



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

# INNOVACIÓN Y RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESPACIOS EMERGENTES Y MÁS ALLÁ DE LAS TIC

**Echávez Arrieta, Yesenia Esther**

INNOVACIÓN Y RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESPACIOS EMERGENTES Y MÁS ALLÁ DE LAS TIC

PANORAMA, vol. 16, núm. 30, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897005>

Politécnico Grancolombiano

Politécnico Grancolombiano



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

# INNOVACIÓN Y RESILIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESPACIOS EMERGENTES Y MÁS ALLÁ DE LAS TIC

Innovation and resilience in teaching practice in emerging spaces and beyond TIC  
Inovação e resiliência na prática de ensino em espaços emergentes e além das TIC

Yesenia Esther Echávez Arrieta yechavez@gmail.com  
Universidad de Cartagena, 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=343969897005>

**Resumen:** El presente texto hace una descripción reflexiva sobre las estrategias implementadas por el colectivo docente de la Escuela Urbana Mixta Gabriela Mistral, durante el desarrollo de la metodología “Trabajo Académico en Casa” debido a la suspensión de actividades académicas presenciales por el riesgo de contagio del COVID-19. Esta reflexión busca dar cuenta de cómo se pudo continuar con el proceso de enseñanza en espacios educativos emergentes y la importancia de factores como el trabajo colaborativo, el replanteamiento de las prácticas de aula, la implementación de las TIC y la autoformación, para construir un nuevo paradigma del concepto de enseñar en una nueva realidad educativa y en contexto de crisis. Para ello, se plantea toda la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando el método de biografía e historia de vida, a partir de los diálogos de las docentes con la Coordinación y las anotaciones que se hicieron sobre ello.

**Palabras clave:** Aprendizaje Emergente, resiliencia, autoformación, innovación..

**Abstract:** The present text makes you a reflective description about the strategies implemented by the teachers of Gabriela Mistral both gender Urban School, of the municipality San Sebastián de Buenavista, department of Magdalena, during the development of the methodology “Academic Work at Home” due to the suspension of academic activities in on - site by students and teachers by the risk of infection of COVID-19. This reflection pretends to explain the way it was possible to continue the teaching process in emerging educational in spaces and the importance of factors such as collaborative work, the rethinking of classroom practices, the implementation of TIC and self-learning, to construct a new paradigm of the concept of teaching in a new reality educational and in a context of crisis.

Emerging, resilience, self-learning, learning, innovation.

Este texto fornece uma descrição reflexiva das estratégias implementadas pelo corpo docente da Escola Urbana Mixta Gabriela Mistral, durante o desenvolvimento da metodologia "Trabalho Acadêmico em Casa" devido à suspensão das atividades acadêmicas presenciais devido ao risco de infecção por COVID-19. Esta reflexão procura mostrar como foi possível continuar com o processo de ensino em espaços educativos emergentes e a importância de fatores como o trabalho colaborativo, o repensar das práticas de sala de aula, a implementação das TIC e a auto-formação, a fim de construir um novo paradigma do conceito de ensino numa nova realidade educativa e num contexto de crise. Para este fim, toda a investigação se baseia numa abordagem qualitativa, utilizando o método da biografia e da história de vida, baseada nos diálogos dos professores com a Coordenação e nas anotações que os professores fizeram com a Coordenação

**Keywords:** Emerging, resilience, self-learning, learning, innovation.

Palavras chave: Emerging, resilience, self-learning, learning, innovation

## Introducción

El presente texto es una reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios emergentes, durante el confinamiento obligatorio producidos por el nuevo coronavirus: COVID-19. Su objetivo principal es comentar la experiencia del colectivo docente de la Escuela Urbana Mixta (EUM, en adelante) Gabriela Mistral, sede de un establecimiento educativo en el departamento del Magdalena, durante el desarrollo del año lectivo 2020. Esta reflexión está mediada por la metodología biográfica que hace parte del enfoque cualitativo. De esta manera, el documento recoge parte de la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje implementado por las docentes, desde la metodología de Trabajo Académico en Casa, establecida por directriz de su Secretaría de Educación Departamental, y basada en la Directiva Ministerial 05 del año en cuestión, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.

La EUM Gabriela Mistral es uno de los centros educativos más antiguos de su municipio. Cuenta con más de setenta años de prestación de servicio en nivel de la básica primaria. En la actualidad tiene una planta docente de diecisiete licenciadas, todas mujeres, entre los 40 y los 65 años, edades que no las sitúan en las generaciones de nativos digitales, por lo que evidenciaban, antes del inicio del confinamiento, un bajo nivel de manejo de competencias digitales. De esta forma se les dificultaba enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de recursos digitales y herramientas tecnológicas durante esta pandemia.

Para consolidar la información que da pie a esta reflexión fueron necesarios cuatro procesos: el primero es la revisión de recursos y el plan del diseño de estrategias implementadas por las docentes (material pedagógico que se les distribuía a los estudiantes); el segundo es la caracterización de las prácticas y propuestas (si son o no novedosas y acordes con la situación actual); el tercero es el seguimiento y evaluación de las estrategias implementadas; y, el cuarto es el análisis realizado a final del año sobre el seguimiento que la coordinación había llevado a cabo todo el año, identificando así los resultados de las experiencias del colectivo docente en cuestión. De este cuarto proceso, y de la sistematización del mismo, surge esta reflexión.

Es necesario señalar que la sistematización de los datos recopilados y su respectivo análisis se dio, en gran parte, a partir de anotaciones hechas en el instrumento de seguimiento de la coordinación de la escuela en referencia y del registro de apuntes de acompañamiento a las docentes y sus procesos de atención a los estudiantes. Dicho registro se efectuó en anotaciones a través de una agenda personal de la coordinadora como un elemento de observación no participante. En este proceso de revisión de los datos recogidos, se determinaron cuatro categorías de organización y análisis de la información que abarcan aspectos como el rol del docente, los espacios educativos emergentes, la resignificación de los procesos de enseñanza, la evaluación mediada por las Tecnologías de la Información

y la Comunicación (TIC, en adelante) y procesos de autoformación docente.

El documento se encuentra organizado en varios apartes que hacen una descripción-análisis de los procesos y estrategias empleadas por las docentes y una conclusión en la cual se recoge todo lo expuesto. Esto permitió hacer una síntesis de las situaciones-problema y de las estrategias que se implementaron en la resolución de estas, de tal manera que se constituyeran en una experiencia significativa que pudiese tenerse en cuenta para replicarla por otros establecimientos educativos con una situación similar.

En él se abordan diversos conceptos, como es el caso de *espacio emergente* y su aplicación desde la perspectiva educativa, por lo que se acude al concepto de *pedagogía emergente* propuesto por Adell y Castañeda (2012), quienes lo definen como un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas producto de cambios sustanciales que afectan, directa o indirectamente, los diversos aspectos de la sociedad. En ese sentido, lo *emergente* alude a la acción surgida en respuesta a una situación no esperada; es decir, una opción urgente de afrontar una eventualidad educativa. De esta manera, un *espacio emergente* para docentes y estudiantes es aquel en donde el ambiente de aprendizaje se desarrolla a través de actividades distintas a las que realizaban anteriormente como resultado de adaptarse una emergencia. En esta creación de un nuevo ambiente de aprendizaje son usados distintos recursos a los empleados en el ambiente tradicional del aula, como por ejemplo aquellos relacionados con las TIC.

En el desarrollo de la presente reflexión, por tanto, es importante abordar también el concepto de *evaluación*; concepto que generalmente se ha relacionado con el de medición, comparación, revisión, reflexión y corrección. Para Rosales (2014), *evaluación* es ante todo la búsqueda de información pertinente de una acción, situación, objeto o persona con el propósito de conocer su estado a manera de juicio, para tomar decisiones basados en dicha información. A partir de esto, podemos entender cómo, en lo que concierne a educación, la evaluación es un proceso que posibilita entender la realidad en un contexto educativo determinado, que puede repercutir en la toma de decisiones para el mejoramiento. De igual forma, Gimeno (1992) asocia a la evaluación con esos procesos que permiten identificar las características de estudiantes, los ambientes de enseñanza y aprendizaje, los recursos y materiales, la labor docente, entre otras, lo que también va a conllevar a emitir juicios de valor.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la población objeto de estudio tuvo que replantear todo lo concerniente a su práctica docente, se aborda en este texto el concepto de *experiencia de aprendizaje*. Garibay y Vásquez (2002), citando a Good Carter, hacen referencia a dicho concepto como esa actividad intencional cuyo propósito es lograr un aprendizaje significativo y demostrable en un estudiante. Actividad que puede darse incluso en diversos ámbitos distintos al aula, y que debe estar organizada de tal forma que el mismo estudiante desarrolle, a través de ella conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo también la

autonomía. Solórzano Robledo (2016) lo señala como una característica de las experiencias de aprendizaje, que es, entre otras, la modificación de los espacios de enseñanza y la implementación de recursos tecnológicos que generen mayor interés y motivación en los estudiantes, teniendo en cuenta que las actividades deben plantearse desde la curiosidad, el desafío intelectual y el reto por aprender con motivación.

Igualmente, la experiencia a analizar y de la cual surge la reflexión a desarrollar, tiene en cuenta el proceso de autoformación es un proceso de aprendizaje, el cual se da cuando un individuo orienta sus capacidades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, de manera autónoma, y que generalmente obedece a una motivación de adaptación cuando se presenta una situación en la que se hace necesario un cambio. En esta sociedad del conocimiento actual, el proceso de autoformación se está facilitando con el acceso al internet y con la cantidad de información que a diario circula en páginas web, buscadores, blogs, etc. Sarramona López (1999) manifiesta que la autoformación es el eje central de la enseñanza a distancia y que, por tanto, en este proceso es muy importante la motivación.

Para terminar, es fundamental entender que cuando hablaremos de *resiliencia* se abordará desde la perspectiva humana y social, entendiéndola como la habilidad de una persona o grupo para mantener sus propósitos o metas aun en situaciones en donde su realidad o contexto se tornen dramáticos. Sevilla Martin (2014), citando a Grotberg, explica los factores asociados a la resiliencia, destacando los dos que considera más relevantes en la puesta en práctica de esta habilidad para afrontar situaciones de crisis: los recursos ambientales externos al sujeto y los recursos personales que residen dentro de él.

## Método

Teniendo en cuenta que el presente texto es un artículo de reflexión sobre una experiencia pedagógica de naturaleza curricular y de gestión académica, al igual que las problemáticas interdisciplinarias que la suscitaron (Educación Emergente, Evaluación Formativa, Uso pedagógico de las TIC, Planeación y Aprendizaje Flexible), se considera que la metodología más idónea para la presentación de la experiencia, descripción y análisis de las de acciones y resultados es el Método de Biografías e Historias de Vida. Este método hace parte de la investigación cualitativa (Hernández, Fernández & Batista, 2014) y se eligió ante la necesidad de conocer y entender la realidad en la que surge el problema a investigar y la justificación de las acciones que se tomaron para resolverlo.

En este sentido, hay que señalar que el Método de Biografía e Historias posibilita una mirada más cercana y profunda sobre la práctica docente de las maestras de la EUM Gabriela Mistral; esto se debe a que el método en mención permite entender el problema desde la experiencia de quien lo vive en determinado tiempo y espacios reconociendo, de esta manera, al sujeto (cada una de las docentes como miembro de un colectivo) investigado como un agente activo cuya narración generará datos precisos

sobre el problema que facilitan su entendimiento, una descripción de las estrategias de solución que se implementaron y, al final, lograr que se establezcan estados de reflexión pedagógica sobre las experiencias vividas, y poder delimitar en los resultados de la investigación cómo esto conlleva a la construcción de conocimientos.

Es importante señalar que antes de la implementación de la Metodología de Trabajo Académico en Casa, debido a la suspensión del trabajo del aula de manera presencial, las docentes en cuestión tenían el ejercicio de sistematizar sus experiencias de enseñanza y secuencias didáctica anualmente, como ejercicio de evaluación y de reflexión, y determinar si su implementación e impacto contribuía al mejoramiento de la calidad educativa del nivel educativo y la población estudiantil atendida. Es por eso que en el presente trabajo – basado en la recopilación de los informes mensuales de Coordinación para hacer registro de las estrategias para la continuidad de los procesos y el seguimiento y evaluación a las mismas – se reflexionará sobre la experiencias de las docentes de la EUM Gabriela Mistral a partir de instrumentos de recolección de información como apuntes en la agenda de seguimiento, que fueron sistematizadas en un formato de Word, anotaciones sobre conversaciones vía telefónica y conclusiones de sesiones de trabajo virtual en plataformas como Google Meet o Zoom, las cuales resultaron en las reflexiones que se presentan en el presente artículo.

Es necesario señalar que debido a la naturaleza de la forma como se recopiló la información, y teniendo en cuenta que las categorías para su análisis se fueron configurando en la medida en que se hacía revisión de lo recopilado, no se llevó a cabo una validez externa de los instrumentos.

## Resultados

En el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información fue esencial integrar las vivencias y relatos de un colectivo docente en lo que concierne a su experiencia educativa durante el desarrollo del año lectivo 2020 con la aplicación de la metodología de Aprendizaje en Casa (estrategia establecida por la Secretaría de Educación del Magdalena para la continuidad de la prestación del servicio educativo sin presencialidad en las aulas). Dicha integración se llevó a cabo a partir de los informes que se elaboraban quincenalmente por parte de la Coordinación de la Sede y los diálogos por llamadas de voz o a través de Chat de WhatsApp con el colectivo se registraban en una bitácora de trabajo en formato de manuscrito. Es por ello que en este texto encontraremos ejemplos de las estrategias utilizadas por el colectivo en cuestión, con su valoración respectiva y tomando como referencia fundamentos teóricos relevantes de algunos autores para entender, así, el impacto de las prácticas de las docentes en lo que concierne a innovación y obtención de mejores resultados.

TIPO DE ACTIVIDAD Y NÚMERO DE ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO			
	TIEMPO	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	RECURSOS
Citación al personal docente para sesiones de trabajo virtual de planeación académica	MAYO 26	Organizar y socializar agenda de trabajo institucional para la semana en curso	1. Organización de sesiones de trabajo virtual desde diversos medios: - Video llamadas - Sesión de trabajo en diferido - Reuniones virtuales a través de Google Meet y ZOOM	HUMANOS: Cuerpo DIRECTIVO Y DOCENTE FISICOS: - Dispositivo de Telefonía Celular - Computadores
SIS PTA VIRTUAL Nivel de Preescolar	MAYO 27	Realizar jornada de Formación Docente sobre trabajo de atención a educación inicial.	Planeación de Actividades y orientaciones sobre uso de recursos didácticos en formato digital en el grado Preescolar	HUMANOS: Cuerpo Docente Sede Preescolar Mis Amiguitos Coordinador y Líder de Transferencia Tutora Programa TODOS A APRENDER FISICOS: Dispositivo de Telefonía Celular Computador
Sesión de trabajo remoto a través de chat y mensajes de audio en el grupo DE WhasApp institucional de la Sede Gabriela Mistral.	MAYO 27	Realizar revisión de conceptos y criterios para fortalecer el proceso de diseño de material y seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes del nivel de Básica Primaria.	1. Visualización de video de revisión de conceptos sobre conceptos de retroalimentación y valoración. 2. Sesión de comentarios y sugerencias a través del chat.	HUMANOS: Cuerpo Docente de Sede Gabriela Mistral Coordinadora Sede. FISICOS: Dispositivo de Telefonía Celular
Socialización de Cronograma de Entrega de Material Pedagógico Ciclo 4	MAYO 28	Socializar Cronograma de Entrega de Guías de Aprendizaje para revisión y corrección, para impresión, copiado y entrega	Comunicación a través de circular para el conocimiento por parte del cuerpo docente y su debido cumplimiento.	HUMANOS: Cuerpo Docente de Sede Gabriela Mistral Coordinadora Sede. FISICOS: Dispositivo de Telefonía Celular
Revisión de Material para selección de actividades a integrar las guías de aprendizaje del Ciclo 4 de la Sede Gabriela Mistral	MAYO 28	Revisar posibles actividades que serán integradas a las Guías de Aprendizaje del Ciclo 4 de entrega de material pedagógico, teniendo en cuenta aspectos como la retroalimentación y evaluación con base a modelo de evidencias	1. Comunicación con las docentes de todos los grados del nivel de Básica Primaria a través de video llamada o llamadas de voz. 2. Análisis de posibles actividades a tener en cuenta a través de Chat de WhasApp	HUMANOS: Cuerpo Docente de Sede Gabriela Mistral Coordinadora Sede. FISICOS: Dispositivo de Telefonía Celular

Figura 1.

Pantallazo de uno de los informes de acompañamiento y seguimiento de Coordinación, EUM Gabriela Mistral

En este sentido, a partir de la recopilación y la revisión de la misma para su organización desde lo temático, se proponen tres categorías emergentes de análisis de la información recopilada a partir de los informes en mención, los diálogos con las docentes por llamadas de voz y WhatsApp:

1. El rol del docente y la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde espacios educativos emergentes Evaluación mediada por las TIC y didácticas interdisciplinares.

La autoevaluación y autoformación del docente como estrategias para ser resiliente en situación de crisis

*1. El rol del docente y la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde espacios educativos emergentes.*

En educación, el concepto *emergente* viene cobrando fuerza en los últimos dos años; y, especialmente, en el 2020 adquirió una importancia mayor al constituirse en la modalidad de trabajo de muchos sectores para poder afrontar una realidad bajo la amenaza de la pandemia producto del COVID-19. Uno de esos sectores fue el educativo, que vio afectado su desarrollo cotidiano al decretarse el confinamiento obligatorio y la prohibición de cualquier actividad en presencialidad. Desde entonces, los procesos de enseñar y aprender, que anteriormente se desarrollaban en la presencialidad, en el contacto directo entre docentes y estudiantes, fueron trasladados a *espacios emergentes*.

Publicada la Directiva Ministerial 05, en marzo del año 2020, casi la totalidad de los establecimientos educativos en el país tuvieron una

carrera contra reloj para diseñar planes de acción que les permitieran continuar los procesos y afrontar una crisis cuya fecha de terminación era incierta. El documento antes mencionado daba recomendaciones sobre qué ajustes debían efectuarse a planes de estudio y metodologías de atención a los estudiantes, pero no indicaba cuáles actividades implementar o qué estrategias hacer efectivas para lo que sugerían.

En el caso del colectivo docente de la EUM Gabriela Mistral, tal como lo estableció el cuerpo directivo de la Institución, lo primero que hizo fue realizar una caracterización de los recursos que disponía para afrontar la nueva realidad y sus requerimientos. En este proceso, lo prioritario era identificar las carencias y necesidades en lo concerniente al material pedagógico que se requeriría, establecer el nivel de competencias tecnológicas de cada docente y el manejo de Recursos Educativos y OVA, determinar el acceso a la conectividad de los estudiantes, constituir una comunidad de aprendizaje a distancia que, sobre la base de empezar a trabajar de manera colaborativa, definiera las acciones a seguir para superar las dificultades conceptuales. Esta caracterización les permitió entender que era urgente buscar nuevos mecanismos para continuar el trabajo de aula, fuera del aula física, que se había constituido para la gran mayoría de ellas en su único espacio imaginado y concreto de labor durante más de veinte años.

En esta caracterización, la Coordinación de la sede concluyó que menos del 10% de las docentes tenían un manejo amplio y práctico de competencias digitales, y que la realidad de estudiantes en ese aspecto era más o menos similar. Limitantes que, en el caso de los estudiantes, se debía a más condiciones económicas (proviene de familias de bajos recursos en donde la disponibilidad de un equipo de cómputo no es común y al igual que el acceso a Internet) que a falta de capacidad e interés. Desde esta perspectiva, considerar la opción de trasladar el aula física a un espacio virtual no era muy viable. Se encontraron, no obstante, casos como el de la docente 1 (de aquí en adelante, presentaremos los casos de las experiencias personales de las docentes con numeración), quien, apoyada por aplicaciones como WhatsApp o plataformas como YouTube, logró dinamizar su labor incluyendo videos o haciendo videollamadas para efectuar el seguimiento a sus estudiantes. Sin embargo, esto no ocurrió con la docente 2, quien no pudo implementar esta estrategia con éxito, pues no logró una participación masiva de sus estudiantes y padres de familia en a través de medios virtuales. La razón para lo anterior se concentraba en el hecho de que los recursos económicos de los papás, a medida que avanzaba el confinamiento, y la crisis social que trajo consigo, disminuían.





**Figura 2**

Pantallazo de uno de los archivos de la caracterización de la población estudiantil atendida por el Colectivo

Docente de la EUM Gabriela Mistral.

Así mismo, la suspensión de las actividades presenciales modificó el imaginario de “aula” tal como las docentes la concebían hasta antes de la pandemia. En la experiencia del colectivo docente de la EUM Gabriela Mistral esto representaba que, al no estar en una infraestructura adecuada para el desarrollo de actividades académicas regidas por horarios y espacios tradicionales, empezaron a construir un ambiente de aprendizaje más allá del factor físico. La docente 3, por ejemplo, manifestaba que su principal preocupación ante el cierre de su establecimiento educativo era la reducción del tiempo que se destinaría para el trabajo curricular de los estudiantes en áreas como Lengua Castellana y Matemáticas. Para esta docente y el resto de sus compañeras, después de tantos años de experiencia, el aula física era una especie de garantía del cumplimiento de los horarios y las tareas tal como las concebían y las llevaban a cabo.

Al tratarse de población estudiantil de básica primaria, el contenido curricular del material a distribuirse a los estudiantes debía priorizar los aprendizajes básicos, específicamente los que correspondían al desarrollo de competencias comunicativas y matemáticas. Competencias que, en el nivel de escolaridad en cuestión, se constituyen en elementos esenciales para la progresión de los estudiantes de un grado a otro, y que requerían seguir promoviéndose con el fin de que los estudiantes pudieran tener las habilidades necesarias en la adquisición de aprendizajes de manera autónoma (leer, escribir y hacer razonamientos numéricos).

Ante esta situación, por ejemplo, las docentes de grados como cuarto o quinto determinaron la necesidad de promover habilidades cognitivas que quizá antes no les parecían muy relevantes, pero que en una situación de confinamiento se constituían en esenciales y eran la mejor alternativa para hacer efectivo los aprendizajes de los niños alejados de la escuela. Las docentes 3, 4 y 5 decidieron incluir en sus actividades planeadas para sus estudiantes habilidades que consideraban indispensables en esta nueva realidad, y que podían ser un gran soporte para recuperar lo académico al superarse esta crisis, como por ejemplo el proponer actividades de lectura

que permitieran también el desarrollo de competencias socioemocionales. Con esta decisión se buscó que interacción de padres o cuidadores con sus hijos, en lo que se refería a la realización de las actividades, posibilitara que la realización de tareas fuese también un ejercicio de convivencia, en el que aprender era la excusa para comprender la realidad de una sociedad en crisis y la necesidad de adaptarse a ella mientras pasaba el peligro de la pandemia.

TEMA	Origami Gato		GRADO	4	AREAS	Artística
DOCENTE		TELÉFONO			E-MAIL	yaromi@hotmail.com
ESTUDIANTE						
TIEMPO DE DESARROLLO	4 horas	SABERES PREVIOS	Manualidades La papiroflexia es un arte milenario que consiste en hacer figuras doblando papel sólo con las manos.			
FECHA DE ENTREGA	JUNIO 26	OBJETIVO (S)	- Mejorar su concentración. - Mejora la precisión.			
FECHA DE RECIBO	JULIO 10	- papiroflexia				
CONTENIDOS						
METODOLOGÍA	La papiroflexia es un arte milenario que consiste en hacer figuras doblando papel sólo con las manos. El origami o papiroflexia puede ser una actividad muy divertida para los niños, además les ayuda a mejorar su concentración ya que se tienen que fijar para aprender a doblar el papel en la forma correcta y también les sirve para mejorar la precisión manual porque tienen que ir haciendo dobleces para conseguir el resultado deseado.					



Figura 2

Pantallazo de una guía de aprendizaje, correspondiente al área de Artística de grado 4, transversalizada con el área de matemáticas.

Sin embargo, debe señalarse que las estrategias implementadas por las docentes para la continuidad de los procesos, y su práctica de aula más allá de la infraestructura, sacaron a relucir importantes diferencias, inequidades y desventajas dentro de la misma población estudiantil. Una de ellas fue – como al igual que en muchos otros establecimientos educativos – las dificultades de acceso a equipos de cómputo y a conectividad. Por tanto, se constituyó en una prioridad tener en cuenta y replantear algunos de los aspectos del plan de acción institucional en lo referente a la atención a los estudiantes con actividades en metodología virtual. No todos los grupos escolares de la EUM Gabriela Mistral pudieron llevar a cabo estrategias de actividades académicas a través de medios virtuales con horarios establecidos.

Esa decisión, producto del análisis sobre las limitaciones en lo que concierne a recursos tecnológicos y acceso de los estudiantes a ellos, conllevó a que el colectivo docente entendiera la necesidad de repensar su rol. Por tanto, si bien los estudiantes y padres de familia tenían que hacerse a la idea de que ya la educación no iba a ser en el aula, y que esto

representaba una serie de cambios, las docentes debían ser las primeras en entender que no había más opciones que llevar a cabo dichos cambios y que, por tanto, tenían que adaptarse a ellos también con las limitaciones que esto suponía.

El colectivo docente, entonces, determinó que, para lograr viabilidad y efectividad en ese proceso de educar a distancia, las actividades propuestas a los estudiantes tenían que ser comprensibles no solo para ellos. Era necesario formar, por así decirlo, a los padres; y esto sustentado en que, sin la presencia y la intervención directa de las docentes, lo esencial en las actividades planteadas era que cualquier persona con un nivel de escolaridad básico pudiera realizarlas y explicarlas a los niños. Aspecto que era importante en el planteamiento e implementación de estrategias didácticas, pues las docentes sabían que una parte considerable de su población estudiantil no iba a aprender lo que estaba establecido en el currículo ni lo que ellas, como profesionales de la educación, esperaban que aprendieran en ese año lectivo. La docente 6, por ejemplo, tuvo innumerables dificultades con un grupo de padres de familia que, con las primeras actividades enviadas, manifestaron su inconformismo bajo la excusa tener estas un alto nivel de complejidad en contraste con la edad de sus hijos. Al llevarse esta situación a Coordinación y hacer una revisión de las características de los padres de familia inconformes, se logró establecer que el caso de ellos correspondía a que sumado a un bajo nivel de escolaridad experimentaban choques con los horarios de trabajo y el tiempo que debían dedicarle a la atención didáctica de sus hijos en casa, por lo que solicitaban mayor flexibilidad en el nivel de exigencia de las tareas.

Por tanto, teniendo en cuenta que se requería rediseñar los modos de enseñar para que el estudiante desarrollara un ejercicio de aprendizaje autónomo, la docente 6 concluyó que el modo de aprender de los niños debía pensarse e imaginarse diferente desde la perspectiva de la intervención del padre de familia o cuidador. La tarea no solo fue ajustar el currículo, como lo indicaba la Directiva Ministerial número 05, sino también hacer la discriminación y selección de los aprendizajes y de la metodología propuesta para que estudiantes y padres de familia pudieran llevarlas a cabo sin conflicto.

En el plano educativo, la innovación siempre surge del deseo de mejorar algo, de intervenirlo. Y es que solo ante un problema se da la necesidad de buscar soluciones, y para ello hacemos uso de todos los recursos y herramientas que tengamos a nuestro alcance. El docente que no tenga un problema o una dificultad en su práctica pedagógica, no se interesa por mejorarla o innovar. Así lo piensan Lugo y Kelly (2010), quienes señalan que la innovación en el campo educativo no es solo la incorporación de las TIC sino, esencialmente, una transformación cultural desde la óptica de generar estrategias, de reconfigurar los establecimientos educativos y, por supuesto, de replantear el rol del docente.

Así pues, en el contexto de esta crisis sanitaria, innovar significaba modificar profundamente la visión de los más diversos aspectos que el docente tuvo de la organización de su labor pedagógica, en la que quizá

lo más difícil era abandonar ciertos protocolos que la escolarización y sus años anteriores de experiencia le habían establecido y consolidado como reglamentarios. Un ejemplo de ello era el concepto de ambiente del aula, donde debía primar la concentración de la atención siempre en un sujeto, el controlar la disciplina para desarrollar contenidos, trabajar los temas en un orden preestablecido y siguiendo un currículo institucionalizado, llevar a cabo actividades de evaluación con unos mismos criterios y formatos y establecer una interacción más cercana en lo físico, pero también, más centrada en las normas y en la idea de que la autoridad del docente era el eje de la clase y que él se constituía en la fuente por excelencia de información y orientación.

Todo esto generó un impacto enorme, no solo en lo institucional y lo laboral, sino también en lo social, lo familiar y lo personal de los actores que intervienen en el proceso educativo. Es decir: en estudiantes, en padres de familia, pero, particularmente en las docentes. Porque – de acuerdo con lo expresado por la población objeto de esta investigación a través de las conversaciones que se dieron en sesiones de trabajo virtuales – en esta situación se evidenciaron una serie de aspectos que daban cuenta no solo de lo poco preparado que estaba nuestro sistema educativo para asumir y desarrollar una educación desde la virtualidad y la distancia, sino, además, darse cuenta que su formación profesional y su experiencia en la práctica de aula no contemplaron nunca el trabajo pedagógico en situaciones de crisis.

La emergencia en Colombia en lo concerniente a lo educativo hizo que las docentes en cuestión debieran replantearse su labor desde aspectos como la articulación con las TIC, desde el trabajo por proyectos, desde una evaluación más formativa y que favoreciera constantemente la retroalimentación, las didácticas interdisciplinarias y el uso pedagógico de los resultados que mostraban los estudiantes durante el proceso. Pero, sobre todo, implicó tomar conciencia de que las prácticas educativas y el discurso pedagógico que se estaban dando hasta el día antes de ese 16 de marzo del 2020 (fecha en que se decreta a nivel nacional la suspensión de la presencialidad en los establecimientos educativos) debían flexibilizarse y procurar el ejercicio de autoformación constante, para poder ser así resilientes durante el desarrollo de la prestación del servicio educativo en pandemia. Todo esto se pudo ver reflejado en la revisión del material didáctico que elaboraron y enviaron a los estudiantes, el desarrollo de las actividades académicas y que fueron denominadas por ellas como “Guías de Aprendizaje”.

El caso de este material puede evidenciarse el primer reto que se les presentó: lograr organizar y establecer en un formato de Word, y con una extensión no mayor a las 25 páginas, contenidos y actividades para trabajo escolar en casa de las áreas fundamentales (Humanidades y Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística), con un tiempo establecido de dos semanas y en donde se abordaran unidades de contenidos que tuvieran en cuenta didácticas interdisciplinarias, sin contar ellas con alguna experiencia

en diseño y construcción de formatos pedagógicos para educación a distancia.

Hay experiencias particulares y muy significativas como el de la docente 7 que sumado a lo anterior tenía otra dificultad: casi el 90% de su población estudiantil presenta necesidades educativas especiales y, por consiguiente, la planeación y selección de actividades debía tener en cuenta no solo el componente de aprendizaje autónomo sino, además, el de educación incluyente. La solución a esto estuvo en plantear actividades diversas y precisas en habilidades más que en conceptos y diseñar una guía muy diferente al del resto de sus compañeras, lo que implicó que no podía participar en las jornadas de planeación académica colectiva y que necesitaba empezar a priorizar contenidos y a construir formatos de aprendizaje desde las particularidades de sus estudiantes.

2. Evaluación mediada por las TIC y didácticas interdisciplinares: valorar para enseñar y evaluar para aprender

El escenario actual de la educación en nuestro país nos presenta el reto de pensar cómo materializar muchos de los procesos y acciones que llevábamos a cabo cotidianamente antes de la crisis sanitaria producto del COVID-19. El confinamiento, el tener que interactuar guardando un distanciamiento físico y esa incertidumbre de estar en medio de una realidad para la que nadie, en ninguno de los aspectos de la sociedad, se había preparado, hizo que la priorización de factores y contenidos en lo educativo fuera una tarea urgente. Sin embargo, el proceso de evaluación y la valoración formativa de los aprendizajes de los estudiantes en casa fue quizá el elemento más complicado de afrontar para las docentes de la EUM Gabriela Mistral. Esto se debió a que su concepción de evaluar se basaba en entender la evaluación como un proceso que se hace prácticamente con el acompañamiento del docente y en el rigor del aula de clases.

Para este colectivo docente, y luego de superar la incertidumbre de dónde enseñar y cómo hacerlo, se presentó un nuevo desafío: qué podía establecerse como criterio para el desarrollo de actividades de evaluación y qué métodos y herramientas usar para hacerlas efectivas. La docente 8 manifestaba en una conversación con la Coordinación que si en presencialidad era retador implementar actividades de evaluación para que realmente cumpliera con un propósito formativo, y se constituyeran en ejercicios que favorecieran los aprendizajes significativos, en esa crisis sanitaria y con la imposibilidad de trabajo presencial, evaluar y obtener resultados reales se tornaba una misión casi imposible.

Es un hecho que cuando pensamos en evaluación nos imaginamos exámenes y rigurosidad, calificaciones y sanciones y acciones que suceden al final del proceso de aprendizaje de una temática. Sin embargo, aunque este concepto esté sustentado en realidades educativas un poco equivocadas – pero que infortunadamente aún se mantienen – la evaluación como proceso en la educación siempre será algo totalmente distinto. Londoño (2016) considera que la evaluación es, ante todo, un proceso de formación, en donde interactúan lo técnico y lo ético en el desarrollo de competencias, lo que hace que promueva en los individuos

mejores prácticas sociales y ciudadanas y que no solo sea una medida de contenidos para obtener una calificación.

Por ejemplo, para un grupo considerable del colectivo docente en cuestión la evaluación era un buen mecanismo de control que lograba que el estudiante cumpliera con una normas y reglas en el aula, y realizara así las actividades, logrando que ellas se constituyeran en figuras de autoridad. Pero, estando los estudiantes en casa y siendo ellos – o su padre o un cuidador, que no es esa figura de autoridad que representa el maestro – su propio agente de aprendizaje, libre de modificar elementos como espacios, tiempos y métodos de trabajo ¿seguiría la evaluación teniendo el mismo poder de control, y, por ende, de efectividad? Pues en diálogos con las docentes, se llegó a la conclusión que no, ya no lo sería. Y esa era una realidad que ellas y la Coordinación temían y que significaba que, al igual que en el aspecto del aula que desaparece por el confinamiento, debían encontrar propuestas para seguir y desarrollar satisfactoriamente los procesos educativos en lo concerniente a evaluar.

Las docentes eran conscientes de que esa práctica de la evaluación centrada solo en la calificación y en los exámenes está lejos del verdadero concepto e intencionalidad de evaluar, que es valorar el aprendizaje, no solo desde sus productos o resultados sino desde sus procesos y reflexiones. Sin embargo, se continuaba de alguna forma con esa concepción tradicional porque era un formato de evaluación que sentían efectivo, que lograba resultados y que mantenía el rigor del aprendizaje. No obstante, comprendieron al transcurrir las primeras semanas de trabajo académico en casa que, al igual que su rol, el ejercicio de evaluar debía resignificarse.

Teniendo en cuenta lo que Jaimes y Callejas (2009) entienden como evaluación, esto es: un proceso que contempla el saber, el saber hacer y el saber ser, que es lo que posibilitará aprendizajes desde una mirada transversal, las docentes debieron hacer uso de diversos instrumentos para evaluar y asumir esa evaluación orientándose en el trabajo por competencias. De esta manera, para ellas el asumir que la evaluación desde la perspectiva formativa cambiaba significativamente – pues continuar el seguimiento de los aprendizajes en la no presencialidad, específicamente en el nivel de la Básica Primaria, donde la evaluación suele concebirse como efectiva solo con la mediación directa del docente – implicaba buscar herramientas distintas a las que tradicionalmente se estaban usando.

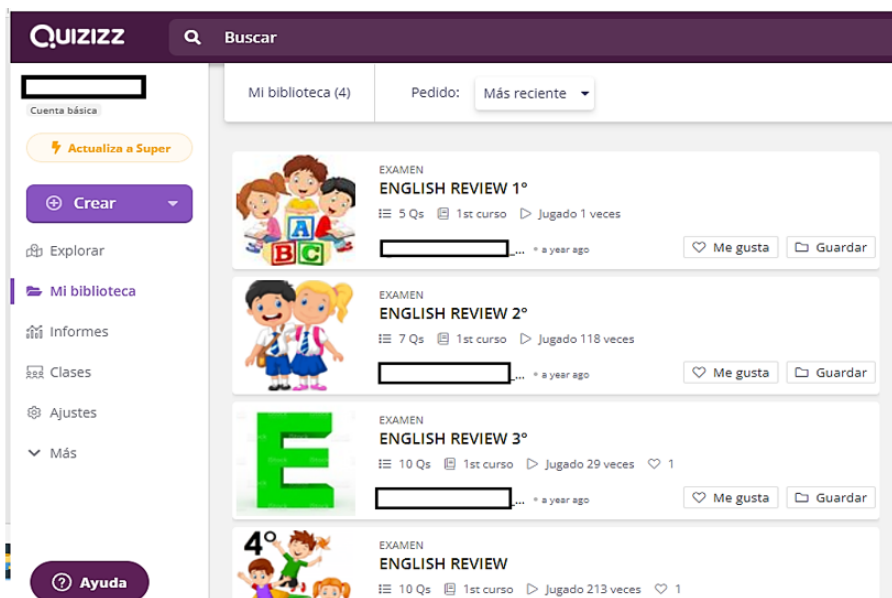
Entonces, uno de los interrogantes que se plantearon en el proceso de diseño y construcción de las actividades era cómo continuar los procesos evaluativos en circunstancias de confinamiento y sin la mediación directa del docente, para que estos fueran efectivos en los estudiantes y llevarlos a cabo no solo de manera autónoma, sino que fuesen reales sus resultados para hacer un seguimiento pertinente de los aprendizajes.

Ante esta situación, las alternativas que idearon fueron básicamente dos: primero establecer espacios de trabajo colaborativo entre docentes, directivos y padres de familia para el diseño y aplicación de actividades de evaluación formativa que, con base a didácticas interdisciplinarias,

construyeran un contexto de cooperación para que evaluar fuera una experiencia real de aprendizaje en casa. Y segundo, diseñar, implementar y hacer el seguimiento de estrategias flexibles que, desde espacios emergentes diversos al aula y a la presencialidad y con ayuda de las TIC, les permitiera a los estudiantes participar activamente en ejercicios evaluativos sobre la base de ser honestos en ello para que también fuese un ejercicio de autoevaluación.

En consecuencia, implementaron una serie de alternativas para desarrollar los procesos de evaluación de los aprendizajes haciendo uso, en lo posible, de herramientas digitales, de plataformas educativas, de espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos y la utilización de aplicaciones digitales y redes sociales. De esta manera, y complementando las actividades propuestas en el material pedagógico impreso que se le distribuía, se incentivaría la motivación en los estudiantes, la integración de los padres de familia y cuidadores en ese proceso y la innovación y autoformación en el colectivo docente. Hay que anotar que, como en el caso de la docente 8, debido precisamente a las limitaciones económicas de gran parte de la población estudiantil, con algunos grupos estas estrategias no tuvieron éxito en su totalidad; pero lo significativo fue conocer e implementar un uso distinto de las TIC que posibilitaba otra dinámica para evaluar.

Plataformas como Educaplay o Quizizz, redes sociales como Facebook e incluso la misma aplicación de WhatsApp, fueron los medios utilizados por las docentes para lograr este propósito. Es de resaltar experiencias como las de las docentes 9, 10 y 11, en las que algunos de sus padres de familia sirvieron de mediadores y facilitadores a otros padres cuya situación no les permitía el acceso a equipos de cómputo y conectividad para estas actividades de sus hijos. Al hacer uso de las TIC se fomentaba la innovación educativa ya no solo en la práctica del docente sino también en la participación de los padres, como acompañantes de los procesos, y los desempeños de los estudiantes, como protagonistas del proceso.



**Figura 3**  
Pantallazo de la cuenta institucional asignada para la EUM Gabriela Mistral en la Plataforma QUIZZIZ.

Por otro lado, la obligación de innovar en lo que concierne a evaluación no solo implicaba la incorporación de las TIC. Retomando lo que se dijo anteriormente, el colectivo docente en el instrumento de caracterización de las condiciones de acceso a conectividad de su comunidad educativa, pudo identificar que un porcentaje considerable de la población estudiantil atendida no podía acceder a equipos de cómputo o a conectividad. Así, y considerando por ejemplo a autores como Gómez Parra (2010), el cual señala que la evaluación es parte integral del aprendizaje – ya que un estudiante no aprende básicamente para ser evaluado, sino que es evaluado para que siga aprendiendo – innovar en evaluación, y sobre todo en contexto de crisis y pandemia, haciendo uso de estrategias para continuar con el proceso de evaluación en la no presencialidad, exigía tener en cuenta que la incorporación de las TIC era una de las opciones más válidas aunque su alcance no iba a ser para todos los estudiantes de la Sede.

Ahora bien, un docente con experiencia reconoce que, en el desarrollo cognitivo de un estudiante, sobre todo en el caso de los niños, un contenido puede tener distintas funciones y conllevar a saberes diferentes en contextos diversos, porque los conocimientos están interrelacionados de manera habitual en la mente, aunque hayan sido aportados por diferentes ámbitos del saber. Así pues, el colectivo docente entendió que el llevar a cabo una priorización de los contenidos requería también evaluar desde didácticas interdisciplinarias. En este sentido, se evidenció en gran parte de la población estudiantil que un ejercicio de evaluación que tenga en cuenta la interdisciplinariedad permite evidenciar habilidad para usar todos los aprendizajes adquiridos por el estudiante en su proceso escolar en una situación determinada.



Para las docentes de la Escuela Gabriela Mistral, la evaluación formativa con base a didácticas interdisciplinarias era la alternativa complementaria al trabajo con las TIC, ya que no solo exigía actividades en la que uno o dos contenidos sirvieran para desarrollar o evaluar competencias de diversas áreas o asignaturas, sino que permitía que el estudiante en ese aprendizaje autónomo desarrollara una práctica de evaluación de este mismo tipo, para dar cuenta que estaba aprendiendo y la utilidad que tenían esos aprendizajes en su cotidianidad.

Por esa razón, al transcurrir el año lectivo y comprender que el confinamiento obligatorio tal vez se extendería hasta los últimos meses del año, las docentes replantearon gran parte de las actividades propuestas para hacer seguimiento de los aprendizajes. Así, en reunión de Consejo Académico de la institución, se estableció que en cada una de las actividades propuestas para el trabajo en casa se desarrollarían, por lo menos, dos competencias y se integrarían diversas áreas o asignaturas en su planteamiento. Igualmente se favoreció el desarrollo de proyectos, en donde los niños debían evidenciar sus aprendizajes con tareas en las que no necesariamente fuera obligatorio el uso de las TIC para su realización y sistematización.

La docente 10, por ejemplo, tuvo una experiencia bastante significativa en este aspecto con un estudiante en particular. El niño, en el grado de escolaridad cuarto, tenía inconvenientes en el cumplimiento y la entrega de las actividades resueltas; ello le había valido muchas veces que la docente llevara el caso a Coordinación y tuviera que hacer valoraciones no tan positivas en criterios como responsabilidad y puntualidad en la realización de las actividades escolares. Sin embargo, al proponerse como actividad de evaluación final del año la realización de proyectos en donde se combinaban diferentes áreas en una misma actividad y cuyo formato de entrega era a través de un video con una duración no mayor a los cinco minutos, su desempeño e interés fue mucho mejor en comparación con todo su proceso anterior. Esto le permitió tanto a la docente 10 como a la Coordinación comprobar que implementar estrategias innovadoras con metodologías activas y de interrelación entre disciplinas favorecía el desarrollo de competencias transversales y el interés y participación de los estudiantes.

3. La autoevaluación y autoformación del docente como estrategias para ser resiliente en situación de crisis.

La implementación de la Metodología de Trabajo Académico en casa, que tenía como objetivo principal promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes de tal forma que siguieran sus procesos en contexto de confinamiento, significaba para el colectivo docente en cuestión – y suponemos que para la gran mayoría de los docentes de establecimientos educativos en donde las metodologías virtuales no se podían llevar a cabo en su totalidad – buscar la forma de cómo desarrollar contenidos y favorecer saberes, teniendo en cuenta aspectos como los diversos ritmos de aprendizaje y las posibilidades de acompañamiento de los niños en la realización de las tareas asignadas, contar con fuentes ilimitadas para la construcción de material didáctico pertinente, motivador y variado

y, por último, disponer de estrategias metodológicas que permitieran llevar a cabo los procesos con equidad en los casos de los niños con condiciones socioeconómicas estables y los que evidenciaban carencias y estaban atravesando una situación de crisis intrafamiliar.

En esta realidad no solo eran sus estudiantes quienes debían llevar a cabo actividades de auto aprendizaje para complementar los contenidos que habían sido priorizados y que, por razones de flexibilización del currículo, no podían incluirse dentro de las actividades que se le eran enviada periódicamente. Las docentes comprendieron la necesidad de explorar, de buscar herramientas tanto teóricas como didácticas que contribuyeran a ajustar su práctica cotidiana anterior a esta educación en la pandemia y asumir un nuevo rol en lo que a su labor concernía. Ante esto, y el hecho de tener que hacer uso de otras dinámicas pedagógicas para su nuevo espacio de enseñanza fuera del aula física y con una metodología distinta para la evaluación a sus estudiantes sin la presencialidad y su mediación directa, las docentes iniciaron un proceso de autoformación emergente como forma de ser resiliente en una crisis y una situación educativa fuera de lo común.

El tema de la resiliencia ha venido cobrando mucha importancia en los últimos años, especialmente en el plano educativo. El paso por la escuela es una etapa fundamental en el desarrollo de las personas, especialmente en lo relacionado con las competencias que se requieren para adquirir la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Para el caso de esta crisis, y todos los cambios a los que se tuvieron que someter los procesos, la resiliencia podría ser la palabra que mejor definiría la acción del colectivo docente de la EUM Gabriela Mistral a la hora de mantener el servicio educativo a sus estudiantes en modalidad a distancia y afrontando la realidad de aprender a enseñar en espacios emergentes y a aprender a desarrollar de una forma más efectiva competencias digitales en las tareas de planear, diseñar y construir su material didáctico.

Tareas que antes de la pandemia eran para ellas cotidianas, sencillas y simples, por así decirlo, se volvieron un enorme reto porque para la gran mayoría de ellas la práctica tecnológica, tanto en procesos de planeación académica como de trabajo en el aula, se concretaba a lo básico de un computador: encender, transcribir, imprimir y apagar. Y, sin embargo, esa habilidad reducida en lo que a las TIC correspondía no las exoneraba del tener que implementar la tecnología a sus prácticas con una mayor frecuencia o quizá por primera vez. Y este desafío vino a agrandar más la tensión que ya suponía un cambio de rol y de ambiente de aprendizaje. Encontramos, por ejemplo, el caso de las docentes 12 y 13, quienes nunca habían utilizado por sí solas un computador y cuyo manejo de un equipo de telefonía móvil de alta tecnología se limitaba solo a recibir y realizar llamadas. Pero ellas, al igual que las demás, terminaron haciendo uso de estas herramientas para poder hacer efectivo el seguimiento académico de muchos de sus estudiantes.

Ahora bien, el que las docentes tuvieran que aprender todo eso y sin ninguna mediación distinta a las TIC, con espacios y tiempos laborales mixtos (el trabajo de atención a padres de familia y estudiantes ya no era

precisamente en horarios establecidos tradicionalmente sino, en muchas ocasiones, cuando hubiese la disponibilidad de ellos por razones de trabajo o de acceso a telefonía o conectividad, tal como lo manifestaron en sus informes) solo podía tener éxito si se constituía en una iniciativa personal de querer afrontar su nueva realidad con todos los recursos a los que pudieran acceder. De esta forma se generó un proceso de autoformación bastante particular que se enmarcaba en la necesidad de ser resilientes para mejorar y también para promover el mejoramiento continuo en los mismos estudiantes.

Autoformarse no solo fue para estas docentes una manera de encontrar opciones para adaptarse a las circunstancias y fortalecer su labor pedagógica en esta nueva realidad. También se constituyó en un ejercicio de empatía con sus estudiantes, pues compartían con ellos la experiencia de estar en una situación en donde debían reaprender muchas cosas, incluso reaprender a enseñar de una forma autónoma, así como sus niños, por su parte, estaban asumiendo un papel más protagonista en su aprendizaje. No es desconocido que Colombia, al igual que muchos países latinoamericanos, ha venido avanzando en la integración de las TIC y en el establecimiento de políticas que regulan este fenómeno en el sistema educativo; pero la crisis actual, aparte de hacer más evidente las brechas tecnológicas de los establecimientos educativos y en el acceso a herramientas digitales, también puso al descubierto la poca capacitación de los docentes en el uso de las TIC.

Pese a todo, las docentes entendieron que hacer frente a una crisis solo dando cuenta de las carencias y limitaciones, para justificar las dificultades de afrontarla sin una iniciativa que les permitiera encontrar soluciones, no es una alternativa muy favorable para el caso educativo. Si la educación también debe proveerle al estudiante habilidades para la vida y por ello ha sido la mejor arma de supervivencia a lo largo de toda la historia de la humanidad y de las sociedades, debe ser el primer sector en donde las estrategias de solución se deben buscar y promover. Por eso, la resiliencia educativa en el caso del colectivo docente de la EUM Gabriela Mistral se constituyó en un propósito, como una estrategia para seguir enseñando fomentando las competencias desde el saber hacer y del saber ser.

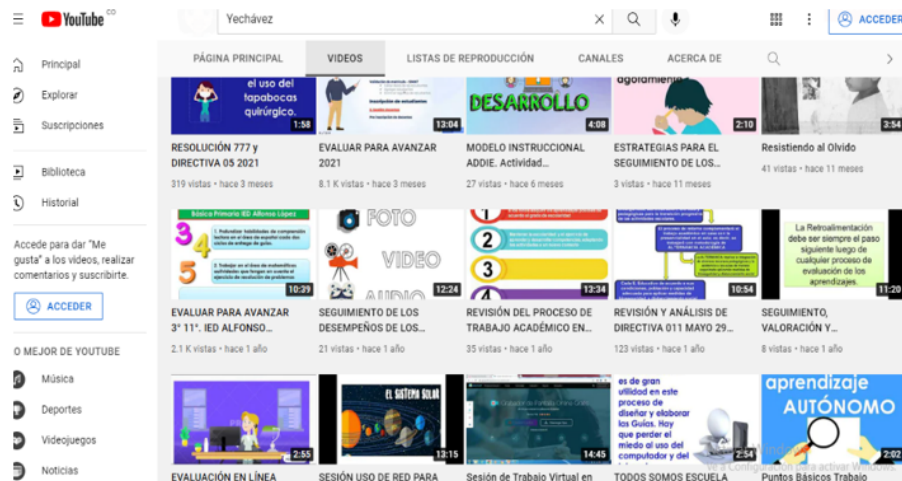


Figura 4.  
Pantallazo de la cuenta institucional asignada para la EUM Gabriela Mistral para procesos de autoformación y fortalecimiento de competencias

## Discusión y conclusión

Al establecerse un estado de emergencia sanitaria a nivel nacional, con el Decreto 457 del 22 de marzo de 2020 – que determinó la suspensión de la presencialidad en las aulas para desarrollar actividades en modalidad virtual o a distancia –, nuestro sistema educativo se vio obligado, por ejemplo, a considerar una definición distinta de los roles de los actores del proceso: docentes, estudiante y padres de familia. Es preciso indicar que la experiencia del colectivo docente de la EUM Gabriela Mistral permite evidenciar que en esta nueva realidad tuvo que darse una transición entre el trabajo académico presencial a la labor de acompañamiento a distancia, con material analógico de corte instruccional (las guías de aprendizaje) comprendiendo, además, que no se puede descartar la utilidad de optimizar los aprendizajes con implementación de las TIC.

Evidentemente, y la experiencia de la Sede Educativa en cuestión así lo sustenta, el imaginario de *establecimiento educativo* como un espacio formal de educación tuvo que transformarse para ser más permeable y poder adaptarse a la nueva realidad. En consecuencia, vemos que las docentes debieron asumir de forma distinta su tarea de educar en contraste a como lo venían ejerciendo en el pasado. En otras palabras: repensar su labor desde sus objetivos, recursos y hasta los espacios de enseñanza y las metodologías para hacerlo efectivo. Innegablemente, ello generó una crisis en todos los aspectos de la prestación del servicio educativo, pues de la noche a la mañana, y sin ninguna preparación, pasaron de ser agentes orientadores presenciales y sincrónicos a agentes que acompañaban los procesos a distancia, lo que trajo consigo el tener que aprender a enseñar en *espacios emergentes*.

En este contexto, el colectivo docente debió establecer una especie de nuevo paradigma basado en la concepción de que todos los actores de una comunidad educativa ejercían de forma simultánea el papel de

aprendices y formadores a diario. En esta parte es válido retomar lo que Severín (2017) señala sobre que la implementación de un nuevo paradigma educativo debe basarse en experiencias de aprendizaje más flexibles y respetar los procesos personales y colectivos en donde se desarrollen aprendizajes variados. En la situación de crisis que generó el rompimiento de la cotidianidad de estudiantes y docentes, un nuevo paradigma educativo erigió una perspectiva diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las docentes comprendieron que ya no había un conocimiento único transmitido solo por ellas a sus estudiantes, sino que se encontraban frente a una especie de alteración de los roles; el padre de familia pasó a ser mediador; el estudiante, un generador de sus propios conocimientos y ellas, las docentes, se convirtieron en acompañantes en constante exploración y aprendizaje, cuya mejor herramienta conceptual era la autoformación para poder atender las circunstancias cambiantes de una crisis mundial.

En el marco de esta pandemia este nuevo paradigma educativo les representó a las docentes un esfuerzo por actualizar el sentido de la educación y las formas de desarrollarla, a fin de poder conectarlas con las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI y, sobre todo, con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante. Sin embargo, el esfuerzo más significativo se centró tanto en el propósito de mantener el sentido y la motivación de aprender, así como de buscar nuevas alternativas para continuar con la efectividad y pertinencia de enseñar en una sociedad en crisis.

El ser humano tiene una inclinación hacia aprender; este proceso se da de manera constante a lo largo de toda su vida, ya sea de manera consciente o no. Por ende, puede afirmarse que toda persona tiene la capacidad de autoformarse y que los conceptos de “aprendizaje autónomo” y “autoformación”, como ya se ha podido abordar a lo largo de esta reflexión, se encuentran estrechamente relacionados y se sustentan en la motivación del sujeto que los pone en práctica. Ahora bien, si el colectivo docente en cuestión asumió el reto de entender que el aprendizaje autónomo era la alternativa para seguir desarrollando el proceso educativo, para así mantener la escolaridad y fomentar un ejercicio flexible y formativo de evaluación en lo que correspondía a sus estudiantes, debía poner en práctica procesos de autoformación para poder fortalecer su labor y obtener las herramientas necesarias en el propósito de seguir implementando estrategias que promuevan el aprendizaje.

De una forma u otra, la manera en que un docente evalúa evidencia cómo concibe su práctica de aula y su interacción con sus estudiantes. Para el caso de las docentes de la EUM Gabriela Mistral, en esta situación de crisis, tuvieron claro que uno de sus objetivos debía ser que el estudiante no perdiera la motivación por aprender y el ejercicio de la escolaridad fuera del aula. Entonces, se dieron cuenta que el proceso de evaluación debía partir de una concepción en la que tenían que flexibilizarse las formas y los métodos, tratando de librarse de ese concepto tradicional, y anterior a la pandemia, de evaluar. Es así, se entendió que este proceso no

es exclusivamente una forma de medir sino más bien de enseñar a partir de una valoración, y que puede convertirse en contexto de crisis en una motivación significativa, no represiva, para aprender.

Finalizado el año 2020, el balance que dejó la pandemia para este colectivo docente no era nada alentador: el índice de deserción estudiantil aumentó en comparación con años anteriores; la afectación académica innegablemente considerable en lo que a desarrollo de competencias básicas y cultura de la escolaridad concierne; algunas docentes se contagiaron con COVID-19 y siguen presentando secuelas de la enfermedad; hubo pérdidas humanas (padres de familia y personas con algún parentesco o relación cercana con el colectivo docente) y pérdidas físicas (la infraestructura de la sede sufrió una decaída debido a la falta de mantenimiento debido a que la inversión de los recursos girados para este aspecto debió tomarse y dar prelación al material de trabajo de los estudiantes). Pero, pese a todo, el compromiso institucional y vocacional se fortaleció precisamente por la condición de sobrevivientes tanto de los estudiantes como de las docentes.

A la luz de lo mencionado, se hace pertinente tener en cuenta algunas consideraciones y conclusiones que deja este periodo de crisis por causa de la pandemia en la comunidad educativa en cuestión y en la puesta en marcha de la prestación del servicio educativo en un espacio educativo emergente. Lo primero que debe señalarse es que la experiencia de las docentes permite afirmar que un maestro innovador no es solo el que incorpora nuevos recursos didácticos a su práctica sino más bien el que hace de su práctica un recurso nuevo que se adapta y dinamiza en espacios educativos emergentes.

En esta misma óptica, ante situaciones de crisis es necesario afrontarla con todos los recursos que la misma sociedad disponga y ofrezca. Por ende, hacer uso de la tecnología y promoverla en el trabajo con los sus estudiantes, también como base para realizar un ejercicio de autoformación, combinando estrategias de enseñanza anteriores con nuevas opciones de recursos y métodos es una necesidad para el docente actual. Porque la innovación no es inventarse algo, sino darle un nuevo sentido a lo que ya se ha inventado, y más cuando se trata de resistir y sobrepasar una crisis. La verdadera innovación educativa en esta pandemia ha consistido en reutilizar algunas estrategias tradicionales de aprendizaje, pero desde una óptica transversal y con metodologías más flexibles. Para las docentes de la EUM Gabriela Mistral dilema de si es más pertinente lo digital que lo analógico tuvo que pasar a un segundo plano en la medida en que, ante la variedad de ambientes y de situaciones de aprendizaje de su población estudiantil, ante una pandemia que ponía en riesgo a toda la sociedad y a todo el sistema educativo, cualquier alternativa de intervención y solución tenía validez.

Y si bien la implementación de metodologías virtuales para la atención de los estudiantes no fue totalmente efectiva y puso de relieve, nuevamente, las brechas educativas y la falta de real inversión en aspectos tecnológicos, tanto de formación del personal docente como de la disposición de equipos e infraestructura, toda esta situación ha sido la

oportunidad para que los maestros sacarán a relucir su capacidad de salir adelante, de ser resilientes, con recursos limitados, pero con enorme iniciativa y compromiso en su labor de formar.

Para finalizar, y teniendo en cuenta la manera en que se pudo conocer y comprender toda esta experiencia, pudo evidenciarse que dentro de la comunidad educativa no es solo fue el docente, el estudiante y el padre de familia quienes debieron replantearse sus roles. En lo personal, es necesario decir que esta crisis obliga a reflexionar sobre el papel de un directivo docente; después del COVID-19 y todo lo que se ha vivido, el Rector o Coordinador de un establecimiento educativo no puede seguir con el rol de agente que hace efectivos los procesos para la calidad educativa y el cumplimiento de las normas. En espacios educativos emergentes, más que supervisar o vigilar, un directivo debe acompañar. Y acompañar al docente en situación de crisis es volverse su par, es dialogar constantemente para entender la realidad de los estudiantes a través de quien la está percibiendo de forma más cercana: el docente. Pero, sobre todo, acompañar al docente es aprender con él también y entender que lo directivo, si bien tiene su base en funciones administrativas, no excluye lo pedagógico, y que por lo tanto el proceso de enseñanza también es su responsabilidad.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/29916>.
- Garibay, B. Y Vázquez, R. (2002). *Educación centrada en experiencias de aprendizaje. Un enfoque empírico en ingeniería electrónica. De la praxis a la teoría*. [http://quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/educar/numero12/educacion.htm](http://quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero12/educacion.htm)
- Gimeno, J. (1992). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. ISBN 84-207-2016-X
- Gómez Parra, S. (2010). *Situaciones de aprendizaje y evaluación. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (329), 5-9.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Jaimes, G. y Callejas, M. (2009). *La autonomía, los procesos de pensamiento y las TIC: competencias del siglo XXI*. Temática contemporánea de aplicación en escuelas, colegios y universidades. <https://www.worldcat.org/title/autonomia-los-procesos-del-pensamiento-y-las-tic-competencias-del-siglo-xxi-tematica-contemporanea-de-aplicacion-en-escuelas-colegios-y-universidades/oclc/981409832>.
- Londoño, C., Rave, J., Cárdenas, N., Martínez, J. y Ángel, V. (2016). Evaluación o calificación en humanidades. Seis experiencias en contexto universitario.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6435>.

Lugo, M. y Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco, 2010. 13 p.; 28x21 cm. ISBN 978-987-1439-77-5 1. Políticas Educativas. 2. Tecnología en Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2020) Directiva 05: Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complementario para consumo en casa.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394577.html?noredirect=1>

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Asesment su impacto en la educación actual*. En: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. <https://docplayer.es/6222841-Proceso-evaluativo-evaluacion-sumativa-evaluacion-formativa-y-asesment-su-impacto-en-la-educacion-actual.html>

Sarramona López, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, ISSN 1138-2783, Vol. 2, N° 1, 1999.

Severin, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Revista Educación Y Ciudad*, (32), 75-82. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1629>

Sevilla Martín, V. (2014). *Resiliencia: revisión bibliográfica*. Universidad de Jaén, España. [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/956/1/TFG\\_SevillaMartin,Vanesa.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/956/1/TFG_SevillaMartin,Vanesa.pdf)

Solórzano Robledo, R. (2016). *La Escuela como institución generadora de experiencias de aprendizaje*. <https://www.educacionfutura.org/la-escuela-como-institucion-generadora-de-experiencias-de-aprendizaje/>