



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Formación continua para la enseñanza remota de emergencia en la Licenciatura en Educación Física

Verónica Araceli Delgadillo Mejía

Escuela Superior de Educación Física de Jalisco
delgadillo_vero@hotmail.com

César Cisneros Contreras

Escuela Superior de Educación Física de Jalisco
cisneroscc@hotmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



Resumen

Ante el cierre de los edificios escolares debido al confinamiento decretado por las autoridades gubernamentales luego de la llegada de la pandemia de COVID-19 a México, estas instituciones enfrentaron el reto de mantener vigente el servicio para los alumnos; sin embargo, los docentes carecían de herramientas para ello. En dicho contexto, este producto constituye la sistematización de una intervención pedagógica realizada en una Escuela Normal de Educación Física; en ella, se recupera la respuesta institucional con base en la formación continua del equipo académico para implementar la enseñanza remota de emergencia, así como las competencias digitales que aplicaron los formadores de docentes luego de haber tomado un curso de capacitación cuyo propósito consistió en brindarles herramientas para el trabajo a distancia. Se ofrecen algunas reflexiones que permiten conocer los resultados de la estrategia institucional implementada desde la perspectiva de los estudiantes normalistas. Resalta que, a pesar de contar con escasas competencias en materia de TIC y de que apenas se inicia el proceso de inmersión en el uso de estas herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, los catedráticos han incorporado a su práctica docente algunas herramientas del curso que se les dio para lograr que la formación de licenciados en Educación Física siga adelante. Asimismo, se concluyó que la manera de enfrentar este reto desde la ESEF JAL empata con el primer nivel de la propuesta que la UNESCO plantea en su Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.

Palabras clave: Formación docente, educación virtual, competencias digitales, Educación Física.

Introducción

La noticia de la llegada de la pandemia de COVID-19 a México encendió las alarmas y obligó a las autoridades gubernamentales a implementar medidas sanitarias para disminuir los riesgos de contagio y propagación de la enfermedad. Una de estas políticas aplicadas a nivel nacional consistió en cerrar las escuelas y trabajar a distancia. Parecía sencillo aplicar la lógica de que lo que ya se hacía en las aulas y demás espacios escolares se trasladaría a los espacios del hogar con el apoyo de recursos comunicativos para establecer relación entre escuela (docentes) y familias (alumnos) y así dar continuidad al proceso educativo durante el confinamiento.

Sin embargo, este reto contrastaba con la realidad de las comunidades escolares de todos los niveles educativos. Por principio de cuentas, el aparentemente automático traslado de los modos de hacer educación en la presencialidad hacia la “virtualidad” o a distancia, exigía, cuando menos, el desarrollo de ciertas competencias para el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en docentes como en estudiantes. Ello, en el supuesto de que contaran con los insumos necesarios para emprender dicho desafío (dispositivo, Internet...). En otros términos, la tarea consistió en mantener vigente el servicio educativo con los recursos que cada quien tenía a su disposición.

En especial, para las Escuelas Normales la situación ha demandado cambios drásticos en la manera de cumplir con su misión: formar profesores. Sin bien es cierto que desde hace años (1999, 2002, 2012 y 2018) con las reformas curriculares de las Licenciaturas en Educación se tenía conciencia de que era necesario reorientar los esfuerzos hacia la preparación de los estudiantes para el uso y aplicación de las TIC en la educación, también lo es que se había avanzado poco tanto en la generación de los espacios curriculares específicos como en la práctica docente en este sentido.

Particularmente, ni quienes cursaron la Licenciatura en Educación Física (LEF) con el Plan de Estudios 2002 (SEP, 2002) ni los que lo están haciendo con la nueva Malla Curricular 2018 (SEP, 2018) han tenido materias o cursos específicos en los que se desarrollen actividades orientadas a fortalecer las competencias de los egresados para la incorporación de las TIC en su práctica docente. Aunado a ello, los catedráticos de la institución en la que se realizó este ejercicio de sistematización de experiencia, la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco (ESEF JAL), han mostrado un escaso conocimiento de TIC y mínimo uso de recursos tecnológicos aplicados en su práctica docente.

Así, se sabía que tarde o temprano se debía intensificar el trabajo de integración de las TIC en la educación; lo que no se tenía previsto era la pandemia actual, con la cual el futuro “nos alcanzó de manera abrupta” y forzó o aceleró la iniciación de los actores educativos en la dinámica de la enseñanza remota de emergencia (ERT, por sus siglas en Inglés); de un momento a otro, sin tener oportunidad de preparar mejor este proceso de inmersión en la nueva realidad, todos estábamos haciendo educación desde espacios distintos a las escuelas y con el apoyo de TIC.

En este escenario, resulta interesante recuperar experiencias de colectivos docentes acerca de cómo se enfrentó este monumental reto y qué resultados se han obtenido. Seguramente habrá muchas coincidencias en la manera en que se respondió a las circunstancias actuales y también aprendizajes que pueden ayudar en los procesos de mejora de las instituciones, sobre todo, en las que se encargan de formar docentes.

Por ello, esta aportación se enfoca en ofrecer los resultados de la sistematización de la intervención pedagógica llevada a cabo en la ESEF JAL a fin de conocer cómo respondió ante la necesidad de formación continua de sus profesores de cara a la enseñanza remota de emergencia debido a la pandemia de COVID-19; y, del mismo modo, dar cuenta de lo que expresaron los estudiantes acerca de las competencias para la incorporación de las TIC que mostraron sus profesores durante el semestre.

Entonces, con este ejercicio basado en el procedimiento para sistematizar experiencias propuesto por Jara (2018) se expondrá cómo se enfrentó la formación continua de docentes de la LEF de la ESEF JAL, y se mostrará, desde la perspectiva de los estudiantes, cuál fue el desempeño de estos en términos de las competencias para la incorporación de las TIC en la ERT.

Desarrollo

Formación continua

En la formación de docentes se reconocen tres racionalidades, la técnica, la práctica y la crítica (De la Torre, Delgadillo y Navarro, 2014), en la primera de ellas se considera a la teoría como la fuente del conocimiento y a la práctica el lugar para poner a prueba lo aprendido. En la racionalidad práctica el saber se origina en la práctica, y esto le permite al docente hacer frente a las situaciones de incertidumbre a las que se enfrenta en la labor cotidiana. Finalmente, desde la postura crítica, la formación implica una relación dialéctica entre la teoría y la práctica que lleva, al profesional de la educación, a transformar la realidad en que se encuentra inmerso.

En el marco de este trabajo y en congruencia con las decisiones que fueron posibles tomar ante el contexto de la ERT en que se vivió la experiencia que se presenta, la formación continua desde la racionalidad técnica, “(...) consiste en un desarrollo profesional después de graduados, [a la que también] se llama <capacitación de docentes en actividad>” (UNESCO, 2004, p. 39).

Así, desde la perspectiva teórica asumida y con base en la postura de la UNESCO (2019), la formación, (también denominada por este organismo como desarrollo profesional) es considerada un proceso de aprendizaje durante la vida en el que se distinguen tres etapas: la formación inicial, entendida como la adquisición del conocimiento de las asignaturas durante el tránsito por la escuela formadora de docentes, la formación permanente que ya se ha definido, y finalmente, el apoyo pedagógico y técnico constante que puede recibirse de manera formal o informal.

Enseñanza remota de emergencia

De acuerdo con Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), la enseñanza remota de emergencia, en contraste con la educación en línea, es aquella que se realiza con escasos recursos, tiempo limitado, a un ritmo acelerado y con carácter provisional ante una situación de emergencia o crisis temporal, tal como la realidad que estamos viviendo; así, constituye un cambio en la manera de enseñar.

El objetivo fundamental de la ERT no consiste en “recrear un ecosistema educativo sólido” (Hodges et al, 2020, sección Enseñanza remota de emergencia, párr. 1), sino en brindar acceso temporal a la educación con apoyos fáciles y rápidos de generar, mismos que estén disponibles en tanto se resuelve la emergencia. Asimismo, la implementación de la ERT exige que los docentes asuman la responsabilidad y el control tanto del diseño de su intervención como del proceso de implementación. Y, paralelamente, es deseable contar con equipos que apoyen a los profesores que lo necesiten a fin de contribuir al desarrollo de habilidades para trabajar en línea.

Conviene tener presente que, durante la emergencia o crisis, aplicar la ERT puede disminuir la calidad de los cursos y de la práctica de los docentes, aunque también favorece la flexibilidad de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar y momento.

Competencias docentes en materia de TIC

La incorporación de las TIC en la educación implica, desde el planteamiento de la UNESCO (2004) más allá de contar, en las instituciones formadoras de docentes, con una infraestructura que permita el acceso a ellas, hacer un cambio en el modelo pedagógico para transitar de una pedagogía tradicional, magistrocéntrica, a una pedagogía activa centrada en los estudiantes, con la intención de asegurar el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentar las condiciones cambiantes de la actual sociedad del conocimiento.

Es un compromiso de las escuelas formadoras de docentes garantizar la capacitación de los futuros maestros en el manejo de las TIC, para ello se requiere la generación de ambientes de aprendizaje interactivos “(...) en que los alumnos se sientan más motivados y comprometidos” (UNESCO, 2004, p. 21).

Con la intención de lograr lo anterior y cumplir los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la UNESCO desarrolló el Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC (ICT-CFT), en dicho documento ofrece una guía para la incorporación de las TIC en instituciones educativas. Este organismo ha publicado tres versiones de este en los años 2008, 2011 y 2018 a fin de mantener actualizado su contenido con base en las condiciones cambiantes en los ámbitos de la tecnología y la educación.

Aun cuando el Marco describe un proceso de formación docente para el manejo de TIC como medio para potenciar el aprendizaje en cursos con modalidad presencial, por lo tanto, en un contexto distinto al vivido en la experiencia que se reporta, éste se consideró pertinente para su análisis por proporcionar elementos específicos respecto a las competencias docentes en el área, así como una visión completa del proceso de formación que podría ser el referente para vislumbrar y orientar las etapas futuras por las que habrá que transitar en lo sucesivo.

El Marco comprende 18 competencias en TIC que responden a seis aspectos que refieren a funciones que cumplen los docentes en ejercicio (ver Tabla 1) y de los cuales se establecen tres niveles. Los niveles reflejan el proceso de incorporación de la tecnología en la educación, así como la adopción que hacen los docentes en cada uno de los aspectos y les permiten avanzar en los niveles que transcurren de la adquisición de conocimientos a la profundización del conocimiento y finalmente, en el último nivel a la creación de conocimiento.

Respecto a los niveles, para el análisis de esta experiencia se describirá únicamente el nivel uno del Marco y, los aspectos 3 y 4 de dicho nivel (ver Tabla 2), por corresponder a la etapa inicial que se vivió en la ESEF JAL en la incorporación de las TIC para atender la ERT.

En el nivel 1 se pretende la alfabetización digital de los docentes para el desarrollo de habilidades y su posterior aplicación en el contexto de sus programas de curso, así como al contenido específico de las disciplinas que enseñan. “Los cambios en las prácticas docentes implican también saber dónde y cuándo (y cuándo no) utilizar actividades y presentaciones en el aula, tareas de gestión, y para la adquisición de conocimientos disciplinares” (UNESCO, 2019, p. 20).

El aspecto 4 del nivel 1 y la competencia correspondiente empatan con la planificación del curso de capacitación para los docentes; el aspecto 3 de este nivel y la competencia correspondiente se vinculan con algunos de los reactivos del cuestionario de evaluación del desempeño docente (ver Tabla 3).

Diseño metodológico

Con base en los propósitos de la intervención pedagógica se recurrió a la sistematización de experiencias desde la propuesta de Jara (2018), pues se consideró que con ella se atendía la necesidad de la institución de contar con evidencia de las competencias profesionales movilizadas por los formadores de docentes para hacer frente a la ERT.

Para Jara (2018), el término sistematización, hace alusión a clasificar u ordenar datos e informaciones. Y, para el trabajo con procesos sociales, se le relaciona tanto con datos o informaciones que se recopilan y ordenan, como con el logro de aprendizajes críticos de las experiencias. De este modo, se le concibe como sistematización de experiencias.

Entonces, de acuerdo con Jara (2018), para efectos de esta producción, se considera la sistematización de experiencias como la interpretación crítica de una o más experiencias que permite descubrir y explicitar la lógica del proceso llevado a cabo; para ello, el ordenamiento y la reconstrucción ayudan a identificar factores, relaciones, causas y sentidos de la misma.

Entre los usos principales de este proceso destaca la producción de conocimientos y aprendizajes significativos con base en la experiencia, lo cual facilita su transformación y reconstrucción histórica con el propósito de identificar cambios a lo largo del proceso y causas de estos. En el mismo tenor, es posible descubrir aciertos y

fallas, formas de resolver que apoyen, por ejemplo, en la generación de propuestas de mejora con fundamento en evidencias de experiencias reales, sugerencias o hasta recomendaciones.

Etapas de la intervención pedagógica

a) Diagnóstico: institucional y de las competencias docentes para la incorporación de las TIC

La formación de docentes en la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco (ESEF JAL) a partir del cambio abrupto generado como consecuencia de la pandemia por COVID-19 representó un enorme reto para los 24 catedráticos y 3 directivos de la institución. En la institución el ciclo escolar 2019-2020 se concluyó con actividades que los docentes asignaron a los estudiantes mediante correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea, medios que estos últimos aprovecharon para “entregar” sus productos.

Ante el anuncio de que el inicio del ciclo escolar 2020-2021 sería con trabajo a distancia, surgió la urgente necesidad capacitar a los docentes con el objetivo de brindarles herramientas que facilitaran su trabajo, es decir, contribuir con su proceso de alfabetización digital.

La primera etapa fue identificar cuáles herramientas podían ayudar al profesor a mantener vigente el servicio educativo para la formación de licenciados en Educación Física mediante el uso de TIC. Luego, se construyó un instrumento (formulario de Google) a manera de diagnóstico inicial para identificar la disponibilidad de infraestructura, equipamiento tecnológico, herramientas y recursos de las TIC que la planta docente tenía a su disposición o que utilizaba hasta ese momento (agosto de 2020). Los hallazgos se muestran a continuación y se complementan con la Tabla 3 que contiene datos referentes al nivel de desempeño en el manejo de algunos recursos tecnológicos.

De los 24 profesores, 19 expresaron que cuentan con una computadora de escritorio o tableta o laptop en casa. Los 24 afirmaron que tienen teléfono celular (*smartphone*), que además tienen servicio de Internet contratado y, que conocen y han utilizado el sistema operativo Windows y la paquetería de Office. Por otro lado, solamente 2 de ellos poseen una suscripción premium a Zoom. Llama también la atención el dato respecto a la falta de experiencia de algunos docentes en el manejo de plataformas como Classroom y recursos para videoconferencias.

b) Capacitación docente

Con los resultados iniciales se elaboró una lista de necesidades de capacitación enfocadas en el uso de herramientas básicas para el trabajo a distancia (recursos para hacer videoconferencias, para trabajar de manera síncrona y asíncrona, paquetería computacional básica principalmente de Office, etc.); con ello, se contrató a un proveedor para que capacitara al equipo docente. Los detalles de la capacitación se muestran en la Figura 1.

El Curso-Taller se gestionó para dos grupos: iniciales (se agrupó a los que manifestaron no conocer o ser iniciales en el uso de las TIC) y avanzados (integrados quienes se dijeron en el nivel intermedio o avanzado en el uso de las TIC). La duración de la capacitación fue de cinco horas por día de manera presencial en las instalaciones de la

Escuela Normal, durante cinco días (25 horas en total) y con la computadora o dispositivo que cada uno utilizaría para sus clases a distancia.

Una vez que los docentes fueron capacitados y que se había establecido un horario específico para las sesiones síncronas, se consideró fundamental la asignación de algunas personas (los más avanzados en el uso de las TIC, entre directivos, catedráticos y personal administrativo) para hacer la función de acompañamiento y dar soporte técnico a la comunidad educativa durante todas las clases, al menos durante los primeros dos meses de trabajo. Con el paso del tiempo y la ejercitación de las recomendaciones hechas, las consultas o solicitudes de apoyo comenzaron a ser más esporádicas.

El semestre estaba por concluir y se decidió aplicar un nuevo formulario con el propósito de recabar, desde la perspectiva de los estudiantes, qué tanto había funcionado la estrategia de intervención implementada durante estos meses. Los resultados, junto con otros detalles, se ofrecen en esta sistematización de la experiencia vivida por el equipo docente y directivo de la ESEF JAL.

c) Evaluación de la implementación

La evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes fue a través de un cuestionario en *Google forms*, con diez ítem con escala Likert de seis puntos, aplicado a 11 grupos de la institución (seis de 1°, tres de 3° y dos de 5° semestre). Para el análisis se tomó al azar un grupo de cada semestre. Se calcularon los resultados a partir los puntajes de la escala y con ellos se obtuvieron los valores en una escala de calificación del 1- 10. En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en los tres ítems relacionados con las competencias docentes para la integración de las TIC y sus objetivos (UNESCO, 2019) (ver Tabla 2) y con los contenidos abordados en la capacitación; en tanto que los 7 restantes se refieren a otras dimensiones de la práctica docente.

Tabla 5. Resultado de la evaluación del desempeño docente en competencias para la incorporación de las TIC por Trayecto Formativo

Trayecto formativo/ Item	2. Planeación de clases en Zoom	5.Utilización de diversos recursos didácticos	6.Utilidad de actividades propuestas en Classroom	Promedio por trayecto formativo
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	9.5	9.2	9.5	9.4
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	9	8.2	9.1	8.7
Práctica profesional	9	9.1	9.2	9.1
Inglés	9.4	9.5	9.5	9.5
Optativos	8.7	8.6	9.5	8.9
Promedios por ítem	9.1	8.9	9.3	
Promedio global				9.1

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados es posible observar que la valoración que hacen los estudiantes del desempeño de los docentes en los aspectos vinculados con la movilización de las competencias desarrolladas en la capacitación, fue alta (9.1). Así mismo destaca que las calificaciones más altas en los tres ítems son para el Trayecto formativo de Inglés, mismo en el que, de forma exclusiva, había experiencia previa de los docentes en el empleo de recursos y plataformas digitales. Por otra parte, los resultados por debajo del promedio global del trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje (8.7) puede deberse a la naturaleza misma de los contenidos de estas asignaturas que se relacionan con el movimiento y la actividad física, lo que implica un mayor reto para ser abordados en la educación en línea.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia vivida por el equipo de formadores de licenciados en Educación Física de la ESEF JAL, en coincidencia con el constructo propuesto por Hodges et al (2020) acerca de la ERT, permitió conocer y dar cuenta de cómo se respondió institucionalmente ante el reto de mantener vigente la formación de docentes durante el confinamiento obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19.

Las comunidades educativas se han visto obligadas a involucrarse en esta manera de hacer educación sin contar con las competencias necesarias para hacerlo tal cual organismos internacionales como la UNESCO sugieren que sea realice. Por el contrario, los profesores y estudiantes asumen el compromiso de seguir en clases, pero con base en las herramientas que cada uno tiene a su alcance; a veces, con capacitaciones improvisadas obligadas por la emergencia sanitaria, otras más a partir del interés o necesidades personales que llevan a la búsqueda de otros recursos que apoyen a seguir aprendiendo.

La integración de las TIC en la educación se aceleró debido a la pandemia que vivimos actualmente, y ello ha desvelado las carencias y retos que la mayoría de las comunidades educativas tienen, desde la infraestructura y el equipamiento tecnológico de las escuelas y casas, hasta la capacitación para el conocimiento, uso y aprovechamiento de las TIC en el proceso (auto)formativo de la persona en general. La nueva realidad implica nuevas formas de vivir y, por ende, nuevas formas de educar. Así, es recomendable que cada colectivo escolar identifique sus necesidades, plantee su(s) propuesta(s) de respuesta a la realidad, implemente acciones para evolucionar y siga buscando la mejora continua.

Es evidente que los docentes de esta EN carecían de herramientas para realizar la tarea que se les había encomendado, sin embargo, la respuesta que la institución dio ante escenario adverso resultó favorable para mantener vigente la formación de futuros licenciados en EF. Es pertinente resaltar que la capacitación que la institución brindó a su equipo académico resultó útil y, de acuerdo con las valoraciones hechas por los estudiantes, se evidenció el esfuerzo que sus profesores hicieron para aplicar lo aprendido en la capacitación previa al inicio del semestre.

De igual forma, se pudo constatar que el equipo docente de la ESEF JAL se encuentra en el primer nivel de apropiación de las competencias en materia de TIC que la UNESCO publicó en 2019. Por ende, hay mucho por hacer para que este conjunto de profesionales de la educación logre llegar al máximo nivel de aprovechamiento de las TIC.

Tablas y figuras

Tabla 1. Aspectos de la práctica docente del Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC (ICT-CFT)

Aspectos de la práctica profesional	Descripción
1. Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas	(...) alienta a los docentes a entender la relación de las TIC con las prioridades nacionales en materia de educación, tal como se expresan en el marco de las políticas.
2. Currículo y evaluación	(...) explora de qué manera las TIC pueden promover objetivos específicos definidos en el currículo, y cómo pueden ayudar a la evaluación.
3. Pedagogía	(...) alienta a los docentes a adquirir competencias en materia de TIC con el fin de perfeccionar los métodos de enseñanza y aprendizaje.
4. Aplicación de competencias digitales	(...) las competencias básicas en materia de TIC son un requisito indispensable para integrar la tecnología en las tareas que desempeñan los docentes.
5. Organización y administración	(...) sugiere modalidades para gestionar los activos digitales de la escuela y al mismo tiempo proteger a las personas que los usan.
6. Aprendizaje profesional de los docentes	(...) encaminado a hacer que las TIC empoderen a los docentes para que pongan en marcha un perfeccionamiento profesional que durará toda la vida.

Fuente: UNESCO (2019, pp. 22-23).

Tabla 2. Nivel 1. Adquisición de conocimientos del Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC

	Metas curriculares para la formación docente	Competencia de los docentes	Objetivos
Aspecto 3. Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TIC. Los docentes integran tecnologías, herramientas y contenidos digitales para potenciar la enseñanza	Seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.	-Elegir soluciones pedagógicas para potenciar el aprendizaje de los contenidos disciplinares. (Ítem 6 del cuestionario) -Idear planes de clase que incorporen actividades apoyadas por las TIC. (Ítem 2 del cuestionario) -Utilizar programas de presentación y recursos digitales en apoyo a la enseñanza... (Ítem 5 del cuestionario)

Fuente: Fragmento (UNESCO, 2019, pp. 27-28).

Tabla 3. Uso de recursos tecnológicos para el trabajo a distancia

Reactivo acerca de...	Sin conocimiento	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel experto
Correo electrónico	0	10	6	8
Procesadores de texto	3	9	6	6
Hojas de cálculo	1	11	9	3
Presentaciones electrónicas	0	11	7	6
Classroom	5	7	8	4
Formularios, exámenes...	3	9	8	4
Videoconferencias	10	2	8	4

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Capacitación en TIC para el trabajo a distancia

Periodo de aplicación: 17 al 28 de agosto, 2020; 5 sesiones de 5 horas cada una, 25 horas en total.

Propósito: Conocer herramientas básicas para implementar el trabajo docente a distancia de manera síncrona y asíncrona.

Competencias: Crear ambientes de trabajo a distancia con el uso de aplicaciones de videoconferencia y herramientas de trabajo asíncrono.

Contenido: Windows: Uso de ventanas, Métodos abreviados. Office: Word (plantillas, aplicaciones básicas); Excel (hojas de cálculo, fórmulas, gráficas, filtros); Power Point (presentaciones y videos). Videoconferencias: Zoom (creación de cuenta, programación de sesiones, moderación de clases, compartir pantalla, sala de grupos). Edición de videos: Movie Maker (creación y edición básica).

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- De la Torre, A., Delgadillo, V.A., y Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. México: CIPS <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/12/formacion-reflexiva.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T, y Bond, A. (2020). *The Diference Between Emergency Remote Teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. 1era. Edición. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 258 pp.
- SEP. (2002). *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. México: Autor.
- ____ (2018). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Física*. México: Autor.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Uruguay: Trilce.
- ____ (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. Francia: Autor. <http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>