
Entretexos - Artículos/Articles/Pütchi

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 25-46

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7352466>

Recibido: 15-06-2022 · Aceptado: 10-10-2022

¿Cómo trabajamos con los estudiantes y las familias y cómo se evaluó durante el confinamiento?

How do we work with the students and families and how do you evaluate during the pandemic?

*Jiika wa "yataain namaa na ekirajaashiikana jee napiushi ¿jamüsü jüsakiria
ju"utpiinaa alechee antaka woumainru"u?*

Ligia María Sánchez Castellón

<https://orcid.org/0000-0003-0292-2722>

licar56@gmail.com

Universidad del Magdalena, Colombia.

Docente tutora Programa Todos a Aprender -PTA-

Fabio Jurado Valencia

<https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

fdjuradov@unal.edu.co

Universidad Nacional, Colombia

Amanda Miguel Iguarán Jiménez

<https://orcid.org/0000-0002-5658-6560>

aiguaran@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena, Colombia

Emilce Beatriz Sánchez Castellón

<https://orcid.org/0000-0002-0229-9806>

esanchez@uniguajira.edu.co

Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

Desde la Investigación-Acción, y con un carácter exploratorio, se compartieron relatos de experiencias pedagógicas llevadas a cabo durante la coyuntura del confinamiento preventivo y obligatorio ocasionado por el Covid19 en la perspectiva de reconocernos como maestros, de configurar y descubrir formas inéditas de hacer pedagogías desde lo propio en medio de vacilaciones y desconfianzas como las generadas por la pandemia. ¿Cómo se garantizó el derecho a la educación sin disponer de mayores condiciones ni recursos? ¿Desde lo vivido, qué alternativas pedagógicas pueden ser aplicables en la post pandemia? Las preguntas que nos ocupan apuntan a construir conocimiento y saber pedagógico en torno a cómo los maestros, las familias y los estudiantes afrontamos el reto de enseñar y aprender en medio de la adversidad e incertidumbre.

Palabras clave: confinamiento escolar, incertidumbre, investigación narrativa, pedagogías desde lo propio, saber pedagógico.

Abstract

From the Research-Action, and with an exploratory nature, accounts of pedagogical experiences carried out during the juncture of preventive and mandatory confinement caused by Covid19 were shared, from the perspective of recognizing ourselves as teachers, of configuring and discovering new ways of doing pedagogies from their own point of view amid vacillations and mistrust such as those generated by the pandemic. How was the right to education guaranteed without having better conditions or resources? From what has been experienced, what pedagogical alternatives can be applicable in the post-pandemic? The questions that concern us aim to build knowledge and pedagogical knowledge around how teachers, families and students face the challenge of teaching and learning in the midst of adversity and uncertainty.

Keywords: school confinement, pedagogies from their own point of view, uncertainty, narrative research, pedagogical knowledge.

Aküjia palitpüchiru'u

Jünainjee a'yatawaa kantanajaayaka jee kasanaayaka, aküjiraanüsü aküjalaa jünainjee ekirajawaa ainnaaka ju'utpüna sutta jutuma tü alechee antakaa jee jütapülia tü wopo'u asürünnakaa natuma jikiipu'ujana wanee mma, ji'reeyaja ayatüin waya jünain ekirajaa, ji'reeyaja e'iyata kasa eekai jeketüin julü'ujee wajua'ipa mayaasüjee nnojolüin weraajün jia, jiale'eja ja'ujee ayuulikaa. ¿Jamüsü jukuyamajia naawain tepichi ji'ire atüjaa karaloutta, mayaasüje'e pounuwai jee nnojoluin ineerü? ¿waku'ipalu'ujee, kasa ekirajawaa waku'ipalu'ujeejatü anaka jüpüla ashatünaa jüshikijee tü wanuluuka? Asakiraaka wa'yataaka anain joolu'u, jüpülajatü ajuyamajaa atüjalaa jee ju'unjiria ekirajawaa namaayalee natüjala wayuu ekirajuliikana, apüshiikana jee namaa na ekirajaashiikana tepichi, jamüin natüjülee jee nekirajaaya ju'utpünaa müliaa jee ainukuwaa aa'in.

Püchi katsüinsükat: Jüsürülia ekirajaayapülee, ekirajaa akua'ipalu'u, ainukuwaa aa'in, a'yatawaa anüküiru'u, atüjalaa.

Introducción

A raíz de la situación de pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2/ COVID-19, en 2020, un grupo de docentes del sector oficial del departamento del Magdalena y otros del Distrito Turístico, Cultural e Histórico (DTCH) de Santa Marta, incluida una institución del sector privado, se propusieron sacar adelante los procesos pedagógicos en medio de incertidumbres, inexperiencia y especialmente temores¹.

En el quehacer pedagógico los docentes usualmente acopiamos información relacionada con las prácticas, los estudiantes, familias, contextos, saberes y sus formas de aprender, a partir de las experiencias propias y de otros. Sin embargo, algunas por lo general se reducen a anécdotas que surgen en los intercambios entre docentes, en las jornadas pedagógicas, o como apuntes, notas, datos o registros que reposan en los

¹ Ana Judith Insignares Castilla, Carmen Celina Quintero, Bertha Charris Olivos, Antonio Escobar Camargo, Rubiela Arroyave Yara, Yenny Marcela Aristizábal, Alba Luz Durán Estrada, Isaura Arquez Bermúdez, Fernando Antonio Sánchez Castellón, Liliam Guevara Torres, Margarita Robles de Maldonado, Rebeca González San Juan,

cuadernos de trabajo. La información se ancla año tras año y se va olvidando en medio de la rutina escolar. Si ellas fuesen objeto de reflexión, análisis y resignificación seguramente serían acervos de saber pedagógico y de nuevos caminos a emprender frente a tantos dilemas e interrogantes que cualquier maestro suele tener por más experiencia y títulos que haya acumulado a lo largo de su ejercicio profesional.

Algunos antecedentes relacionados con este artículo se pueden rastrear en las experiencias de los maestros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en el portal de esta organización no gubernamental (<https://www.lenguaje.red>). Coherentes con las características del aprendizaje como una actividad social, estos maestros han adoptado formas organizativas en grupos que constituyen Nodos diseminados en distintas regiones del país; a su vez esta Red hace parte de la Red latinoamericana con el mismo nombre, en la que participan Argentina, Brasil, Chile, Perú y México. Una de sus características es la autoformación en equipo y el trabajo con proyectos en los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media y superior).

Desde marzo de 2020 repentinamente hubo que cambiar las regulaciones pedagógicas de la presencialidad hacia las pedagogías vinculadas con la educación remota. La incertidumbre se intensificó al reconocer que la escuela no contaba con recursos tecnológicos ni la formación o los referentes para continuar la educación desde las residencias. La situación crítica fue más aguda en el grado de transición (único grado de preescolar en el sector público en Colombia), porque los niños habían tenido su primer contacto con la escuela dos meses antes de la pandemia.

Una docente del grado transición, conmovida frente a la situación, relata que un niño le preguntaba: “señor, cómo es mi escuela”. Igualmente afrontamos el dilema sobre cómo llevar a cabo de manera fluida los procesos pedagógicos con los estudiantes de la básica y los grados 10 y 11. El reto ha llevado a que los actores educativos asuman la necesidad de construir registros a partir de las propias realidades y contextos socioeconómicos, geográficos, ideológicos, culturales que den cuenta de iniciativas, aciertos, errores y visiones. Proporcionar un legado pedagógico a las nuevas generaciones, documentar un capítulo de la historia de la pedagogía en Colombia y el Caribe colombiano en el período de la pandemia, es un compromiso.

La intencionalidad del estudio

El proceso de indagación tuvo como horizonte comprender el complejo mundo de la experiencia humana desde la perspectiva de los docentes, en este caso la educación en pandemia a causa del Covid19. Se adopta aquí una perspectiva holística al analizar las situaciones en el contexto educativo para encontrar respuestas a las preguntas objeto de estudio, las cuales se centran en la experiencia del maestro como sujeto social.

Unidades de análisis

Se seleccionaron doce (12) relatos orales con sus correspondientes transcripciones escritas. El análisis del corpus propició la selección de fragmentos que muestran cómo se ha trabajado y evaluado en la coyuntura del confinamiento. En la perspectiva expuesta se identificó un grupo de docentes, quienes fueron escogidos por cuestiones prácticas: facilidad de contacto, disposición, interés, capacidad de gestión, perfil de colaborador (Hernández, Fernández & Baptista, 2016) y se les planteó la idea y propósito de este trabajo. Se formularon dos preguntas a manera de entrevista semi estructurada y se les solicitó elaborar relatos orales y escritos sobre las experiencias para identificar cómo estaban trabajando con los estudiantes y cómo evaluaban en la coyuntura del confinamiento preventivo y obligatorio. El grupo participante estuvo integrado por seis (6) docentes tutores del Programa Todos a Aprender (PTA²), dos (2) de primaria, dos (2) de bachillerato, un directivo docente de una institución oficial y un directivo docente de una institución privada³, que ofrece el servicio educativo en un sector popular de la ciudad auspiciado por una Fundación (cfr. tabla 1).

Tabla 1.

Rol de los Participantes —Voces que narran las experiencias—

Docente Tutor PTA	Docentes de aula	Directivo Docente
6	Primaria: 2 Secundaria: 2	2

Fuente: elaboración propia

En total se reunieron doce (12) experiencias, desarrolladas en diez (10) instituciones (cfr. tabla 2):

Tabla 2.

Caracterización de las instituciones participantes.

INSTITUCIONES PARTICIPANTES – Total				10
Experiencias relacionadas – Total				12
Experiencias Áreas	Distrital oficial	Distrital privado	Departamental oficial	TOTAL
Urbana	7	1	0	8
Rural	2	0	2	4
Total	9	1	2	12

Fuente: elaboración propia.

² Programa Todos a Aprender, direccionado, coordinado y financiado por el Ministerio de Educación Nacional en las pruebas externas (Saber 3o y 5o.) de la ciudad que se resistían, a aprender a leer y a escribir. Consiste en acompañar *in situ* a grupos de docentes que laboran en instituciones educativas que no muestran los resultados esperados en las pruebas externas (decir cuáles son estas pruebas). Los docentes que acompañan los procesos se han destacado por su actitud innovadora.

³ Instituto Midia Leonor Castellón de Sánchez, con Misión y Visión de carácter humanista; despliega sus funciones en un sector popular del Distrito Histórico y Turístico de Santa Marta. Fundada por iniciativa de la maestra Midia (q.e.p.d.), por el deseo de sacar adelante a niños habitantes de un sector deprimido de la ciudad que se resistían a aprender a leer y a escribir.

Sobre los instrumentos

A través de la incorporación de la conversación y la entrevista semi estructurada se estableció un diálogo con los participantes para conocer, rastrear y aclarar aspectos relacionados con la práctica pedagógica durante la pandemia. Por las circunstancias de distanciamiento preventivo, la recolección de la información se llevó a cabo mediante instrumentos como correos electrónicos, teléfonos, video-llamadas y por sistema de mensajería como el WhatsApp; se transcribieron cada una de las intervenciones de los participantes.

El procedimiento

Inicialmente se solicitó a los docentes seleccionados por medio de correo electrónico la participación en una entrevista semi - estructurada y para llevarla a cabo se compartió con ellos un consentimiento informado. Algunos participantes enviaron sus entrevistas a los correos electrónicos, otros por sistema de mensajería como el WhatsApp, video chat o llamadas telefónicas, las cuales fueron grabadas previa autorización de los participantes y luego transcritas; se recolectó la información y se sistematizó en un archivo para ser analizado y procesado por medio del software Atlas ti. Posteriormente se examinaron los registros, se estructuraron los resultados y se construyeron las conclusiones del estudio.

Resultados

Con respecto a la primera pregunta:

1. ¿Cómo se ha trabajado con los estudiantes durante el confinamiento preventivo obligatorio debido a la pandemia por Covid19?

Los conceptos más recurrentes se agrupan en categorías referidas a las búsquedas y elaboraciones de los participantes para encontrar alternativas a la problemática en términos de *adaptación de los espacios de aprendizaje*: antes presenciales, ahora demandantes del distanciamiento social, considerando las *adecuaciones curriculares* en el marco de la *flexibilidad*, las *estrategias pedagógicas*, el *seguimiento a los aprendizajes*, y el surgimiento de *comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo*. En los relatos también se hace alusión a la necesidad de más docentes, a la debilidad en el manejo de las TIC, las dificultades para comprender el fenómeno de la salubridad en el confinamiento, al número minoritario de docentes con competencias en las TIC, al deseo de los docentes de recibir formación pertinente y adecuada a las características de la época, a las carencias en infraestructura y recursos educativos y a la necesidad de trabajar en equipo.

1.1. Sobre la adaptación de los espacios de aprendizaje al nuevo contexto educativo

El primer paso que dieron las instituciones para adaptarse a las circunstancias adversas de salubridad fue identificar las herramientas tecnológicas disponibles, tanto a nivel de la escuela como de los hogares, así como su estado; seguido a ello, realizaron el análisis de las implicaciones pedagógicas que la realidad identificada imponía a la educación. Los recursos, que en la mayoría de los casos fueron escasos, constituyó la base para la toma de decisiones y el emprendimiento de la ruta pedagógica tanto de la zona urbana como de la zona rural; así se registra:

P3: De manera general se sabía que la institución no contaba con conectividad, antes de emprender cualquier acción pedagógica era necesario hacer un ‘diagnóstico’ de dichas condiciones y de los recursos tecnológicos disponibles en las familias de la institución.

P5: Una vez iniciado el confinamiento preventivo obligatorio a causa de la pandemia 2020, situación que imponía el aprendizaje remoto mediado por TIC, se aplicó a los padres de familia de la institución una encuesta, la cual mostró que la mayoría de los estudiantes no contaban con los dispositivos y la conectividad necesaria para trabajar de manera sincrónica; entonces, institucionalmente se decidió hacerlo de forma asincrónica, dando la oportunidad a cada estudiante de trabajar a su ritmo y en la medida de sus posibilidades.

P9: Iniciando el confinamiento, en la Institución se aplicó una encuesta a las familias para conocer con qué recursos contaba la comunidad educativa para el trabajo remoto; la mayoría respondió que no tenían conexión a internet.

La institución de carácter privado hace referencia a su estrategia:

P12: ...La institución trazó un horizonte fiel a los principios, valores y propósitos misionales que orientan el PEI. Con base en ello, se tomó la decisión de desarrollar estrategias que estuvieran mediadas por las TIC atendiendo particularidades propias de la heterogeneidad de la población matriculada... buscamos alternativas que ayudaran a continuar trabajando con todos, sin excepciones. En las reuniones, cada docente exponía situaciones particulares que se presentaban en su grupo, y entre todos se buscaban las soluciones para ajustarse a los nuevos requerimientos y asegurar la permanencia y estímulo a los estudiantes.

En otra institución se destaca que:

P8: El proceso de adaptación a la nueva metodología con mediaciones tecnológicas, TIC, fue complicado y demasiado lento. Aproximadamente se conectaban a las clases remotas el 30% o menos (entre 9 y 14 estudiantes, o dos o tres por día, por asignatura), esto debido a la falta de aparatos electrónicos o de conectividad en sus hogares.

P10: Un gran porcentaje de los docentes (40% aproximadamente) no tiene el dominio de la tecnología; cerca del 35% de los estudiantes no dispone de herramientas tecnológicas ni de internet; sin embargo, muchos docentes manejan muy bien las herramientas tecnológicas citadas, lo cual es una ventaja porque pueden ser multiplicadores de estos conocimientos con sus compañeros.

A partir de cada realidad, tanto las instituciones que se veían más amenazadas por la falta de infraestructura tecnológica, como aquellas que tenían un porcentaje mayor de posibilidades, tuvieron que realizar la adaptación *de los espacios pedagógicos y las adecuaciones curriculares* para promover el aprendizaje remoto moviéndose en dos escenarios: sincrónicos y asincrónicos.

Escenarios Sincrónicos. Posibilitaron actividades a través de medios digitales con una comunicación directa a través de texto, audio o video, entre participantes conectados simultáneamente.

En el caso de las instituciones que hacen parte de este estudio las interacciones pedagógicas se caracterizaron por el empleo de las aplicaciones de mensajería como el *WhatsApp*; se trata de la herramienta más utilizada desde el inicio del confinamiento por su popularidad y versatilidad para envío y recepción de mensajes cortos, audios, fotos, videos, entre otros:

P6: Desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020, los maestros de transición y básica primaria desarrollaron el trabajo pedagógico con los estudiantes de forma asincrónica a través de las guías de aprendizaje, y de forma sincrónica a través del *Whatsapp*. Sin embargo, no todos los estudiantes pudieron acceder a las guías físicas debido a que el colegio destinó un día y hora específica a la semana para su entrega. Teniendo en cuenta que se generaban aglomeraciones y se exponían a multas por incumplir con la medida del pico y cédula establecida en la ciudad, los padres y/o acompañantes optaron por trabajar las guías con los niños en forma digital, solicitando a los docentes se las compartieran vía *WhatsApp*. Tal fue el compromiso y deseo de superar las dificultades de acceso al conocimiento, que los estudiantes transcribían las actividades del dispositivo al cuaderno de acuerdo con la disponibilidad y compromiso de cada uno.

También utilizaron plataformas:

P12: Algunos docentes se conectaban diariamente a través de *Google Meet*, realizaban videoconferencias dando explicaciones, modelando procesos, aclarando dudas y realizando actividades con los textos que venían manejando en el respectivo grado.

En general, los maestros emplearon las llamadas, el correo electrónico, las video-llamadas por celular, ya en 2021 la mayoría fortaleció el uso de plataformas -*Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, etc.-. A través de estos medios, los maestros empezaron a aprender por sí mismos el manejo de las tecnologías guiados por la necesidad de incursionar en este campo, de transformar y experimentar nuevos escenarios compartiendo los contenidos de aprendizajes en formatos *Word*, *Excel*,

Power Point y otros, poco comunes en la educación preescolar, básica y media presencial.

Para llevar a cabo la adaptación de los espacios de aprendizajes se destaca el papel de los docentes, sabedores del rol fundamental que jugaba la familia, le dieron prioridad organizando los encuentros sincrónicos en los horarios más favorables para ellos, de modo que pudieran acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje en casa. Es un aporte significativo en términos de incorporación de la voz de la familia en el trabajo cooperativo, que implica la formación de manera mancomunada escuela-hogar, ahora confinados por la pandemia. Al respecto, una de las docentes tutoras señala:

P1: Los docentes organizaron las reuniones sincrónicas utilizando diversas plataformas en el horario más conveniente para las familias, escogieron la jornada de la tarde, después de terminar sus faenas.

Escenarios Asincrónicos Online y Offline. Es decir, aquellas en las que la comunicación se realiza sin que los participantes estén conectados simultáneamente. Uno de los beneficios que presenta este entorno es la oportunidad de acceso a la información siempre que se necesite, es la misma que se encuentra en formatos (videos, guías análogas, link) para descargar videos, portafolios de trabajo suministrados a través de medios web: páginas web, e-mail u otro medio virtual:

P12. Las ilustraciones en power point en todas las áreas, permitieron el desarrollo de las temáticas y se convirtieron en oportunidad de transformación de los procesos pedagógicos.

P4: Uno de los primeros recursos promovidos desde la gestión directiva de la institución, fue el fortalecimiento de la página institucional <http://www.institutomagdalena.edu.co/>, con el propósito de publicar actividades, horarios, tiempos, cursos, docentes con sus respectivos correos electrónicos; además, encontramos el Aula Virtual, un medio web asincrónico, allí los estudiantes pueden consultar a diario, el contenido temático por áreas y grados.

Esta institución fue escogida en 2021 por el Programa *Gobierno Digital* como un caso exitoso, destacada por el manejo y gestión de su sitio web. A ese respecto, informó el señor rector lo siguiente:

El Ministerio de las TIC nos ha elegido como invitados especiales a este evento al considerar que somos referente nacional en el aprovechamiento de nuestro sitio web durante la pandemia. Pueden seguir el evento a través del canal de YouTube del Ministerio de las TIC. Será un taller de capacitación para las entidades públicas que usan la estrategia gov.co y nosotros hemos sido elegidos para compartir nuestra experiencia (Mensaje vía WhatsApp, junio 23/2021).

En otros casos, se reconoce que durante 2020 los docentes no trabajaron con plataformas digitales como soporte de clases virtuales:

P6: Básicamente trabajaron con video-llamadas, mensajes de voz, algún audio cuento, llamadas telefónicas, toda vez que la gran mayoría de los padres son de

escasos recursos y carecían de conectividad a internet lo que imposibilitó conectarse a dichas plataformas. El WhatsApp, fue el medio más empleado por ellos, ya fuera porque lo recibían de forma gratuita o porque consumían menos datos, conectados por medio de otra aplicación.

Lo anterior se confirma con lo anotado por la siguiente participante de una institución de la zona rural:

P7: El trabajo con mis estudiantes en la coyuntura del confinamiento ha sido complejo a causa de las múltiples necesidades que existen en la vereda Tierra Nueva; la falta de conectividad a internet y la deficiencia de la señal de celular han sido los factores principales para que la precariedad de las condiciones de vida reinantes allí, sea más notoria e incida negativamente en la estrategia de aprendizaje en casa. Como maestra me veo muy limitada para establecer comunicación con mis estudiantes; más que con ellos, me comunico escasamente con algunas familias; esto es posible a través de la aplicación de WhatsApp, sólo cuando ellas tienen el recurso para recargar datos y la ubicación precisa para obtener señal.

1.2. Adecuaciones curriculares

En el horizonte de lograr ajustes curriculares pertinentes aparecen, tanto en el contexto urbano como en el rural, equipos de docentes con iniciativas que buscan alternativas pedagógicas con el deseo de trabajar proyectos transversales como se muestra a continuación:

En el contexto rural de una institución etnoeducativa, los primeros momentos en 2020 fueron caracterizados de la siguiente manera:

P2: Entre los ajustes para asumir el aprendizaje en casa se incluyeron actividades de recreación, arte, momentos de relatos en familia y la incorporación de algunas canciones infantiles que los niños, especialmente los de transición, solían cantar durante la presencialidad, esto con el propósito de recordar esos tiempos de educación escolar. También, se brindaron orientaciones para promover entre los estudiantes las consultas constantes entre los mayores, para saber por ejemplo, cómo se podía escribir determinada palabra u otro tema de interés o de aprendizaje. Las guías contextualizadas de aprendizaje incluían instrucciones en lengua materna y orientaciones que propiciaban el acompañamiento de los hermanos que cursaban grados superiores o de los padres que sabían leer en lengua materna...

En 2021 esta misma institución reconoce que da otro paso:

P2: A finales de 2020 se aprobó el diseño de un módulo pedagógico alternativo de nivelación y desarrollo académico que tuviera carácter integral y articulado transversalizando las actividades desde lo cultural y contextual. Para ello se planteó la metodología de la indagación, la consulta y el diálogo permanente buscando que los niños pudieran compartir espacios con los miembros de sus

familias o de la comunidad, de manera que, desde la educación, estar en casa cobrara significado para todos.

Y se avizora en esta institución el compromiso, no solo desde el deber, sino desde el querer brindar una formación íntegra a sus estudiantes, tomando conciencia de sus raíces y de la pedagogía comprometida con los pueblos y grupos sociales que han sido históricamente sometidos, pedagogía que lleva años aportando desde lo propio, que mira y observa su entorno, como lo plantearan Freinet (1969) y Freire (1970), para recuperar los saberes y conocimientos que han sido suprimidos en nuestra sociedad:

P2: Cada uno de estos aspectos pedagógicos, culturales y tecnológicos ha llevado al equipo docente a comprender que la existencia de situaciones difíciles hace posible los desafíos pedagógicos para instituciones como la Etnoeducativa Distrital de Mulkwakungui. Desafíos para fortalecer lo pedagógico desde lo contextual, el entorno, y la inclusión de nuevas tecnologías para aprender desde la indagación, el diálogo de saberes, la valoración de la cultura y de la identidad, desde una pedagogía liberadora que concibe la naturaleza, los recursos del medio -hojas, piedras, semillas, arboles, cultivos sagrados y el mismo pueblo-, mediante los cuales los niños construyen conocimientos, potencian habilidades comunicativas y cognitivas. El reto, en la alternancia o en la presencialidad es continuar con la dinámica pedagógica desde lo propio para que los estudiantes sean agentes activos del cambio a partir de sus procesos de aprendizaje.

En el sector urbano se destaca la iniciativa de una de las instituciones apoyada por el PTA que, en 2021, se encuentra trabajando tres proyectos desde una perspectiva considerada por ellos como transversal:

P10: ... **Construyendo mi Felicidad.** Su objetivo es generar prácticas pedagógicas que propicien el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de competencias en los estudiantes, utilizando la lúdica, el emprendimiento, el arte y la reflexión como medio de expresión para que incorporen en su cotidianidad el ejercicio de principios y valores. **Avancemos Camilistas:** Proyecto para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. **Vive Tu Biblioteca Escolar:** Fortalecer la capacidad de la Institución para desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad con los niños, niñas y adolescentes, mediante la creación, implementación o fortalecimiento de la biblioteca escolar y de proyectos transversales de lectura, escritura y oralidad.

Otros registros muestran:

P3: Los ajustes al Plan de estudio se han llevado a cabo a partir de la identificación y priorización de los aprendizajes pertinentes con el propósito de continuar apoyando el proceso educativo mediante la articulación de las diversas áreas, lo que implica adecuar las actividades que se ofrecen en las respectivas guías que desarrollan los estudiantes. A partir del trabajo realizado el año anterior, los maestros tomaron la determinación de integrar las áreas en una misma guía, buscando potenciar la secuencialidad de los aprendizajes y mejorar la enseñanza.

P1: Por directrices de la Secretaría de Educación, acogidas por los directivos de la IED San José de Pueblo Viejo, el PTA orientó a los docentes en la elaboración de guías integradas que incluyen las áreas fundamentales y la elaboración de podcast como parte del proceso de acompañamiento pedagógico.

Se advierte en el imaginario escolar la conciencia en torno a la búsqueda de la pertinencia curricular, lo que requiere necesariamente de la flexibilización (Torres, 1994) como una estrategia que evita fracturar y atomizar el conocimiento escolar, cuestionándolo y potenciándolo, aspecto esencial en las reflexiones que realizan las instituciones educativas como tarea de carácter continuo, que obliga a múltiples análisis y toma de decisiones. Se advierten en estos esfuerzos ciertos quiebres que obedecen a la falta de estrategias organizativas del conocimiento, a los vacíos conceptuales que a su vez dan origen a problemas en la práctica y al predominio de las pedagogías visibles, en contraste con las invisibles, según Bernstein (1985).

El imaginario del maestro le hace percibir la integración curricular como un trabajo agobiante y por eso más temprano que tarde regresa al currículo agregado (Bernstein, 1985) como una sombra o fantasma que lo acompaña; en la cultura escolar se asume que el modelo de currículo válido es el de las taxonomías o parcelas. Sin embargo, el problema es otro: la ausencia del trabajo en equipo, fundamental en la integración curricular; fluye adecuadamente si hay acuerdos entre los miembros de la comunidad académica en torno a los proyectos (o los centros de interés), las pedagogías y la evaluación. Ello implica que el maestro se comprometa con el estudio, como lo hacen los profesionales en los diversos campos (medicina, ingeniería, sociología, derecho...) para identificar alternativas a los problemas propios de la profesión, con la interacción en redes y asociaciones. Estudiar presupone volver sobre las fuentes clásicas del campo (el de la educación y la pedagogía), esto es, a los autores que de algún modo fueron objeto de reflexión en la universidad: Vigotsky (1986), Piaget (1967, 1971), Bruner (1975) y Gardner (1988), entre otros. No son fuentes que ofrecen métodos prediseñados sino fuentes que proporcionan señales sobre los métodos que los maestros mismos han de construir según sean los perfiles sociales de los estudiantes y sus familias: son los maestros como intelectuales (Giroux, 1990).

En la perspectiva de la flexibilidad curricular también habría que rastrear las experiencias que dieron lugar a la Pedagogía por Proyectos hacia los inicios del siglo XX (Dewey, 1989 [1910]; Kilpatrick, 1918) en el marco del Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva o Educación Nueva, en la que también se inscriben las obras de los europeos Decroly (1927), Montessori (1967), Not (1992) y Jolibert (1991). En 2019 la Red de Lenguaje publicó el libro *La pedagogía por proyectos, visiones y trayectorias*, que recoge algunos de los trabajos de Jean Vassileff, Jean Pierre Boutinet y Catherine Reverdy, con la traducción de Rodríguez, Pinilla, Bojacá, Morales y Jaimés, cofundadoras de la Red. Si las escuelas se apoyaran en estas fuentes, en el horizonte de autores como los mencionados, y en las experiencias nacionales como las desarrolladas por las maestras de la Red de Lenguaje, la vieja aspiración de lograr la transversalidad y la integración curricular podría ser realizable.

1.3. Estrategias Pedagógicas y Seguimiento a Procesos de Aprendizaje

Atendiendo a las particularidades de las instituciones, una docente de primer grado expresa:

P12: Teniendo en cuenta que inicialmente algunos padres de familias manifestaron que se les dificultaba conectar a los niños a videoconferencias todos los días y a la misma hora, decidí grabar las explicaciones de los temas; esa fue mi mejor decisión. En las mañanas enviaba el video con la explicación y las actividades a desarrollar; posteriormente, los padres de familia según su disposición y tiempo, enviaban a mi WhatsApp fotos o videos de las actividades resueltas. En la última semana (de junio 2020) realicé videos conferencias por la plataforma zoom; durante ese encuentro explicaba el tema, desarrollábamos las actividades y asignaba algunas otras. Así mismo, inicié con la plataforma liveworksheets, la cual cuenta con fichas interactivas para los niños. Uno de ellos no podía conectarse en las mañanas, por lo que me conectaba con él en las tardes.

Los docentes aluden de manera reiterada a las guías elaboradas por ellos mismos, considerándolas como la principal herramienta en el aprendizaje en casa, guías físicas o mediadas por TIC, en las cuales incorporan hipervínculos a videos y link relacionados con el objeto de estudio; se invitó también a acceder a otros materiales como las *Cápsulas de Colombia Aprende*, el Programa *El Profe en Casa*, *Retos para Gigantes*, en el portal del MEN; todo ello en la búsqueda de ofrecer múltiples alternativas para enriquecer la experiencia de aprendizaje en casa y el respectivo proceso de seguimiento:

P5: La dinámica desarrollada en 2020 consistió en poner a disposición de los estudiantes y sus familias, los lunes, en la página institucional -Aula Virtual-, una guía de trabajo por cada una de las asignaturas básicas (matemáticas, castellano, sociales y naturales). El estudiante las resolvía durante la semana y una vez terminadas las enviaba al correo institucional de su docente para que fueran retroalimentadas. Adicionalmente, se suministraban videos o imágenes que ayudaban a profundizar y clarificar lo presentado en la guía.

P7: Con toda certeza, sé que en estos momentos habrá estudiantes desarrollando las actividades encontradas en los libros **Retos para gigantes**, entregados por la rectora de la institución. Soy consciente que existe un gran número de niños (as) que no han empezado a realizar ninguna actividad, por las razones expuestas por las madres de familia (falta de conectividad, de equipos celulares, de fluido eléctrico, etc.). Este panorama preocupa, porque el proceso de aprendizaje ha tomado un rumbo distinto; los educandos pueden estar incurriendo en retrocesos.

De manera estratégica aparece la figura del *Mensajero pedagógico*, que se traslada a un lugar determinado para dejar las guías de auto aprendizaje, las mismas serán recogidas por las familias o los propios estudiantes. El *Mensajero pedagógico* puede ser un maestro, directivo docente o miembro de la comunidad con espíritu de colaboración encargado de llevar y recoger material como guías de autoaprendizaje:

P2: ...Fue necesario reunir a las autoridades para buscar alternativas durante el confinamiento, atendiendo las orientaciones emanadas del MEN. Ante esas circunstancias, un profesor indígena manifestó que él podría caminar hasta donde estuvieran los estudiantes de las comunidades más alejadas para llevar las guías y orientar a los padres sobre las actividades y el tiempo que tenían los niños para desarrollarlas y devolverlas a la escuela. De este modo surgió la figura del «**mensajero pedagógico**».

El arquetipo del mensajero que corre kilómetros para entregar los mensajes, propio de las comunidades antiguas, grecolatinas y prehispánicas, es recuperado durante la pandemia para mantener viva la escuela. En algunos lugares se utilizó el perifoneo por las calles como medio de información para que las familias se acercaran a un determinado lugar a recibir las guías. Vale reconocer también la solidaridad de los agentes educativos y de quienes hacen parte de organismos protectores:

P1: Una vez elaboradas y realimentadas las guías, se fueron remitiendo al directivo docente (DD), quien se encargó de la reproducción y envió a los estudiantes a través de los mensajeros pedagógicos, personas que forman parte de entidades aliadas como la Defensa Civil, organismo que cumple con los protocolos de bioseguridad (tapabocas, guantes, lentes y vestuario adecuado).

Sin embargo, en el logro de los propósitos del seguimiento a los aprendizajes los inconvenientes fueron una constante en el día a día:

P6: Las guías físicas que retornaron a la institución fueron las de aquellos estudiantes cuyos padres informaron no tener un teléfono celular que permitiera que sus hijos se conectaran a las clases y/ o pudieran enviar evidencias fotográficas de las actividades realizadas. Sin embargo, estas guías que retornaron a la institución no llegaron a manos de los docentes, pues no había una logística institucional que permita redireccionarlas a cada docente; por tanto, no fue posible que el estudiante recibiera realimentación o un seguimiento frente al proceso de aprendizaje reportado en la guía física.

En cuanto a la retroalimentación, se señala que:

P2: El proceso de realimentación se llevó a cabo con muchas dificultades y solo fue posible para una minoría. Muchos niños no devolvían las guías porque no comprendían las actividades o éstas quedaban inconclusas; en el proceso de transporte de ida o de regreso algunas se deterioraban, se mojaban por la lluvia o se perdían.

En las entrevistas se reconoció que el trabajo con guías en el distanciamiento social representa para los estudiantes un esfuerzo mayor al no tener al lado a un docente que brinde retroalimentación; esa situación se notó cuando los estudiantes indígenas de una institución manifestaban:

P2: “Aquí nadie se ha contagiado, entonces por qué los profes no vienen a trabajar a la escuela como antes”. “Yo no soy capaz de trabajar las actividades

solo, para eso están los docentes, deben subir y quedarse aquí todo el tiempo, porque ellos tienen que enseñar en las aulas”.

P9: Los niños hacen grandes esfuerzos, les cuesta mucho lidiar con las guías y adaptarse al aprendizaje en casa. La mayoría dice que prefiere ir al colegio, quieren regresar a las aulas, encontrarse con sus compañeros y no estudiar en casa. Los padres también, para trabajar tranquilos.

Igualmente, se reconoce que los docentes durante este tiempo también han experimentado situaciones de intranquilidad y zozobra, sin contar que en 2021 la situación por contagios se recrudeció:

P2: esta situación generó desosiego: en los estudiantes, al no poder asistir a la escuela; y en los docentes, quienes al no contar con las herramientas necesarias para realizar el acompañamiento de acuerdo con las orientaciones del MEN, sentían angustia y ansiedad al encontrarse limitados para ejercer su rol como orientadores.

Las familias de los estudiantes, en medio de sus limitaciones y estando más cerca a los cascos urbanos, por lo menos contaban con teléfono o WhatsApp para comunicarse con el docente solicitando explicaciones adicionales para el desarrollo de las actividades. Las percepciones positivas en relación con el seguimiento al proceso de aprendizaje también fue notorio:

P12: Me siento muy contento por la disposición que ellos (los estudiantes) demostraron para desarrollar las actividades; no hubo negativa, por el contrario, buena actitud para cumplir con sus responsabilidades, incluso en organizaciones para fechas especiales en la institución.

Más allá de los aspectos señalados por maestros y maestras también habría que preguntarse por las especificidades de las guías, en cuanto al carácter innovador que demanda la educación remota. De acuerdo con lo observado y aunque en las narrativas se evita caracterizar las guías, en general prevalece la actividad escolar propia de la presencialidad, con cuestionarios cuyas respuestas están en un determinado lugar; el riesgo de estas actividades es caer en lecturas y escrituras estereotipadas, cuando precisamente el distanciamiento social y el aprendizaje en casa son los escenarios más propicios para la escritura auténtica, muchas veces esquiva en la escuela tradicional.

El problema del discurso estereotipado en la educación se agudiza en el confinamiento porque con antelación en el sistema presencial prevalecen los enfoques prescriptivos frente a la lectura y la escritura. Además, porque el acceso a la cultura letrada de parte de las familias es casi inexistente. Asimismo, elaborar con premura cuatro guías semanales o quincenales y retroalimentar los trabajos en formatos de imágenes con anomalías técnicas porque son tomadas con herramientas digitales de muchas limitaciones converge en cansancio mental de estudiantes y de docentes.

El asunto del aprendizaje en casa mediado por las guías hace sentir la necesidad de revisar cómo se mejora la relación con los textos y la formación en el horizonte del aprendizaje autónomo, independientemente del ambiente sincrónico o asincrónico en

el que se ofrezcan las guías; incluso, si se quiere trabajar con proyectos habría que cambiar la palabra guía, cargada de connotaciones instruccionales verticales, por enunciados como “*Dispositivos de trabajo para la indagación*” o “*Informes de lo observado respecto a lo leído*”.

Un compromiso fundamental es promover con los docentes el análisis de las guías de autoaprendizaje: su estructura, su lenguaje, su contenido y el concepto que se tiene de “guía integrada” para tomar decisiones al respecto. Si como señala Freire (1989) en *Las consideraciones del arte de estudiar*, la educación bancaria no estimula la disciplina intelectual, habrá que revisar si lo que se pretende con la guía propicia en el estudiante el reto a recrearse como sujeto o, al contrario, estar en la inercia y asumirse como recipiente que se llena de contenidos.

En esencia, el material pedagógico destinado al estudiante tiene que provocar actitud crítica frente al mundo y al conocimiento: curiosidad, búsqueda, preguntas, perfilando así la formación de lectores reflexivos, críticos, lo que implica trabajar con los textos: el texto nos envía a otros textos en la dinámica de salir y entrar de nuevo al texto para comprender y alegar, proceso en el cual se reconocen las voces ajenas que hablan en las estructuras profundas de los discursos. Todo esto requiere tiempo y formación para el maestro, quien se ve muchas veces agobiado por las aulas masificadas, sin las condiciones pedagógicas y los textos adecuados; habría mejores resultados si por lo menos los textos que se entregaran a las escuelas respondieran a las expectativas de los estudiantes y de los docentes para promover así la formación de lectores con pensamiento crítico.

1.4. Comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo

Los docentes dan cuenta que en medio de esas circunstancias emergió el valor de la *solidaridad*: maestros, amigos y vecinos dieron ánimo, facilitaron dispositivos móviles a aquellos estudiantes que no tenían cómo enviar a sus maestros las actividades de aprendizaje. Se resalta la apertura mostrada para atender y orientar a quienes por diversas circunstancias no podían cumplir con los horarios y tiempos acordados:

P9: Muchos padres recargaban sus celulares para tener datos. Sin embargo, hubo casos en que esto no fue posible por falta de dinero. A manera de ejemplo, un niño solo podía enviar su trabajo a las siete de la noche, hora en que una vecina le prestaba el celular para que él pudiera cumplir con su deber; a esa hora su docente lo atendía.

Los docentes extendieron sus horarios laborales para recibir a cualquier hora trabajos, llamadas, mensajes, fotos, videos, preguntas, excusas, lamentaciones, reclamos, quejas, agradecimientos. Ellos flexibilizaron sus tiempos y atienden de manera individualizada a sus estudiantes.

P12: Se abrieron espacios personalizados para atender situaciones como el caso de una niña que no se podía conectar todos los días por Google Meet, debido a que sus padres trabajaban y no tenía acceso al internet en casa. Ella realizaba las

actividades en la plataforma de Classroom y los sábados se conectaba por videollamada, espacio en el cual se le aclaraban las dudas que tenía.

Los docentes brindaron apoyo afectivo y socioemocional y no solo se preocuparon por los contenidos propios del currículo:

P8: En las interacciones mediadas por las TIC siempre estuve abierto a espacios que permitieran a los estudiantes expresarse a través de la música, cantos y diálogos. Esto servía de motivación para la siguiente clase. También vinculé en el diálogo a los padres de familia; los invité a estar presentes en las clases. Es decir, ya no eran solo los estudiantes, sino sus padres o acompañantes quienes hacían parte del grupo que estaba recibiendo mis orientaciones académicas.

P1: Los docentes idearon formas para establecer vínculos con las familias a quienes no fue posible contactar al inicio de 2020. Esto se logró gracias a la generosidad de los padres que cuentan con la posibilidad de internet y equipos de cómputo en sus hogares permitiendo el acceso de quienes no disponían de tecnologías. Por su parte, los maestros acondicionaron y ambientaron en sus modestas viviendas espacios como aula de clase para dar las orientaciones pertinentes sobre el desarrollo de las guías. La comunidad del corregimiento de Tasajera perteneciente al municipio de Pueblo Viejo, se vio afectada por la explosión del carro cisterna el 06/07/2020 que dejó 45 víctimas y 29 sobrevivientes, recibió inicialmente asistencia médica para atender a los heridos, ayuda a las familias para el traslado a clínicas, hospitales y atender los eventos fúnebres de sus seres queridos, así como apoyos alimenticios por parte de la alcaldía del municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena y de la comunidad en general. En diciembre de 2020, los docentes de este corregimiento se solidarizaron con los afectados; reunieron y realizaron una colecta para llevarles detalles y una cena a los niños que perdieron a sus padres en el accidente.

En el sector rural es notorio la falta de docentes:

P7: La institución no cuenta con el número de docentes completo; la sede donde laboro, ubicada en Tierra Nueva, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y décimo grado; quienes estamos a cargo de los primeros niveles de enseñanza, hemos asumido la estrategia de ‘multigrado’, la maestra de preescolar también tiene a su cargo grado primero; en mi caso, dirijo segundo y tercero y otro compañero lo hace con cuarto y quinto.

También hubo dificultades en algunas comunidades indígenas para *comprender el fenómeno de salubridad y aceptar el confinamiento*; es el caso de la comunidad de la Institución Etnoeducativa Distrital *kogui* de *Mulkwakungui* - Sierra Nevada de Santa Marta:

P2: ... Para las comunidades indígenas, habitantes ancestrales de la Sierra Nevada de Santa Marta, comprender la existencia y comportamiento del virus no ha sido fácil; unos pensaban que al encontrarse este agente infeccioso tan lejos, era improbable que pudiera llegar hasta sus comunidades; otros,

expresaban que el virus no existía, que más bien era un invento de los profesores, quizá para no ir a clase. Frente a esta situación se optó por explicar lo más detallado posible el tema exponiendo, además, cuáles podrían ser las consecuencias si el contagio se propagaba a través de la escuela o de la misma comunidad que se desplazaba a veredas vecinas. Una vez realizado este proceso, los indígenas acordaron llevar a cabo prácticas tradicionales para ayudar espiritualmente a evitar que el virus llegara hasta ellos y, además, se comprometieron a entablar permanentes consultas que permitieran el direccionamiento de la escuela.

2. ¿Cómo evaluamos en la coyuntura del confinamiento?

Se propendió por la evaluación formativa, a partir de la guía de autoaprendizaje con el criterio de la retroalimentación:

P6: La guía de aprendizaje que elaboran los docentes de preescolar y básica primaria presenta al final una sección titulada "¿Qué Aprendí?"; ésta promueve la autoevaluación a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos. En dicha sección se incluye una rúbrica de autoevaluación. Allí, los estudiantes en compañía de sus padres o cuidadores pueden leer los criterios de evaluación propuestos en correspondencia con los objetivos de aprendizaje; a partir de éstos, el estudiante deberá determinar su nivel de cumplimiento según tres niveles de desempeño establecidos en la rúbrica. Los niños envían una foto de lo que han respondido directamente en la guía o en su cuaderno. De esta forma los docentes van haciendo seguimiento y retroalimentación al proceso de aprendizaje... potencian la evaluación formativa a través de las rubricas de evaluación y el portafolio del estudiante, como elementos que ayuden al docente a evidenciar los niveles de comprensión y aprendizajes. Se ha logrado que los padres hagan el esfuerzo de conectar a los niños tres veces a la semana durante 45 minutos al día para que reciban de forma sincrónica las orientaciones y el seguimiento del docente frente al desarrollo de las actividades propuestas en las guías; en esos eventos se comparten videos instructivos y/o explicativos de la clase, se realizan lecturas compartidas, actividades de ejercitación, de contextualización, entre otras. Los otros dos días de la semana, el acompañamiento que brinda el docente es asincrónico; contacta a los estudiantes que durante la semana no se pudieron conectar de forma sincrónica, y efectúa la realimentación de los procesos al resto de los estudiantes.

También se mencionan aspectos relacionados con las causas que incidieron en los pocos resultados alcanzados y se advierten diferentes matices en la conceptualización de la evaluación:

P1: inicialmente los resultados fueron muy pocos; la mayoría de los docentes no pudieron realizar la realimentación por las limitaciones en logística-conectividad y comunicación- por medios tecnológicos. Los pocos maestros que tuvieron la oportunidad de comunicarse con las familias vía WhatsApp, audio y capture de los trabajos realizados se sienten satisfechos, puesto que realizaron la

realimentación, y de esta manera obtuvieron información valiosa para tomar decisiones en torno a la reorientación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias didácticas desarrolladas. La escucha de los audios y la observación de fotos y capturas de los trabajos recibidos ha permitido a los docentes valorar también el rol y la labor de las familias o cuidadores, hecho que demuestra el gran compromiso y sentido de responsabilidad que han desplegado.

P2: Las guías que regresaban a la institución eran sometidas al protocolo de cuarentena durante 14 días; la persona encargada escaneaba tanto las actividades resueltas como la rejilla de evaluación que ésta contemplaba. Allí, el estudiante describía lo aprendido o las dificultades sorteadas en su desarrollo, y las enviaba al docente respectivo; a partir del seguimiento, los maestros informaban semanalmente a los directivos el proceso adelantado y las debilidades identificadas para asignar calificación a los estudiantes. Es importante aclarar que el asunto de la calificación fue replanteado a la luz de la evaluación formativa y las circunstancias particulares que se estaban viviendo; también se pudo identificar que los estudiantes que mostraban buenos desempeños durante la presencialidad, ahora presentaban dificultades al trabajar las guías remotas sin la orientación permanente de sus docentes.

Entre otras ideas se pueden rastrear sentidos de la evaluación, criterios, características, equivalencias, formas de expresarla a través de escalas, es decir, aspectos contemplados en el discurso propio de la evaluación formativa contenido en el Decreto 1290; también se advierte cierta polifonía discursiva, mezcla de paradigmas cuando, por ejemplo, por un lado pareciera que se diera primacía a la heteroevaluación, al resultado a través de la validez de las actividades realizadas, y en otros, se reconoce la importancia de la autoevaluación:

P7: Llevar a cabo una evaluación constante y activa, se hace complicado; en este momento y bajo estas circunstancias sólo se podría evaluar de acuerdo con las evidencias fotográficas o videos que envían algunas familias a través de WhatsApp; como docente confío en que son los estudiantes quienes realizan las actividades, sin embargo, esto no me da certeza que así sea.

P11: Más que evaluar, se valoraron las realizaciones de los estudiantes a través de expresiones cualitativas que estimularan sus potencialidades, el interés y su autonomía. Esto indica que no se tomó en cuenta lo que no se hizo, lo que no se cumplió, o lo que no salió como estaba previsto.

P11: Se permitió al estudiante presentar las actividades adecuadas a sus posibilidades o recursos: en el momento que pudieran, no sólo en la fecha asignada por la institución. En el formato que quisiera -procesador, fotografía, archivo word, pdf, imagen, escáner, etc., ubicando los trabajos en los contextos familiares o sociales conocidos. También se valoró la respuesta a la retroalimentación, sobre todo destacando el interés por mejorar el trabajo. En ese sentido, las valoraciones siempre fueron positivas. Quien no hubiera podido participar no era descalificado, queda en espera de poder desarrollar el proceso para ser valorado. Se hacía retroalimentación cada vez que era necesario.

P11: La valoración del docente se fundamenta en su apreciación personal aunada a la autoevaluación que se le propone realizar a cada estudiante. Para esto se diseñó y se les presentó una rúbrica de cada una de las temáticas-procesos desarrollados que les permitieron reflexionar sobre la calidad de sus realizaciones. Ésta se expresa en descripciones de lo alcanzado (lo cual puede indicar desempeños: excelente, bueno, aceptable, no alcanzado). A mi criterio fomenta el sentido de responsabilidad del estudiante con su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, quizá por las mismas circunstancias y limitaciones de acceso a la tecnología y lo intempestivo de su obligado uso durante el confinamiento, no aparece la fuerza enunciativa que muestre la evaluación como un proceso para documentar cómo están aprendiendo los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus competencias y capacidades lingüísticas, las experiencias culturales, la reflexión y el replanteamiento de las estrategias pedagógicas para contribuir a formar agentes de cambio con pensamiento crítico.

Conclusiones

A raíz del confinamiento por la pandemia del COVID19, los docentes pudieron garantizar el derecho a la educación de los estudiantes sin disponer de mayores recursos, gracias al desarrollo de procesos de gestión de distinto orden, sinergias entre los diferentes actores educativos y rutas emergentes para salirle al paso a la tan compleja situación. Esto condujo progresivamente a la adaptación de los espacios de aprendizaje; ante la carencia de recursos tecnológicos se recurrió a los medios disponibles. Los docentes hicieron esfuerzos por localizar a los estudiantes y vincular activamente a sus familias para promover los aprendizajes en casa.

Ante la adversidad surgieron comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo: *la emergencia demandó trabajar de manera comunitaria*. La falta de docentes en algunas instituciones, la necesidad de apoyo en el manejo de las TIC, el número minoritario de quienes habían desarrollado esta competencia, así como el deseo de recibir formación pertinente y adecuada a las características de la época, fueron constantes. Los docentes aprendieron a usar la tecnología, enfrentándose de manera práctica a ella.

El programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional, brindó las orientaciones para su elaboración. En estas guías el docente propone al estudiante situaciones de aprendizaje en una secuencia que va desde la activación de sus conocimientos previos a la estructuración de nuevos conocimientos, mediante actividades reflexivas y prácticas de diferente complejidad y niveles de actividad cognitiva y metacognitiva, mediadas por un lenguaje en segunda persona (Not, 1992).

Los docentes atendieron las condiciones de la emergencia sanitaria con la participación de otros miembros de la comunidad educativa. Todos han sentido el rigor y el impacto emocional y afectivo de esta emergencia: miedos, tristeza, disgustos, cansancio, dudas, frustraciones. Se han removido las creencias e imaginarios, las prácticas y representaciones mentales y sociales y las dificultades para comprender el fenómeno de salubridad y aceptar el confinamiento. Hoy nos preguntamos si desde lo vivido

pueden surgir alternativas aplicables en la nueva era educativa post pandemia y ya empezamos a hablar de los ambientes híbridos de aprendizaje. El uso de la tecnología no tiene reversa, la evaluación formativa propicia la necesidad de explorar en la actividad cognitiva y metacognitiva, con el uso de rúbricas para evaluar y autoevaluarse. La formación democrática es un ideal que ha de atravesar el currículo y sigue vigente el ideario pedagógico de los visionarios de la *Escuela Nueva* y la *Pedagogía Crítica*, para seguir alimentando propuestas desde la *Pedagogía Por Proyectos*.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles, *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- Bruner, J.S. (1989). *Acción, Pensamiento y lenguaje*. SL: Alianza.
- Decroly, O. (1929). *La Fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: Lamertin.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) Decreto 1290.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. y Cabrera, I., e Inostroza, G. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de la lengua materna*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Jurado, F. (2000). La pedagogía por proyectos vs la pedagogía según programas estandarizados. *Ruta Maestra*, 9 (4), 1-24

Castañeda, G.; Rojas, J.; Rojas, G.; Jiménez, O.; Gutiérrez, E. S. y Ontibón, E. (Coordinación). (2019). La pedagogía por proyectos en el Nodo Bogotá de la Redlenguaje. Bogotá: IDEP-Redlenguaje.

Montessori, M. (1967). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

Not, Louis (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.

Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, G. (1999). “El trabajo por proyectos en la formación de docentes”. En: *Alegría de Enseñar*. Año 10, No. 40.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Vassileff, J. (2019). Historias de vida y pedagogía de proyectos. Los fundamentos pedagógicos. En: Rodríguez, Pinilla, Bojacá, Morales y Jaimes (edición y traducción): *La pedagogía por proyectos. Visiones y trayectorias*. Bogotá: RedLenguaje.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lapleyade.

Biodata

Ligia María Sánchez Castellón: Doctoranda en Ciencias de la educación, RUDECOLOMBIA, CADE, Universidad del Magdalena. Magister en Enseñanza del lenguaje y la Lengua castellana, Universidad del Magdalena. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y Literatura, Universidad del Magdalena y de Pamplona. Licenciada en Psicología Educativa y Administración, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-. Grupo de Investigación “Cognición y Educación”, Universidad del Magdalena. Docente tutora -PTA-. Coordinadora Nodo Caribe/Magdalena RedLenguaje. Docente Catedrática Universidad del Magdalena.

Fabio Jurado Valencia: Doctor en Literatura y Maestría en Letras Iberoamericanas, Universidad Nacional Autónoma, México. Licenciado en Literatura e Idiomas, Universidad Santiago de Cali, con distinciones y reconocimientos nacionales e internacionales. Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia. Más de sesenta publicaciones en el campo del análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje. Coordinador Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Consultor/asesor en la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali. Asesor del ICFES para fundamentar el Enfoque teórico-conceptual de las pruebas en Competencias comunicativas. Más de 40 ponencias nacionales y/o internacionales. Con amplio desempeño en investigación y formación de docentes, asesorías y consultorías nacionales e internacionales.

Amanda Miguel Iguarán Jiménez: Doctoranda en Educación, Universidad de la Costa. Magister en Educación, Universidad de la Costa. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Magdalena. Psicóloga, Universidad del Magdalena. Grupo de Investigación “Cognición y Educación”. Docente Catedrática Universidad del Magdalena.

Emilce Beatriz Sánchez Castellón: Doctoranda en Ciencias de la Educación, CADE, Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Cursos de Maestría en Ciencias de la Educación Superior (Universidad de Matanzas, Cuba). Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, con varias especializaciones: Gestión Gerencial, Universidad de Cartagena-Universidad de La Guajira; Pedagogía para desarrollo del aprendizaje autónomo, -UNAD-; Evaluación escolar, Universidad de La Guajira; Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Sabana. Docente T.C. Universidad de La Guajira, editora y directora general de la revista Entretextos. Grupo de investigación Aa'in. Semillero de investigación, Historias de vida.