de los integrantes del equipo y el nombre de la novela que leerán, para que no todos los equipos lean la misma obra.**
- **Después de haber seleccionado la novela de manera individual comenzarán con la lectura de ella.**
- **Lean, de manera individual una parte del texto renacentista que hayan elegido y pongan atención al contexto social en el que se desarrolla.**
- **En caso de que las novelas sean muy extensas, lean por lo menos una parte considerable para que puedan realizar su análisis, pueden apoyarse leyendo alguna sinopsis de su novela.**

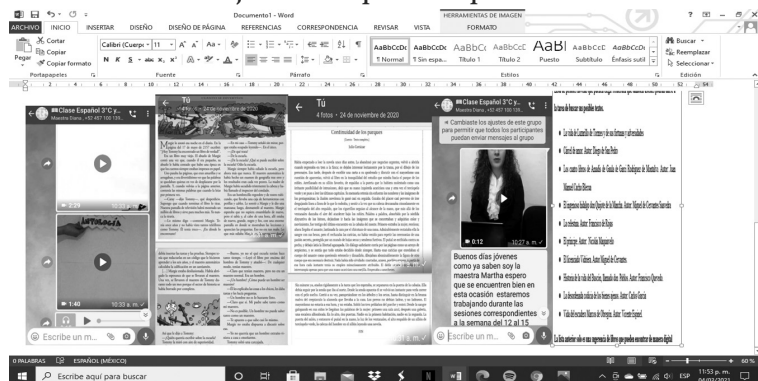
Fuente: Ávalos, 2021.

Esta evidencia muestra que se mejoró la claridad de las indicaciones presentadas a los estudiantes sobre las actividades que deberían realizar. A pesar de que hubo mejoras y se lograron cambios de acuerdo a las ideas teóricas consultadas, también reconoció que aún es necesario seguir trabajando en

el diseño de actividades abiertas, sustentadas en los principios del constructivismo, en los que se recuperen los saberes previos de los alumnos, se promueva la interacción con sus compañeros, el desarrollo de competencias y se favorezca la participación de todos.

Otro de los desafíos a los que se enfrentó fue el uso de recursos tecnológicos, en donde la interacción que se tuvo con los estudiantes se limitó a la plataforma digital de *WhatsApp*, lo cual limitó las posibilidades de generar una clase activa y participativa en la que se fomentara el diálogo y la construcción común del conocimiento; a pesar de esta limitación, se trató de interactuar de forma más directa con cada uno de los alumnos a partir de mensajes personales de retroalimentación sobre sus actividades, así como auxiliarlos cuando tenían dudas y apoyar a los estudiantes que no se reportaban con la entrega de sus actividades.

Imagen 3. Diversidad de materiales digitales empleados en la tercera jornada de prácticas profesionales



Fuente: Conversaciones de *WhatsApp* desarrolladas con alumnos del tercer grado grupos C y D de la Escuela Secundaria “20 de noviembre”.

Otros recursos tecnológicos empleados, derivados de esta necesidad actual, fueron los videos explicativos y materiales de apoyo de páginas web para facilitar a los alumnos la comprensión de las actividades. También se emplearon audios por

medio de *WhatsApp*, dando explicaciones de las actividades, de igual forma se empleó el correo como medio de comunicación y entrega de evidencias, tal como se muestra en la imagen 3.

Como se muestra en las imágenes, se ofreció a los estudiantes diversos apoyos tecnológicos y didácticos como la explicación de los temas, lecturas de apoyo, así como la libertad de que ellos investigaran y se basaran en videos y páginas confiables de Internet. A pesar de estos avances se advierte que la futura profesora es consciente de que necesita seguir diversificando los recursos tecnológicos en la clase, a fin de que respondan al tipo de contenido que se estará trabajando de acuerdo con el aprendizaje esperado; además de incluir otras herramientas, como *Meet* o *Zoom*, en las que pueda tener sesiones de mayor interacción con los alumnos, así como la implementación de plataformas como *Kahoot!*, *Educaplay*, etc., es decir, el reto que la estudiante asume, consiste en que a partir de la ingeniería didáctica diseñe dispositivos que abonen a la articulación reflexiva y crítica de materiales, actividades y recursos que permitan a los alumnos adquirir los aprendizajes esperados y desarrollar competencias comunicativas.

Discusión

A partir de los resultados anteriores se identificó que las dificultades enfrentadas por la estudiante normalista se deben a la falta de conocimiento sobre la modalidad virtual, además de su poca experiencia en el trabajo docente, pues ésta fue su primera experiencia de trabajo como mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, el reto consiste en seguir acercándose gradualmente a experiencias de práctica a partir de momentos sistemáticos de reflexión y análisis crítico.

Los retos que se enfrentaron durante la primera experiencia de trabajo docente de la estudiante normalista le ayudaron a comprender que el proceso de mejoramiento de la práctica se desarrolla a partir de ciclos de reflexión-acción, en los que

el primer paso es comprender a profundidad lo sucedido en su proceder, a partir de la recuperación de evidencias y del análisis por escrito de los resultados, posteriormente es necesario indagar en algunas fuentes que abonen a seguir comprendiendo dicha dificultad y diseñar acciones para transformarlas a fin de promover aprendizajes significativos en los alumnos de secundaria.

El proceso de comprensión, análisis y reflexión de la práctica docente no se limita a una jornada de práctica profesional o a la formación docente, sino que se trata de todo un proceso cíclico en el que no se debe perder de vista que es una labor que todo profesional de la educación debe desarrollar de forma cotidiana a fin de responder eficientemente a las necesidades e intereses propias y de sus alumnos, así como a las demandas de la propia sociedad y del contexto específico en que se encuentren.

Conclusiones

A partir de lo anterior, se concluye que los docentes en formación se enfrentan a diversos desafíos que implican el desarrollo de la reflexión y el juicio crítico para que comprendan los problemas y actúen sobre ellos de forma eficiente; para esto, se demanda de una actitud crítica y curiosa que busque incesantemente la mejora de la práctica a partir del diseño de estrategias que les permitan enfrentar los retos y desafíos de la educación virtual.

Los retos y desafíos enfrentados en este proceso de práctica profesional muestran que la labor del maestro no se limita a ser un operario de las indicaciones oficiales o del currículo, sino que debe convertirse en un sujeto crítico, reflexivo y propositivo, capaz de mantenerse atento a las dificultades de su entorno, interesado en comprenderlas a profundidad, con una actitud curiosa que lo lleva a indagar en distintas fuentes, creativo para buscar soluciones novedosas que realmente respondan a las demandas del contexto y capaz de analizar obje-

tivamente su práctica para valorar los resultados obtenidos en los aprendizajes de sus alumnos.

En este proceso de formación, la estudiante normalista considera que le falta un largo camino por recorrer, sin embargo, está convencida que los acercamientos graduales y permanentes a la práctica, abonarán al desarrollo de sus competencias docentes y habilidades para reflexionar desde y para la práctica educativa.

Referencias

- Albert, G. M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. México: McGraw Hill.
- Coll, C., & Solé, I. (2007). “Los profesores y la concepción constructivista”. En Coll, C., E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*, 7-23. Barcelona: Graó.
- Domingo, R. A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. de la deflación ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- García, A. P. (2006). “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En Campechano, J. et al. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara: UNED.
- García, J. L. (1986). *Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: OEL.
- Guerrero, C. S. (2013). La oportunidad abierta y cooperativa de aprender en red. En García J. M. y Rabajoli G. (comps.) *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de los formatos y espacios tradicionales*, 83-208. Uruguay: ANEP.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: un concepto a ser investigado*. Consultado en <https://www.gocnqr.com/mindmap/5339156/nuevas-propuestas-para-la-gesti-n-escolar-guioamar-namo-de-mello>
- Padilla, C. & Madueño, M. (2019). “Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno”. *Revista Innova Educación* 1, (4), 424-440.
- Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Madrid: Graó.
- Plan Ceibal. (2013). *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Uruguay: ANEP.
- Secretaria de Educación Pública (2017). “Aprendizajes Clave. Para la educación integral”. En *Aprendizajes Clave. Plan*

y programas de estudio para la educación básica. México: SEP. Consultado en https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria*. México: DEGESUM. Consultado en <https://www.cevie-7dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/69>

Zapata, M. (2015). “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del ‘conectivismo’”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-10. Consultado el 12/05/2021 <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757006.pdf>

PLATAFORMAS DE *GAMIFICACIÓN* COMO ESTRATEGIA PARA LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

*Andrea Sofía Lemus Valenciano*¹

*Antonio Cabral Valdez*²

*Daniel Rodríguez Lemus*³

*Ilse Magdalena García Nava*⁴

Introducción

El presente extenso parte de un trabajo de análisis y reflexión a lo largo de un ciclo escolar, en donde las circunstancias orillaron al personal docente a la adaptación de nuevas estrategias de apoyo para el desarrollo de aprendizajes de alumnos en nivel básico, como es el caso. En esta ocasión, se presenta el análisis del trabajo realizado en la práctica intensiva requerida en el último año de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Física.

Con la pandemia ocasionada por el virus de COVID-19 la modalidad de educación a distancia se emplea como estrategia para no estancar el desarrollo formativo de los alumnos de educación básica en el país, la cual lleva a los docentes el reto o problemática de adaptarse a lo desconocido, implementando actividades que den alcance a los contenidos de diversas asignaturas y que además sean atractivas para los estudiantes.

Por ello, el diseño e implementación de las mismas debe adecuarse a las diversas plataformas que facilitan la comunicación de los actores involucrados, especialmente de los docentes y alumnos. Derivado a lo anterior, es crucial para el profesor de educación básica identificar nuevas dinámicas

¹ Estudiante del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

⁴ Docente de Educación Básica.

que lleven al alumno a aprender a través de una pantalla, sin la guía presencial del profesor, como sería lo indicado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las plataformas educativas son herramientas que pueden llegar a ser utilizadas muy comúnmente en niveles superiores; sin embargo, en niveles básicos no podían representar un recurso adecuado hasta hace ocho meses, por ello es normal que aún estemos en etapas de adaptación y descubrimiento. En este tiempo, las plataformas educativas que han podido llamar la atención por ser fáciles de usar y fáciles de entender para ambos “bandos”, profesores y alumnos, han sido *Classroom*, *Educaplay*, *Kahoot!* y *Nearpod*.

El uso de plataformas educativas se ve como un nuevo desafío para el personal docente con la nueva generación de alumnos con los que se trata en las aulas, dando un enfoque denominado como *gamificación*, ya sea en modalidad a distancia o modalidad presencial, de acuerdo con las solicitudes dadas por las autoridades educativas para educación básica.

Las características del trabajo a distancia

Los resultados que se pueden obtener de la implementación de actividades en las plataformas digitales se pueden asemejar mucho a los obtenidos en un salón de clase si se identifica la manera adecuada de trabajar en ellas. En esta investigación se presenta el análisis de algunas actividades en línea propuestas en diferentes plataformas educativas, como lo son *Educaplay* y *Kahoot!*, que se han usado como un recurso durante el ciclo escolar 2020-2021, con dos grupos de nivel secundaria en segundo grado, específicamente para el curso de Ciencia y Tecnología. Física.

De acuerdo con las características del trabajo a distancia, previo al inicio del ciclo escolar, los directivos de la institución de trabajo se vieron en la tarea de recolectar datos, sobre los alumnos, que resultaran útiles para los profesores, de modo que implementaran las estrategias adecuadas para esta moda-

lidad a distancia, tarea que consistió de un censo en el que los padres de familia, al momento de inscribir a los estudiantes, debían responder una encuesta y contestar un formulario.

La información que se recabó y se organizó fue enviada a los profesores en formato de lista donde se incluían datos sobre los alumnos en cuanto a dispositivos de comunicación. De igual manera se da razón de si los alumnos cuentan con celulares propios, o si dependen del dispositivo de sus padres o tutores, así mismo se llenó un campo con la información de la persona a cargo de cada estudiante y sus datos de contacto para evitar tener alumnos incomunicados.

Lo anterior con finalidad de dar un contexto sobre las circunstancias particulares del trabajo a distancia, que se ven como posibles influencias para el desempeño de la propuesta de trabajo con las plataformas digitales de carácter educativo, que pudiera ayudar a la problemática de la poca motivación de los alumnos para desempeñar clases en línea.

Relacionado con la necesidad de los docentes de conocer las diversas situaciones que puedan limitar el aprovechamiento del alumno, se vio necesaria una contextualización de recursos para poder identificar algunos puntos débiles para la propuesta de trabajo con los estudiantes.

Las características de las plataformas digitales en la educación

Las plataformas digitales pueden ser vistas simplemente como recursos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de habilidades de las mismas. Sin embargo, en esta ocasión se utilizaron las TIC para la formación de una estrategia desde un enfoque de motivación a partir de la implementación de actividades dinámicas y atractivas en una modalidad *gamificada* de dichos ejercicios.

La *gamificación* es una estrategia de motivación utilizada, en este caso, para dar atención a alumnos de segundo grado de secundaria. Para este estudio es primordial proporcionar un

significado de los conceptos: *estrategia didáctica* y *gamificación*, ya que es el método que se utilizó con los estudiantes.

Primero tenemos a Deterding citado por Ortiz (2018) el cual explica como “la gamificación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (p. 4).

Por otro lado, tenemos a Burke, de igual manera citado por Ortiz (2018), que “plantea la gamificación como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo” (p. 4).

Además, de acuerdo con Flores citado por Prietro (2017), una estrategia didáctica se define como:

herramientas útiles que ayudan al docente a comunicar los contenidos y hacerlos más asequibles a la comprensión del estudiante. Una estrategia didáctica no es valiosa en sí misma; su valor está en facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en generar ambientes más gratos y propicios para la formación (p. 7).

Es importante tener como referencia el enfoque que se le debe dar a la motivación de los alumnos, en este caso la gamificación con plataformas digitales, usando estas de manera que puedan cubrir las necesidades de implementación para los temas de educación básica, y su adaptación para algunos de los momentos del desarrollo de las temáticas a abordar.

Las plataformas digitales son aquellas que a través de las TIC permiten que tanto alumnos como maestros sean capaces de diseñar actividades que aborden contenidos específicos, con diferentes finalidades dentro del proceso de enseñanza, desde abordar el inicio de un tema hasta la evaluación del mismo. Para esta ocasión, se analizan dos plataformas específicas por su carácter educativo: *Kaboot!* y *Educaplay*.

Martínez (2017) describe *Kaboot!* de la siguiente manera: “un juego que se realiza, mediante cualquier dispositivo móvil

y que permite repasar, recordar y poner en práctica lo aprendido de manera lúdica para los alumnos del siglo XXI, nativos digitales y demandantes de nuevas experiencias” (p. 254).

Por otra parte, *Educaplay* es una plataforma que al igual que la anterior tiene accesibilidad en cualquier dispositivo, es gratuita y la diferencia consiste en el registro del docente para poder crear las actividades, pero eso no obliga a los alumnos a crear una cuenta para poder realizarlas u obtener su evaluación de las mismas. Bustos (2014) la define de la siguiente manera:

Educaplay es una herramienta educativa para la creación de actividades multimedia. No requiere ningún software, puede utilizarse en cualquier dispositivo. [...] Pudiendo registrarse los resultados de las actividades y las evaluaciones. [...] Posee trece actividades: adivinanzas, crucigramas, sopas de letras, completar los textos, diálogos, dictados, ordenar letras, ordenar palabras, relacionar elementos, cuestionarios tipo test y preguntas, mapas y videoquiz (p. 46).

En ambas plataformas se diseñan actividades que pueden establecer un punto para atender a las explicaciones previas de cada uno de los contenidos, o de igual manera dar evaluación a varios temas previos. Las actividades diseñadas parten desde un cuestionario hasta una sopa de letras, siendo así ejercicios lúdicos que se aplican en una modalidad presencial, cambiándolo a una digitalización en un juego atractivo para los estudiantes en línea.

La manera de digitalizar las actividades, que en otras ocasiones se pueden considerar lúdicas, da un nuevo paso al trabajo de adaptación de los docentes de niveles básicos, no solo para las circunstancias de pandemia que se viven en la actualidad, sino que también da pauta a las recientes necesidades que abarcan a las nuevas generaciones de alumnos.

La propuesta de actividades en plataformas que se describe en este documento parte de las necesidades que se identificaron en la observación previa de una implementación de ejercicios, necesidades que fueron detectadas desde el ciclo

escolar anterior, como consecuencia de la situación por COVID-19. Las plataformas digitales proporcionan herramientas para sobrellevar las necesidades actuales, además:

Diferentes estudios que señalan como alternativa la enseñanza basada en aprendizaje activo por parte del alumnado y apoyando el uso de nuevas tecnologías utilizando interfaces interactivas con un trasfondo lúdico que contribuya al desarrollo de aptitudes y capacidades (Martínez, 2017, p. 254).

De acuerdo con el autor, la enseñanza donde el alumno se encuentre interactuando con lo que se enseña es un factor clave para su desempeño académico. Las plataformas digitales proyectan ser los nuevos conductores para el tratado de conocimientos de los alumnos en una modalidad a distancia, usando recursos que den un carácter lúdico y de competencia a través de un formato en el que se observan los resultados en tiempo real, debido a que la plataforma va mostrando a los alumnos un ranking de posiciones y los limitantes de tiempo para realizar las actividades propuestas por el docente.

La implementación de plataformas para el desarrollo de temáticas en educación básica

Para este análisis se tuvieron que tomar en cuenta diversos factores que pudieran influir en el desempeño de los alumnos de segundo grado de secundaria, como lo es el contexto en el que estos se desarrollan y el acercamiento que tienen a las TIC, de igual manera los recursos que estos pudieran utilizar para desempeñar las asignaciones dadas por la profesora.

Derivado del análisis y de las diversas maneras de trabajo que pudieron presentarse a lo largo del periodo del mismo, se estableció trabajar bajo la metodología de Latorre (2005), investigación – acción: “el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión.” (p. 23), que permitió la reflexión

continua de la implementación de actividades y los resultados de éstas, para modificar el diseño e implantación de los ejercicios sugeridos en los momentos necesarios.

Acorde a esto se tomó como primer ciclo reflexivo el periodo previo de observación para la Jornada de Trabajo Docente con los grupos de trabajo. En donde se identificó la problemática en la implementación de las actividades tradicionales, tomando entonces la ejecución de cierto tipo de actividades como punto de reflexión.

Como practicante de último año de un programa de formación de profesores, se pretende que el trabajo con grupos -de segundo grado para este caso- sea acorde a las solicitudes e indicaciones de los tutores de las instituciones de trabajo docente, a esto se le agrega lo anterior mencionado como el entorno de los alumnos y su acercamiento a las TIC.

Por lo que los puntos a tomar en cuenta para el diseño de actividades son variados, así como la respuesta de los alumnos a diferentes estrategias. Las plataformas digitales se propusieron como secuencia de trabajo a una primera implementación, donde éstas se utilizaron de apoyo a las explicaciones teóricas de las temáticas abordadas.

El diseño de la actividad en las plataformas, ya sea en *Educaplay* o *Kahoot!*, sería una actividad de abordaje de contenido y a su vez de evaluación al mismo, puesto que una de las indicaciones dadas por la institución de trabajo era abordar contenidos de una actividad por semana.

Por lo anterior, la implementación de las plataformas se hacía de manera semanal. La dinámica establecida para los ciclos de trabajo consistió en realizar presentaciones en PowerPoint donde se adjuntaran las explicaciones y la información necesaria para los alumnos, así mismo se les daba la indicación de realizar la actividad en la plataforma correspondiente, ingresando al enlace que se les compartía o se publicaba en la plataforma de *Classroom*.

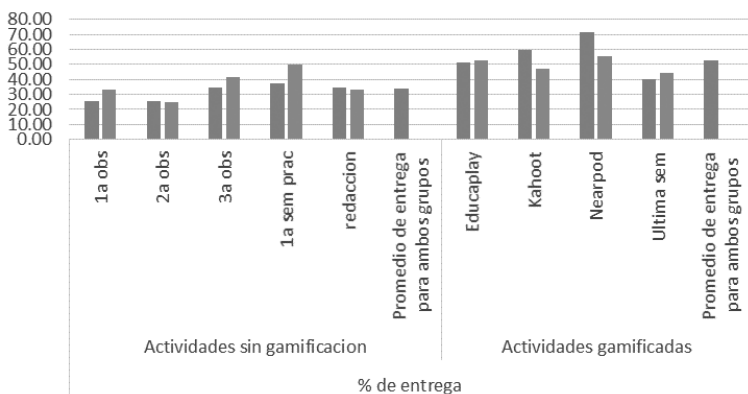
La primera aplicación de actividades en plataformas demostró que a los alumnos les llamaban la atención, pues dan-

do comparación con las actividades propuestas por la maestra tutora, hubo una mejor respuesta por los estudiantes a los que se les aplicaron las actividades en plataformas.

La primera ocasión que se vio implementada la propuesta de plataformas, los alumnos venían acostumbrados a una secuencia de actividades tradicionales, como lo son resúmenes y lecturas con cuestionarios, por lo que se vieron atraídos por la nueva dinámica de trabajo.

Si bien se estuvo trabajando con dos grupos, el grupo “A” (de 30 alumnos) y el grupo “C” (de 35 alumnos), donde de primera mano en la observación de respuesta hacia las actividades tradicionales, era menor a un 20%, en la primera aplicación de las plataformas se tuvo un aumento de casi el 34% de respuesta por parte de los alumnos. Los números no llegaban a un aprovechamiento de más de 50% de repuesta, pero si se ve un considerable aumento de ello a partir del uso de las plataformas. Como puede ser observado en la Figura 1, que hace alusión a los porcentajes de aprovechamiento después del uso de plataformas en comparativa a otras estrategias al finalizar la aplicación de la propuesta.

Figura 1. Comparativo de porcentajes de entrega



Fuente: Elaboración propia.

Comparativo de porcentajes de entrega

Debido a la información obtenida y a la investigación sobre los posibles recursos que fueron utilizados, se planteó que la propuesta de trabajo debía ser basada mayormente en la implementación de actividades en plataformas digitales, así como la alternación entre las plataformas y otro tipo de actividades como el uso de recursos audiovisuales para la realización de experimentos, que serían los más adecuados para sobrellevar la educación a distancia.

Además, desde un inicio se planteó el uso de recursos visualmente atractivos para mandar la información a los alumnos y que de esta manera no fuera tan monótona la forma en la que se les plantearan las actividades, también se definió el uso del avatar para realizar la representación de la practicante y poder hacer una interacción, a través de ello, a dichos recursos.

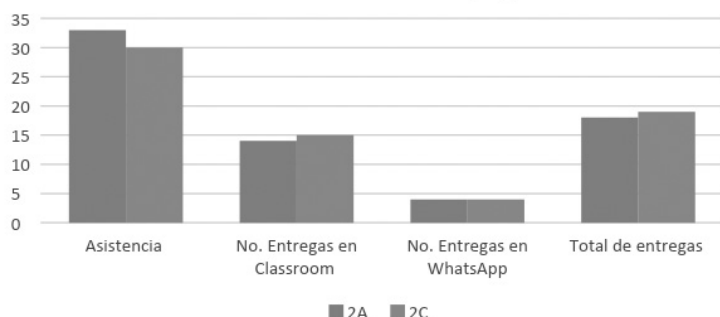
Como ya se ha mencionado anteriormente, la propuesta de implementación de actividades en plataformas se estableció en un plan de trabajo correspondiente a la segunda semana de trabajo docente, en el cual se abordaron las primeras dos leyes de Newton o leyes de movimiento: la ley de la inercia y la ley de la fuerza, respectivamente. Se decidió trabajar los dos temas en la misma semana, dividiéndola, considerando la petición de los directivos de trabajar dos contenidos en una sola semana, y dejar a los alumnos una actividad por tema.

Para la primera mitad de semana, se estableció una gamificación asincrónica de un *videoquiz* en la plataforma de *Educa-play*, este tipo de actividad consistió en que el alumno interactuara con un video seleccionado por la profesora practicante y que a lo largo del mismo se realizaran preguntas con la finalidad de que el estudiante retuviera la información del video interactuando con éste. Una vez que concluida la actividad, la plataforma proporcionaba una evaluación de 1 a 100, la cual se pidió como evidencia de registro para dicha actividad, donde los alumnos realizaron una captura de pantalla de la puntuación obtenida.

A través de la puntuación se identifican las preguntas que tuvo bien el alumno, las indicaciones de evidencias de los alumnos eran tomar captura de pantalla a su puntuación y enviarla por el medio que ellos se mantenían en contacto para sus actividades, el cual podía ser *Classroom* o *WhatsApp*, solicitando que cuando fuera por medio de *WhatsApp* adjuntara su nombre completo y su grupo de pertenencia.

En la primera actividad en la plataforma *Educaplay*, los grupos resultaron con un mayor nivel de atención por parte de los alumnos en cuanto a cantidad de entregas en comparación con la implementación de la actividad de redacción de situaciones, como puede apreciarse en la Figura 2.

Figura 2. Actividad en *Educaplay*



Fuente: Elaboración propia.

El aumento presentado se puede atribuir a diferentes factores, entre los cuales pueden estar: la novedad de experimentar dichas estrategias, la facilidad junto a la comodidad que ofrecen las actividades para los alumnos y lo rápido que pueden comprender las dinámicas establecidas por las plataformas. De acuerdo con Hernández (2013) “lo que en verdad genera el aprendizaje y el conocimiento es la capacidad que tenga el aprendiz, el alumno, el usuario, el internauta de apropiarse de estas potencialidades y de convertirlas en herramientas básicas para su vida” (p. 213).

Entonces, ante la situación actual de aislamiento social que se presta a nuevas estrategias digitales, se debe indagar en la manera de integrarlo a la práctica educativa y ver los resultados de estos. Derivado de la primera implementación, se obtuvo una respuesta positiva en entregas, sin embargo, también se identificó el interés de algunos alumnos mediante respuestas en *WhatsApp* como se puede mostrar a continuación en los registros de clase, que son tomados de extractos de conversaciones por dicha plataforma:

Ao2C: Maestra en el link que nos puso en classroom solo vamos a hacer lo del video nomas?

Ma: Sí, sólo van a hacer eso y mandarme su puntuación

Ao2C: Ah es que como está muy rápida me quedo la duda, gracias

Ma: De nada

**

Ao2C: Maestra, el video es nomas eso no vamos a hacer otra cosa con eso,

Ma: Sí, una vez que terminen me mandan su puntuación

Ao2C: Me fue bien maestra saque 100

Ma: Muy bien, qué bueno, no te olvides de enviar tu evidencia para que no quedas sin calificación

Ao2C: Ya está gracias

**

Ao2A: Maestra ya acabe aquí está mi actividad

Ma: Muy bien Brandon, felicidades

Ao2A: Debería ponernos más actividades de estas están más chidas que las otras

Ma: ¿Cuáles otras?

Ao2A: Las del libro

Ma: Voy a tenerlo en cuenta.

Escuela Secundaria Técnica #67 “Luis de la Rosa Oteyza”.
Extracción de conversaciones con los alumnos. 2ºA y 2ºC.
02 de octubre de 202.

Como se puede apreciar en el registro de clase, los comentarios que se repitieron son acerca de lo rápido que es realizar la actividad, incluso uno de los alumnos manifiesta que le

agradan más que aquellas que se pueden llevar a cabo con el apoyo del libro de texto.

Para la tercera semana de trabajo docente se planeó una actividad en la plataforma de *Kaboot!*, dicha actividad consistió en un cuestionario rápido que los alumnos realizarían una vez que revisaran el material de apoyo, siguiendo con la aplicación de actividades gamificadas en una implementación asincrónica, continuando con la dinámica de mandar su puntuación obtenida, ya sea por *Classroom* o *WhatsApp*.

Las dificultades de una implementación basada en plataformas digitales

Para esta propuesta de trabajo, como ya se ha mencionado anteriormente, no solo se pueden tomar en cuenta las temáticas para el diseño de actividades, sino que también la influencia de otros factores limita los resultados que se pueden obtener de dicha propuesta. La que más se apreció en este análisis en particular es el poco apoyo de terceros actores para el desempeño de las actividades.

Con el poco apoyo de terceros actores se hace referencia al comportamiento que los padres de familia adoptan hacia la poca responsabilidad de cumplir con las entregas de los estudiantes, si bien la mayoría de los alumnos estaban conscientes de que se habían asignado, los padres se enfocaban en aprovechar que los jóvenes se encontraban en casa para designarles otro tipo de trabajos.

A lo anterior se le suma que la propuesta de uso de plataformas dio un aumento de entregas, sin embargo, no representó un aumento considerable, puesto que los porcentajes de entregas disminuyeron a un 15 %, y algunos alumnos siempre solicitaban que las actividades fueran entregadas fuera de tiempo.

Considerando lo anterior, se identificó que establecer tiempo límite para las actividades era otro factor para obtener tan baja respuesta, pues cuando se acercó el tiempo de evaluación

todos los alumnos solicitaron ponerse al corriente, por lo tanto, estas actividades no se ven reflejadas en las gráficas de entrega, pues el aumento se da por la necesidad que mostraron los alumnos de aprobar.

Además de las comunes dificultades sobre conexión que se vieron presentes a lo largo de todo el periodo de implementación de las plataformas, que orillaban a extender el tiempo de entrega para los alumnos, se consideró prudente tratar de manera empática las situaciones que pudieran afectar el desempeño de los mismos.

Una problemática fue la poca comunicación que se tuvo con los estudiantes, dejando la relación alumno - maestro muy limitada al trabajo de retroalimentación para las actividades diseñadas o los mismos contenidos a tratar, de modo que implicó un gran reto dar un mejor aprovechamiento a las ejercicios diseñados, con la finalidad de ser atractivos y productivos para los educandos.

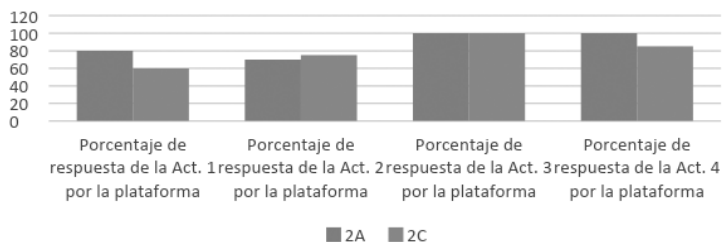
Como ya se hizo mención, basarse en una metodología como lo es la investigación-acción de Latorre, implica reestructurar para dar una mejora en la propuesta de trabajo, por ello se buscó una modificación que tuviera el mismo enfoque de motivación y atención para los alumnos, generando así un nuevo ciclo de trabajo, donde la modificación dio resultados similares.

La modificación consistía en el uso de una nueva plataforma que permitía a los alumnos interactuar con la información teórica y con las actividades con enfoque gamificado de una manera simultánea, la plataforma *Nearpod* cuenta con las características necesarias para trabajar en una dinámica en la que se intercalara la explicación teórica junto a las actividades de gamificación. La Figura 3 hace referencia a las entregas obtenidas en la plataforma empleada, en las dos modalidades de implementación *Compartitiva Nearpod*.

Contrario a los pronósticos de mejora de la atención y respuesta de los alumnos, se limitó a seguir con la misma respuesta por parte de los anteriores, dejando como resultado que era una problemática que iba más allá de la manera de

implementar, sino que influían factores externos, como el contexto de los alumnos y las disposiciones de su entorno.

Figura 3. Comparativa de porcentajes en *Nearpod*



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con la experiencia de implementación que en un primer momento se mostró, se pudo identificar que, si bien las plataformas digitales con un enfoque educativo se presentan como una nueva estrategia didáctica para el desarrollo de contenidos para todos los niveles educativos, las condiciones de los alumnos y las instituciones dejan una brecha grande de trabajo sobre lo que se pretende hacer y lo que realmente se puede implementar.

Las actividades en las plataformas descritas son buena opción por tres razones:

- Son de fácil acceso
- Son rápidas de realizar
- Son evaluadas de manera automática

Por ello, la adaptación de la propuesta es tentadora y realmente una buena opción de trabajo, sin embargo, no se puede dejar de lado que el resultado del uso de las mismas depende de varios factores que pueden orillar a que la ejecución de su uso sea decadente.

La implementación de actividades diseñadas en las plataformas en educación a distancia se presentó como alternativa por las condiciones de uso y manejo de indicaciones por las autoridades educativas, sin embargo, los resultados dieron a conocer que no era solo la modalidad de trabajo sino también la adaptación del maestro, alumnos y demás actores escolares, que demostraron poco apoyo a la propuesta de trabajo, dando como resultado el poco aprovechamiento de ésta.

Las plataformas, como lo son *Kahoot!*, *Eduaplay* y *Nearpod*, junto con la propuesta de gamificación, demostraron una área de oportunidad para una modalidad presencial, esto debido a que no son imposibles de utilizar o implementar, sino que se presentarían dificultades que puedan seguir limitando su uso, por lo menos en educación básica donde los recursos a veces no son los suficientes. Sin embargo, con un diseño que pueda ser estratégico, en una modalidad presencial, los resultados pueden ser aún más favorables que los que ya se presentaron.

Referencias

- Bustos, R. E. (2014). “Educaplay como herramienta educativa en universitarios”. En Cabrera C. E.; Cabrera H. N. y Gómez N. J. P. (Coords). *Experiencias académicas y conocimiento en red de la Universidad del Valle de Orizaba*. Veracruz: Universidad del Valle de Orizaba.
- De Vincenzi, A. (2020). “Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual”. *Debate universitario*, 8(16), 67-71.
- Extracción de conversaciones con los alumnos. Documento propio. Inédito.
- Hernández, D. (2013). “En_línea. Llegir i escriure a la xarxa (En_línea. Leer y escribir en la red)”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (17), 209-213.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción*. Barcelona: Graó.
- Martínez Navarro, Gema (2017). “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot”. *Opción*, 33(83), 252-277. Consultado el 9/02/21 ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31053772009>
- Ortíz, C. A. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Saú Paulo. Consultado el 17/03/2021 <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- Prieto Navarro, L., Blanco, A., Morales Vallejo, P., & Torre Puente, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-Universitat de Barcelona/Institut de Ciències de l'Educació.

PANDEMIA Y EVALUACIÓN: LO QUE EXPERIMENTAN LOS ALUMNOS DETRÁS DE LA PANTALLA

Dalila Esperanza Castillo Sánchez¹
Kathia María Antonieta Balderas Mireles²
Sandra Guerrero Rodríguez³

Introducción

A sí como las actividades cotidianas de todas las personas sufrieron un drástico cambio, del mismo modo, los sistemas educativos de todo el mundo se vieron modificados a partir de que las autoridades en cada país decidieron que los estudiantes de todos los niveles debían recibir clases a distancia a causa de la pandemia mundial provocada por el virus SARS-CoV-2. Por consecuencia, se modificó la forma de dar clases, muchos estudiantes tuvieron la posibilidad de recibir clases online y a partir de esto se tuvieron que replantear todas las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; una de estas actividades es la evaluación de los aprendizajes, misma que también se modificó. Los docentes podemos pensar que este proceso lo estamos realizando bien por el solo hecho de utilizar las herramientas que la tecnología ofrece para ello, pero, ¿qué piensan y sienten los estudiantes?, ¿cuál es su opinión con respecto a la forma de evaluar antes de la pandemia en las clases presenciales y la forma de evaluar a distancia?

Para realizar el análisis de estas experiencias educativas desde diferentes contextos se planteó el siguiente supuesto:

¹ Docente-Investigadora en el Instituto Pedagógico Nacional, Centro Experimental de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

² Docente-Investigadora en la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” Nieves, Zacatecas.

³ Docente-Investigadora en el Programa Docente Fellow, República Dominicana.

Estudiantes de tres países latinoamericanos y de diferente grado escolar se sienten satisfechos con los procesos de evaluación realizada por sus maestras durante las clases online. Para aceptar o rechazar el planteamiento anterior se elaboró, en colaboración, un instrumento conformado por 5 ítems utilizando un formulario de *Google*, éste se aplicó a una muestra de estudiantes pertenecientes a tres instituciones educativas y países diferentes: de grado quinto de básica primaria en Colombia, de nivel secundario en República Dominicana y de nivel licenciatura en México, participando un total de 104 estudiantes. Dicho estudio también servirá para conocer los sentimientos que los alumnos experimentan ante este proceso, y a partir de los resultados replantear algunas acciones que hasta el momento se han venido realizando para evaluar a los alumnos con los que se ejerce la tarea docente.

A partir de este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes, independientemente de la nacionalidad, edad, grado de escolaridad o área del conocimiento, tienen percepciones muy similares de la evaluación online durante la pandemia, asunto que evidencia que este reto que la escuela asumió de manera ágil y con los recursos existentes en cada país, ha sido enfrentado de la mejor manera por el magisterio. La hipótesis planteada se rechaza, pues a pesar de que los estudiantes de estas tres instituciones están cómodos con las diversas maneras de evaluación que sus docentes han implementado para llevar a cabo la evaluación en la modalidad de trabajo online, los resultados dicen que se sienten más cómodos con las ventajas de tiempo e interacción que la evaluación tiene en la modalidad presencial.

Los estudiantes, al igual que los docentes, asumieron el reto, tal vez sin estar preparados, pero en el camino han desarrollado capacidades, habilidades y actitudes que les han permitido afrontar el presente de la mejor manera posible, estos nuevos escenarios educativos favorecen el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, la investigación y la creatividad, entre ellos, lo que se traduce en un desarrollo de competencias

para nuestros estudiantes y para los docentes, evidenciando que se enfrentan a un gran reto: implementar nuevas formas de evaluación alineadas a lo que exigen los nuevos tiempos.

La pandemia mundial, impulsada por la rápida propagación del coronavirus SARS-CoV-2 y que nos ha llevado al confinamiento, ha provocado un cambio en el proceder de las personas en todos los ámbitos de la vida, a nivel mundial hablar de educación en estas condiciones es pensar en entornos virtuales de aprendizaje como primera opción, y se tomó la decisión sin pensar en lo que enfrentarían tanto alumnos como docentes de los diferentes niveles educativos para continuar desarrollando los planes de estudio vigentes.

Evaluación

Del trabajo que se hace durante el proceso enseñanza aprendizaje los maestros deben rendir cuentas y por esa razón se debe adoptar alguna postura con respecto a la evaluación, para efectos de evaluar los logros de los estudiantes con respecto a los planteamientos de los planes de estudios o de los programas escolares se asume que es el profesor, en el trabajo diario, quien logrará cambiar la cultura que hasta ahora se tiene con respecto a las formas de evaluar (Castillo y Cabrerizo, 2010). Al revisar este proceso, el maestro tiene la posibilidad de decidir si continúa por el camino ya trazado o si deberá reorientar su labor cotidiana, independientemente de que se hable de evaluación en modalidad presencial u online.

Encontramos así a reconocidos autores como Tyler (1950), Stocker (1964), Scriven (1967) y más recientes como Medina, Cardona, Castillo y Domínguez (1998) que hacen sus aportaciones en diferentes décadas hasta llegar a conceptos más recientes como el de Ahumada (2005) quien opinaba que la evaluación no es otra cosa más que un proceso sistemático en el que se recopila información sobre lo que el alumno va aprendiendo durante el proceso educativo y sobre el desempeño que demuestra, para ello utiliza diferentes fuentes que

le ayuden a obtener las evidencias necesarias, por su parte, Pimienta (2008) definen la evaluación también como un proceso sistemático donde se recopila información ya sea de tipo cualitativo y/o cuantitativo que se usará para estimar el valor o mérito de algún aspecto de la educación.

Si hacemos una revisión encontraremos que Ralph Tyler es reconocido por la contribución de su obra como “el padre de la evaluación educativa”, en el tiempo se habla de la evaluación antes de que él apareciera y también después de que él hiciera sus contribuciones, por lo tanto, se considera que sus aportaciones vinieron a ser el parteaguas en la historia de la evaluación educativa. Antes de él, la evaluación se consideraba asistemática; y posteriormente a sus estudios se catalogó como sistemática y profesional.

Para este trabajo se considera parte de la tipología de la evaluación que hace Casanova (2019), aunque sus postulados son desde hace más de dos décadas, hasta el momento siguen siendo vigentes, funcionales y aplicables en las instituciones educativas.

La evaluación según su funcionalidad

Evaluación sumativa: apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata, sino valorar definitivamente.

Evaluación formativa: se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inme-

diata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

La evaluación según su temporalización

Evaluación inicial: es aquella que se aplica al comienzo del proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Evaluación procesual: consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas, mientras tienen lugar el propio proceso.

Evaluación final: es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque éste sea parcial; puede estar referida al final de una unidad, ciclo, curso o etapa educativa, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

La evaluación según sus agentes

Autoevaluación: se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por lo tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida o un trabajo llevado a cabo.

Coevaluación: consiste en la evaluación mutua y conjunta de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o

al finalizar una unidad o tema, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes para destacar.

Heteroevaluación: la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con sus alumnos.

La evaluación cualitativa en tiempos de pandemia

El concepto de evaluación se ha cambiado conforme se ha modificado el concepto de educación predominante en diferentes épocas. Se ha transitado desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas, hasta una evaluación que buscaba asignar solamente valores de medición a ciertos objetos educativos quedándose en el plano cuantitativo. Con la constante investigación sobre el tema continúa la evolución hasta llegar a concebirla desde el plano cualitativo, dando más importancia a la forma de aprender, a las dificultades presentadas durante el proceso de aprendizaje y a la toma de decisiones a partir de los resultados.

El término evaluación puede tener diferentes significados dependiendo de quién, dónde y cómo lo utiliza; podrá hablarse de medición, comparación, juicio, control, calificación, estimación, cómputo, peritaje, análisis, valoración y apreciación; por ende, las consecuencias en su uso también serán diversas y podrá utilizarse para: clasificar, seleccionar, fiscalizar, catalogar, ordenar, reorientar o regular. Independientemente de la conceptualización que se adopte, sea de manera presencial u online la evaluación es fundamental para conocer el logro de aprendizajes en los alumnos.

La modalidad virtual no educa, solo instruye, pero ante la pandemia como la que inició en marzo de 2020 y que continuamos viviendo, esto es preferible a interrumpir los procesos de aprendizaje, los cuales debe buscarse que sean evaluados de manera permanente a través de productos tangibles, mismos

que además deben ser retroalimentados (De Vincenzi, 2020), además de buscar la manera de no reproducir las viejas prácticas de evaluación que ya muchos docentes habían dejado atrás, evaluar mediante un cuestionario y asignar al estudiante la calificación producto de éste.

A continuación, se presentan tres perspectivas de lo sucedido con la evaluación. Ahora que la situación ha obligado a los sistemas educativos de todo el mundo a desarrollar los programas educativos a distancia, se analiza la situación de lo que experimentan los alumnos de niveles educativos diferentes y de tres países, frente a la evaluación de los aprendizajes en modalidad online.

La experiencia en el Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, Colombia

La evaluación de los aprendizajes en Colombia fue, hasta los años ochenta, netamente sumativa y decisiva para la promoción escolar; sin embargo, con las aportaciones de académicos del Movimiento Pedagógico y la reglamentación de la Ley General de Educación de 1994 se estableció un cambio crucial hacia la evaluación formativa que promueve la integralidad, flexibilidad y autonomía de las instituciones educativas, así como el fortalecimiento de la calidad. A partir de ese momento la evaluación ha sido un tema de discusión central en las propuestas de los planes decenales de educación, convirtiéndose en la herramienta principal para medir la calidad de la educación en Colombia y el fortalecimiento de las instituciones educativas a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional.

De la misma manera, se emprendió un camino organizado que permitió avanzar en el diseño y gestión de la evaluación institucional, la evaluación censal y la evaluación al interior del aula, cuyos propósitos son la orientación, el seguimiento y la regulación de la educación en el país. En efecto, la autonomía institucional y la reflexión continua sobre la evaluación ha per-

mitido avanzar significativamente en la manera en cómo ésta se concebía, pasando de un posible mecanismo de reprensión o de poder frente al evaluado, a una herramienta de formación; especialmente, la evaluación en el aula ha sido una de las líneas en las que más se ha avanzado frente a este relevante tema.

Un orgulloso ejemplo de esta vanguardia en el país ha sido el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), institución educativa definida por la ley como escuela laboratorio, pionera en Colombia al ser la primera institución pública en tener una sección de preescolar (1934) y de educación especial (1968) en el país, además de ser reconocida por sus apuestas innovadoras en educación frente a la investigación, la formación de maestros y la práctica pedagógica. De modo que la evaluación también ha sido un aspecto en el cual esta institución ha podido ser propositiva, especialmente, al tener una propuesta de currículo integrado donde la interdisciplinariedad, la pedagogía por proyectos y la pasión por el saber son los ejes de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Así pues, la evaluación cualitativa, desde el 2018, ha sido uno de los elementos que dan coherencia al currículo que se trabaja en el IPN, otorgándole un enfoque participativo y flexible. Como lo define el PEI (2019):

La evaluación en el IPN se concibe como un proceso de valoración con énfasis cualitativo de los avances de los estudiantes en los campos de desarrollo, para el mejoramiento constante y no un fin en sí misma. Aporta a la formación integral, dialógica, flexible, dinámica, participativa y en proceso, y retroalimenta permanentemente la reflexión crítica y propositiva de la acción educativa (p. 44).

De esta manera, como maestra del IPN en la asignatura de Lengua Castellana para grado quinto de básica primaria, he estado en la búsqueda constante para llevar a la práctica dentro del aula los propósitos que la evaluación cualitativa persigue, y con mayor razón, en la etapa de aprendizaje remoto a

la que esta cruel pandemia de la COVID-19 nos aventó repentinamente a maestros, estudiantes y familias sin ninguna preparación, pero en la que hemos podido continuar capacitándonos con respecto al uso de herramientas tecnológicas y metodológicas, entre otras, para enfrentar todo lo que esto ha traído a nuestras vidas.

Así pues, dentro de este nuevo proceso la evaluación online es ahora un eje de especial interés para directivos, padres, maestros y estudiantes que tienen la expectativa de que sea más equitativa, a pesar de que el acceso a la educación ha sido completamente desigual para nuestros niños. En primer lugar, el trabajo de maestros y estudiantes durante esta nueva normalidad se ha organizado en actividades sincrónicas y asincrónicas, permitiendo así que, independientemente de las posibilidades de acceso a internet de cada familia, se garantice a todos la oportunidad de avanzar en el plan de estudios con los recursos publicados en una plataforma *Moodle*.

En segundo lugar, la evaluación cualitativa se continúa soportando en elementos como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, los cuales siguen siendo esenciales para fortalecer la apropiación del proceso de aprendizaje de cada estudiante, especialmente, donde la autonomía ha sido protagonista. Adicionalmente, los procesos de feedback y feedforward se han convertido en dos de las herramientas centrales para aplicar la evaluación cualitativa online. Así, las actividades que los estudiantes realizan en la asignatura y en el marco del Proyecto Pedagógico Integrado (PPI) en el que participa Lengua Castellana cada año, ya sea con un escrito, una tertulia literaria, el análisis oral de un texto, guía de ejercicios, entre otros, van acompañadas de la retroalimentación escrita de su desempeño y de un plan de acción, corto o más extenso, dependiendo de la necesidad del estudiante.

Dichos procesos, aunque parecen una práctica sencilla y estrechamente relacionada con la comúnmente llamada corrección que hacemos los docentes, deben ser rigurosos, concisos, personalizados y motivantes, ya que son el mensaje que

le llega directamente a nuestros estudiantes y a sus familias, especialmente en la modalidad online; además, permiten que el estudiante desarrolle la autonomía y la metacognición como la esencia de su proceso de formación académica, incluso en esta etapa de desarrollo. Por tanto, si un estudiante recibe de su maestro una retroalimentación motivante (*feedback*) de la actividad que realizó al aplicar un aprendizaje nuevo, también tendrá la oportunidad de comprender las fortalezas y debilidades que presenta, hacer un uso consciente de su proceso de aprendizaje y un uso estratégico para llevar a cabo el plan de acción (*feedforward*) que su maestro añade a dicha retroalimentación.

Para concluir, a partir de la experiencia de evaluación que se lleva a cabo en el IPN en Bogotá, Colombia, se ha podido evidenciar que la evaluación cualitativa ha sido una herramienta eficaz para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de manera presencial, antes de la llegada de la pandemia originada por la COVID-19, y durante esta pandemia, es decir, desde que se está llevando a cabo la educación remota. Tal parece que características de la evaluación cualitativa, como la flexibilidad y su carácter procesual, han permitido que, sin importar si las actividades son sincrónicas o asincrónicas, se pueda adaptar a las diversas condiciones de conexión de nuestros estudiantes; punto central que, a su vez, ha logrado disminuir, de cierta manera, la inequidad a la que la pandemia y los gobiernos sentenciaron a centenares de estudiantes.

Los proyectos pedagógicos integrados son, entonces, una de las estrategias que articula el Plan de Estudios y toda la apuesta formativa del IPN. Se organizan por comunidades (grupos de grados) en espacios académicos que pueden ocupar una cantidad de tiempo diferenciada para cada una de ellas. En cada comunidad concurren maestros de diferentes áreas y proyectan allí sus contenidos específicos alrededor de ejes problémicos que se van estructurando de acuerdo con los intereses de los estudiantes y los desafíos históricos de la sociedad que los maestros interpretan como necesarios de

atender y que están en permanente construcción (PEI, 2019, p. 35).

Las escuelas formadoras de Docentes en México: el caso de la Normal de Nieves

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la decisión de las autoridades en todo el país de suspender las clases presenciales en marzo de 2020 generó que aproximadamente 30 millos de alumnos de todos los niveles educativos recibieran sus clases a distancia.

El sistema educativo nacional no estaba preparado para enfrentarse a esta nueva realidad, pues, en su mayoría y hasta antes del confinamiento obligado, la educación en México dependía de las clases presenciales. Nuestro país no está preparado para llevar a cabo el aprendizaje en línea, menos de la mitad de la población tiene acceso a las tecnologías y la otra mitad se ubica en situación de pobreza, apenas 44.3% de los hogares cuentan con computadora, 56.4% cuentan con conexión a Internet y 10.7% acceden a Internet fuera de su hogar (INEGI, 2020).

La Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” (ENERRC) de Nieves, Gral. Francisco Murguía Zatecas, institución dedicada por más de 30 años a la formación inicial de docentes para el nivel básico (Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar), al igual que todas las escuelas de nivel superior en México, tuvo que sumarse a la nueva realidad, y desde el mes de marzo de 2020 las actividades relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje tuvieron que desarrollarse en modalidad a distancia. Nos encontramos en un contexto en el que las y los futuros docentes tienen que aprender a navegar en tiempos de incertidumbre (Britzman, 2007).

Como en casi todas las escuelas formadoras de docentes en México, esta institución recibe alumnos en su mayoría de bajos recursos económicos, muchos de ellos originarios de

comunidades pertenecientes al municipio donde está ubicada la institución, otros más originarios de municipios vecinos; en algunas de estas comunidades no hay acceso a internet o telefonía celular, situación que viene a complicar tanto a los docentes como a los alumnos de la institución el trabajo a distancia; las clases virtuales son un reto para las instituciones y las comunidades educativas pues todos nos tuvimos que adaptar a ellas sin haber tenido el tiempo para una transformación digital (García-Peñalvo *et al.*, 2020). Las cosas ocurrieron y había que continuar con el desarrollo de los programas como fuera, tanto alumnos como maestros tuvimos que buscar la manera de avanzar.

Desde la creación de la ENERRC para realizar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los docentes se han regido por los planteamientos de los planes de estudios vigentes para normal básica (1978) y cuando las EN pasan a formar parte del esquema de educación superior, atendieron en su momento los señalamientos de los planes de estudio para la licenciatura en educación primaria 1984, 1997, 2012, 2018 y para la licenciatura en educación preescolar 1984, 1999, 2012 y 2018, “mismos que han estado sustentados teóricamente por las corrientes pedagógicas que en su momento han estado en boga, y se han atendido las especificaciones que para tal efecto se hacen en cada uno de los programas que han integraban dichos planes de estudio” (Medrano, C.V., Ángeles, M. E. y Morales H., M.A., 2017, pp. 17-24).

Los planes de estudio 2018, vigentes en el momento de la pandemia para la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria diseñados bajo dos enfoques: el primero centrado en el aprendizaje que propone reconocer la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos; el referente principal es la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, en la que el aprendizaje se concibe como proceso activo y consciente

cuya finalidad es la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias del alumno. (CEVIE-DGESUM, 2018).

Los cambios señalados en el plan de estudios con respecto al rol del alumno y al rol del maestro no deben verse como pérdida de autoridad profesional o académica del docente, ni como sublevación del estudiante, por el contrario, los docentes deberán revivificar su hacer cotidiano en el aspecto pedagógico como en el didáctico con el fin de lograr en los estudiantes un aprendizaje eficiente y satisfactorio, cambiando los modos de hacer en el aula, las estrategias y los métodos (Castillo y Cabreizo, 2010).

El docente debe actuar como un mediador entre los conocimientos nuevos de los estudiantes y los conocimientos previos, debe proponerles materiales que los lleven a adquirir aprendizajes significativos, debe infundir en el alumno el control y la responsabilidad del aprendizaje como gestor de sus propios aprendizajes. Para atender lo que señala el enfoque se sugiere utilizar como estrategias de enseñanza: *el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo*, así como *la detección y análisis de incidentes críticos*.

El otro enfoque basado en competencias, define a éstas como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. Para demostrarlas es necesaria la combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes.

Para atender los planteamientos de estos dos enfoques se hace la revisión de la manera en que se había venido evaluando a los estudiantes en los planes de estudio anteriores, y en éste se replantean los lineamientos de manera general para este proceso y se plantea la evaluación que se realizará considerando a ésta como un proceso de recolección de eviden-

cias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor, a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del Plan de Estudios y, en consecuencia, en el perfil de egreso (CVIE-DGESUM, 2018).

Considerando los planteamientos anteriores, la evaluación basada en competencias implica que los estudiantes demuestran que las han desarrollado, para ello es importante que se definan las evidencias que se solicitarán a los estudiantes, así como los criterios de desempeño que permitirán definir el nivel de logro, incluyendo además el dominio teórico y conceptual que da sustento a dicha competencia. Al revisar las ideas anteriores encontramos una evaluación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción, en el Plan de estudios 2018 se considera que la evaluación cumple con dos funciones básicas: la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal, dando cuenta de los niveles de logro y dominio; y la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación.

Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes –definidos en parámetros y en criterios de desempeño– y por ser integral, individualizada y permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza, necesariamente, escalas de puntuación, y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa.

Para ello es importante utilizar las propias tareas de aprendizaje como evidencias, ya que permiten una evaluación del

proceso de aprendizaje y no sólo de los resultados. Si la evaluación pretende ser integral, habrá de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la resolución de problemas, además de estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

Atendiendo a estos planteamientos, en los cursos de Exploración del Mundo Natural para el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en Introducción a las Ciencias Naturales Primer semestre e Iniciación al Trabajo Docente tercer semestre, ambos para la Licenciatura en Educación Primaria, al concluir cada unidad de aprendizaje se ha tenido el cuidado de solicitar las evidencias señaladas en los programas, definiendo en tiempo oportuno con los estudiantes cuáles serán los criterios de desempeño que deberán atender durante la elaboración de dicha evidencia, tomando en cuenta las ideas de Antunes (2006) quién afirma que el aprendizaje depende de la grandeza y de la complejidad de las relaciones que mentalmente se establecen entre los significados construidos, a partir de lo que el docente diseña en su plan de clase y los significados que el alumno ya posee en su estructura cognoscitiva.

Para el trabajo a distancia se han utilizado las sesiones de clase de *Meet* de manera semanal y en ésta se establecen las evidencias de desempeño y se explican los niveles de logro que se consideran en las tareas señaladas, se utiliza *Classroom* para la recepción y revisión de trabajos de los alumnos. Ellos han participado en actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en las diferentes actividades propuestas para el desarrollo de los cursos. Finalmente, y considerando los procesos por los que han transitado los alumnos, se afirma que “evaluar es emitir un juicio de valor, pero basado en un proceso sistemático que incluye la planeación, ejecución y evaluación de la misma evaluación” (Pimienta, 2008, p.

33), para concluir con la rendición de cuentas de acuerdo con lo señalado en las normas de control escolar.

Al hacer la revisión de las evidencias solicitadas a los estudiantes se ha tenido la atención de hacer las observaciones pertinentes a cada uno, en caso de que dichas evidencias sean individuales, o a cada equipo en el caso de que éstas se realicen con compañeros del grupo, atendiendo así los planteamientos del Plan de Estudios con respecto a la evaluación formativa, permitiendo que los alumnos conozcan sus fortalezas y debilidades, que transformaran en áreas de oportunidad.

Evaluación en modalidad online: el caso de República Dominicana

En República Dominicana se establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación como medio para determinar la eficiencia y eficacia global del Sistema Educativo. La Ley General de Educación establece en su Artículo 61 que:

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación tendrá por funciones: a) Disponer de informaciones objetivas del rendimiento escolar particular y general; b) Establecer además de la evaluación sistemática y continua del rendimiento de los educandos, mediciones periódicas mediante un sistema de pruebas nacionales de término en los niveles y ciclos que el Consejo Nacional de Educación considere pertinente; c) Evaluar sistemáticamente todos los parámetros determinantes de la calidad de la educación; d) Utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.

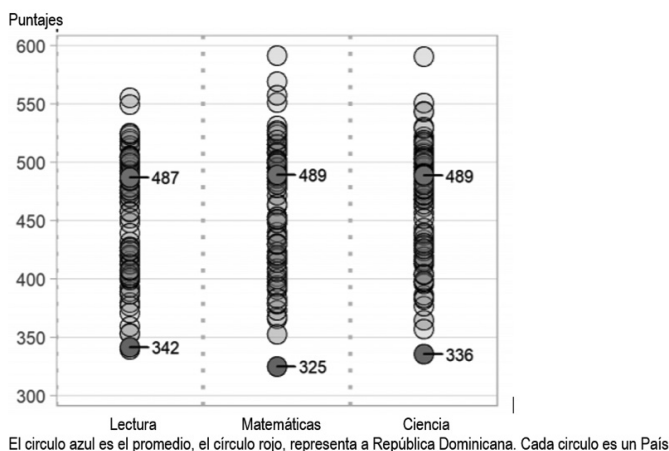
También señala en su Artículo 62 que El Consejo Nacional de Educación queda facultado para elaborar el reglamento que norme el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. (Poder Legislativo, 1997, p. 23).

En su reunión del 11 de agosto del 2018, el Consejo Nacional de Educación aprobó la Ordenanza que norma el Sis-

tema de Pruebas Nacionales de la República Dominicana y que actualiza el sistema nacional de evaluación de los logros de aprendizaje. Se mantuvieron y mejoraron técnicamente las Pruebas Nacionales de final de Básica y Media, así como en los sistemas de difusión de resultados se ha consolidado la aplicación de Pruebas Diagnósticos en 3ª y 4ª grado de Básica y en 2ª de Media.

República Dominicana ha participado en TERCE (2013); en la prueba PISA para estudiantes de 15 años de edad (2015); y en la prueba ICCS que evalúa las competencias ciudadanas en estudiantes de 8º (2016). Se ha obtenido un bajo nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba PISA en diferentes años de aplicación; aunque comparado consigo mismo hubo una mejora en el 2018, los puntajes obtenidos por los estudiantes estuvieron muy por debajo del promedio y se ocupó el último lugar de la tabla, como se observa en la Figura 1 (OCDE, 2018). Esto hace urgente crear condiciones para mejorar la calidad del aprendizaje y ampliar las capacidades en nuestros estudiantes en las áreas de evaluación de la prueba: Ciencia, Matemáticas y Lectura.

Figura 1. Comparativa de puntajes



Fuente: OCDE, 2018.

Puntuajes

A partir del 2018 se han hecho esfuerzos desde el ministerio de educación en capacitaciones a docentes y programas para estudiantes con el fin de transformar esta realidad, de manera que con la llegada de la pandemia en marzo de 2020 se han adoptado nuevas formas evaluativas, productos de la misma. En el contexto actual, en el marco de la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19, las estrategias que adoptaron las escuelas en República Dominicana para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes recae en gran medida en la implementación de tecnología para la evaluación, esto ha llevado tanto a profesores como a alumnos a adaptarse a un cambio sustancial en esta nueva normalidad.

Existe una preocupación general sobre la evaluación online en cuanto a su diseño instruccional y a las cuestiones tecnológicas. En el ministerio de educación de República Dominicana se han preocupado por capacitar a sus docentes y están integrando los aspectos que conviene considerar para las evaluaciones de los aprendizajes en esta nueva normalidad, los docentes a su vez están comenzando a implementar con sus estudiantes nuevas formas de evaluación a distancia de forma sincrónica y asincrónica, utilizando recursos virtuales en diferentes sitios web y plataformas virtuales educativas.

El ministerio de educación de República Dominicana ha desarrollado un programa educativo, con el apoyo técnico y financiero de la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional (USAID) y del fondo de las naciones unidas para la infancia (Unicef), el cual consiste en planeaciones activas para que en nuestro país se continúe con las actividades educativas y nuestros niños y adolescentes puedan seguir desarrollando sus competencias significativa para la vida. Este plan: *Educación para todos preservando la salud (2020-2021)*, consiste en la entrega de cuadernillos educativos que están enlazados a una serie de clases por tv y radio, donde hay un grupo de docentes especializados que imparten clases, mientras que

los docentes tutores dan apoyo a sus estudiantes para clarificar aquellos puntos que no han comprendido a través de las lecciones de radio y tv. El departamento de Psicología apoya tanto a los niños como a los padres o tutores y profesores en lo psicoafectivo, ya que esta situación de encierro y pandemia produce mucho estrés.

En los centros educativos Colegio Inmaculado Corazón De María y el Liceo Tiburcio Millán López, ambos de educación secundaria, se evalúa el aprendizaje de acuerdo a la capacidad del estudiante y sus avances oportunos de manera individual, apnegados al plan nacional del ministerio de educación de la República Dominicana. Se utiliza la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. También la coevaluación y la heteroevaluación, para estos fines utilizando medios sincrónicos (el chat, videoconferencias, guías de preguntas interactivas) y asincrónicos (páginas web, foros de discusión, correo electrónico y plataformas de aprendizaje como *Classroom*, *Edmodo*, entre otras; también TV, Radio y cuadernillo como recursos de aprendizajes).

Además, de manera online proyectos de indagación, lista de verificación o cotejo, rúbricas, portafolio, mapas conceptuales, *Kahoot!*, *quizizz* y formularios. (Gobierno de la República Dominicana Plan escolar: Educación para todos preservando la salud, 2020-2021).

Resultados

Los estudiantes tienen una visión particular de la experiencia que han tenido en los últimos once meses al ser evaluados en la modalidad en línea, especialmente, al tener que adaptarse rápidamente, no sólo a aprender en esta modalidad sino a demostrar de nuevas maneras estos aprendizajes que han adquirido en sus escuelas. Para conocer esta visión se aplicó un instrumento a través de un formulario de *Google* con 5 preguntas de selección múltiple donde 104 estudiantes, de República Dominicana 31%, México 31% y Colombia 38%,

entre los 11 y los 19 años, expresaron su sentir frente a la evaluación en línea en tiempos de pandemia en diferentes espacios académicos.

Se eligió para que participaran estudiantes de los grupos en que laboran las autoras de este trabajo, del total del universo poblacional de cada uno de los tres países, se determinó trabajar solamente con el 33% de los estudiantes correspondientes a los diferentes grupos escolares donde cada una se desempeña. Para el tratamiento de la información se utilizaron las herramientas que ofrece Excel.

Al analizar los resultados de la pregunta: ¿Crees que tu proceso de aprendizaje ha sido evaluado de manera adecuada en la modalidad en línea?, el 45.5% respondieron afirmativamente, ya que sus maestros preguntan constantemente con el propósito de comprobar si están aprendiendo; el 42.7% afirmó que el proceso ha sido adecuado debido a que sus maestros revisan constantemente sus actividades y las califican; el 9.1% sostuvo que no es adecuado porque los maestros piden evidencias de las actividades, pero no las califican; y el 0.7% contestó negativamente, porque sus maestros no revisan las actividades que ellos realizan.

Las respuestas anteriores permiten evidenciar que la mayoría de los estudiantes de estos tres países respondieron afirmativamente al considerar adecuada la manera en que su proceso ha sido evaluado en la modalidad en línea durante la pandemia, aproximadamente la mitad de estos estudiantes considera que la razón es que sus maestros preguntan constantemente si ellos están avanzando en su proceso de aprendizaje; la otra mitad piensa que la razón es porque sus maestros revisan constantemente las actividades y las califican.

El 10% de los estudiantes expresan que la evaluación no es adecuada cuando el maestro no revisa las actividades que solicita o ni siquiera las solicita. La evaluación adecuada de los aprendizajes, incluso en la modalidad en línea, está estrechamente relacionada con la comprobación del aprendizaje a través de diferentes actividades, que deben ser revisadas, re-

troalimentadas por el maestro y entregadas al estudiante para su respectivo análisis.

Con la segunda pregunta: ¿Cómo comparas la evaluación que se realiza durante la etapa de clases presenciales con la etapa de clases no presenciales (online)?, se buscó establecer una comparación directa entre la evaluación en la modalidad presencial y en la modalidad en línea, cuyas opciones de respuestas tenían dos miradas claras, es igual o no lo es, incluyendo aspectos diferenciales como el fin de la evaluación, las oportunidades de evaluación durante los encuentros sincrónicos y asincrónicos, el grado de dificultad y la relación con la entrega de actividades.

En ese sentido, un pequeño porcentaje considera que la evaluación en línea es más fácil en comparación con la evaluación en modalidad presencial, lo que puede llevar a pensar que unos pocos estudiantes y/o familias relacionan la educación en línea con un nivel de menor exigencia, e incluso, de menor aprendizaje.

El 44.5% sostuvo que no es igual porque en la etapa presencial tienen más oportunidades para demostrar que están aprendiendo y en la etapa no presencial no hay suficiente tiempo para ello. Por su parte el 32.7% consideró que es igual porque en ambas modalidades debe demostrar que está aprendiendo. El 17.3% afirmó que también es igual debido a que en ambas modalidades deben entregar actividades para ser calificadas. Finalmente, el 5.5% establece que no es igual porque en la modalidad presencial se realizan evaluaciones más difíciles y en la modalidad en línea son más fáciles.

En esta pregunta se observan puntos distantes en la perspectiva de los estudiantes de los tres países, ya que la gran mayoría considera que en la modalidad presencial hay mayor tiempo de interacción entre los maestros y estudiantes, y, por tanto, mayor oportunidad de demostrar los avances de su proceso de aprendizaje.

Esto puede evidenciar la relación entre la cantidad de tiempo que el maestro le dedica al estudiante para enseñarle un

tema nuevo, desarrollar una habilidad, realizar una actividad, observar su comportamiento frente a este nuevo aprendizaje, su interacción con el conocimiento y el grado de avance. Es decir, la cantidad de tiempo que el maestro dedica a evaluar al estudiante y la satisfacción que siente éste al poder demostrar los avances en su proceso de aprendizaje es relevante, y por consiguiente, es una necesidad que la modalidad en línea, que la escuela se vio obligada a desarrollar, no está siendo suplida en muchos estudiantes durante esta emergencia sanitaria, sin importar el grado de escolaridad, edad o nacionalidad.

En la tercera pregunta ¿Cómo te sientes con el método que utilizan ahora tus maestros para evaluarte?, los participantes respondieron así: el 66% contestó que se sentía bien porque los maestros les dan la oportunidad de demostrar que ellos están aprendiendo y avanzando. Un 18.2% afirmó que se sienten bien porque sus maestros no le hacen tantas evaluaciones ni lo califican tan fuerte como en la modalidad presencial. El 17.3% expresó que les va mal porque consideran que sus maestros no les ofrecen o le dan tantas alternativas para demostrar que sí están aprendiendo en línea. El 0.9% consideró que le va mal porque sus maestros no les hacen tantas evaluaciones ni les califican.

En la pregunta cuatro ¿Te sientes cómodo con las formas de evaluar de tus maestros en la etapa no presencial (modalidad online)?, se encontró que 32.8% de los participantes no se sienten cómodos con la forma en la que sus maestros realizan el proceso de evaluación, mientras que el 67.62% se siente cómodo con la manera en que sus maestros los evalúan. Se aprecia una diferencia significativa entre ambos resultados, lo que conduce a pensar que lo que los docentes realizan en este proceso es apropiado.

En cuanto a los resultados del ítem 5: Sentimientos que experimentas cuando tus maestros te hablan de evaluación durante las clases a distancia, los participantes expresan tanto sentimientos positivos como negativos. Se aprecia que el 47% de los participantes siente estrés, el 12% siente inseguridad, el

6% experimenta miedo, un 3% tristeza y otro 3% impotencia; por el contrario, el 14% siente seguridad, el 12% tranquilidad y un 4% experimenta alegría. Al revisar dichos porcentajes, se puede inferir que es mayor el número de estudiantes que externaron experimentar sentimientos negativos, pues sumando los que se encuentran entre estrés, inseguridad, miedo, tristeza e impotencia es un 70% de los participantes y el 30% restante se ubica en los sentimientos positivos.

También se encontró que 22 de los 32 estudiantes mexicanos experimentan estrés, de igual manera 22 de los 32 estudiantes dominicanos, mientras el resto de ambos países se ubican de manera indistinta en los sentimientos tanto negativos como positivos incluidos en el instrumento. Otro dato que llama la atención es que los alumnos colombianos de manera casi igual se ubican en los sentimientos positivos (21) como en los negativos (19).

Conclusiones

El supuesto planteamiento para realizar este análisis de experiencias pedagógicas: *los estudiantes de diferentes países y niveles educativos están satisfechos con los procesos de evaluación realizados durante las clases online*, se rechaza, pues los estudiantes de las tres instituciones expresan que su satisfacción es mayor con los procesos de evaluación en las clases presenciales, pues encuentran ventajas de tiempo e interacción.

A partir de este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes, independientemente de la nacionalidad, edad, grado de escolaridad o área del conocimiento, tienen percepciones muy similares de la evaluación online durante la pandemia, asunto que evidencia que este reto, que la escuela asumió de manera ágil y con los recursos existentes en cada país, ha sido enfrentado de la mejor manera por sus docentes.

La pandemia generada por el COVID-19 evidenció que la decisión de gobiernos de países como Colombia, México y República Dominicana acerca de optar por una educación

remota mediada por herramientas tecnológicas, aunque precipitada e inequitativa para gran parte de la población, permitió que los maestros y sus instituciones adoptaran en poco tiempo diversas formas de enseñar, de aprender y de evaluar, llevando a modificar planes de estudio, prácticas educativas y, entre otros, elementos esenciales del currículo.

La comunicación e intercambio de vivencias e ideas en torno al tema de la evaluación entre las tres maestras de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas (RIIEP) revela modificaciones en el proceso de evaluación llevado a cabo, ciertos sentires de los estudiantes de los tres países y las similitudes y diferencias encontradas en este ejercicio de exploración.

A partir de los resultados de este ejercicio se evidencia que los estudiantes encuestados relacionan la adecuada evaluación con la realización de actividades, su constante revisión y calificación y la comprobación por parte de sus maestros; por otro lado, se aprecia que los maestros también realizan dicha relación al evaluar a sus estudiantes, incluso en la modalidad en línea, en una constante comprobación de los avances de sus alumnos frente a los contenidos y habilidades trabajados en las sesiones de clases, ya sean sincrónicas o no, de diversas maneras, especialmente a través de la retroalimentación.

Gran parte de estudiantes opinó que, sin importar el tipo de modalidad en que se les evalúe, lo esencial de este proceso se está llevando a cabo, refiriéndose a demostrar que están aprendiendo, ya sea que se tenga mayor o menos tiempo. Algo parecido sucede con el tercer resultado, en tanto les parece que no hay mayor diferencia entre las modalidades, debido a que la relación que hacen del proceso de evaluación es la de entregar actividades para ser calificadas, y eso sucede en cualquiera de las modalidades de trabajo, presencial o en línea.

Se encontró que la funcionalidad de la evaluación en esta nueva normalidad de clases a distancia no está relacionada con poner un número para calificar, sino con corroborar lo que realmente están aprendiendo nuestros alumnos y de que

respondamos a lo que están viviendo emocionalmente; sus respuestas demuestran que debemos hacer un alto y reflexionar en nuestra labor docente, seguir adelante e implementar formas más creativas y desafiantes de evaluación acordes a la nueva normalidad, con las cuales ellos se encuentren más cómodos y puedan expresar que se sienten satisfechos con las formas que estamos empleando, donde ellos puedan evidenciar su pensamiento lógico y creativo.

Los estudiantes, independientemente de que la modalidad de trabajo, sea presencial o a distancia, experimentarán siempre sentimientos negativos ante los procesos de evaluación sin discriminar el nivel educativo y el país donde estén realizando sus estudios.

La evaluación siempre representará un reto para los docentes, ya que independientemente de la modalidad de trabajo, siempre habrá alumnos que externen su desacuerdo ante la manera de evaluar y ante los resultados, expresando su incomodidad ante el proceso, aunque el maestro considere que lo está realizando de la manera más transparente posible.

Evaluar es algo esencial y requiere cambiar formas y creencias, ya que este proceso supera pruebas escritas basadas en contenidos conceptuales; la verdadera evaluación formativa debe dar cuenta del nivel de logro alcanzado por los estudiantes en cada una de las competencias que se señalan en los planes de estudio vigentes.

Referencias

- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Antunes, C. (2006). *¿Qué evaluación queremos construir?* Colección en el aula 11. Buenos Aires: Editorial San Benito.
- Britzman, D. P. (2007). "Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty". *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.
- Casanova, M. A. (2011). *Manual de evaluación educativa*. España: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S. & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. México: Pearson Educación.
- CEVIE-DGESPE (2018). Plan 2018. Consultado en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- De Vincenzi, A. (2020). "Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual". *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). "La evaluación online en la Educación Superior en tiempos de la COVID-19". *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gobierno de la República Dominicana (2020). *Plan escolar. Educación para todos preservando la salud 2020-2021*. Consultado en <http://regional17.gob.do/transparencia/index.php/plan-estrategico-de-la-institucion/plan-nacional>
- Instituto Pedagógico Nacional (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Consultado en <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=252>

- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación en Colombia*. Bogotá: Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Poder Legislativo (1997). *Ley 67-97, Ley General de Educación*. República Dominicana. Consultado en <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/534/ley-66-97-ley-general-educacion#:~:text=Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n,-Tipo%20de%20intervenci%C3%B3n&text=Garantiza%20el%20derecho%20de%20todos,a%20los%20estudios%20que%20imparten>.
- Pozo, B. P. (2015). “Opiniones sobre las evaluaciones de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España. El caso de la región de Murcia”. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 20(66),737-761. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201004>

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES PARA OBTENER APRENDIZAJES ESPERADOS

José Manuel Márquez Rodríguez¹
Mónica Guadalupe Chávez Elorza²

El presente documento da a conocer diversas maneras de generar estrategias didácticas a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje para alumnas y alumnos de la Secundaria Técnica 65, ubicada en Calera, Zacatecas, para que logren alcanzar aprendizajes esperados en Geografía en el Ciclo escolar 2020-2021, en el cual se manifiestan reflexiones críticas de la experiencia de práctica docente en condiciones en línea.

El marco metodológico seleccionado para este trabajo es de enfoque cualitativo con la intervención educativa como método de investigación, atendiendo las necesidades de la educación en entornos virtuales de aprendizaje para incidir de manera progresiva partiendo de un diagnóstico.

La experiencia adquirida en el trabajo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad online en la asignatura de Geografía de México y del mundo, proporcionó los elementos para la elaboración del presente ensayo conjugando cada uno de los momentos, como fueron la identificación de la problemática, su análisis, la jerarquización para llegar a la reflexión y la determinación de las propuestas de intervención con estrategias didácticas en entornos virtuales para obtener aprendizajes en Geografía de 1er grado de secundaria.

¹ Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas.

² Docente-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y Doctorado en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Introducción

Durante el trabajo docente, a partir de las nuevas modalidades de trabajo a distancia, hubo momentos en clases en los que se incurrió en actividades monótonas y tradicionalistas, generando un rezago educativo. Al identificarlas, se buscó poner en juego la innovación pedagógica recomendada en el planteamiento del papel del docente en el estudio de la Geografía. En este punto se presentó el desinterés por parte de las y los alumnos, provocando impotencia sobre las acciones, estrategias o recursos que se debían implementar para lograr en los y las aprendices la atención e interés por la clase.

Para ello, se planteó como propósito que, con la aplicación de estrategias didácticas en entornos virtuales, se estableciera un ambiente favorecedor para atender las necesidades e intereses de las y los alumnos, facilitando el desarrollo de las competencias establecidas en el plan y programa de estudios, correspondiente a la asignatura de Geografía, logrando los aprendizajes esperados.

Se busca en cada práctica docente implementar una concordancia entre la problemática encontrada, las necesidades e intereses de todos los estudiantes, el enfoque, los contenidos de aprende en casa y los propósitos de Geografía relacionados con la propuesta de intervención. Por lo anteriormente descrito, es que se optó por “Estrategias didácticas en entornos virtuales para obtener aprendizajes esperados en Geografía de 1er grado” como tema de estudio en la secundaria técnica 65, ciclo 2020-2021.

El documento se ha estructurado de la siguiente manera: en una primera parte se habla sobre el comprender la relación que guarda la generación de estrategias didácticas en entornos virtuales de aprendizaje para un mejor aprovechamiento académico en el estudiantado en el nivel secundaria. En una segunda parte se incluyen temáticas tales como los aprendizajes esperados en secundaria, los determinantes de los aprendizajes a distancia de la asignatura de Geografía, las características

del aprendizaje presencial y a distancia, entornos virtuales de aprendizaje, dificultades para lograr aprendizajes en los entornos virtuales y el contexto externo e interno.

Conocer el contexto permite identificar las características propias de la institución donde se lleva a cabo la propuesta didáctica, debido a que, también de él dependen algunas implicaciones suscitadas en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque esto no impacta en todo el alumnado en general, ya que no todos los alumnos responden con el mismo interés y motivación, pese a que sus contextos creados sean igual para todas y todos, aquí es donde compete tener cuidado para no etiquetar a las y los educandos en buenos o malos por la ubicación del contexto escolar.

Aprendizajes esperados en secundaria

El “aprendizaje esperado” es la adquisición de información o de habilidades a obtener de un determinado tema, establecido en un programa o currículo. Determina el comportamiento de las y los alumnos en el desarrollo cognitivo, y como es un proceso interno de aprovechamiento del conocimiento, se relaciona con un nivel de comprensión determinado con la capacidad de un procesamiento más complejo de los contenidos que se desean aprender (Ayala, Messing, Labbé, & Obando, 2010).

Los aprendizajes esperados se encuentran relacionados estrechamente con el perfil de egreso, expresan las características atribuidas a quien concluye el programa de una asignatura o contenido. Barradas & Manjarrez (2005) afirman que “los resultados de aprendizajes esperados orientan la fundamentación y la determinación de objetivos curriculares, así como los perfiles de ingreso y egreso. Es decir, que enlistan los conocimientos y las habilidades conferidas al individuo como contribución formativa del currículo” (p. 26). Teniendo como objetivo el desarrollo cognitivo del estudiante, mejorando su capacidad de razonamiento lógico. Muestra los conocimien-

tos, habilidades y actitudes que se esperan como resultados a obtener, funcionando como guías y como instrumentos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (Barradas, & Manjarrez, 2005).

Los aprendizajes esperados son parte fundamental para una clase, pues en cada uno de los libros está señalado el que se debe cumplir al abordar cada contenido. Son indicadores de los logros que, en cuestiones de la temporalidad establecida en los programas de estudio de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, se definen de la siguiente manera:

Un Aprendizaje esperado es un descriptor de logro que define lo que se espera de cada estudiante. Le da concreción al trabajo docente al hacer comprobable lo que los estudiantes pueden, y constituye un referente para la planificación y evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos (SEP, 2017, p. 655).

Los aprendizajes esperados son los elementos que definen lo que se espera que logren las y los alumnos, expresado en forma concreta y precisa. De este modo son importantes, pues ayudan a la organización del contenido, a la selección de estrategias y métodos de aprendizaje y a la definición de los materiales para que se lleve a cabo la clase, y así mismo a definir los criterios de evaluación.

Los aprendizajes esperados son los principales indicadores del logro académico de las y los alumnos, permitiendo identificar el avance progresivo en la adquisición de nuevos conocimientos, dando respuesta al para qué se aprende. Son las expresiones concretas de lo que debe adquirir la o el estudiante durante su formación secundaria, ya sea una destreza, una habilidad, una actitud o un valor.

Para que el alumno o alumna logre los aprendizajes esperados, se tienen que hacer actividades que estén diseñadas específicamente para un grupo determinado de estudiantes. No

obstante, siempre va a ser cuestión del maestro o maestra, pues el principal punto es que ésta diseñe una planeación y en ella incluya actividades que le sirvan para rescatar los conocimientos previos del o de la alumna sobre un determinado tema.

Desde una perspectiva más general, se busca involucrar a las y los estudiantes que no quieren participar en las actividades propuestas por las y los maestros. En este sentido, el o la docente debe generar interés para captar la atención del estudiantado, es por eso que ocupan conocer las características de estos para que se tome en cuenta en la planeación de las clases, en los recursos didácticos que se van a utilizar y al momento de realizar una evaluación, para así obtener el aprendizaje esperado que se pretende lograr.

Los aprendizajes esperados son los conocimientos que se esperan obtener, partiendo de una secuencia didáctica establecida en una planeación. Estos guardan relación con los contenidos que se desarrollan durante el curso, donde el o la docente selecciona las estrategias con las que va a trabajar. Por esta razón, las actividades que sugiera el maestro o maestra deben ir encaminadas a desarrollar competencias en el estudiantado.

En el plan de estudios 2017 (Aprendizajes Clave) se estructura en tres componentes curriculares, el programa menciona cómo está estructurado el enfoque, dónde están los componentes geográficos y, de ellos parten los aprendizajes que se esperan obtengan los alumnos y alumnas de primero de secundaria:

1. Campos de formación académica
2. Áreas de desarrollo personal y social
3. Ámbitos de autonomía curricular. Quedó integrado por cinco ejes: 1) Planteamiento curricular; 2) La escuela al centro del Sistema Educativo; 3) Formación y desarrollo profesional de los maestros; 4) Inclusión y equidad, y 5) La gobernanza del Sistema Educativo (SEP, 2017, p. 107).

Los componentes a los que se hace mención se pueden encontrar en la vida diaria, pues forman parte de la interacción

del o de la estudiante con su medio, ya sea involucrándose en el cuidado del medio que lo rodea, o participando en las actividades políticas, sociales, económicas y culturales de su comunidad. Esta intervención educativa busca que a través de entornos virtuales de aprendizaje se puedan aplicar estos mismos conocimientos adquiridos en su contexto próximo.

Los aprendizajes esperados en una determinada clase deben ser significativos, ya sea a distancia o de manera presencial, y el o la docente debe, además, conocer de forma valorativa las necesidades afectivas y académicas que manifiesta el estudiantado. Esto último refleja la importancia de una apropiación en el manejo de las estrategias didácticas sobre el uso de sus herramientas en el desarrollo de una clase, una comunicación efectiva entre el o la estudiante y el o la docente, así como la retroalimentación de los contenidos abordados –lo que a su vez permite una adecuada comunicación y un trabajo colaborativo.

Determinantes de los aprendizajes a distancia de la asignatura de Geografía

Los contenidos y, por tanto, los aprendizajes esperados, que se desarrollan a través de los diferentes dispositivos electrónicos, se ven condicionados por diferentes situaciones a las que se enfrentan tanto el o la docente que imparte la materia de Geografía, como las y los alumnos que tienen que llevar el curso en un entorno virtual de aprendizaje en el nivel de secundaria.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido un gran auge en el presente ciclo escolar 2020-2021 a consecuencia del Virus SARS-CoV-2, causante de la COVID-19, poniendo impedimentos para poder llevar una clase de manera presencial. Esto ha influido en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, causando en diversos casos un retraso en el aprendizaje esperado que se propone en los planes y programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

La implementación de estrategias didácticas, por medio de recursos tecnológicos, permitirá generar ambientes de aprendizaje que puedan mejorar los conocimientos adquiridos en Geografía por las y los alumnos de secundaria. Estas estrategias pueden contribuir a frenar la brecha que existe entre los conocimientos adquiridos y los que se debieran adquirir debido a las clases a distancia.

El fortalecimiento de las habilidades digitales en alumnos y alumnas y maestros y maestras permite dar continuidad en el proceso enseñanza-aprendizaje aún en situaciones a distancia. Esto, además, coadyuva a mejorar las estrategias utilizadas en entornos virtuales y brinda la posibilidad de involucrar e intercambiar conocimientos desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Un aspecto importante al que hay que prestar especial atención es el contexto en el que se desenvuelve el estudiantado. Éste impacta en la manera en que el o la estudiante vive el cambio de enseñanza presencial a enseñanza a distancia. Para algunos estudiantes es una forma completamente diferente de recibir una clase, siendo un cambio radical a las pedagogías tradicionales a las que se encuentran acostumbrados, generando dudas sobre lo que les pueden aportar las clases a distancia, negándose a esta nueva forma de trabajo, encontrando excusas al momento de realizar una actividad o en otros casos por falta de conocimiento en el área tecnológica (Uppal & Gulliver, 2017).

Para entender el rol que tienen los entornos virtuales de aprendizaje ante los programas de “aprende en casa”, es necesario comprender los determinantes que impiden que un alumno o alumna adquiera un conocimiento. Por un lado, están las necesidades en las tecnologías de la información y, por otro lado, las deficiencias en el aprendizaje.

Es necesario brindar un acompañamiento en el uso de la tecnología una vez conociendo cuáles son las necesidades académicas no satisfechas que impiden que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo; se puede entonces pensar

en utilizar plataformas digitales para intervenir en el rezago educativo que presenta el alumnado. En este sentido, el desarrollo y trayectoria académica de una o un estudiante se ve determinado por una diversidad de factores como pueden ser familiares, sociales, económicos y pedagógicos; todos ellos pueden llegar afectar el rendimiento académico, influyendo a su vez en el logro de un aprendizaje esperado. No obstante, siempre hay alumnos y alumnas que necesitan un apoyo en áreas específicas tales como: el lenguaje, la escritura o las operaciones matemáticas (Morales, Ramírez, Vargas & Molina, 2018).

El desempeño de las y los estudiantes a nivel secundaria también puede verse afectado por factores psicológicos, puesto que los alumnos y alumnas están constantemente expuestos a problemas emocionales por la edad en la que se encuentran. La adolescencia es una etapa en donde ellas y ellos buscan una aceptación social por parte de sus compañeros, ya sea en la escuela o en las redes sociales. Todo ello puede manifestarse de múltiples maneras: depresión, hiperactividad, falta de atención, memoria, ansiedad, desórdenes de emocionales, baja autoestima, aceptación de sí mismo y el entorno que lo rodea, donde influyen la motivación y el rendimiento académico (Abella, Ausín, Delgado, Hortigüela & Solano, 2018).

Otro de los determinantes que llegan a influir en la adquisición de un aprendizaje esperado es la capacidad cognitiva. Se debe considerar que hay una gran diversidad de alumnos y alumnas, con canales de percepción diferentes, donde algunos de ellos o ellas necesitan atención más personalizada. Además, puede agudizarse si hay otras condicionantes, tales como el no tener conocimientos previos de un contenido específico, la motivación extrínseca e intrínseca, así como la dedicación que le brinda cada uno o una a su trabajo académico, independientemente de si el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo o no.

Es necesario identificar los elementos que generan un rezago educativo en las y los alumnos de secundaria para saber

de qué manera dar un manejo adecuado al implementar estrategias didácticas a través de entornos virtuales de aprendizaje para minimizar las dificultades a las que se enfrentan las y los estudiantes.

Las tecnologías de la información y la comunicación, por sí solas, no darán resultados ante el rezago educativo, puesto que sólo serían el medio para llegar al alumno o alumna, se necesitan aplicar estrategias didácticas donde se planteen nuevos retos ante la demanda educativa que se ha dado con las clases a distancia. Esto debe incluir un acompañamiento diferenciado a partir de las características contextuales del estudiantado, así como las habilidades que tienen en los entornos virtuales de aprendizaje, con la finalidad de que el o la docente pueda apoyarse al momento de implementar su práctica pedagógica (Abella, Delgado & Hortigüela, 2016).

Entendiendo que vivimos en una sociedad cada vez más digital, se pudiera decir que es prácticamente fácil captar la atención de las y los estudiantes por medio de entornos virtuales de aprendizaje; pero no es así, debido a que el uso de dispositivos móviles son empleados principalmente fuera de un contexto académico, dejando de lado la parte educativa.

López & Pimenta (2017) sostienen que el dispositivo móvil es una herramienta pedagógica que cumple una función didáctica para promover el aprendizaje. Éste facilita el acceso a la comunicación e información y, a medida que las y los estudiantes vean la utilidad que les puedan dar en las clases a distancia para la realización de sus actividades, será posible implementar clases más eficaces en entornos virtuales.

En este sentido, las y los docentes tienen que cambiar la metodología al momento de planear sus clases, gestionando un autoaprendizaje en el uso de plataformas digitales, implementando un manejo adecuado de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asumiendo un compromiso de actualización y capacitación en relación a cómo llevar estrategias didácticas con el apoyo de entornos virtuales.

Un determinante en el aprendizaje a distancia es el vínculo que tiene el o la docente con las y los alumnos, así como la interacción que se da entre todos integrantes del grupo. Por consiguiente, se debe mejorar la comunicación al dar un acompañamiento significativo, brindando atención a los intereses del estudiantado a través de videollamadas, redes sociales y diversas plataformas digitales, aumentando el grado de integración por parte del y de la alumna. Con la presencia del maestro o maestra, ya sea de forma síncrona o asíncrona, se puede dar una mejor retroalimentación significativa, con la finalidad aumentar el rendimiento del estudiante (Sun, Xiong & Chang, 2019).

La generación de alternativas de comunicación de manera síncrona y asincrónica, permite que la educación se pueda dar en cualquier lugar y en todo momento, facilitando el proceso formativo tanto para las y los docentes como para el estudiantado. Es importante la implementación de estrategias que faciliten el conocimiento, tales como el uso de grupos de debate, comunicación por mensajería interna, video conferencias y el manejo de fuentes de información. Esto da como resultado disponer de herramientas y recursos tecnológicos que permitan en la intervención educativa:

1. Realizar tareas de gestión y administración
2. Facilitar la comunicación e interacción entre los usuarios
3. El desarrollo e implementación de contenidos
4. La creación de actividades interactivas
5. La implementación de estrategias colaborativas
6. La evaluación y el seguimiento de los estudiantes
7. Personalizar el entorno adaptándolo a sus necesidades (Belloch, 2012, p. 4).

Los factores que pueden llegar a determinar que un o una estudiante aprenda o no en entornos virtuales de aprendizaje en la secundaria Técnica 65 son: la poca experiencia que tienen algunos de las y los docentes en el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje, las temáticas desfasadas de los

programas de estudios en la materia de Geografía en relación a las necesidades del contexto escolar, que los programas y políticas destinados para atender la educación a distancia no consideran todas las necesidades académicas de las y los estudiantes, la poca disposición que se presenta por parte de los padres y madres de familia para apoyar con las actividades y la falta de interés de las y los alumnos por obtener un conocimiento, así como la falta de uso de técnicas de estudio, entre otros.

La implementación de clases en entornos virtuales de aprendizaje con alumnos y alumnas de secundaria, permite tener más opciones como fuentes de búsqueda, información sobre el manejo de las mismas plataformas, documentación para disponer de herramientas y recursos digitales al desarrollar sus actividades escolares, facilitar la comunicación e interacción entre las y los alumnos, la creación de contenidos didácticos con actividades diversificadas y que cada estudiante pueda personalizar su entorno de trabajo, adaptándolo a sus necesidades, tiempo, capacidades y características.

Características del aprendizaje a distancia

El cambio de la clase presencial al de la clase a distancia ha traído consigo una modificación en la manera de obtener un aprendizaje, debido a que los medios para llegar al conocimiento son diferentes. Esto ha causado que se tenga que innovar en las formas de estar en comunicación con las y los alumnos y en la implementación de estrategias para que se de una enseñanza eficiente que cumpla con las competencias a desarrollar en el nivel secundaria.

La generación del conocimiento por medio de plataformas digitales debe atender a las problemáticas de la educación a distancia, mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Esto debido a que las diferentes prácticas académicas en diferentes ámbitos de la educación a distancia han aumentado en México de manera significativa, creando la

necesidad de generar nuevas áreas de oportunidad en entornos virtuales para mejorar los aprendizajes significativos en el ámbito educativo (Navarro & Esquivel, 2015).

Para poder lograr los aprendizajes esperados en alumnos y alumnas de primer grado de secundaria es fundamental generar vínculos afectivos, partiendo de ir conociéndolos en diferentes plataformas digitales. Éstas incluyen a las videollamadas por *Google Meet*, para atender de manera más particular sus necesidades académicas.

Es necesario que las estrategias didácticas que se implementan en la secundaria técnica 65, vayan acordes a las necesidades de las y los estudiantes. Es vital que se busque generar ambientes creativos, relacionando temas del programa de estudios de la materia de Geografía con temas actuales.

Entornos virtuales de aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), según Belloch (2012) son plataformas con un software específico que cuentan con recursos digitales, interactivos y planificación de actividades determinadas para adquirir información educativa. Los EVA permiten la comunicación entre docentes y las o los alumnos a distancia, brindan un seguimiento de la y el estudiante para su evaluación continua, gestionan el aprendizaje para atender necesidades y características de la y el usuario e incorporan recursos digitales que integran una administración académica organizada.

Para lograr poner en práctica lo dicho con anterioridad, es necesario conocer las características de los EVA, en palabras de Belloch (2012), éstas se pueden definir como:

Interactividad: conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación.

Flexibilidad: conjunto de funcionalidades que permiten que el sistema tenga una adaptación fácil en la organización donde

se quiere implantar, en relación a la estructura institucional, los planes de estudio de la institución y, por último, a los contenidos y estilos pedagógicos de la organización.

Escalabilidad: capacidad de la plataforma de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.

Estandarización: Posibilidad de importar y exportar cursos en formatos estándar (p. 3).

En otras palabras, los EVA permiten la gestión de actividades interactivas, implementando estrategias didácticas colaborativas, un acompañamiento significativo para conocer sus aprendizajes obtenidos, comunicación e interacción entre las y los usuarios de las plataformas y que puedan adaptar las plataformas a sus necesidades (Belloch, 2012).

Dificultades para lograr aprendizajes con clases a distancia

En la escuela secundaria “Rafael Ramírez Castañeda”, ubicada en Calera de Víctor Rosales, Zacatecas, se realiza un examen diagnóstico anual por parte de los directivos a las y los alumnos de primer grado, para valorar los aprendizajes que tienen de manera general en cada materia. En el ciclo escolar 2020-2021, de acuerdo a la información, obtuvieron resultados reprobatorios, 120 alumnas y alumnos de un total de 189 obtuvieron calificaciones menores de 5, es decir, 63.5% no cuenta con los conocimientos básicos que se necesitan para empezar a estudiar en la asignatura de Geografía.

No todo el alumnado logra obtener el aprendizaje de los contenidos de un programa de estudios, entre los elementos que se ha observado que pueden influir se encuentran: la falta de capacitación de las y los docentes para implementar estrategias didácticas y la poca motivación del alumnado para interesarse en las actividades escolares. Por lo tanto, no se cumple de manera eficaz con los aprendizajes esperados en la materia de Geografía, pues la mayoría de los trabajos que elaboran las

y los diferentes estudiantes los realizan con el simple objetivo de cumplir, para poder aprobar, sin buscar la finalidad de obtener un aprendizaje.

La educación en México es considerada un derecho constitucional, en la cual se ve incluido el nivel secundaria, teniendo como finalidad desarrollar de forma eficiente todas las facultades del o de la alumna. De esta manera, el Estado debe garantizar una educación de calidad, que atienda a las necesidades específicas de las y los educandos para que pueda alcanzar el máximo aprovechamiento en el logro de aprendizajes. Para tener esto más claro, veáanse los significados de calidad y aprovechamiento:

Calidad: Características de los medios, procesos y relevancia de los contenidos que generan efectos positivos sobre el aprendizaje y aprovechamiento escolar para una inserción adecuada a la vida social o para continuar estudios postobligatorios.

Aprovechamiento: nivel de dominio que tienen los estudiantes de los conocimientos y habilidades que se esperan, de acuerdo con los planes, objetivos y contenidos planteados (CONEVAL, 2018, p. 47).

Es importante señalar que, para alcanzar los aprendizajes esperados, es necesaria una educación de calidad donde se tenga el acceso a diferentes materiales didácticos. Las y los alumnos de primer ingreso en secundaria desconocen el uso de algunos dispositivos digitales, pues son muy pocas las escuelas que cuentan con *software* educativo, simuladores o libros digitales, por lo que se puede decir que al menos la mitad de las y los alumnos egresados del nivel primaria no conocen ni dominan el uso de materiales digitales.

Una gran problemática que se tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje es que no se realiza un diagnóstico adecuado de las y los alumnos por parte del personal docente, y, por lo tanto, no se toman en cuenta las nociones y conocimientos

que el o la estudiante ya posee, previo a la realización de una determinada actividad.

Aún más, una estrategia didáctica se dice que funcionó cuando se obtiene un aprendizaje clave. La SEP (2017) define un aprendizaje clave de la siguiente manera:

Un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida (p. 107).

De esta manera, se entiende por Aprendizajes Clave a los contenidos curriculares que encontramos en el plan de estudios, como es el aprendizaje esperado que se buscan obtener al culminar los estudios de nivel secundaria de cada estudiante.

El o la adolescente intenta explicar lo que sabe de lo que ha vivido, los y las docentes deben cambiar la concepción personal previa. Al realizar un buen diagnóstico, es necesario comprender cómo se relacionan los aprendices con su contexto, para conocer qué aprendizajes tienen y la manera en que los utilizan en su entorno. Se determina al conocimiento previo como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio; considerando a este último como una impresión fuera del aspecto físico y describiéndolo como una complejidad social y cultural (Payer, 2005).

Las estrategias didácticas tienen como finalidad alcanzar la construcción de un aprendizaje a través de actividades planificadas, Barriga y Rojas (2002) lo definen como

un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (p. 231).

Para lograr un aprendizaje esperado se tiene que aplicar una estrategia didáctica, partiendo de los conocimientos previos “construcciones que los sujetos elaboran para dar respuesta a su necesidad de interpretar fenómenos naturales o conceptos científicos, y para brindar explicaciones, descripciones o predicciones” (Bello, 2004, p. 1). Son las construcciones personales las que sirven para interpretar el entorno que rodea el individuo.

Debido a la contingencia sanitaria generada por el virus SAR-CoV-2 y la pandemia de la COVID-19, las autoridades educativas tuvieron que diseñar e implementar la manera en que los procesos educativos seguirían al menos en la mitad del ciclo escolar 2020-2021. Para ello, se implementó el programa “Aprender en casa II”. Este programa se centra en el uso intensivo de la televisión, que transmite los contenidos a las y los estudiantes. El y la docente revisan los contenidos y a partir de estos diseñan actividades para que las y los alumnos las desarrollen. Adicionalmente, se usan plataformas digitales, tales como *Classroom*, para brindar un soporte adicional al estudiantado.

El programa Aprende en Casa ha profundizado los problemas de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la materia de geografía del alumnado de la Técnica 65; puesto que, como se mencionó, no poseen conocimientos previos en la materia y esto se agrava con el bajo dominio de los dispositivos electrónicos.

Conclusiones

La Geografía es una disciplina formativa con un gran valor educativo, no solo formal sino también informal, pueden existir problemas actuales en relación al espacio geográfico y la sociedad, esto se debe a la constante evolución de la asignatura. Las y los docentes en esta área deben aprovechar la constante transformación del campo geográfico para crear consciencia en las y los alumnos que se encuentran en pro-

ceso de formación en educación secundaria, para que ellas y ellos sean personas responsables en el cuidado de su entorno y así, actúen de manera reflexiva, comprometidos con el espacio en el que se desenvuelven.

Para la elaboración de este documento se analizaron las prácticas educativas en entornos virtuales de aprendizaje, tomando como referencia la respuesta a una problemática suscitada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rezago educativo de las y los alumnos por falta de estrategias didácticas, a partir de la implementación de los programas Aprende en Casa, con la clase de Geografía con un grupo de alumnos de primer año en educación secundaria.

Los entornos virtuales solo son el medio para alcanzar los aprendizajes esperados, lo más importante en el logro del conocimiento son las estrategias didácticas que emplea el o la docente en el desarrollo de competencias pedagógicas, ningún *software* podrá sustituir jamás la labor del maestro o maestra.

Los procesos de aprendizaje, centrados en un ambiente inclusivo, utilizando los entornos virtuales, permiten adecuar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, buscando evitarse clases expositivas, adaptando las estrategias didácticas basadas en las necesidades y competencias específicas de las y los estudiantes.

La implementación de estrategias didácticas, a través de los entornos virtuales de aprendizaje, utilizando plataformas digitales, permitirá generar ambientes adecuados con esta nueva modalidad a distancia, que pueden ampliar las competencias geográficas para las y los alumnos de secundaria. Esta propuesta de intervención educativa puede contribuir a frenar la problemática que existe debido a las clases a distancia, como lo son el rezago educativo y el no alcanzar los aprendizajes esperados.

El establecerse como reto, en un principio, el cambio de actitud, para propiciar un ambiente de trabajo con estrategias didácticas en entornos virtuales de aprendizaje donde los alumnos sintieran la confianza para expresarse, sintiéndose

apoyados y respetados en diferentes plataformas digitales, a través del refuerzo de virtudes y debilidades, así como el celebrar sus avances, genera una motivación que permite alcanzar los aprendizajes esperados. La importancia de despertar el interés en las y los alumnos, deja como reflexión que la función de la y el maestro no sólo es la de establecer un plan de clases, sino que también es responsable del ambiente que se genere en el grupo, para alcanzar lo establecido de manera satisfactoria en la planeación.

El trabajo de la y el docente al frente de estudiantes en la asignatura de Geografía, es un reto constante donde ella y él deben de estar actualizándose en contenidos, así como en el manejo de plataformas digitales, debido a la evolución de la materia, también deben seguir identificando las características de las y los alumnos para atender sus necesidades e intereses, así como aquellas problemáticas que afectan en su proceso de aprendizaje. El y la docente deben tener como objetivo que la y el alumno obtenga, exprese y aplique su saber hacia el cuidado y valoración de su espacio geográfico, sin dejar de lado la motivación por parte del maestro en clases a distancia, para seguir innovando las actividades para que resulten de gran trascendencia en los estudiantes.

Referencias

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., Hortigüela, D., & Solano, H. J. (2018). “Determinantes de la calidad, la satisfacción y el aprendizaje percibido de la e-formación del profesorado universitario”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(78), 733-760.
- Abella, V. Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). “Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias”, *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. I. (2010). “Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena”. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67.
- Barradas, J. S. A., & Manjarrez, E. S. (2005). *El diseño curricular y la planeación estratégica*. México: Innovación Educativa 5(26), 25-35.
- Barriga, F. y G. rojas. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Bello, S. (2004). *Ideas previas y cambio conceptual*. México: UNAM.
- Belloch, C., & Díaz, I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. *Actas del V Encuentro Internacional Anual sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Educación, Virtual Educa*.
- Cisneros V., A. (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje en material auto instrucciones para docentes y orientadores educativos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Evaluación (2018). *Estudio diagnóstico del Derecho a la educación 2018*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo social.

- Lopes, P. & Pimienta, C. (2017). “Uso do celular en sala de aula como herramienta pedagógica: Beneficios e desafios”. *Revista Cuadernos de Estudios e Pesquisa en Educação Básica*. Recife, 2017, vol. 3, no 1, 52-66.
- Morales, J., Ramírez, N., Vargas, S., y Molina, I. (2018). *Dificultades en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje dentro del Aula de Clase e Influencia de las TIC para Minimizarlas. Las TIC, la Innovación en el Aula y sus Impactos en la Educación Superior*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Navarro, Gámez & Navarro-R. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento en el periodo 2002-2011*. México: ANUIES.
- Uppal, M. y Gulliver R. (2017). “Factors determining e-learning service quality”, *British Journal of Educational Technology*. Consultado en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175561>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Sun, S., Xiong, C. y Chang, V. (2019). “Acceptance of information and communication technologies in education: an investigation into university students’ intentions to use mobile educational apps. *International Journal of Enterprise Information Systems*, 15(1), 21 p.

APUNTES PARA LA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA DIGITALIDAD

David Castañeda Álvarez¹

Jesús Domínguez Cardiel²

Edgar Fernández Álvarez³

Introducción

La ausencia de orientación o el mal uso de las herramientas digitales, en cualquier fase de la vida moderna, impide un desarrollo adecuado en la capacidad de interpretar no sólo el mundo inmediato circundante -el mundo social de todos los días-, sino los fenómenos de realidad digital, o como diría Bauman, e una realidad líquida en la cual, cada vez más, el ser humano se encuentra inmerso. En la etapa adolescente, existen implicaciones profundas que dañan no sólo la cognición de los jóvenes, sino el modo en que interactúan con los demás integrantes de una comunidad. De ello han hablado estudiosos como Lipovetsky o Sartori (1997): las sociedades teledirigidas entran en una inercia de consumo y hedonismo narcisista que, lejos de propiciar el “progreso” o la “felicidad”, enrolan a los consumidores digitales en un círculo de insatisfacciones que parecen no tener fin.

Sin embargo, cuando las herramientas digitales son pertinentes, sobre todo cuando se utilizan desde y para los procesos educativos, cuando en realidad funcionan como instrumentos que facilitan un aprendizaje efectivo, se transforman en verdaderos detonadores de conocimiento que, a la vez, fomentan el empoderamiento digital de los estudiantes. Desde la virtualidad, el docente cumple nuevamente su papel de mediador, modelador y guía de los saberes. Para ello, el profesor

¹ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

debe ser el primero en capacitarse en materia tecnológica. En el presente trabajo se pretenden exponer algunas reflexiones en torno a este papel del docente y su relación con la nueva era digital en la educación, obligada o acelerada por la actual crisis sanitaria originada por el COVID-19.

La mayoría de las aseveraciones y puntos de vista vertidos en el presente trabajo se basan en la experiencia propia y la práctica docente de quienes aquí escriben. Dicha experiencia se realizó en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, y los grupos de análisis son de los semestres pares que contemplan las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria de las especialidades de Español e Historia.

La crítica pesimista

La idea de progreso se ha cuestionado casi desde su aparición a finales del siglo XVIII. Pensadores como Nietzsche o poetas como Pessoa, a través de una visión pesimista, advertían de un cansancio ontológico en la humanidad, así como del fin de los grandes relatos de la historia. Después de las guerras mundiales, dicho “espíritu” de la época (“posmoderna” la llaman algunos; otros, “neobarroca”) se acentuó, lo que ha condenado a las sociedades modernas al descreimiento de todo cuanto apunta a un futuro posible.

La cultura actual, hablese tanto de tradiciones y costumbres, como de prácticas sociales y educación, se encuentra en una tensión permanente entre lo efímero y lo perdurable, entre lo extenso y lo intenso. Es decir, es un mundo que se encuentra inmerso en una aparente contradicción irresoluble: a la vez que se busca diseñar estructuras que generen una densidad suficiente para cimentar el progreso de la humanidad, proliferan productos de consumo que propician una vida ligera, libre de ataduras, donde absolutamente todo es posible. ¿Crear en algo duradero o satisfacer el deseo de forma instantánea?

Filósofos de la posmodernidad mantienen una postura nihilista en torno a la idea del futuro. Por ejemplo, Gilles Lipo-

vetsky (1986) ha señalado continuamente que las sociedades globalizadas apuntan a un comportamiento narcisista, enfocadas en el auto-placer de un modo hiper-individualizado: en un teléfono celular encontramos todo lo necesario para evitar la interacción con las demás personas (pp. 49-79). Encima de la moda, la publicidad y la apariencia propiciadas por el consumo excesivo, se construye fragmentariamente, a decir del escritor francés, el imperio de lo efímero (Lipovetsky, 1990).

El asunto de esta supuesta ligereza se trasvasa en distintos escenarios. Quizás el más preocupante sea el educativo. La apatía y el desinterés son una especie de sombra que cubre los ámbitos escolares:

El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber [...] cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío. Así las huelgas después del 68 han desaparecido, la protesta se ha extinguido, el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado, incapaz de revitalizarlo (Lipovetsky, 1986, p. 39).

La relación tecnología-educación también ha sido fuertemente criticada. Desde la aparición de los videojuegos existen repertorios de estudios u opiniones en torno a los beneficios y perjuicios de esos aparatos. La principal diatriba es, quizá, la simulación de la realidad que trastoca los procesos cognitivos, sobre todo de las personas en pleno desarrollo cerebral, como niños y adolescentes. Es decir, el *gamer* que pasa demasiadas horas frente a un videojuego probablemente disocie el sentido de lo verdadero y falso. La construcción de la realidad de este tipo de plataformas de entretenimiento cada vez es más sofisticada. Los detalles, minuciosos. Y se corre el riesgo, poco calculado y regulado en muchos casos, de que aquella caverna platónica posmoderna devore a su espectador.

¿Qué es lo verdadero o lo falso en aquellas realidades simuladas? ¿Cómo se afecta la cognición en niños y adolescentes? Para Giovanni Sartori (1997):

El argumento de que un niño de menos de tres años no entiende lo que está viendo y, por tanto, «absorbe» con más razón la violencia como un modelo excitante y tal vez triunfador de vida adulta, seguramente es cierto [...] el niño es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve (ya que no posee aún capacidad de discriminación) (p. 39).

La realidad virtual es una suerte de teatro de sombras que se toman por verdaderas (no verosímiles. Suplen una acción posible, libre de consecuencia. De otro modo, a toda acción dentro de los juegos de video, no corresponde una reacción: el *gamer* revive las veces que necesite para ganar la partida. Si el niño o el adolescente pasa horas y horas frente a un videojuego, un televisor, una *tablet* o un celular, es probable que tenga una menor sensibilidad ante el mundo “real” y, en efecto, no discrimine adecuadamente los modelos dañinos para la formación tanto de su pensamiento como de su comportamiento.

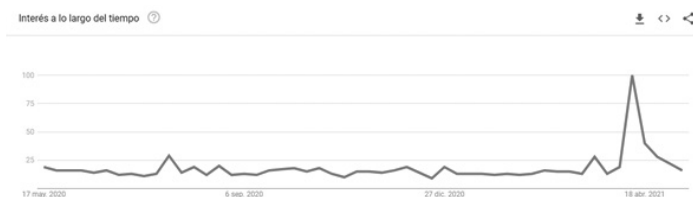
No todo está perdido

La crisis sanitaria originada por el COVID-19 puso en jaque no solo el sistema de salud de todo el mundo, sino la ciencia (y paciencia) de los maestros que, abruptamente, entraron de lleno en una dinámica de enseñanza-aprendizaje digital. Si ya se tenían algunos conocimientos y capacitaciones en torno de las TIC y TAC, la pandemia obligó a docentes y alumnos a actualizarse de forma urgente, unas veces de manera autónoma, y otras con apoyo de las propias instituciones donde laboran. Proliferaron seminarios de aprendizaje a distancia, videollamadas y reuniones a tiempos fuera de los horarios laborales -incluso esta noción se relativizó: el horario laboral se volvió de 24 horas, entre compromisos oficiales, juntas, asesorías, etc. Además, los estragos de la modalidad a distancia comen-

zaron a surtir sus primeros efectos en docentes con poca experiencia ante el uso de las herramientas digitales. Ejemplos hay muchos en la red: profesores en calzoncillos, lenguaje altisonante, groserías, quiebres emocionales, comentarios fuera de lugar y despistados que no apagaron su cámara a tiempo, tan sólo por mencionar unos.

No obstante, ante la crisis, los profesores encontraron nuevamente su vocación. Buscaron persistir en sus objetivos. Por ejemplo, la palabra “resiliencia” figuró en el punto máximo de búsquedas de *Google* durante agosto del presente año en México (Google Trends, 2021). Esto puede interpretarse como la búsqueda de un nombre a las acciones que los docentes realizan día con día. Pese al temor al contagio, la preocupación por la familia, la distancia y la zozobra, profesores y alumnos se adecuaron a las dinámicas propias y a las establecidas por las normativas federales para cumplir a cabalidad con la misión educativa. Ello indica una preocupación genuina por los procesos de enseñanza y aprendizaje; denota un compromiso mayúsculo que trasciende los intereses personales.

Figura 1. Resultados para “Resiliencia”



Fuente: Google Trends. “Resiliencia”, “Atención psicológica”. En: <https://trends.google.es/trends/?geo=MX>

La crisis del COVID-19 ha sido, como la palabra misma lo refiere, un punto de quiebre y, a la vez, una oportunidad crítica para revalorar el quehacer docente. La digitalidad se volvió el único medio de comunicación y conformación de redes. Por lo tanto, dicho punto crítico se sostuvo fundamentalmente en

el uso de las herramientas tecnológicas y del internet. Sobre todo, se apoyó en la generación o aplicación de plataformas educativas que permitieron la pervivencia del conocimiento.

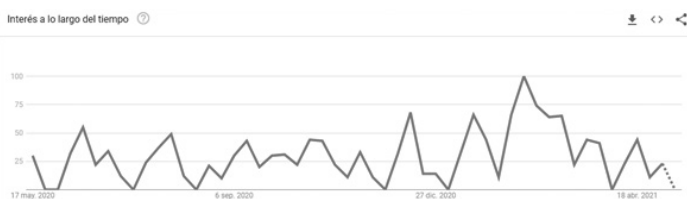
Estudiantes y docentes han hecho esfuerzos importantes para sortear los obstáculos que se generaron en la modalidad a distancia, desde la adquisición de mejores equipos de telefonía y cómputo, la movilidad a zonas con mejor señal telefónica y Wifi, la habilitación tecnológica, autónoma o guiada, hasta el uso de otros recursos como la preparación de antologías en papel para llevar a los estudiantes que habitan lugares donde no existe señal de internet.

Una vez que se desarrolló la dinámica de educación a través de la digitalidad, aparecieron nuevos problemas que replantearon, otra vez, los modos de captación, modelación y trasmisión del conocimiento. Tales problemáticas se plantean aún como retos a superar, puntos que se pueden focalizar para contrarrestarlos. De entre los mismos se destacan los siguientes puntos:

- Disminuir la apatía en sesiones sincrónicas. La situación de “cámara apagada” ha sido verdaderamente desmotivadora para los docentes, porque el circuito comunicativo completo, que involucra el lenguaje no verbal, se ve interrumpido por un cuadro con margen negro. A la vez, los estudiantes han manifestado la poca motivación de estar largas horas frente a un monitor. Entre las causas de no encender la cámara durante las sesiones sincrónicas destacan: a) que no están arreglados (aseados o con ropa adecuada); b) que están haciendo dos cosas a la vez; c) que están cansados y, por tanto, recostados; d) que simplemente no les gusta que los vean; y e) que, sencillamente, no les interesa la clase o la sesión.
- Sortear las brechas tecnológicas derivadas de cuestiones fundamentalmente económicas. Aunque no están en manos del docente, se pueden pensar estrategias de gestión institucional que ayuden a mitigar este problema, en conjunto con los gobiernos estatal y federal.

- Diseñar actividades atractivas que cumplan los objetivos de los contenidos propuestos. La gamificación es una alternativa que se puede intercalar entre los contenidos “densos” de los cursos para incentivar la participación. No sólo es divertir o entretener, sino alcanzar aprendizajes de forma gustosa.
- Presentarse ante los estudiantes con una actitud motivadora, positiva, propositiva y creativa. Muchas horas frente al monitor de la computadora han desencadenado un inevitable cansancio y, a la par, las crisis nerviosas y emocionales. Los estudiantes lo notan. Por ello, es necesario el cuidado de la salud mental por parte de los docentes.
- Flexibilizar los tiempos y métodos de construcción de evidencias para quienes no cuenten con herramientas o conexiones adecuadas. La diversidad de contextos socioeconómicos y geográficos que habita el estudiantado genera, en muchos casos, demoras para entrega de trabajos o evidencias de cualquier índole.
- Adecuar las actividades en el contexto específico de los estudiantes. Conocer quiénes son y de dónde vienen posibilita un acercamiento más eficiente en la relación docente alumno, como en las actividades diseñadas en las planeaciones y secuencias didácticas.

Figura 2. Resultados para “Atención psicológica”



Fuente: Google Trends. “Atención psicológica”, “Atención psicológica”.
En: <https://trends.google.es/trends/?geo=MX>

Por supuesto, no develamos el hilo negro del asunto. Tampoco lo que aquí se describe resulta novedoso. Son problemá-

ticas complejas que requieren de una atención diferenciada. Sin embargo, con base en la observación y el consenso, se han podido plantear algunas propuestas que, desde el trabajo con herramientas digitales, han dado frutos positivos en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se exponen elementos que pueden conducir a los docentes a lo que aquí se ha llamado la “buena práctica docente”.

Lo bueno: una mirada hacia el pasado y hacia el futuro

¿Cómo se reconoce algo “bueno”? ¿Qué es? Aunque la palabra caiga con frecuencia en el lugar común, tiene connotaciones más profundas. Para Aristóteles, la bondad tiene una relación indisoluble con la virtud y la felicidad, así como de la utilidad. Algo bueno es aquello que te hace feliz, que te conduce por el camino de la virtud, o bien, lo que es útil. Para ejemplificar lo dicho, el filósofo argumenta:

Decimos que un citarista es buen citarista, si toca bien la cítara, que un escultor es buen escultor, si hace bien las esculturas, que un ojo es buen ojo, si ve bien, y, en general, que todo lo que tiene una actividad o función [érgon] propia es bueno, si la hace bien, con excelencia, virtuosamente (Citado en Araos San Martín, 2003, p. 27).

En este caso, lo “bueno” es aquello que se hace bien, con una técnica adecuada. Según la definición de la RAE (2021), “bueno” significa:

1. De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino.
2. Útil y a propósito para algo.
3. Gustoso, apetecible, agradable, divertido.

El reto consiste en agrupar todos estos significados en torno a la práctica docente a través de la digitalidad. Una de las propuestas es voltear al pasado en cuanto a estrategias de

comprensión y producción de textos. Es decir, volver a técnicas que, debido al uso más frecuente de las herramientas tecnológicas, se abandonan o se convierten en actividades secundarias. Una de éstas es la escritura a mano. Según estudios que se han aplicado en Europa (Mangen, 2020):

- La comprensión lectora es inferior cuando se realiza en textos lineales extensos a través de la pantalla.
- Pese a la creencia de que las nuevas generaciones dominan la tecnología, los “nativos digitales” prefieren el formato impreso.
- Se ha marginado la escritura manuscrita (el esfuerzo motoriz y atención visual).
- La escritura manuscrita tiende a identificar y recordar letras.
- La escritura mecanografiada es automática, no lineal, fragmentada; separa el pensar del escuchar.
- Velocidad de la escritura en sentido negativo para la toma de notas: copiar sin reflexionar.

A decir de Mangen (2020), la escritura a mano permite no sólo recordar la letra y la palabra que se está escribiendo, sino que coadyuva a ordenar el pensamiento de manera lógica y cohesiva. La atención del ojo, agrega, se enfoca en la punta del lápiz o del bolígrafo; es decir, hay una atención sostenida y concatenada para la escritura de textos. La contraparte es la escritura mecanografiada, la cual se ejecuta en automático y utiliza los diez dedos de la mano. Entonces, ¿cómo evidenciar la práctica de la escritura manuscrita a la distancia, en un contexto de pandemia? Por suerte existen diversas plataformas que permiten mostrar ejercicios de este tipo: collages, pizarrones virtuales, espacios para murales de imágenes, incluso con fotos simples a través de *WhatsApp*. Y ello nos lleva a nuestra segunda propuesta: el uso adecuado de la tecnología enfocada en la educación.

Si pensadores como Sartori o Lipovetsky exponen las cuestiones pésimas de los *mass media*, así como sus implica-

ciones en niños y adolescentes, se han creado a la par plataformas que contribuyen a la generación y modelación de aprendizajes. En la práctica, dichas herramientas salvaron de algún modo algunas actividades escolares. Quienes escriben este trabajo implementaron en sesiones sincrónicas y asincrónicas diversos medios para alcanzar a ese “otro” (razón del oficio docente) tras la pantalla. Sin la aplicación de tales recursos, no hubiera sido posible la buena práctica docente a través de la digitalidad. Para ser esquemáticos, se muestran las plataformas y las funciones en que se utilizaron.

Plataforma	Funciones
Presentaciones de <i>Google</i>	Es una herramienta de presentación que tiene la ventaja de que se guarda en la nube sin la necesidad de descargarla. Sólo se necesita un correo institucional.
<i>Power Point</i>	Es la herramienta clásica para las presentaciones, ahora con interfaces renovadas.
<i>Genial.ly</i>	Además de diseñar aprendizajes de modo gamificado, tiene excelentes plantillas para realizar infografías y presentaciones atractivas y dinámicas.
<i>Giphy</i>	Hace más atractivas las presentaciones con GIFs y Stickers.
<i>Nearpod</i>	Permite realizar presentaciones dinámicas y con herramientas interactivas de modo sincrónico y asincrónico. Posee modelos en 3D y paseos virtuales.
<i>Educaplay</i>	Es una plataforma de gamificación. Se pueden diseñar crucigramas, sopas de letras, relación de columnas, memoramas, etc.
<i>Wordwall</i>	Posee juegos prediseñados para crear actividades gamificadas muy atractivas. Se puede interactuar de forma sincrónica o asincrónica.
<i>Mentimeter</i>	A través de un código, permite la interacción sincrónica con nubes de palabras, estadísticas, etc.
<i>Kahoot!</i>	Al igual que <i>Educaplay</i> , se trata de una plataforma con recursos de gamificación en la que se pueden diseñar memoramas, cuestionarios y preguntas de opción múltiple.
<i>Padlet</i>	Es un espacio donde se puede tener una interacción sincrónica o asincrónica que sirve, entre otras funciones, para colocar imágenes sobre un tema en pizarrones virtuales. Dicha herramienta funcionó para precisamente diseñar ejercicios de escritura a mano que se evidenciaban en imágenes o fotografías.

<i>Flipgrid</i>	Se trata de un recurso de video interactivo. El docente formula una pregunta o propicia una reflexión, y el estudiante debe, necesariamente, contestar a través de un video que se guarda en la nube de la misma aplicación (se puede descargar en el teléfono). Dicha plataforma se utilizó para reconocer las habilidades comunicativas orales del estudiantado, así como para reconocer físicamente a los alumnos que no prenden la cámara.
<i>Adobe Spark</i>	Consiste en una plataforma para realizar videos con imágenes y música gratuitas. Tiene la ventaja de que los videos que se generan se guardan en la nube.
<i>YouTube</i>	Funciona como portafolio o repertorio de videos. No sólo se pueden consultar contenidos y temas a través de este medio, sino que permite crear en efecto un canal para generar contenido propio. Ello propicia el empoderamiento tecnológico en los alumnos.

Un futuro bueno

La buena práctica docente a través de la digitalidad nace en medio de una crisis sanitaria y se encuentra motivada por el esfuerzo de conciliar la virtud, la técnica adecuada y el bien, en un sentido aristotélico. Esto quiere decir que existe una preocupación genuina por superar y resistir los problemas educativos que se presentan en la debacle del COVID-19. La llamada resiliencia consiste en ello precisamente, la capacidad de recuperarse de los daños por factores externos.

La humanidad entera puso a prueba su entereza. Los docentes no fueron la excepción. La pandemia nos alejó del hiper-individualismo y demostró que nos necesitamos los unos con los otros. La frustración porque el alumno tiene la cámara apagada es la misma que nace de la necesidad de comunicación. Quizá, finalmente, la crisis profunda, consecuente de la crisis sanitaria, sean los problemas de comunicación. A pesar de que todo el tiempo estamos conectados a la *web* o a los *mass media*, en paradoja parecíamos estar más solos.

Dicho problema se ha contraatacado, a veces con éxito, a veces con soluciones efímeras, mediante el uso de herramientas y plataformas digitales especializadas en la educación. Por

lo menos se han tenido resultados satisfactorios (motivación del interés en los alumnos, evitar el abandono escolar, participación más activa, etc.) que dan cuenta de la efectividad de las mismas. Cuando se emplea una buena técnica docente (pedagógica y didáctica), no todo está perdido.

En el futuro, es probable que los modos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen de manera híbrida, tanto dentro y fuera de tales espacios. Por ello, el papel de los docentes, o por lo menos el compromiso que se requiere, es la continua actualización en el uso de las herramientas tecnológicas que a la vez propicien el empoderamiento digital del estudiantado: que aprendan a aprender y a enseñar desde el nuevo mundo digital. Si “Bueno” también significa “Gustoso, apetecible, agradable, divertido”, el buen docente debería incluir ese significado no sólo en sus secuencias didácticas, sino en todas las acciones de su día.

Referencias

- Aros San Martín, Aros (2003). “La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la técnica”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3(6), 13-38.
- DRAE (2021). “Bueno”. Consultado en <https://www.rae.es/>.
- Google Trends (s/f). “Resiliencia”, “Atención psicológica”. Consultado en <https://trends.google.es/trends/?geo=MX>.
- Guilles Lipovetsky (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Guilles Lipovetsky (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Mangen, Anne (2020). “Modos de la escritura: lo bueno, lo malo y lo desconocido”. *Lectura en papel vs Lectura en pantalla*. Colombia: Dossier CERLALC.
- Reuters (2020). *El economista*. Consultado en <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/La-venta-de-computadoras-personales-ha-aumentado-11-durante-la-pandemia-estima-IDC-20200710-0064.html>
- Sartori, Giovanni (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Argentina: Taurus.

IMPLICACIONES GENERALES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA VIRTUAL EN EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

Juan Manuel Nuño Martínez¹

Los estudiantes tienen la necesidad de recibir la orientación necesaria para atender a diversas circunstancias que afectan de manera directa o indirecta su desempeño académico, las cuales no son exclusivas del salón de clase o de la institución educativa, cuyas consecuencias se reflejan en actitudes negativas como lo son la muestra de apatía por el estudio, las constantes inasistencias y la falta de trabajos académicos, que pueden llegar a impactar en la deserción escolar.

Para atender a estas necesidades, la escuela debe ser ese espacio donde los estudiantes encuentren la orientación y apoyo necesario para salir adelante de las circunstancias adversas, académicas y personales, a las que se enfrente durante su trayecto. En el caso aquí estudiado, que pertenece al Centro de Actualización del Magisterio (CAM), el cual es una institución formadora de docentes, y como resultado de la pandemia global del COVID-19, se ha destinado un tiempo en el horario de clase los días lunes de 9:30 a 10:15 am (45 minutos por semana durante el semestre) en una modalidad virtual.

Para conocer los alcances que se han tenido en esta nueva realidad, es importante partir de la pregunta: ¿Qué pasa cuando la acción de la tutoría virtual se ve limitada por diversas implicaciones institucionales y personales para su desarrollo óptimo y pertinente?

Por lo anterior, la presente investigación evidencia las principales vivencias sobre el tiempo efectivo de la tutoría individual de los alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía, entre los

¹ Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

meses de septiembre de 2020 a febrero de 2021, a través de la modalidad virtual, la observación directa y la entrevista con las tutoradas, con el objetivo de conocer las implicaciones generales que impiden llevar la acción de tutoría de manera efectiva. Todo ello con base en la metodología de la investigación cualitativa, a través del registro y análisis del diario del tutor, ya que ayuda a recordar lo trabajado en la tutoría. Como resultado, se hacen propuestas de mejora sobre la eficiencia de su aplicación, y se dan conocer las implicaciones que conlleva formalizar y oficializar la tutoría, para estudiantes, tutores e institución educativa, en su modalidad virtual o a distancia.

Introducción

Los estudiantes tienen la necesidad de ser escuchados y orientados sobre diversas circunstancias: académicas, psicológicas, económicas, de relaciones sociales, entre otras. Estas afectan de manera directa o indirecta su desempeño académico dentro y fuera de la institución educativa, desempeño que se ve afectado por la apatía por el estudio, inasistencias, faltas de trabajo y/o deserción escolar.

La escuela es un espacio donde los estudiantes normalistas deben de encontrar la orientación y apoyo necesarios para salir adelante de las distintas circunstancias que afectan a su rendimiento escolar. Por lo anterior ha destinado tiempo a la acción tutorial los días lunes de 9:30 a 10:15 am., 45 minutos por semana, para cada semestre, en la actualidad ocasionada por la pandemia global del COVID-19, donde tanto las clases como la tutoría se desarrollan de manera virtual o a distancia.

El presente trabajo es producto de una investigación cualitativa realizada por un docente que funge como tutor académico dentro del CAM, para la cual se realizó el análisis de un instrumento de recogida de datos como lo es el diario del tutor, además, la observación directa y una entrevista, llevada

a cabo en línea con las alumnas tutoradas, sobre las implicaciones generales que se tuvieron para llevar a cabo la tutoría virtual en la institución.

De forma general, se puede evidenciar, por un lado, la necesidad de un departamento especializado que se dedique a la digitalización, creación de contenido y plataformas educativas, y por otro, que el tutor requiere ser capacitado en el uso de ellas, lo cual le permita optimar su labor. Por su parte, los tutorados requieren apoyo en la gestión de acceso a internet de calidad, que les permita una conectividad óptima para recibir orientación tutorial.

Como conclusión, se presentan algunas acciones que, desde el punto de vista del investigador, se deben llevar a cabo en la institución para lograr que la implementación de la tutoría virtual en el CAM sea todo un éxito.

Dicho de otro modo, la razón de la investigación es evidenciar esas implicaciones institucionales que se deben atender para optimizar el trabajo del tutor, así como los impedimentos profesionales que imposibilitan un trabajo eficiente por parte del tutor virtual y las situaciones que impiden a los tutorados acceder a la atención tutorial.

Este trabajo permitirá conocer las áreas de oportunidad que como institución formadora de docentes serán necesarias atender para ofrecer una tutoría virtual de calidad a sus alumnos, durante los siguientes semestres y/o ciclos escolares.

Planteamiento del problema

¿Cuáles son las implicaciones generales de la implementación de la tutoría virtual ocasionada por la pandemia global del COVID-19 en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas?

Supuestos

1. La institución no instruye de manera oportuna a la planta docente (tutores) en el uso de las Tecnologías de

- la Información y la Comunicación, para brindar tutoría virtual de manera pertinente a los alumnos tutorados del tercer semestre de Geografía.
2. La carga horaria, comisiones y otros eventos institucionales no permiten llevar de manera constante la tutoría virtual.
 3. El tutor no tiene suficientes habilidades tecnológicas desarrolladas que le permitan hacer uso de una gran variedad de recursos digitales para atender a los tutorados en la tutoría virtual.
 4. Los alumnos no poseen las herramientas tecnológicas y digitales para recibir tutoría virtual.

Objetivo general

Describir las causas que impiden llevar a cabo la acción tutorial de manera efectiva en su modalidad virtual en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, desde la perspectiva institucional, del tutor y los tutorados.

Marco teórico

El trabajo del tutor parte del tiempo que le dedica a la acción tutorial para poder llevar a cabo su orientación de manera eficiente, repercutiendo en el desarrollo académico y personal de los normalistas como integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Como lo señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) y que retoma Monroy (2014), la tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal e individual, el docente tiene como misión mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio y trabajar la reflexión, inclusión y convivencia escolar. Existe un tiempo destinado para lograrlo dentro del horario escolar de los grupos y semestres que integran el CAM, Zacatecas.

Por su parte, el Plan Anual de Tutoría (PAT) 2018 - 2020 del CAM tiene como metas atender las múltiples necesidades académicas, psicológicas y emocionales que rodean las condiciones de los estudiantes del mismo, para ello en los horarios de clase de cada semestre se designa un tiempo de 45 minutos, durante los días lunes, con el fin de atender y llevar a cabo la acción tutorial, indistintamente de la modalidad de la tutoría que corresponda a cada grupo escolar; tutoría grupal o tutoría individual.

Tutoría que en el ciclo escolar 2020 -2021 se ha llevado a cabo de manera virtual a consecuencia de la pandemia mundial ocasionada por el COVID-19, “la tutoría virtual es el papel que asume el docente dentro de los entornos virtuales para aconsejar, acompañar, guiar, orientar, conducir y evaluar el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes” (uned.ac.cr, 2021).

La Secretaría de Educación Pública (2011) señala que “el tutor tiene como tarea central apoyar a otras personas con el fin de que asimile aprendizajes necesarios para desempeñarse de manera adecuada en cierto ámbito” (p. 12). En este caso el tutor deberá apoyar y orientar al estudiante normalista para que éste pueda mejorar su desempeño académico en cada una de las asignaturas cursadas de manera virtual.

En consonancia con lo anterior, Ramírez y Campos (2013) señalan que “las actividades de tutoría permiten identificar fortalezas y debilidades, mediante diversos instrumentos que arrojan información que es analizada por los tutores y tutorados con la finalidad de establecer actividades pertinentes para la mejora educativa de los estudiantes” (p. 20), pero, ¿qué pasa cuando la acción tutorial de manera virtual se ve limitada por diversas implicaciones para su desarrollo óptimo y pertinente?

Así pues, identifican que, entre los retos y dificultades de la acción tutorial, se encuentran: “poca disponibilidad en cuanto a tiempo por parte del tutor, problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y espec-

tativas diferentes entre tutor y tutorado”, (Cruz, Chehaybar & Abreu, 2011, p. 199) y que en la actualidad se suma la falta de pericia por parte de tutores y/o tutorados en las herramientas digitales.

Entonces, cabe señalar que de todos los retos y dificultades enumerados, este trabajo se centra en evidenciar las implicaciones generales de la implementación de la tutoría individual en su modalidad virtual, con alumnas del Programa Educativo de Geografía que cursaban el tercer semestre, comprendido de septiembre 2020 a febrero 2021.

La tutoría no parte del cumplimiento de un programa de estudio institucional establecido, por lo cual, es necesario que el tutor desarrolle un Plan de Seguimiento Integral (PSI), donde se precisen las acciones que se desarrollarán con los tutorados durante el semestre en el tiempo que se ha destinado a las tutorías.

El PSI debe tener como objetivo el seguimiento y mejoramiento del proceso y desempeño académico de los estudiantes normalistas al “Promover el desarrollo de estrategias que le permitan revisar y comprender sus procesos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, entender dónde radican sus dificultades, qué tipo de contenidos se le facilita y cómo puede mejorar su aprovechamiento académico para asumir y dirigir sus aprendizajes a lo largo de su vida” (Obaya, 2014, p. 32).

Así pues, los 45 minutos destinados a tutorías virtuales los días lunes deben estar enfocados primeramente en la mejora académica de las alumnas del tercer semestre de Geografía. Claro está que se podrán atender otras necesidades que surjan del tutor o tutorados.

Metodología

La metodología que se empleó para esta investigación educativa es la sugerida por el método cualitativo, pues: “en las últimas décadas han tomado auge los métodos cualitativos,

específicamente la fenomenología interpretativa o hermenéutica, para entender y describir aquellos fenómenos humanos que interesan a los profesionales en educación” (Mora, 2005, p. 88). Este método permite entender e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva del investigador, y en el caso de educación desde la visión del docente y estudiantes, en este caso particular, a través de un grupo focal por medio de entrevistas y de la interpretación del proceso de la acción tutorial por parte del tutor.

Resultados

Actualmente el mundo está pasando por una situación bastante peculiar, ocasionada por la pandemia del virus llamado COVID-19, lo que ha provocado que las instituciones de todos los niveles educativos tengan que emigrar a la educación a distancia o virtual, situación para la que no estaban preparadas, ni para ofrecer atención académica, ni de tutoría.

Por la cual, el pasado 23 de marzo del 2020, el CAM, Zatecas inició el cierre de sus instalaciones y la suspensión de todas sus actividades: académicas, administrativas, de recreación y tutoría. Esto con el fin de contribuir a las medidas de mitigación del COVID-19, emitidas por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Educación del Estado.

Debido a lo anterior el CAM decidió continuar con las clases y la tutoría, bajo la modalidad de educación a distancia o virtual, poniendo a disposición de los tutores y docentes una gran variedad de herramientas tecnológicas y recursos digitales, necesarios para el cumplimiento de los planes de estudio y del plan de acción tutorial, en espacios virtuales.

Sin duda, para la gran mayoría de los docentes universitarios, la necesidad de trabajar desde casa se tradujo en un paso forzoso de la enseñanza presencial a la virtual, decisión que tomó desprevenidos a un buen número de profesores que no poseían la experiencia ni las habilidades técnicas útiles en el manejo de plataformas digitales y recursos tecnológicos que

son fundamentales en la educación a distancia (Larraguivel, 2020, p. 109).

El diario del tutor es parte nodal de este trabajo de investigación, ya que: “los diarios nos ayudan a recordar esas vivencias importantes que en unos años podemos haber olvidado” (ModeloCarta.net, 2019), pues es aquí donde se documenta cómo fueron utilizados los tiempos destinados a la tutoría virtual con las alumnas normalistas y las implicaciones surgidas durante su implementación.

Con el fin de generar un listado con las implicaciones generales que tiene la institución, y más en específico el grupo de geografía del tercer semestre, se empleó la observación directa por parte del tutor sobre el trabajo que se estaba realizando, además de analizar un estudio sobre competencias profesionales para e-learning de la Junta de Andalucía-Proyecto Prometeo (prometeo3.us.es), destacando las siguientes:

1. Se hace necesario que, en el CAM, exista un **experto en contenido**, encargado de organizar los conocimientos a impartir a lo largo del curso, éste deberá redactar los contenidos a tratar en tutoría virtual de manera adecuada y con base en los principios de usabilidad que la web requiere. Su función será la redacción del contenido, de ítems de evaluación, tareas, actividades y objetivos, por ejemplo.
2. Es necesaria la integración de un **experto metodológico**, encargado de organizar el contenido de manera didáctica, sugiriendo actividades de aprendizaje, evaluación, etc. Éste trabajaría en relación con el experto en contenido. Su tarea se amplía a la sugerencia de formas variadas de organización de los contenidos y por tanto de navegación. Su función también sería la de asesor en la formación de tutores virtuales.
3. Otro actor es el **diseñador de medios**, encargado de aportar el diseño multimedia del curso, donde se pue-

dan incluir imágenes, sonido, voz, animaciones, videos, juegos o simulaciones virtuales.

4. Por su parte, el **diseñador web**, llevaría el proceso de inserción de contenido en la plataforma tecnológica que se utilice en el curso. En otras palabras, configurar el curso en el formato web, en diferentes plataformas para poder disponer del contenido y de las actividades en diferentes formas.
5. El **administrador de la plataforma** es la persona encargada de dar de alta y baja alumnos, y a cursos, así mismo introduce y/o actualiza contenidos en la plataforma, en otras palabras, crea el espacio virtual de aprendizaje al introducir ejercicios, evaluaciones, actividades, videos, juegos, etc.
6. Por su parte el **profesor-tutor**, es el encargado de orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo del curso, solucionando dudas, resolviendo problemas, etc. El tutor debe ser un especialista en contenidos del curso (orientación y tutoría), aunque no al mismo nivel del experto en contenidos. Su función radica en hacer que los alumnos perciban que hay alguien que responde con prontitud y adecuación a sus dudas y problemas académicos y personales.

Por su parte, entre las **implicaciones del tutor virtual**, se requiere según Moore (citado por Silva, 2010) “de una serie de habilidades y cualidades para cumplir con su función: habilidades especiales para preparar y presentar un programa de estudios interactivo y participativo de verdad, así como para facilitar y gestionar la participación” (p. 20).

1. **Comprensión de los procesos online**, tener empatía con los retos que se enfrenta como tutor virtual, como el encendido de la computadora, la falla del internet, entendimiento del potencial del aprendizaje online, etc.
2. **Habilidades de técnicas tecnológicas y digitales**, comprender los aspectos del sistema operativo softwa-

re, prender y apagar una computadora, un proyector, compartir pantalla, cerrar y apagar el micrófono y la cámara, etc.

3. **Habilidades comunicativas online**, dejar de lado el estrés que genera la tutoría virtual, para generar un ambiente de aprendizaje óptimo, amigable y ameno, entendiendo que la tecnología puede fallar en cualquier momento y eso no está en las manos del tutor.
4. **Elaboración de contenido**, aprender a compartir diverso contenido, como videos, música, podcast, juegos, ejercicios, etc. De manera sincrónica y asincrónica, que le permitan entender al tutor, que la tutoría va más allá de ver y charlar con los tutorados por medio de una video llamada en tiempo real.

Por otro lado, las **implicaciones de los tutorados** para recibir tutoría virtual son las siguientes, de acuerdo a la entrevista (formulario) llevada a cabo al término del tercer semestre, con la finalidad de conocer si se cuenta con dispositivo electrónico en casa y conexión a internet, para atender a la tutoría virtual, teniendo los siguientes resultados:

1. El **100% cuenta con un dispositivo** para atender a la tutoría virtual, ya sea por medio de celular, computadora de escritorio, laptop o Tablet.
2. El **25%** de los tutorados **no cuenta con acceso a internet y el 75% tiene mala recepción**, situación que se traduce en no poder ejercer y llevar de manera pertinente la atención a sus necesidades académicas por parte de su tutor, o al menos no en tiempo real.

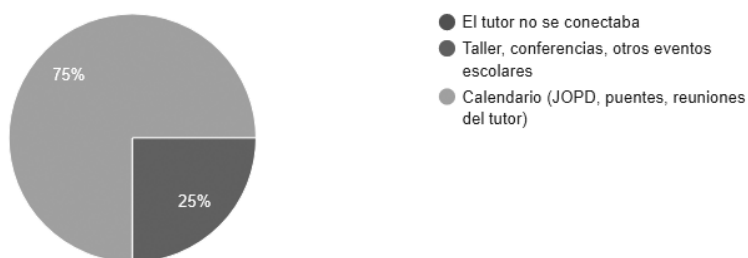
Así pues, para atender las implicaciones de los tutorados se hace necesario llevar acciones o soluciones creativas para cerrar la brecha tecnológica en cuanto al acceso y recepción de internet, pues como lo señala Lloyd (2020):

Una opción que se ha probado en otras naciones, como Estados Unidos, es la donación de equipos de cómputo y tarjetas de internet a estudiantes de escuelas públicas... En México, existen algunas iniciativas en este sentido. La UNAM anunció en abril que donaría 3,865 tabletas equipadas con tarjetas de internet a alumnos en condición vulnerable. En el caso de la UNAM, se ofreció a la comunidad universitaria la posibilidad de conseguir internet más rápido de forma gratuita, a través de un acuerdo con Teléfonos de México. (pp. 118-119).

El mismo autor señala, como otro ejemplo para subsanar la falta de conectividad del 25% de las tutoradas en este caso, el programa federal de becas Jóvenes Construyendo el Futuro, del cual nuestros tutorados forman parte. Dicho programa federal ha donado computadoras y celulares inteligentes a estudiantes de algunas universidades públicas, que bien pueden gestionarse ante dicha instancia por parte de las autoridades, tutores y tutorados del CAM.

Así mismo, otra implicación general que los tutorados consideran que ha impedido la atención o el servicio de tutoría en el CAM, es el día en que está calendarizada dicha acción, como podemos ver el siguiente gráfico.

Gráfica 1. Motivos por lo que no se atendió la tutoría virtual



Fuente: Elaboración propia.

Las tutoradas consideran que otras implicaciones por las que no se atiende la tutoría virtual, a parte de la falta de internet y la mala conectividad existente en los contextos sociales,

es porque los lunes coinciden con los días de asueto oficiales (en su gran mayoría). De igual manera se utiliza el espacio de tutoría individual para ofrecerles talleres, conferencias u otros eventos afines a la acción tutorial, pero que reducen el tiempo de la tutoría virtual. Otro impedimento son las Jornadas de Observación y Práctica Docente, que durante el semestre se tuvieron cinco semanas intercaladas, lo que redujo significativamente la acción tutorial desde la virtualidad.

Sin embargo, a pesar de las implicaciones institucionales del tutor y de las tutoradas, la acción tutorial de manera virtual logró tener resultados positivos durante el tercer semestre, cómo se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Se brindó el apoyo requerido en tutoría virtual



Fuente: Elaboración propia.

Sin duda alguna, llevar a cabo la tutoría virtual durante el tercer semestre con las alumnas de Geografía, tuvo diversas implicaciones que van desde lo institucional hasta situaciones personales y necesidades tecnológicas por parte de tutor y tutorados, situaciones que no se vislumbran con mejora para el próximo semestre marzo-julio 2021, ya que la brecha digital entre tutorados y/o tutor no parece aminorar.

Conclusión

Las conclusiones que emanan de esta investigación sobre las implicaciones generales de la implementación de la tutoría

virtual, surgida de la pandemia del COVID-19 a nivel mundial, se enumeran de la siguiente manera:

1. **Gestión de un departamento de digitalización** en el CAM, Zacatecas, que permita un eficiente trabajo de tutoría virtual, ya que los tutores evitarían el estrés laboral que genera el buscar la plataforma pertinente para brindar este servicio, así mismo ya no se dedicaría tiempo a la digitalización y a la búsqueda de materiales para trabajar en tutoría.
2. **Capacitación constante** con talleres para los tutores virtuales en uso y manejo de plataformas digitales, en este caso podría ser solo la administración de la plataforma creada por el departamento.
3. **Apoyar con internet a los alumnos** que no cuentan con él, podría ser gestionando con la empresa que abastece a la institución, para brindar paquetes o recargas a los normalistas que así lo requieran.
4. **Incrementar el tiempo** destinado a la acción tutorial, que se pueda pasar de los 45 a los 60 minutos por sesión tutorial.
5. **Cambiar de día la tutoría**, pues es sabido que la mayor parte de días de asueto son los días lunes

Otras acciones que se pueden llevar a cabo concluida la pandemia (López & Rodríguez, 2020, pp. 107-108) en torno a los resultados de la acción tutorial, son:

- Realizar un diagnóstico como institución, con base en los informes de la acción tutorial de fin de semestre, lo que posibilitará tomar acciones posteriores para subsanar la acción tutorial y sus resultados.
- Con base en este diagnóstico, diseñar e implementar estrategias de regularización para aquellos alumnos que no pudieron tomar los cursos de manera virtual, en línea o a distancia. Ya sea por medio de cursos interse-

mestrales o remediales o evaluaciones de recuperación entre otras, de modo que todos los estudiantes y tuto-
rados estén en un estatus de regularidad.

- Trabajar para que los estudiantes desarrollen capacidades de autoaprendizaje y así los docentes y tutores seamos una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y no transmisores de contenido.

En fin, la tutoría virtual debe permitir identificar a los alumnos con mayores probabilidades de abandono para diseñar estrategias viables que los retengan en la escuela normal y no representen trayectorias truncadas.

Referencias

- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2011). “El uso didáctico del video”. *Temas para la Educación*, 13. Consultado en <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>
- Castelán, Y. G. (s.f.). “El video tutorial como herramienta de apoyo pedagógico”. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Consultado en <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/e8.html>
- Cruz de la, F. G. *et al.* (2011). “Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura”. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.
- Kamijo, M. (s/f). “Cómo crear y editar videos en pocos pasos”. *Net-Learning*. Consultado en <https://www.net-learning.com.ar/blog/tutoriales/como-crear-y-editar-videos-educativos-en-pocos-pasos.html>
- Larraguivel, E. (2020). “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”. En Casanova Cardiel H., *Educación y Pandemia. Una visión académica*, 109-113. México: UNAM/ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lloyd, M. (2020). “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19”. En Casanova Cardiel H., *Educación y Pandemia. Una visión académica*, 115-121. México: UNAM/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, R. M., y Rodríguez, S. A. (2020). “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?” En Casanova Cardiel H., *Educación y Pandemia. Una visión académica*, 103-108. México: UNAM/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

ModeloCarta.net. *ModeloCarta*. Consultado en www.modelo-carta.net

Monroy, A. I. (2014). “Implementación del programa de tutoría para la formación docente inicial: experiencia de una escuela normal en México”. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1-23.

Mora, Vargas, A. I. (2005). “Guía para elaborar una propuesta de investigación”. *Revista Educación*, 29(2), 67-97.

Obaya, A. & Ponce R. (2014). “La Tutoría en la Escuela Secundaria”. *Correo del Maestro*, 18(216), 23-41.

Ramírez, C. R. (2013). “El estudiante normalista en el programa de tutoría”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(10), 1-23.

SEP. (2011). *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Primer ciclo*. México: SEP.

Silva Quiroz, J. (2010). “El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje”. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23.

ESTRATEGIA INTERDISCIPLINAR EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LEAEES DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018

Jorge L. Castañeda¹

Salvador Lira²

Juan Manuel Muñoz Hurtado³

Introducción

Uno de los principales retos educativos al interior de las escuelas normales es el de desarrollar en los futuros profesores de los diferentes niveles educativos competencias que les permitan “integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver problemáticas de la vida personal, profesional y laboral” (SEP, 2018), a partir de planteamientos derivados de la planificación, sistematización y desarrollo de proyectos que involucren la integración de rasgos de los propósitos generales de los cursos de los diferentes trayectos formativos inspirados en el semestre en turno.

Resulta indispensable consolidar la organización al interior de los programas educativos basados en la disposición y desarrollo de un verdadero trabajo colaborativo que permita sistematizar las finalidades planteadas en cada uno de los cursos y que se explicitan en los propósitos y en las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso, inspiradas precisamente en el elemento referencial que especifica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente.

Al respecto, el presente texto tiene como objetivo comparar un análisis del seguimiento sistemático de una estrategia

¹ Docente-investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

² Docente-investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

³ Docente-investigador del Centro de Actualización del Magisterio.

interdisciplinar utilizada con base en la necesidad de impulsar una visión holística del proceso formativo del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas; a través del uso de la metodología investigación-acción desde un aula virtual que precisa la participación en comunidades de trabajo y redes de colaboración con el uso de la tecnología.

Se describe el proceso sistemático planteado desde el inicio del primer semestre, en el que los estudiantes, a partir de las actividades de cada uno de los cursos, realizan un texto argumentativo desde el que explican a las escuelas secundarias, a partir de tres acercamientos virtuales, los contextos y las relaciones que existen entre los actores de la comunidad y la escuela, los diferentes factores que rodean el desarrollo en la adolescencia y juventud, las posibles situaciones de riesgo que pueden enfrentar, la relación entre las políticas educativas, el funcionamiento y las principales problemáticas sociales y económicas que experimentan estas escuelas, así como reflexiones sobre las fortalezas y debilidades del proceso de comunicación en las situaciones comunicativas experimentadas.

Con base en este ejercicio, se obtuvieron insumos de gran valía que dejan entrever que los principales retos a los que se enfrentan los estudiantes normalistas del primer semestre, recaen en la organización y participación en comunidades de trabajo, así como el propio uso de los recursos tecnológicos para la obtención de información, sin embargo, también expone que el trabajo, a través de una estrategia interdisciplinar reflejada en un proyecto integrador, representa retos en la organización y participación por parte de los docentes, empero coadyuva de manera positiva en las percepciones e interpretaciones de los escenarios contextuales de manera holística, que a su vez detonan una apropiación de los mismos y que facilitan el uso de habilidades del pensamiento como la identificación, reflexión y explicación de un fenómeno o situación problema.

Argumentación teórica

En la búsqueda de garantizar el máximo logro de aprendizajes de los educandos, a través de una educación de calidad sustentada en la penúltima reforma al artículo 3º constitucional, se impulsó el diseño curricular de los Planes y programas para la formación de los futuros profesores, como parte de los esfuerzos inspirados en el fortalecimiento de las instituciones que se dedican prioritariamente a la formación de profesionales de la educación, que cabe señalar, al término de su preparación académica, en su mayoría se incorporan al servicio profesional como docentes de los niveles educativos de la educación básica.

Al respecto, específicamente en el Plan y programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), se plantea como antecedente la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica (SEP, 2017, p. 17).

Se considera fundamental un papel del docente formador en la intervención educativa que impulse un desarrollo integral del estudiantado a partir de la implementación de estrategias que estimulen el trabajo interdisciplinar al interior de una institución como el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas (CAM), que dedica con mayor énfasis sus esfuerzos a la formación de profesionales de la educación para el nivel educativo de secundaria en la búsqueda permanente de consolidar alternativas que permitan elevar la calidad educativa, ahora concebida como excelencia académica.

Al respecto, se pretende coadyuvar de manera sistemática en la articulación vertical y horizontal de los contenidos que el estudiantado cursa a lo largo de cada uno de los semestres a través de la interdisciplinariedad, con la intención de que integren y movilicen distintos tipos de conocimientos para

resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida laboral y cotidiana les planteó en el presente y en el futuro.

Es evidente que existen muchas definiciones sobre la interdisciplinariedad, y que cada una de ellas asumen especificidades en el contexto en el que son usadas (Lattuca, 2001), empero, entre la gran variedad de acepciones que se le asignan, existen atributos propios en el contexto de la docencia que es preciso ir destacado, de tal manera que permita establecer algunas premisas sobre los beneficios que esta acción puede generar en la formación de los futuros docentes.

Carvajal (2010), concibe que para potenciar el desarrollo humano sostenible capaz de enfrentar los problemas que atañen a la sociedad, y que dicho sea de paso se han complejizado, es preciso implementar una visión holística, integral e interdisciplinaria que permita la articulación del conocimiento de las disciplinas, ya que ninguna, por sí sola, responde a la resolución de problemáticas. La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007).

Graybill, J. K. *et al.* (2006, p. 757) plantean que la interdisciplinariedad enfatiza “la síntesis creativa y el nuevo entendimiento que se hace posible cuando dos o más disciplinas se integran”, permitiendo que el enfoque de ésta permita recuperar y englobar de manera sintetizada el marco conceptual de más de una disciplina.

La gestión de aprendizajes en los estudiantes, a través de estrategias que representen un verdadero reto en la propia movilización de saberes que les permita no solo reproducir saberes asilados, que no implique que de manera implícita o explícita las relacionen con otros saberes recuperados en otros espacios, debe ser una prioridad en los planteamientos que emanan las propuestas de enseñanza de cada uno de los docentes participantes, al respecto Lynch (2006, p. 1120) se

refiere a la investigación interdisciplinaria como ser “entre disciplinas, innovaciones de intercambio”.

Retomar entre disciplinas más de un saber, a través de alguno de los indicadores que en cada uno de los cursos de la malla curricular se explicitan y gestionar la innovación de intercambios desde la propia movilización de los saberes, resulta realmente atractivo en muchos sentidos, principalmente en la visión que se tiene de una participación colaborativa del docente al interior de su escuela.

Para poder crear *interdisciplinariedad*, (Lynch, J., 2006) comenta que es preciso que haya una progresión, una evaluación que trascienda al hecho de retomar partes aisladas de cada una de las disciplinas, que avance a una conexión de sentido en las partes. En el terreno educativo, se plantean como necesarios los diálogos y los intercambios que permitan la construcción, de manera planificada, de una experiencia de enseñanza y aprendizaje que detone en el estudiantado esta posibilidad de síntesis creativa en torno a las diferentes disciplinas.

En el terreno de las instituciones formadoras de docentes, la consolidación del perfil de egreso se describe a través de rasgos de perfil explicitados a través de competencias genéricas, profesionales y disciplinares, que en síntesis expresan lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo una vez acreditados todos los cursos de la malla curricular que, cabe señalar, está integrada y organizada en cuatro trayectos formativos, concebidos éstos como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2018, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>).

En los trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos, se pueden identificar espacios curriculares como elementos articulados que toman como

punto referencial los contenidos de la educación previa. En este sentido, la interdisciplinariedad como una estrategia que permita movilizar esos saberes sobre teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas, enmarcados todos en propósitos generales de cada curso, se concibe como una necesidad inminente.

Ackerman (1988), plantea que la interdisciplinariedad entre otros impacta de manera positiva al estudiantado, ya que contribuye a generar un pensamiento flexible, a desarrollar la habilidad de realizar analogías y metáforas, a facilitar un mejor entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas y a incrementar la habilidad de acceder al conocimiento adquirido.

En este sentido, y teniendo una perspectiva sobre el posible impacto positivo de la interdisciplinariedad en la formación de docente, se retoma el método de la investigación acción que:

Realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos co-investigadores) al ser llevada a cabo en comenta colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico. (Martínez, 2000, p. 28)

En la práctica, este método permite gestionar un proceso mediante el cual el estudiantado, sujeto de investigación, es también partícipe activo del propio proceso, lo que le atribuye responsabilidades de co-investigador, que en perspectiva contribuye desde varios frentes al propio aprendizaje de los docentes en formación.

El docente formador (Investigador), actúa como un organizador, detonador y facilitador de un proceso cuya finalidad es el desarrollo de competencias a través de la movilización interdisciplinar de saberes; asimismo, el docente en formación (Co-investigador), desde la movilización interdisciplinar de saberes,

contribuye a su formación no solo en marcos conceptuales pedagógicos, sino que también lo hace con respecto a saberes propios sobre metodologías de la investigación que coadyuvan mínimamente en la sistematización de los procesos que planteen, pensados para el nivel educativo de secundaria.

Lewin (1949), quien por cierto utilizó el término por primera vez en 1944, argumentaba que mediante este método se podían lograr, en forma simultánea, avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico, que consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica (*Et al*, 2000, p. 29).

En este sentido, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica, permite focalizar áreas de oportunidad propias de la práctica docente, cuyo fin es mejorar el desempeño docente, evaluado en resultados práctica no solo para quienes se están formando como profesionales de la educación sino para quienes están dedicados a la formación de docentes.

Descripción de la propuesta: aspectos metodológicos

Una de las condiciones que de manera específica contribuyen en la formación de los futuros docentes que egresan del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, es la organización de trabajo realizado desde colegiados integrados por docentes que se desempeñan en un mismo programa educativo, esto permite la posibilidad de trazar rutas estratégicas interdisciplinarias verticales y horizontales inspiradas en los trayectos formativos, los propósitos generales y las competencias del perfil de egreso, con las que contribuye cada uno, de los cursos que integran los semestres.

Por las características de la malla curricular, el tratamiento vertical y horizontal se sustenta en las posibilidades que ofre-

ce el plan de estudios de flexibilidad curricular, académica y administrativa como “características del funcionamiento, grado de apertura e innovación de sus programas académicos, particularmente en los procesos de formación profesional” (SEP, 2018, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>).

La flexibilidad como un ejercicio que busca la interdisciplinariedad se caracteriza por ser un proceso complejo que requiere de tiempo para evidenciar resultados de la integración de rasgos y elementos que brinden pertenencia y eficacia a los aprendizajes de los estudiantes normalistas, que permita “articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación” (SEP, 2018, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>).

En este caso, el ejercicio de estrategia se realizó con un grupo de treinta estudiantes que ingresaron a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas en el ciclo escolar 2020-2021.

La finalidad de este ejercicio de estrategia interdisciplinar está inspirado en desarrollar en los estudiantes de esta generación, desde el primer semestre, una alternativa de trabajo que les permita identificar la integración y movilización de los saberes de cada uno de los cursos como un saber integral, estructurado desde las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que les permitan ir resolviendo de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral les plantea, tomando como núcleo el curso de “Herramientas para la observación y el análisis de la escuela y la comunidad” (HOAEC), perteneciente al Trayecto formativo: Práctica profesional.

Bajo esta consideración el enfoque metodológico de la investigación sugerido para el logro de los propósitos y el análisis de la realidad educativa corresponde al establecido por

la denominada investigación-acción-participativa (IAP) y que según Colmenares, se caracteriza por el desarrollo de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico sobre el conocer y el actuar en íntima coexistencia, en el cual, se involucran de manera dialógica el investigador y la población destinataria al observarse ambos como sujetos activos dentro del proceso para conocer mejor y transformar su propia realidad, identificando de esta manera un diagnóstico integral y con base en él, la posibilidad de actuar a través del desarrollo de estrategias y propuestas de mejora y cambio, de esta manera se favorece la autonomía en la selección y planteamiento de propuestas y la innovación con alcances de desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal de los participantes (junio del 2012, p. 109).

El semestre I dio inicio el 23 de septiembre de 2021 y culminó el 19 de febrero de 2021, durante este periodo los estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer contacto con Escuelas Secundarias de las tres diferentes modalidades (Generales, Técnicas y Telesecundarias), como parte del curso de “Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad”, en al menos tres momentos, que se determinaron en conjunto con los estudiantes desde las piernas dos semanas de inicio, y que cabe señalar se realizaron desde la modalidad a distancia debido a las condiciones por la contingencia causada por el virus del SARS-CoV-2.

De manera paralela se desarrollaron actividades propuestas de trabajo de los cursos: “Desarrollo en la adolescencia” y “Problemas socioeconómicos y políticos de México”, pertenecientes al “Trayecto formativo: Base teórico metodológicas para la enseñanza”; “Introducción a la enseñanza del Español”, “Comprensión y producción de textos” y “Lenguaje y comunicación”, pertenecientes al “Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje”; así como “Inglés. Inicio de la comunicación básica”.

Durante estos tres momentos se establecieron actividades como la organización, redacción, diseño y aplicación de ins-

trumentos, que se emplearon con personas que consideraron importantes para la comunidad con la intención de generar avances en el desarrollo de competencias investigativas para comprender, analizar y explicar la relación entre la escuela y la comunidad; una vez que los estudiantes diseñaron y aplicaron los instrumentos, la recuperación y el análisis de los mismos, les permitió obtener información para reconstruir el sentido y la experiencia de interacción de la realidad educativa, así como el tratamiento de los temas propuestos en cada uno de los cursos.

Derivado de los acuerdos tomados por el colectivo de docentes que coordinaban los cursos de este primer semestre, se realizó la propuesta de un Proyecto integrador (ver Anexo 1), formado por dos productos: uno escrito y uno multimedia. La idea central fue que cada uno de los profesores, desde sus cursos a lo largo de cada una de las unidades de aprendizaje, pudieran contribuir en la elaboración parcial de estas dos producciones.

Las producciones estaban enfocadas en tomar como punto de partida la experiencia de los elementos cotidianos del entorno social, cultural y afectivo, y de su posición respecto a los conocimientos, valores, actitudes, experiencias y sensibilidades en relación al tema que se plantea y recuperados a distancia en conjunto con elementos propuestos como temas de cada uno de los cursos.

Por parte del curso “Desarrollo en la adolescencia”, se solicitó que contemplaran la explicación de los diferentes factores que rodean el desarrollo de la adolescencia y juventud y las posibles situaciones de riesgo que pudieran enfrentar.

La explicación, la relación entre las políticas educativas y el funcionamiento de las escuelas observadas durante las prácticas, así como la identificación y caracterización de las principales problemáticas sociales y económicas que se viven en las escuelas de prácticas y las relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030, fue parte de lo solicitado desde el curso “Problemas socioeconómicos y políticos de México”.

Hasta este punto, se buscó que los estudiantes movilizaran estos conocimientos enmarcados en el “Trayecto formativo: **Bases teórico-metodológicas para la enseñanza**”, que de manera puntual busca ofrecer al estudiantado:

Los fundamentos y conocimientos teórico-metodológicos en los que se sustenta el desarrollo de la adolescencia y la juventud; centra su atención en los procesos de aprendizaje y la enseñanza que permitan potenciar competencias y habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas, que contribuyan a afrontar con pertinencia los retos globales de la sociedad del conocimiento. Sienta bases para la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. (SEP, 2018, <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>).

Este trayecto, además de la búsqueda de desarrollo de los fundamentos, concibe a los futuros docentes como sujetos educativos que desarrollan una importante mediación en la adquisición de los aprendizajes en sus estudiantes, pero que tienen como fin la intervención educativa en el contexto escolar, la preparación de la persona que aprende y la formación de ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la sociedad.

Como parte del curso “Comprensión y producción de textos”, se orientó al estudiantado a reflexionar sobre el proceso de la comunicación en el ámbito escolar a nivel secundaria, así como la descripción de algunas funciones de Pierre Guirraund, que permitan comprender un mensaje dentro de este mismo circuito.

Por su parte, desde el curso de “Introducción a la enseñanza del español”, no se presentó ninguna propuesta de indicador. En “Lenguaje y comunicación”, se solicitó que el alumnado identificara las fortalezas y debilidades de las si-

tuaciones comunicativas presentadas desde la observación a través de la interacción virtual. Estos tres últimos cursos son parte del “Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje”, que, entre otras cosas, retoma el saber disciplinario, el dominio conceptual e instrumental de la disciplina y la didáctica específica que se requiere para el desarrollo de una práctica educativa de excelencia.

Desde el curso “Inglés. Inicio de la comunicación”, se realizó un esfuerzo considerable para integrar, de manera práctica, parte del propósito que implicó que el estudiantado realizara el apartado “resumen” del producto escrito en inglés en función del nivel de dominio de los jóvenes, que se enmarca en un rango de A1 hasta B2, según el Marco Europeo.

Como curso nuclear, “Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad”, proyectó la posibilidad de que a partir de la movilización y contemplación de todo lo trabajado en el resto de los cursos, y desde los propios primeros tres acercamientos paulatinos a las escuelas secundarias, explicaran los contextos y las relaciones que existen entre los actores de la comunidad y la escuela, los cuales influyen en la vida institucional y en el desarrollo de los alumnos, todo ello a partir de uso de herramientas, métodos y técnicas de investigación, para situar la profesión docente.

Se precisó pues un ejercicio que requirió de la participación de los docentes del primer semestre, así como de los propios estudiantes en la movilización y la posibilidad de integración de saberes que permitieran realizar un Ensayo argumentativo (Ver Anexo 2) y un Video Documental (Ver Anexo 3) que en el caso del curso de HOAEC serían evaluados únicamente en conjunto con la entrega de la evidencia de la UA3, denominada Guión del Video Documental (GVD).

Con respecto a la evaluación, se exhortó a que, si bien la mayoría de los cursos estaban participando a través de las temáticas propuestas, y las orientaciones desde sus propios cursos para la movilización de los saberes, la propuesta de evaluación estaría sujeta a que cada docente pudiera establecer la

medida en la que serían tomados en cuenta los dos productos para la evaluación final.

En aspectos técnicos, la elaboración, tanto de un ensayo argumentativo como de un video documental, requirió esfuerzos adicionales como la orientación y habilitación de herramientas digitales, que tuvo a bien coordinar uno de los docentes. El ejercicio resultó interesante debido a que las complicaciones fueron parte inherente del proceso, empero las producciones en general se caracterizaron por evidenciar dedicación y empeño.

Consideraciones finales

La toma de decisiones en función de los referentes que se tienen con respecto a lo que en este caso tiene que ver con un producto integrador, es una de las consideraciones que cobran mayor relevancia al momento de realizar un trabajo que implica la coordinación de un grupo de profesores. El tiempo que se destina al diseño y valoración, para en su caso poder aprobar una propuesta con la que el estudiantado de un determinado semestre pueda cerrarlo, es verdaderamente limitado.

Es un hecho que un ejercicio de esta magnitud no genera necesariamente que los aprendizajes de cada uno de los cursos se expliciten, como de pronto pareciera que estamos acostumbrados. Uno de los grandes debates generados al interior de la única reunión (Ver Anexo 4) que se tuvo al final del semestre, versó sobre lo complicado que representaba el hacer que los estudiantes realizaran un ejercicio de esta índole debido a que, además de generarles un conflicto enorme, terminaban realizando ensamblajes e integraciones forzadas que culminaban en un producto sin sentido.

Al respecto, de entrada, es evidente la necesidad de impulsar reuniones parciales que involucren exclusivamente la participación de los profesores que en su momento impartan alguno de los cursos del semestre, con la intención de que las aportaciones y sugerencias formen parte de las adecuaciones

que se consideren prudentes al momento de definir una determinada propuesta de trabajo.

Respecto a la movilización de los saberes, el hecho de realizar una propuesta al inicio del semestre está inspirado en la toma de decisiones que sistematicen el proceso que el estudiantado experimenta sobre el desarrollo de competencias; empero parece ser prudente que más allá de definir un tipo de texto específico, se opte por gestionar la toma de decisiones con respecto a la autonomía de la elección de escribir una narrativa, un artículo, un ensayo, entre otros, ya que desde los cursos que conforman los programas subyace el apoyo cuando el estudiante discrimina las tipologías textuales en los textos argumentativos, expositivos, narrativos y hasta poéticos.

Los acuerdos tomados de manera colegiada son fundamentales al momento de generar sincronía en el apoyo que se puede brindar a los estudiantes para realizar avances en la construcción de las producciones que derivan de procesos de reflexión que aterrizan de manera concreta en la propia elaboración de un texto, teniendo en cuenta que “en las mentes de sus autores y usuarios, los textos persisten como acabados transitoriamente, pero abiertos a nuevas reelaboraciones e interpretaciones de acuerdo a otras perspectivas o circunstancias” (Gómez, 1997, p. 161).

La interpretación y construcción de las solicitudes hechas por los docentes se tornó compleja debido a las condiciones de trabajo a distancia que persisten y a que, a diferencia de otros grupos, esta generación en particular, desde de un inicio ha experimentado las condiciones que en general implica el estar trabajando desde espacios que en su mayoría no necesariamente están adecuados para la realización de trabajos (que de entrada promueven la reflexión constante en la toma de decisiones), sin dejar de lado el resto de las limitaciones en recursos tecnológicos con los que no se cuenta.

Con respecto a la elaboración del GVD, la producción del documento “Orientación para la elaboración de Guión del Documental”, que ubicara paso por paso a los estudiantes en

la construcción, fue una decisión acertada ya que les permitió utilizarlo como insumo para realizar la escritura y reescritura de guiones durante los procesos de pregrabado, grabación, edición y finalización de archivos audiovisuales de todas las disciplinas.

En cuanto a la evaluación, se tomaron como parte referencial: el Proceso académico, Proyecto integrador y Sugerencias específicas para el semestre II, desde los que se vertieron algunas consideraciones percibidas desde cada uno de los cursos coordinados por cada docente, dentro de las que se destacaron las siguientes:

Fortalezas:

- La mayor parte del grupo presenta buena disposición al trabajo, desarrollan actividades de forma colaborativa, entablan acuerdos rápidamente, su forma de convivencia es armónica, centrada en el respeto.
- Son autónomos en la búsqueda de soluciones ante los problemas que se les presentan.
- La mayoría de ellos muestran interés por perfeccionar sus trabajos, leer los textos sugeridos y son receptivos ante las sugerencias al trabajo.
- Presentan una buena disposición para el trabajo individual (autónomo) y colaborativo.
- Investigan plataformas y herramientas alternativas a las que se les ofrece para facilitar su propio desempeño o entrega de evidencias.
- Tienen menos resistencias a la tecnología, en tanto que inician con la certeza de trabajar de modo virtual.
- Los alumnos cumplen con las entregas puntualmente.
- Algunos de los estudiantes comunican sus ideas por escrito de forma clara y coherente.
- La mayoría de los estudiantes integraron saberes de distintos cursos a partir de una idea personal que orientó la construcción de su escrito.

Áreas de oportunidad:

- Dos de los estudiantes muestran desinterés ante las actividades.
- Construcción de participaciones argumentadas que reflejen su pensamiento e ideas en torno a las preguntas problematizadoras.
- Capacidad de comunicar y expresar claramente sus ideas, tanto de forma oral como escrita.
- Identificar marcos teóricos y epistemológicos del Español, sus avances y enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Algunos insisten en no confiar en sí mismos, en no correr riesgos, y eso les impide salir adelante.
- Dos de los jóvenes de mayor dominio del idioma lo hacen por escrito, pero no hay pronunciación adecuada, y por tanto, se atorán al hablar.
- Un varón y una señorita que si no obtienen la más alta calificación muestran algo de inconformidad, y aunque no lo expresan de manera abierta, su tensión es evidente.
- Dificultades para citar las ideas de otros textos y articularlas con las propias.
- Consulta de fuentes de información confiables.
- Mayor comprensión de los contenidos de los diferentes cursos, que poco a poco se articularán con las experiencias de práctica profesional.
- El uso de plataformas digitales, así como de herramientas tecnológicas, permitió enfocar con mayor detenimiento la recuperación de la información que permitiera describir y explicar contextos de las escuelas.

Sugerencias específicas para el semestre II:

- Diseñar e implementar actividades que promuevan la movilización de distintos saberes por parte de los estudiantes, como proyectos que se concreten en las jornadas de prácticas profesionales.

- Revisar sistemática y permanentemente los textos producidos por los estudiantes.
- Orientaciones para hacer un uso ético de los textos; es decir, la reflexión sostenida en torno al tema del plagio.
- Ofrecer un mayor número de fuentes documentales para la realización de sus trabajos escritos.
- Programar al menos 3 reuniones exclusivas para el segundo a lo largo del semestre, para valorar de manera parcial el proceso.
- Conocimiento y uso del Manual Tipográfico del CAM.
- Construir argumentos sustentados en teoría.
- Lectura sobre materiales que retomen problemáticas identificadas en las escuelas secundarias.

Con respecto a la evaluación, resulta necesario generar espacios en los que se puedan compartir las percepciones tanto de los docentes como del estudiantado en torno a los procesos que se siguen y que están debidamente sustentados desde el plan y programas de estudios 2018. El trayecto formativo en el que se encuentran los educandos no es estático ni símil al del resto de las generaciones, en este sentido, pensar en el siguiente semestre implica sistematizar no solo las evidencias de cada uno de los cursos de manera aislada, sino el proceso de manera integral, con miras al perfil de egreso de los futuros docentes que impartirán la asignatura de español en las escuelas de educación secundaria.

La evaluación del proceso permite tomar decisiones que fomenten la formación procesual del estudiantado que genera la movilización de saberes de manera interdisciplinar; cabe señalar que, en ejercicio de evaluación, cada docente tendrá la posibilidad de ponderar según el propósito del curso y en función de los instrumentos de evaluación y los alcances que el estudiantado ha obtenido en un periodo no mayor a seis meses.

De manera particular y con un proceso continuo ya avanzado de un segundo semestre, el trabajo interdisciplinar, como

una estrategia que permite el desarrollo de competencias explícitas en el perfil de egreso del futuro docente, ha resultado de gran impacto, no por el hecho de haber obtenido siempre resultados positivos, sino por permitir identificar las áreas de oportunidad que es preciso atender de manera paralela a la búsqueda de las finalidades de cada curso, así como la constante búsqueda de movilizar de manera interdisciplinar los aprendizajes.

Referencias

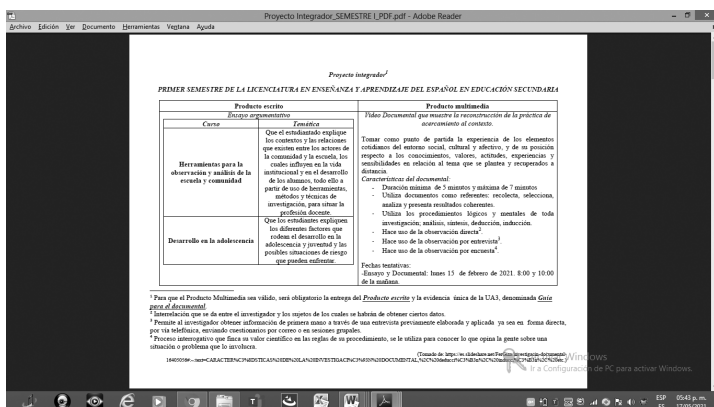
- Ackerman, P. (1988). "Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing". *Journal of Experimental Psychology*, 117(3), 288-318.
- Carvajal, Y. (2010). "Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación". *Revista Luna Azul*, (31). Consultado en <http://www.scielo.unal.edu.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Colmenares, A.M. (junio del 2012). "Investigación-acción-participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, vol 3, (1), 102-115 (consultado en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/epdf/10.18175/vys3.1.2012.07>)
- Gómez, L. (1997). "El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades". *Revista Signos*, 30(41-42), 161-166.
- Graybill, J. K. *et al.* (2006). "A Rough Guide to Interdisciplinarity: Graduate Student Perspectives". *Bioscience*, (56), 757-763.
- Lattuca, L. R. 2. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Lynch, J. (2006). "It's not easy being interdisciplinary". *International Journal of Epidemiology*, 35(5), 1119-1122.
- Martínez, M. (2000). "La investigación-acción en el aula". *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Plan de Estudios 2017. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Consultado en https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria*. Consultado en <https://www.cevie-dge-sum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>

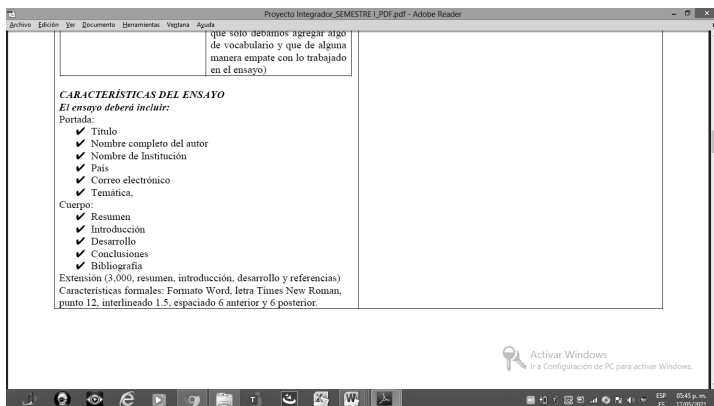
Van del Linde, G. (2007). “¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?”, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13.

Anexos

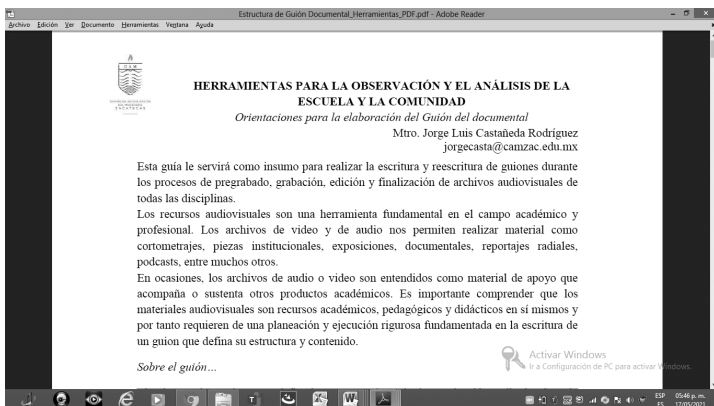
Anexo 1



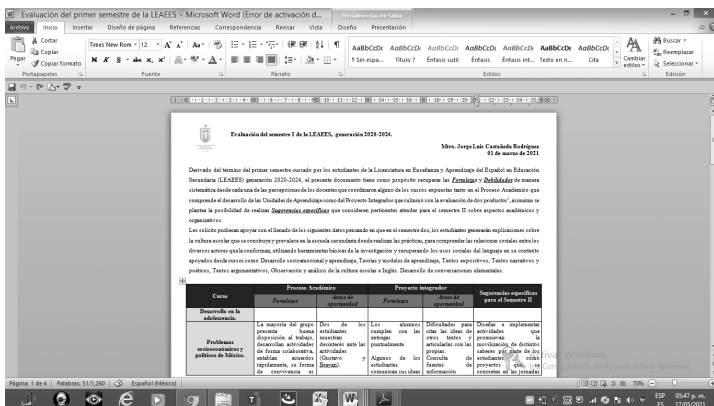
Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



Este libro se terminó el 8 de septiembre de
2022. El cuidado de la edición estuvo a cargo de
Paradoja Editores.





La investigación en el ámbito educativo se ha vuelto una parte importante del quehacer docente, puesto que es el medio que el profesorado tiene para conocer su propia realidad respecto al área en la que se desempeña y lo que, eventualmente, le permitirá realizar cambios sustanciales. En el Centro de Actualización del Magisterio, específicamente, a través de la comunidad de docentes-investigadores y de los Cuerpos Académicos, se ha fomentado el ejercicio de la investigación y su relación con la docencia como eje central.

Para continuar en un proceso de transformación que permita a la educación hacer frente a los retos actuales, resulta indispensable el diálogo constante entre los actores educativos y en particular entre los docentes, quienes, al indagar, innovar y proponer, logran orientar la vida escolar. Es bajo esta mirada que el Cuerpo Académico de Psicología y Didáctica en los procesos de formación docente, por medio de José Honorio Jiménez Contreras, Sonia Robles Castillo y Aurora Álvarez Velasco en colaboración con Ana Lilia Torres García y María de Lourdes de la Rosa Vázquez, convocó al *I Foro Internacional sobre la visión docente a través de diferentes perspectivas*, cuyo propósito fundamental fue conocer las visiones de los profesores –del ámbito nacional y del extranjero– respecto a distintas prácticas educativas en la educación a distancia, contemplando los espacios virtuales y los dispositivos que sirvieron de mediación en los procesos didácticos, así como institucionales, y sus distintas problemáticas y posibles soluciones.



9 789585 364752