

PANORAMA

PANORAMA  
ISSN: 1909-7433  
ISSN: 2145-308X  
ednorman@poligran.edu.co  
Politécnico Grancolombiano  
Colombia

# ¿ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE O PARA LA CONECTIVIDAD? ESTUDIO DE CASO DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS EN UN COLEGIO DISTRITAL DE BOGOTÁ D.C DURANTE LA PANDEMIA.

Nieto Yanquén, Yenny Samanda; Cruz Gómez, Carlos Eduardo

¿ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE O PARA LA CONECTIVIDAD? ESTUDIO DE CASO DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS EN UN COLEGIO DISTRITAL DE BOGOTÁ D.C DURANTE LA PANDEMIA.

PANORAMA, vol. 16, núm. 30, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897004>

Politécnico Grancolombiano

Politécnico Grancolombiano



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

# ¿ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE O PARA LA CONECTIVIDAD? ESTUDIO DE CASO DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS EN UN COLEGIO DISTRITAL DE BOGOTÁ D.C DURANTE LA PANDEMIA.

Strategies for learning or for connectivity? Case study of the strategies applied in a district school of Bogotá D.C during the pandemic.

Yenny Samanda Nieto Yanquén samandanieto@gmail.com

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

Carlos Eduardo Cruz Gómez carloscruzgom@gmail.com

*Universidad Externado de Colombia, Colombia*

PANORAMA, vol. 16, núm. 30, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 26 Octubre 2021

Aprobación: 30 Noviembre 2021

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897004>

**Resumen:** El presente artículo describe la percepción que estudiantes y docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá D.C. tuvieron sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas durante la pandemia por la COVID-19. La información se recogió a través de encuestas y para el análisis de los datos se utilizaron las frecuencias de mención a la luz de un paradigma interpretativo. Como resultado fue posible identificar en las actividades mencionadas dos tipos de estrategias educativas: las *pedagógicas*, que daban cuenta de un ejercicio de creatividad y adaptabilidad para mejorar el aprendizaje, y las *operativas*, que buscaban garantizar la continuidad del proceso educativo de forma remota/virtual. Estas últimas se refieren a las acciones implementadas para mejorar las habilidades en el uso de las TIC, en el esfuerzo de garantizar las formas y medios de comunicación, el acceso remoto y el encuentro virtual de docentes y estudiantes. En tanto estas actividades relacionadas al carácter operativo tuvieron una mayor presencia y mención por parte de los encuestados, se interpretó dicho énfasis con algunas condiciones, directrices y contextos del sistema educativo colombiano que, para este estudio de caso en particular, permitió señalar un vacío importante en el desarrollo de actividades pedagógicas enfocadas en el mejoramiento de la calidad educativa. No obstante, fue posible identificar algunas iniciativas de transformación pedagógica que permitieron consolidar procesos de enseñanza - aprendizaje significativos para una formación desde una mirada más humana en tiempos de pandemia.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota de Emergencia, estrategias educativas, enseñanza en secundaria, educación en pandemia..

**Abstract:** This article describes the perception that students and teachers of a district school in the city of Bogotá D.C. had about the teaching and learning strategies developed during the COVID-19 pandemic. The information was collected through surveys and the data analysis was carried out through a methodology by frequencies from an interpretive paradigm. As a result, it was possible to identify two types of educational strategies in the aforementioned activities: pedagogical, which accounted for an exercise of creativity and adaptability to improve learning, and operational, which sought to guarantee the continuity of the educational process remotely / virtually. These actions refer to those implemented to improve skills in the use of ICT, in an effort to guarantee

the forms and means of communication, remote access and the virtual meeting of teachers and students. While these activities related to the operational nature had a greater presence and mention by the respondents, this emphasis was interpreted with some conditions, guidelines and contexts of the Colombian educational system that, for this particular case study, allowed to point out an important gap in the development of pedagogical activities focused on improving educational quality. However, it was possible to identify some pedagogical transformation initiatives that made it possible to consolidate significant teaching-learning processes for the academic process from a more human perspective

Emergency Remote Teaching, educational strategies, secondary education, education in the pandemic.

Este artigo descreve a percepção de alunos e professores de uma escola distrital na cidade de Bogotá D.C. teve sobre as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante a pandemia COVID-19. As informações foram coletadas por meio de pesquisas e para a análise dos dados foram utilizadas as frequências de menção de um paradigma interpretativo. Como resultado, foi possível identificar dois tipos de estratégias educacionais nas atividades citadas: pedagógicas, que representou um exercício de criatividade e adaptabilidade para melhorar a aprendizagem, e operacionais, que buscaram garantir a continuidade do processo educacional remotamente / virtualmente. Estes últimos referem-se às ações implementadas para melhorar as competências na utilização das TIC, num esforço para garantir as formas e meios de comunicação, o acesso remoto e o encontro virtual de professores e alunos. Embora essas atividades relacionadas ao caráter operacional tenham maior presença e menção pelos respondentes, essa ênfase foi interpretada com algumas condições, diretrizes e contextos do sistema educacional colombiano que, para este estudo de caso específico, permitiram apontar uma lacuna importante na o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, foi possível identificar algumas iniciativas de transformação pedagógica que possibilitaram consolidar processos de ensino-aprendizagem significativos para o processo acadêmico em uma perspectiva mais humana.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching, educational strategies, secondary education, education in the pandemic.

**Palavras chave:** Ensino de Emergência Remota, estratégias educacionais, Educação secundária, educação para pandemias

## Introducción

En el contexto de la pandemia causada por la COVID-19 los sistemas educativos de muchos países se vieron forzados a continuar el proceso formativo de manera remota. Por ejemplo, se calcula que solo en Latinoamérica cerca de 160 millones de estudiantes dejaron de recibir clases presenciales (UNESCO, 2020). Lo anterior implicó un gran reto para las instituciones de educación pública, particularmente por la dificultad que representaba el cerrar la brecha digital y permitir el acceso a herramientas de conectividad a los niños, niñas y adolescentes más vulnerables por su condición de pobreza.

El reto del sistema educativo en Colombia residía en que, como lo menciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020), las plataformas en línea fueron la herramienta más usada durante el cierre de las escuelas, las cuales “variaban desde contenido educativo que los estudiantes pueden explorar siguiendo su criterio y programas de aprendizaje formalizados realizados a su propio ritmo, hasta clases en tiempo real impartidas por los docentes a

través de plataformas para reuniones virtuales” (p.12). El hecho de que las plataformas en línea fuesen el recurso más usado durante esta emergencia, contrastó con los limitados medios tecnológicos y de conectividad de la población colombiana pues, según los datos de la UNESCO (2020), para el año 2018 el 33% de los estudiantes de 15 años no tenía conexión a internet y el 38% no contaba con un computador en casa.

Como respuesta a esta situación, la ciudad de Bogotá declaró que el sistema educativo se regiría bajo la estrategia “Aprende en Casa” cuyo objetivo era flexibilizar y “garantizar el desarrollo del proceso de aprendizaje no presencial, fortaleciendo el trabajo de aprendizaje intencionado en el hogar, en un ambiente de corresponsabilidad, autonomía, cuidado y protección para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá” (SED, 2020c, p.2). Para lo anterior, la Secretaría de Educación Distrital orientó, a través de distintas alternativas procedimentales, el desarrollo y acceso de recursos virtuales para docentes y estudiantes, tales como el diseño y emisión de programas educativos en canales de televisión y radio, la difusión de material pedagógico a través de la plataforma RedAcadémica y la distribución de guías o cartillas a estudiantes con conexión limitada (SED, 2020c).

Teniendo en cuenta el contexto anteriormente descrito, el presente artículo se concentró en identificar las estrategias implementadas por los docentes, las reflexiones pedagógicas que las sustentaban, las percepciones de los estudiantes sobre estas y las directrices oficiales que surgieron como orientación para la adecuación de los procesos escolares. El análisis de la información recolectada, así como el reconocimiento de la realidad escolar como “Enseñanza Remota de Emergencia” (ERE), -- caracterizada por la migración abrupta al aprendizaje en línea (Ramos, 2020, párr. 4) y sus complejidades-- permitió cuestionar si al final las estrategias implementadas beneficiaban el aprendizaje o la conectividad. Para profundizar un poco más sobre las perspectivas que este ejercicio investigativo incluyó en sus interpretaciones, se precisarán a continuación los conceptos de Educación Remota de Emergencia (ERE), flexibilización escolar y estrategias pedagógicas.

En primer lugar, la Educación Remota de Emergencia (ERE) se considera un término nuevo pues surge a partir del análisis de los tipos de procesos educativos desarrollados durante la pandemia, y que llevaron a cabo una rápida transición a las tecnologías de la información y la comunicación como resultado de una situación de emergencia (Hodges et al, 2020). Si bien la virtualidad y lo remoto tuvieron una gran relevancia en la adaptabilidad de los sistemas educativos, ninguno podría considerarse cabalmente como educación en línea, educación virtual, o educación a distancia. Lo anterior porque no se trató de un cambio organizado ni planeado sino de un cierto eclecticismo pedagógico en el que hubo un tanto de todo: la educación a distancia, cuando se imprimieron guías para quienes no tenían conectividad; la educación virtual, a través de actividades asincrónicas (lecturas, videos, asignaciones) para los que no tenían conectividad permanente o estable; y la educación en línea, para aquellos que lograron conectarse a los encuentros sincrónicos y su

dinámica de trabajo. En este sentido, y como sostienen Hodges et al (2020) la ERE tiene una enorme diferencia con la educación virtual pues “el aprendizaje en línea efectivo resulta de un diseño y planificación instruccionales cuidadosos (...) y es este cuidadoso proceso de diseño el que estará ausente en la mayoría de los casos en este contexto de emergencia” (párr. 7).

En segundo lugar, y como se ha descrito anteriormente, tras la declaración de la COVID-19 como una pandemia, los entes gubernamentales adoptaron medidas para afrontarla desde el sector educativo. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los diferentes documentos que emitió (circulares y directrices) enfatizó en la necesidad de establecer estrategias flexibles para la continuidad del aprendizaje. En la directiva ministerial N° 5 del 25 de marzo de 2020, el MEN estableció “orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa” (p.1) enmarcadas “en procesos de flexibilización curricular” (p. 2). El ministerio define este concepto así:

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender” (MEN s.f, párr 1).

Por último, en este proceso de flexibilización curricular, y ante la urgencia de trasladar las clases presenciales a la virtualidad sin cambiar ni el currículum ni la metodología (Pérez, 2020), los profesores diseñaron las estrategias pedagógicas desde sus propios niveles de alfabetización digital. De este modo, se incluyeron todas las alternativas para que los estudiantes accedieran al proceso educativo con ritmos de enseñanza y formas de organización diferenciados. En cierto sentido, toda iniciativa institucional o docente que garantizara la continuidad del proceso académico y la apropiación de aprendizajes, se consideró una estrategia educativa. Siguiendo a Díaz Barriga (1998), se entendió como estrategia pedagógica tanto a las actividades de enseñanza que el docente pudo planear, diseñar y crear para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, como también a aquellos ejercicios que ellos asumieron con el interés de desarrollar habilidades para mejorar su aprendizaje escolar.

## Método

Este estudio de caso se abordó desde el paradigma hermenéutico interpretativo, a partir de un tipo de investigación cualitativa de enfoque descriptivo que, como manifiesta Hernández, Fernández y Baptista (2006) muestra “con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno” (p. 103). La población correspondió a los 45 estudiantes y 11 docentes del grado décimo de educación media de un colegio público de Bogotá D.C. El objetivo fue el de recopilar información relacionada con sus percepciones frente a las estrategias pedagógicas utilizadas durante el año 2020, a través de dos encuestas que, luego de contar con la validación de un experto, fueron remitidas y diligenciadas por una muestra de 26

participantes (8 docentes y 18 estudiantes). Dicha muestra se realizó por conveniencia, no solo porque los investigadores hacían parte del cuerpo colegiado de esta institución, sino también porque los estudiantes de media tenían más acceso y mejor manejo de las herramientas informáticas para responder las encuestas.

Con relación a los instrumentos para la recolección de datos se diseñaron y aplicaron dos encuestas –diferenciadas– para cada grupo poblacional. Una de ellas, la dirigida a docentes, estaba dividida en dos secciones. La primera buscaba recopilar información para caracterizarlos, y la segunda, a través de siete preguntas abiertas, indagaba sobre las estrategias usadas en sus prácticas pedagógicas durante el año 2020, las dificultades, avances y cambios de las mismas desde sus perspectivas, y las razones y reflexiones sobre los motivos de su implementación. Por otro lado, la encuesta aplicada a los estudiantes, además de recabar información general sobre sus edades, tiempo de permanencia en la institución, curso y forma de conectividad, contenía una sección que les pedía describir aquellas estrategias educativas que habían percibido en sus clases remotas o virtuales, así como su preferencia o distancia con algunas de ellas y el impacto que habían tenido las mismas en su aprendizaje.

La información recolectada fue agrupada de acuerdo con las categorías emergentes que se consolidaron por los investigadores a partir de la lectura y análisis de los datos. De este modo, las estrategias que aparecían mencionadas eran ubicadas por el contexto en el que se desarrollaban, y en lo sucesivo, lograron aparecer dos categorías generales en las que podían resumirse y agruparse todas las actividades mencionadas: las estrategias pedagógicas y las estrategias operativas. Así, una actividad referida por un docente o estudiante podría definirse en virtud de su función, esto es, si se realizaba en clase, si se refería al proceso académico institucional o si daba cuenta de acciones tendientes a mejorar el dominio de los medios y plataformas de comunicación y encuentro virtual. En la tabla 1 se ilustra un ejemplo de la sistematización realizada: en la primera columna se ubicó la función de la estrategia (categoría emergente a partir de la revisión de los datos), en la segunda se anotó la descripción de la actividad o el nombre que asignaba el encuestado a la estrategia, y en las últimas columnas se registraron las veces en las que cada una de ellas era mencionada. Para este ejemplo, se usó la abreviatura “doc” para la información de los profesores encuestados y se diferenciaron por números --docente 1 (doc1), docente 2 (doc 2), etc.—y para el caso de los estudiantes se usó la abreviatura “est”.

Sistematización de estrategias de enseñanza usadas por los docentes encuestados durante la pandemia en el año 2020

Función	Estrategia identificada	Menciones				
Encuentro	Clases virtuales	doc 1	doc 2			
Medio	Guías para quienes tenían dificultades de conexión Archivo conjunto para entrega de actividades Elaborar y enviar talleres vía internet	doc 1	doc 3	doc 4	doc 5	doc 2
	Búsqueda y uso de diferentes recursos para la comunicación con estudiantes	doc 8				
	Uso de plataformas Edmodo, WhatsApp y Teams como medios de comunicación	doc 3	doc 4	doc 5	doc 6	
	Comunicación constante por WhatsApp / llamadas telefónicas	doc 5	doc 6			
Proceso	Flexibilización curricular	doc 8				
	Trabajo quincenal por asignatura semaforización de asignaturas por semanas	doc 3	doc 4			
	Disponibilidad para la retroalimentación	doc 2				

**Tabla 1**

Sistematización de estrategias de enseñanza usadas por los docentes encuestados durante la pandemia en el año 2020.

Como se anotó anteriormente, las categorías emergentes utilizadas en la sistematización de ambos instrumentos permitieron el análisis detallado y contrastado de la información, teniendo en cuenta la toma de datos generales como punto de referencia para, en algunos casos, rastrear posibles desviaciones que surgieran como ocasión de una experiencia distinta en la estrategia *Aprende en Casa*. Por último, se realizó un tercer agrupamiento que buscaba categorizar las estrategias mencionadas, ya no en virtud de lo descrito por los encuestados, sino en función de la categoría delimitada por los investigadores. Así, y como puede apreciarse en la tabla 2, de la primera sistematización general, fue posible trazar la tendencia de la respuesta de los encuestados al listar o describir estrategias, y asociarlas como iteraciones de una categoría. Aquí se usó la abreviatura “St” como código de cada una de las mencionadas por estudiantes y se muestra como fueron reorganizadas de acuerdo con la nueva categorización.

Agrupación de las estrategias descritas por estudiantes en dos categorías emergentes.

Categoría emergente	Función -contexto	Estrategias mencionadas				
Estrategia enseñanza- aprendizaje	Estrategia de enseñanza	St2	St4	St5	St11	St12
	Estrategia de aprendizaje	St3	St6	St13	St8	
Tiempo/ medios de comunicación	Organización/operativa	St1	St7	St9	St10	St14

**Tabla 2.**

Agrupación de las estrategias descritas por estudiantes en dos categorías emergentes.

Por último, es importante indicar que para cada pregunta abierta realizada en las encuestas, fue diseñada una matriz de sistematización

general que seguía la misma metodología de agrupación por frecuencia mostrada en las tablas 1 y 2. Si bien dichas tablas no se presentan en esta publicación por su extensión, es importante señalar que fue a partir de estas diez matrices (cinco para las respuestas de docentes y cinco para las respuestas de estudiantes), que se obtuvieron los datos para la interpretación y análisis que se presentan a continuación.

## Resultados

De acuerdo con la información recabada en las encuestas y su correspondiente sistematización, fue posible agrupar tanto las respuestas de docentes como las de los estudiantes en torno a tres preguntas: *qué estrategias identificaron/usaron, cuáles se percibieron como “exitosas o favoritas” y cuáles fueron las razones por las que se consideraron de esta forma.* A continuación, se describen los resultados de este ejercicio para posteriormente configurar un análisis de dicha información en contraste con la normativa y el contexto en el que se desarrolló la estrategia *Aprende en Casa*.

¿Cuáles fueron las estrategias identificadas por docentes y estudiantes durante el año 2020?

Para identificar las estrategias usadas durante el año 2020 por los docentes se realizaron dos preguntas. La primera de ellas indagó por las *institucionales* y la segunda por las de *enseñanza*. Las estrategias institucionales se entendieron como aquellas decisiones de obligatorio cumplimiento que fueron impulsadas por los líderes académicos (coordinadores, rectores), concertadas con los docentes, con el fin de dar respuesta a la contingencia. Las estrategias de enseñanza, por otra parte, correspondieron a las acciones que los docentes diseñaron y aplicaron a nivel disciplinar, con el propósito de adaptar sus procesos de aprendizaje a la virtualidad.

De este modo, se encontró que las estrategias institucionales mencionadas con más frecuencia por los profesores fueron las asociadas al medio-canal (67%) a través del cual se garantizaba la comunicación con el estudiante (correo, plataformas educativas, WhatsApp). Seguida a estas, se encontraron estrategias referidas al proceso (24%) como la flexibilización curricular -un llamado a los docentes para adaptar los contenidos indispensables a los procesos virtuales-; la semaforización, que buscó disminuir las posibilidades de saturación de actividades para los estudiantes (problemática que se evidenció en las primeras semanas de trabajo virtual); y la retroalimentación, en consonancia con el modelo pedagógico del colegio para garantizar procesos de evaluación que le permitieran al estudiante saber en dónde se encuentra, cuál es la meta y qué debe hacer para alcanzarla (López, 2013). Finalmente, y en menor medida, se mencionaron las clases virtuales-sincrónicas (10%).

Con relación a las estrategias de *enseñanza*, se encontró que la mayor frecuencia en mención estuvo asociada a la mediación tecnológica (29%), seguida de la transposición de la metodología presencial a la virtual (24%) y las prácticas que buscaron mejorar los procesos de aprendizaje



implementando nuevas metodologías (22%). En menor proporción se identificó la relacionada con la comunicación entre docentes y estudiantes (17%) y la necesidad de flexibilizar y adecuar el currículo a la nueva realidad (7%).

Por su parte, las estrategias mencionadas por los estudiantes fueron divididas en dos grupos: las que estaban más relacionadas con el proceso de *enseñanza*, tales como las clases sincrónicas, las guías de estudio y los audiovisuales explicativos; y las referidas a las actividades para el *aprendizaje*, como es el caso de los ejercicios grupales o la elaboración de mapas y gráficos. También se identificaron acciones relacionadas con el uso de canales de comunicación instantánea (WhatsApp), uso de plataformas y la flexibilización de tiempos de clase.

Es importante aclarar que, tanto las estrategias institucionales, como las de enseñanza y las de aprendizaje, fueron agrupadas en las dos categorías emergentes: las *estrategias operativas* y las *estrategias pedagógicas*. Esta clasificación obedeció a la finalidad de la actividad realizada: lo *operativo* se refirió a aquellas acciones que buscaban garantizar la continuidad del proceso educativo, mientras que lo pedagógico correspondió a las actividades donde se evidenciaba una intencionalidad por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la imagen 1 se muestra un ejemplo de cómo se agruparon las estrategias de enseñanza, de aprendizaje e institucionales identificadas por docentes y estudiantes, en virtud de lo operativo y lo pedagógico.

Estrategias percibidas por los estudiantes durante la pandemia y el aprendizaje en casa

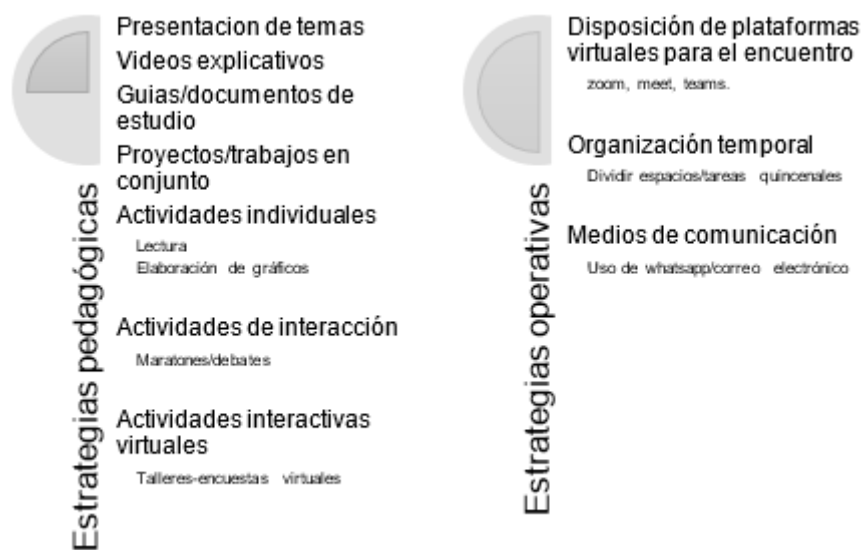


Imagen 1.

Estrategias percibidas por los estudiantes durante la pandemia y el aprendizaje en casa

Estrategias sobresalientes.

Al indagar por las estrategias exitosas, los docentes identificaron aquellas que mejoraron los resultados de aprendizaje o que hicieron referencia a procesos alternativos que lograron ambientes de clase más

adecuados. Hubo referencias a modelos de aprendizaje como el aula invertida, el trabajo cooperativo virtual, el uso de estrategias virtuales como los corchos colaborativos, la elaboración de tutoriales y podcast, y algunas decisiones de ajuste metodológico. Cuando se preguntó a los docentes acerca de las razones por las cuáles emplearon las estrategias descritas, se encontró una marcada tendencia por mejorar los procesos de aprendizaje a través de las actividades propuestas en sus asignaturas y, en una menor proporción, se encontró que este diseño correspondió a un interés de carácter operativo (la comunicación, el medio, la organización temporal o institucional).

Por su parte, los estudiantes refirieron como las estrategias más cercanas o “favoritas” las clases sincrónicas, los debates, foros, maratones, o actividades interactivas virtuales pues, según ellos, revisten el carácter del encuentro con el otro o el ejercicio práctico y dinámico. En contraste, y para comprender un poco más esta perspectiva es posible verificar las razones por las cuales los estudiantes manifestaron que algunas estrategias propuestas no les “gustaron” aludiendo a razones operativas, tales como la intermitencia y falta de unificación en las plataformas, así como en un rechazo generalizado a la forma de organizar el tiempo y los medios de comunicación por parte de los docentes. En este sentido, los estudiantes indicaban que los procesos de enseñanza no fueron tan eficientes en la virtualidad ya que “los profesores enseñan mejor en la presencialidad” (est 11), “no se aprende nada en clase sincrónica” (est 2) o “cuando los profesores dejaban guías no explicaban muy bien” (est 7). Las anteriores expresiones pueden estar permeadas tanto por el nivel o posibilidad de conexión del estudiante, como por la dificultad de apropiarse de manera más autónoma los procesos académicos.

No obstante, es importante notar que la reflexión de los estudiantes que tuvieron conexión limitada a internet se distanció de las anteriores. Ellos expresaron que no se sentían acompañados y que se les dificultaba aprender mediante los medios o posibilidades que tenían a su alcance (guías físicas). Lo anterior en contraste con aquellos que contaban con conexión, y que manifestaron un nivel de agotamiento y tedio con respecto a las clases sincrónicas que fueron, sin lugar a duda, una de las estrategias más visibles en el tránsito hacia la Educación Remota de Emergencia.

## Discusión y conclusión

La encuesta hecha a los docentes arrojó que, de la totalidad de respuestas obtenidas, hubo un importante número de menciones que correspondieron a estrategias operativas. Entonces, ¿por qué las estrategias en las que se concentraron los docentes durante la enseñanza remota estuvieron más relacionadas con las acciones de índole operativo que con las estrategias de innovación para la enseñanza y aprendizaje? Una posible respuesta se pudo elaborar a partir de la comprensión de diferentes problemáticas que afectan el sistema educativo y que se hicieron más evidentes con la pandemia y el aislamiento.

### La alfabetización digital

Una primera perspectiva puede señalarse a partir de lo que afirmó Díaz Barriga (2020) en una entrevista para la UNAM: “sólo el 57% de los profesores dice ‘yo tengo formación básica para manejar un programa como Word, Excel, etc.’, y sólo casi el 2% dice ‘yo me he formado para trabajar digitalmente’”. Lo anterior permite entrever que los docentes de educación básica y media no estaban capacitados para desarrollar sus currículos a través de la virtualidad y, en consecuencia, tuvieron que dividir el tiempo de trabajo para atender de manera simultánea las clases sincrónicas con los estudiantes y su propia capacitación digital.

Adicionalmente, es posible que los docentes hubiesen tenido que usar su tiempo para resolver dificultades operativas. En sus respuestas se resaltan como principales ocupaciones durante la estrategia *Aprende en Casa*, la capacitación tecnológica y uso de los canales virtuales, la resolución permanente de problemas de conectividad propios y de los estudiantes, la búsqueda de medios de comunicación alternativos para mantener diálogo con la comunidad educativa y la organización curricular en términos de tiempo y flexibilización. Lo anterior develó cómo la motivación de los docentes por promover estrategias para mejorar el aprendizaje se vio afectada por la necesidad urgente de resolver asuntos estructurales de acceso a la comunicación y medios de trabajo. En últimas, ellos percibieron que sus estrategias fueron diseñadas para la función pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje, pero se concentraron en la resolución de problemas operativos, técnicos y concretos de la conectividad.

Estrategias operativas: garantía de acceso para todos los estudiantes y desafío para la escuela.

Otra perspectiva que tiene mucho peso en el desarrollo y continuidad del proceso educativo estuvo relacionada con las políticas públicas y las consiguientes directrices emitidas desde el Ministerio y la Secretaría de Educación. Nótese por ejemplo que, en la circular 006 de 2020 emitida por la SED (2020.b) se indicó que en el marco del asilamiento por la pandemia las “Instituciones Educativas, conforme a sus dinámicas y contextos, organizarán la preparación de materiales en medio físico para las familias (tales como guías, talleres, cartillas, libros, documentos, entre otros) y el cronograma específico para su entrega” (p. 2). Esta directriz institucional definió el rumbo operativo de la nueva modalidad en los colegios públicos de Bogotá, en tanto que estableció como primera respuesta la elaboración de guías o talleres físicos para garantizar el trabajo remoto, sin hacer énfasis en el desarrollo de contenidos, metodologías o sentidos pedagógicos para la calidad educativa.

Además de lo mencionado, otro componente que da cuenta de las razones por las cuales las actividades de las Instituciones Educativas y docentes se concentraron en lo operativo, puede encontrarse en lo referido por Expósito y Marsollier (2020) quienes afirman que mientras la educación universitaria y la educación no formal se venían apoyando en procesos de virtualidad desde hace algún tiempo, los demás niveles educativos, entre ellos la educación inicial, básica y

media, para el caso colombiano, no contaban con entornos virtuales de aprendizaje funcionales. Tal vez fue esta realidad la que generó enormes incertidumbres al momento de llegar a la virtualidad, no solo para los docentes sino también para los estudiantes.

Sobre este particular y como lo sostiene el informe COVID-19 de la CEPAL-UNESCO (2020) citando a Álvarez et al., (2020) y a Rieble y Viteri, (2020):

pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC. A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (p.4).

Lo anterior pudo confirmarse en las reflexiones de los docentes encuestados en quienes, por ejemplo, pudieron encontrarse las siguientes voces: “supusimos que los chicos tenían conexión permanente a internet (tal vez como nosotros), supusimos que sabían y podían asumir el proceso *Aprende en casa* sin dificultades, con empeño y responsabilidad” (doc 7). Sin embargo, en el transcurso de la estrategia la realidad indicó que el acceso a la conectividad era muy desigual entre los estudiantes, por lo que fue necesario reorientarla para responder a aquellos que tenían conexión y también a quienes no la tenían o tenían un acceso restringido.

Por todo lo anterior es posible señalar que estas acciones que se mostraron relevantes en el desarrollo de la enseñanza remota, carecieron con frecuencia de la intencionalidad pedagógica y la didáctica que el docente dispone en su medio escolar para que los estudiantes exploren y alcancen el desempeño académico propuesto (Díaz Barriga y Lule 1978, como se citó, en Díaz B., 1998), en tanto que el énfasis de todo el sistema educativo estuvo en procesos organizativos para el acceso a medios virtuales (conectividad y alfabetización). Con lo anterior no se quiso decir que estas funciones operativas, en efecto, no fueran indispensables, pues, tal como ocurre en la presencialidad, ellas fueron fundamentales para poder desarrollar una clase con éxito --contar con un espacio (físico/virtual), que los estudiantes puedan acceder a la clase (entrar al salón/ entrar a Teams), que el docente cuente con los medios y herramientas necesarias (tablero, libros, cuadernos, lápices/ computador, aplicación, internet), etc.--.

#### La pedagogía en tiempos de Pandemia

Si bien se ha descrito cómo las funciones *operativas* de los docentes en el marco de la pandemia y la estrategia *Aprende en Casa* fueron más predominantes que las *pedagógicas*, no significa ello que estas últimas no tuvieran lugar desde sus prácticas. Dentro de las respuestas que aportaron los docentes encuestados, se encontraron algunas ideas que dan cuenta de una reflexión por el sentido pedagógico: “la virtualidad no se puede convertir en una retahíla de guías con cosas por hacer y entregar, donde no se está evidenciando el SER, SABER Y HACER sino una [sic] simple copie y pegue de conceptos que no llevan a verdaderos aprendizajes significativos” (doc 4). Como se puede notar, dentro de esta institución

educativa también surgieron pensamientos que cuestionaba el desarrollo de las estrategias implementadas y que llevó al despliegue de otro tipo de acciones que se orientaron a alcanzar mejores desempeños en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes.

Resultó relevante reconocer en los docentes el interés por propiciar el aprendizaje, entender las necesidades de la asignatura en la virtualidad y mejorar el compromiso escolar. De alguna manera, y conforme a sus niveles de alfabetización digital, cada docente procuró generar estrategias alternativas que le permitieran mejorar estos procesos. Como sostiene Carbonell (2015), estas pedagogías alternativas constituyen “la manera de ensanchar una perspectiva educativa excesivamente recurrente y encerrada en sí misma” (p.15), tal como la que se vivió en el 2020.

Como ejemplos de propuestas alternativas se encontraron iniciativas como las del *aula invertida*, una modalidad educativa que “permitió explicar los procesos de mejor forma y a la vez como la oportunidad para empoderar a los estudiantes de sus aprendizajes y del proceso” (doc 3). El modelo posibilitó el conectar y propiciar el trabajo sincrónico y asincrónico. En palabras de la docente:

(...) he generado los videos instructivos y explicativos del tema y de la actividad, lo entrego antes del encuentro sincrónico de modo que durante el encuentro sincrónico se realiza solo la resolución de dudas y actividades de refuerzo. Cada sesión tiene un trabajo final por entregar” (doc 3).

También se encontraron experiencias significativas en las asignaturas de artística, teniendo en cuenta que para estas disciplinas en particular la presencialidad resulta definitiva en los procesos de expresividad, desarrollo de la imaginación y “la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo” (MEN, 2010. p.14). Dado que la enseñanza remota de emergencia limitó la práctica, el seguimiento y el encuentro docente-estudiante, las docentes se vieron obligadas a generar espacios estratégicos para el desarrollo de experiencias prácticas entorno al arte.

Para el caso de *dibujo artístico*, la docente describió que:

al encontrarnos trabajando desde la virtualidad, tanto la explicación como la retroalimentación era demasiado complicada. Por esta razón acudí a una herramienta que se utiliza mucho en plataformas como YouTube, que es la de los tutoriales. De este modo fue posible grabar la voz que explicaba, mientras la cámara apuntaba a la hoja o material de trabajo y a mis manos mientras realizaban la actividad indicada (doc 5).

Para el caso de artes escénicas, “(...) el ajuste metodológico se desarrolló primero desde una pregunta alterna: ¿montaje cómo?, para darle paso a un replanteamiento de contenido en cuanto práctica (ya no sería posible)” (doc 8)”. Fruto de ese ajuste metodológico surge la idea de adaptar el presupuestado montaje teatral a la modalidad de radio teatro que, con el apoyo en las herramientas virtuales, “permitió a los estudiantes “aprender” a desarrollar nuevas habilidades, como la producción de audio y video, en algunos casos, con herramientas sencillas, pero, sobre todo, fue una oportunidad para que elaboraran conocimientos, resultado del proceso previo de exploración e investigación en clase” (doc 8).

Si se piensan estas estrategias como efectos, se debe reconocer que la causa estuvo en la capacidad de los docentes por pensar la práctica e ir ajustándola conforme a los resultados. Para una docente “la mayor dificultad fue enganchar a los estudiantes con el proyecto” (doc 3), y para otra “fue necesario habilitar todos los canales de comunicación posibles considerando las distintas posibilidades de acceso a internet de los estudiantes” (doc 2). De este modo, cada docente buscó la manera de alcanzar las herramientas que eran necesarias para optimizar sus procesos, así como lo señala un profesor: “hacia final del año accedí a otras herramientas que permitieron optimizar y contar con diferentes opciones de trabajo. Se hacía más ágil y versátil el uso de estas herramientas y la gestión de plataformas” (doc 4).

Finalmente, además de la “mejora” de las estrategias pedagógicas, fue relevante confirmar que, para varios docentes, la pandemia significó un espacio de humanización y empatía, una oportunidad para pensar el proceso desde las condiciones socioeconómicas y emocionales que viven los estudiantes y que el uniforme oculta en la presencialidad (doc 5 y doc 7).

¿acaso la labor de la escuela se diluyó en medio de la necesidad de organizarse para garantizar el servicio educativo virtual y remoto?

A manera de conclusión, la investigación permitió evidenciar que la labor docente no se diluyó en su sentido pedagógico, sino que asumió nuevos roles para mantener conectados a los estudiantes (atender las necesidades que se requirieron para estudiar con conexión o sin ella), lo que produjo que las estrategias organizativas –operativas resaltaran por encima de las demás. Un aspecto fundamental que permitió reafirmar que la labor docente no se desdibujó, fue la reflexión que se logró evidenciar en las respuestas de los docentes encuestados. La pandemia permitió a los docentes hacer una conexión consciente entre los procesos educativos y la realidad en la que se desarrolló, al punto que en el camino se fueron dando cambios y adaptaciones de fondo y forma, con lo cual se esperó impactar positivamente el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hubo casos en los que este proceso no se dio de manera adecuada.

Aunque la Enseñanza Remota de Emergencia encerró en sí misma la urgente necesidad de migrar de la modalidad presencial a la virtual, los resultados no fueron los mejores. La perspectiva de aprendizaje de los estudiantes fue, de manera generalizada, negativa. Si bien ellos reconocieron la flexibilización en la organización del tiempo, los medios de comunicación y el uso de plataformas virtuales para el desarrollo de actividades académicas, hicieron referencia a sentir tedio y desinterés por las clases y, lo que ciertamente es más indicativo, todos los estudiantes encuestados manifestaron *no* haber aprendido mucho durante la estrategia *Aprende en Casa*.

Lo anterior puede entenderse desde diversas perspectivas del desarrollo académico: hubo procesos poco planeados en los que se trasvasó la cátedra presencial a la virtualidad, se identificó la poca alfabetización digital que tenían los docentes de educación básica y media, se hicieron evidentes las dificultades de conectividad, y se fue perdiendo el sentido de proceso

académico, no solo por las dificultades de conexión, sino porque, y principalmente, el aislamiento dejó entrever con mayor fuerza la brecha socioeconómica que fue empeorando con el paso del tiempo.

Dentro de todo este contexto descrito, es posible señalar que la escuela, como no se había presentado antes, logró acercarse y conocer las realidades de los estudiantes. Fue posible encontrar docentes que se permitieron dejar de lado la imperiosa necesidad de enseñar y calificar, para darle paso al reconocimiento de la realidad humana que estaba detrás de las dificultades de aprendizaje. Para este caso en particular, y gracias a algunos profesionales de la educación en lo concreto, la escuela pudo mostrarse como un lugar comprensivo, humanizador y generador de la esperanza que la pandemia y el confinamiento arrebataron.

## Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, España, Octaedro.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, CEPAL (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. [Artículo en línea] Recuperado de: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19).
- Directiva No. 05 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional] *Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa*. 25 de marzo de 2020. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill.
- Díaz Barriga, Á. (14 de mayo de 2020). *Educación y pandemia: tensiones, retos y experiencias* [Archivo de vídeo]. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.youtube.com/watch?v=tY6s54jE3iI&ab\\_channel=IISUEUNAMoficial](https://www.youtube.com/watch?v=tY6s54jE3iI&ab_channel=IISUEUNAMoficial)
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina*. *Educación y Humanismo*, 22(39), Recuperado de: <http://revistas.unisimion.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>. [doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214](https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214)
- HERNÁNDEZ, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª edo. México: McGraw Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *EDUCAUSE Review*, March 27, 2020. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- López, A. (2013) *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. 2a ed. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s.f). Flexibilización curricular. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010). Documento N° 16: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2020). La educación en tiempos de pandemia, agosto de 2020, informe COVID-19, CEPAL. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2020). El impacto del COVID-19 en la educación-información del Panorama de la Educación (Education At Glance), 2020. Recuperado de: [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020\\_COVID%20Brochure%20ES.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf)
- Pérez, C. (10 de abril de 2020). El gran test de las clases [Artículo de Internet] Recuperado de <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>
- Ramos (2020) Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II [Artículo de internet] Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#.YPEYLOhKjIU>
- Secretaría de Educación Distrital SED (2020.a) Circular 005, del 15 de marzo de 2020. Sobre orientaciones de cuidado y protección de los estudiantes frente al covid-19. Bogotá D.C. [en línea] [https://educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf](https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf).
- Secretaría de Educación Distrital - SED, (2020.b). Circular número 06 de 2020, del 17 de marzo de 2020. Lineamientos para la continuidad en la prestación del servicio educativo en la modalidad no presencial. Bogotá, D.C. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/CIRCULAR06DE2020.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/CIRCULAR06DE2020.pdf)
- Secretaría de Educación Distrital - SED, (2020.c). Circular número 12 de 2020, abril 24. Orientaciones para la continuación de la estrategia “aprende en casa” y el cuidado y protección de los estudiantes durante el aislamiento preventivo obligatorio por la pandemia de Coronavirus COVID-19. Bogotá, D.C. Recuperado desde [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/2020-04/PW\\_Circular\\_12\\_24\\_02\\_2020.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2020-04/PW_Circular_12_24_02_2020.pdf)
- “Este documento es propiedad intelectual del POLITECNICO GRANCOLOMBIANO, se prohíbe su reproducción total o parcial sin la autorización escrita de la Rectoría. TODO DOCUMENTO IMPRESO O DESCARGADO DEL SISTEMA, ES CONSIDERADO COPIA NO CONTROLADA”.