



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

LA GESTIÓN EDUCATIVA MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL AULA: UNA APUESTA EN MEDIO DE LA EMERGENCIA

Montero Luna, Glenia Milena; Muñoz Martínez, Jhon Eduard

LA GESTIÓN EDUCATIVA MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL AULA: UNA APUESTA EN MEDIO DE LA EMERGENCIA

PANORAMA, vol. 16, núm. 30, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897011>

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3133>

Politécnico Grancolombiano
Politécnico Grancolombiano



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

LA GESTIÓN EDUCATIVA MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL AULA: UNA APUESTA EN MEDIO DE LA EMERGENCIA

Educational Management Beyond the Limits of the Classroom: A Bet in the Midst of the Emergency

Gestão educacional além dos limites da sala de aula: uma aposta no meio de uma emergência

Glenia Milena Montero Luna gleniamontero@gmail.com
Secretaría de Educación del Departamento del Cesar, Colombia
Jhon Eduard Muñoz Martínez jemuma2003@gmail.com
Secretaría de Educación del Departamento del Cesar, Colombia

PANORAMA, vol. 16, núm. 30, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 12 Agosto 2021
Aprobación: 30 Marzo 2022

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3133>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897011>

Resumen: *La presente reflexión pedagógica tiene como propósito develar las estrategias administrativas y curriculares emprendidas para la gestión de la educación remota transitoria, en el marco de la pandemia originada por el COVID-19. Se desarrolló en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar, con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media, con la intervención a los siguientes componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI): el diagnóstico, el administrativo y pedagógico-curricular. El proceso reflexivo se abordó desde el enfoque cualitativo, con la metodología sistematización de experiencias y el modelo de desarrollo instruccional de Müller (Carrasquero, 2014), para el período marzo 2020 a febrero 2021. La sistematización estuvo a cargo del rector de la institución y una coordinadora académica. Se desarrolló una aproximación sistemática a los tres primeros momentos del modelo de desarrollo instruccional: el estudio de necesidades; el diseño de la alternativa de cambio; y, la implantación o puesta en práctica de los mismos. La reflexión pedagógica sistematizada permite comprender profundamente la experiencia vivida en procura de mejorarla y ofrece elementos replicables en contextos semejantes o diferentes que contribuyen a optimizar el proceso de aprendizaje de los educandos en condiciones de emergencia. Dentro las estrategias presentadas se resalta la importancia de las guías didácticas como recurso mediacional que promueve el aprendizaje autónomo; del protocolo de acompañamiento docente-estudiantes como herramienta de optimización del proceso educativo; y, del modelo de evaluación dialógico metacognitivo como estrategia de inclusión que permite valorar avances integrales en los estudiantes, a través de cualquier forma de comunicación.*

Palabras clave: Gestión educativa, estrategias educativas, pandemia.

Abstract: *The purpose of this pedagogical reflection is to reveal the administrative and curricular strategies undertaken for the management of temporary remote education, in the framework of the pandemic caused by COVID-19. It was developed at the Carlos Restrepo Araujo de Bosconia Educational Institution, Cesar, with directors, teachers, students and parents of the Preschool, Basic Primary, Basic Secondary and Secondary Education levels, with the intervention of the following components of the Institutional Educational Project (PEI): diagnosis, administrative and pedagogical-curricular. The reflective process was approached from the qualitative approach, with the methodology systematization of experiences and the model of instructional development of Müller (Carrasquero, 2014), for the period March 2020 to February 2021. The systematization was in charge of the*

rector of the institution and an academic coordinator. A systematic approach was developed to the first three moments of the instructional development model: the study of needs; the design of the exchange alternative; and, the implementation or implementation of the same. Systematized pedagogical reflection allows a deep understanding of the lived experience in an attempt to improve it and offers elements that can be replicated in similar or different contexts that contribute to optimizing the learning process of students in emergency conditions. Within the strategies presented, the importance of didactic guides as a mediational resource that promotes autonomous learning is highlighted; of the teacher-student accompaniment protocol as a tool for optimizing the educational process; and, of the metacognitive dialogic evaluation model as an inclusion strategy that allows evaluating integral progress in students, through any form of communication.

Keywords: Educational management, educational strategies, pandemic.

Resumo: O objetivo desta reflexão pedagógica é revelar as estratégias administrativas e curriculares empreendidas para a gestão da educação a distância temporária, no quadro da pandemia provocada pelo COVID-19. Foi desenvolvido na Instituição de Ensino Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar, com directores, professores, alunos e pais dos níveis de Educação Pré-escolar, Básico Básico, Secundário Básico e Secundário, com a intervenção das seguintes componentes do Projecto Educacional Institucional (PEI): diagnóstico, administrativo e pedagógico-curricular. O processo reflexivo foi abordado a partir da abordagem qualitativa, com a metodologia de sistematização de experiências e o modelo de desenvolvimento instrucional de Müller (Carrasquero, 2014), para o período de março de 2020 a fevereiro de 2021. A sistematização ficou a cargo do reitor da instituição e um coordenador acadêmico. Uma abordagem sistemática foi desenvolvida para os três primeiros momentos do modelo de desenvolvimento instrucional: o estudo das necessidades; o desenho da alternativa de troca; e, a implementação ou implementação do mesmo. A reflexão pedagógica sistematizada permite uma compreensão profunda da experiência vivida na tentativa de melhorá-la e oferece elementos replicáveis em contextos semelhantes ou diferentes que contribuem para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos em condições de emergência. Dentre as estratégias apresentadas, destaca-se a importância dos guias didáticos como recurso mediador que promove a aprendizagem autônoma; do protocolo de acompanhamento professor-aluno como ferramenta de otimização do processo educacional; e, do modelo de avaliação dialógico metacognitivo como estratégia de inclusão que permite avaliar o progresso integral dos alunos, por meio de qualquer forma de comunicação.

Palavras-chave: Gestão educacional, estratégias educacionais, pandemia.

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión pedagógica se desarrolló a partir de las estrategias administrativas y curriculares aplicadas para el abordaje de la educación remota transitoria, en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar, en el período marzo 2020 – febrero 2021. Para la fecha esta institución atendía aproximadamente 2800 estudiantes, en las jornadas mañana y tarde, en tres sedes: una de Preescolar; otra de Preescolar y Primaria; y la principal, con estudiantes de Primaria, Secundaria y Media. Se contaba con 84 docentes, tres coordinadoras académicas, dos coordinadores de convivencia, una docente orientadora y el rector. Según caracterización socioeconómica aproximadamente un 40% de los hogares eran disfuncionales y la mayoría contaba con un solo teléfono inteligente; un 30% con uno convencional y un 10% ni siquiera tenían este artefacto tecnológico.

De la forma de ofrecer la educación en medio de una pandemia no se tenían antecedentes; se debía dar frente a una situación totalmente inédita para cualquier establecimiento del país y del mundo. Es así como repentinamente llegó la educación remota transitoria, en la cual “la tecnología apoya los procesos formativos, reemplazando las clases presenciales por sesiones sincrónicas online y utilizando repositorios, plataformas y recursos digitales para la lograr la continuidad educativa de los estudiantes” (Díaz, 2021, párr. 2). Esta modalidad educativa se asumió como transitoria, dado que estaba sujeta a la vigencia de la emergencia sanitaria declarada por el Ministerio de Salud y Protección Social, y se legalizó con la adición de un párrafo transitorio al artículo 86 de la ley 115 de 1994, referido a la flexibilidad del calendario académico, a través del Decreto legislativo 660 del 2020 (MEN, 2020).

El confinamiento obligatorio rápidamente visibilizó las brechas sociales y tecnológicas existentes en Colombia. La escasez de recursos económicos para el sustento de las familias y para la conectividad provocó un colapso que se manifestó en apatía de los estudiantes y de sus familias al proceso educativo remoto, lo cual instó a la institución a implementar una serie de estrategias administrativas y curriculares emergentes como respuesta a la necesidad de prestar este servicio en tales condiciones.

Sobre la educación en tiempos de pandemia Dougherty (2020) señaló que “el cambio más grande que requiere el aprendizaje virtual es la flexibilidad y el reconocimiento de que la estructura controlada de una escuela no es replicable en línea” (párr. 5). Por su parte, Villafuerte (2020) avizoró lo difícil que sería llevar la escuela a muchos hogares que se verían obligados a escoger entre su comida y la tecnología para poder desarrollar el aprendizaje remoto; aseveró que, aun contando las escuelas con las herramientas para la educación remota y los alumnos con dispositivos electrónicos para participar, no se contaba con muchos profesores que supieran cómo diseñar actividades pedagógicas funcionales bajo esta modalidad.

El pensamiento de los dos autores anteriores, representó un cambio paradigmático “obligado” en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje durante la educación remota, a la vez que se intentaría sortear las brechas sociales y tecnológicas existentes. En efecto, el panorama descrito por ellos escaneó las condiciones a las que se debía enfrentar la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo para la prestación del servicio a la comunidad estudiantil y a sus familias.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2020), advirtió sobre la necesidad de tomar una serie de decisiones y de contar con recursos que desafiaban a los sistemas educativos con respecto a ajustes, priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los aprendizajes en la situación de emergencia. Asimismo, las normativas educativas colombianas se complementaron con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de los entes territoriales, ofreciendo elementos para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa, mediadas por flexibilización del currículo y

el plan de estudios, atendiendo a las condiciones de emergencia sanitaria (MEN, 2020).

En el ámbito local fue necesario retomar la función orientadora del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como “el único instrumento de la política que le concede autonomía a las instituciones educativas para pensar y planear la educación, teniendo en cuenta unos referentes de país” (Mosquera-Mosquera & Rodríguez-Lozano, 2018, p. 256), lo cual se refrenda con el carácter obligatorio del desarrollo del PEI en todo establecimiento educativo instituido desde la Ley 115 de 1994.

En otros momentos de la historia de la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo, las necesidades en mención pudieron ser la prostitución, la drogadicción, o el microtráfico; sin embargo, esta vez interesaba el bienestar de la comunidad estudiantil y de sus familias; es decir, importaba la formación integral con énfasis en la educación socioemocional que permitiera sobrellevar tan difícil momento, puesto que “educar las emociones equivale a educar para el bienestar” (Álvarez, 2020, p. 388). En definitiva, se trató de sostener la motivación y la disposición de los estudiantes y las familias para recibir el servicio educativo bajo confinamiento y en condiciones de vulnerabilidad social, lo cual limitaban el accionar institucional.

Desde la normativa colombiana, el Decreto 1075 de 2015 señala 14 aspectos para la formación integral de los educandos como elementos constitutivos del PEI, de los cuales tienen relación directa con esta experiencia: el análisis de la situación institucional; los objetivos del proyecto; la estrategia pedagógica que guía la formación de los educandos; la organización de los planes de estudio y la evaluación de los educandos; y, la organización administrativa y evaluación de la gestión. En consonancia con los elementos anteriores, Mosquera-Mosquera y Rodríguez-Lozano (2018) proponen la estructuración del PEI en cuatro grandes componentes: contexto, administrativo, pedagógico y proyección a la comunidad. La Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo, con base en la autonomía conferida a los establecimientos educativos en la Ley 115 de 1994, adoptó una estructura con los siguientes componentes: diagnóstico, conceptual, administrativo, pedagógico-curricular y comunitario.

En función de la identificación de los componentes del PEI susceptibles de intervención durante la emergencia, el diagnóstico representó el punto de partida de la planeación estratégica para el cumplimiento de la formación integral de los estudiantes (MEN, 2014). Luego se concentraron esfuerzos en las estrategias administrativas como mecanismos para el logro de los objetivos organizacionales (Suárez, 2018), y en las curriculares, como ruta de acción para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Perilla (2019) explica que el diseño del currículo “es un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la forma como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado” (p. 16). Estos tres elementos: el diagnóstico, las estrategias

administrativas y las curriculares, se constituyeron en categorías de análisis para la estructuración de la presente reflexión pedagógica.

Desde el nivel pedagógico se evidenció la necesidad de fortalecer el aprendizaje autónomo como acción independiente del estudiante para crear un aprendizaje que va de la motivación intrínseca a lo experimental (Maliza, Medina, Medina-Nogueira y Vera, 2020), lo cual se posibilitó con el suministro de guías didácticas a los estudiantes como recurso mediacional de los aprendizajes. En el ejercicio de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación remota, también figuró el aprendizaje dialógico, en el cual Según Aubert, García y Racionero (2013, como se cita en Ugarte, 2018, p. 23) “el conocimiento se crea y recrea a través de un diálogo orientado por pretensiones de entendimiento, por la intención de alcanzar la mayor comprensión y acuerdos posibles en torno a aspectos de la realidad [...]”.

En una fusión estratégica con el aprendizaje autónomo y la dialógica, la teoría de la metacognición se integró a este proceso como “la consciencia que logramos sobre nuestras diversas actividades mentales y de las personas con las que interactuamos” (Vélez, 2021, p. 167). Moll (2016) refiere que un pensamiento metacognitivo pobre es el causante en los alumnos de una escasez narrativa, de la dificultad para reconocer los errores de sí mismos y de la ausencia de visión de conjunto; de ahí que resalta la importancia de formular las mejores preguntas para obtener las mejores respuestas que permitan fijar en cada uno de los alumnos un aprendizaje significativo; preguntas metacognitivas como ¿Qué otra solución podría darse? ¿Cómo justificarías que lo que acabas de decir es cierto? ofrecidas por el autor, se convirtieron en la herramienta ideal para valorar los aprendizajes en la educación remota.

Pues bien, sistematizar experiencias es un imperativo en el contexto educativo, dado que permite registrar momentos específicos de la historia y crecimiento de un establecimiento, en un campo determinado, que contribuye al fortalecimiento propio y el de otras instituciones. Jara (2018) se refiere a la sistematización de experiencias como una nueva modalidad de producción de conocimiento donde las reflexiones no provienen de teorías o parámetros predefinidos, sino del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan.

En ese orden y dirección, la necesidad de ofrecer el servicio educativo de manera remota bajo confinamiento, a partir de la realidad de los estudiantes y sus familias, en articulación con el Proyecto Educativo Institucional, buscaron dar respuesta al interrogante ¿Qué estrategias administrativas y curriculares se desarrollaron durante la gestión educativa remota, en el marco de la pandemia originada por el COVID-19 en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo?

MÉTODO

La presente experiencia se sistematizó bajo un enfoque cualitativo, a través del modelo de desarrollo instruccional de Müller. López (2020) define el

diseño instruccional como el estudio y la sistematización de las diversas etapas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización y ejecución de la educación remota bajo confinamiento se convirtió en una experiencia formativa emergente desarrollada por directivos, docentes, estudiantes y familias que implicó la introducción de cambios sobre la marcha en la medida que se iban detectando necesidades, lo cual guarda correspondencia con las cuatro fases del modelo de desarrollo instruccional de Müller señaladas por Hurtado (2006, como se cita en Carrasquero, 2014): estudio de necesidades; diseño de la alternativa de cambio; implantación o puesta en práctica de los cambios y revisión de la implantación y estudio de su impacto (ver figura 1); por lo tanto, este modelo de diseño instruccional se convirtió en la herramienta ideal para el desarrollo y sistematización de la presente reflexión pedagógica.

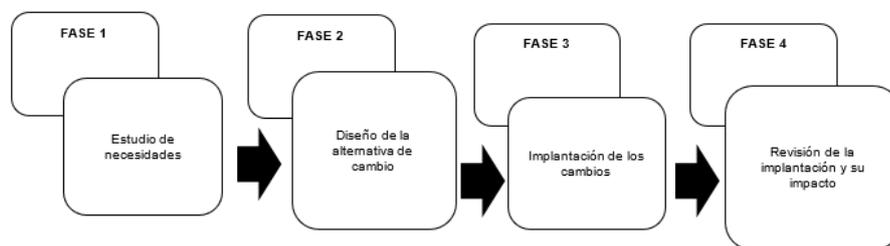


Figura 1.
Fases del modelo de desarrollo instruccional de Müller
Fuente: Elaboración propia.

Se desarrollaron las tres primeras fases del modelo en mención, articuladas con la planeación, la organización, la ejecución y el control de las actividades desarrolladas, como herramientas propias del proceso administrativo (ver figura 2). Se aprovechó el carácter flexible de la metodología cualitativa, en cuanto a que permite elegir el nivel de profundidad que se le dará al proceso investigativo (Martínez, 2014); y en este caso, se consideró prudente aplazar la fase 4 del modelo de desarrollo instruccional referida a la revisión de la implantación y su impacto para una posterior sistematización.

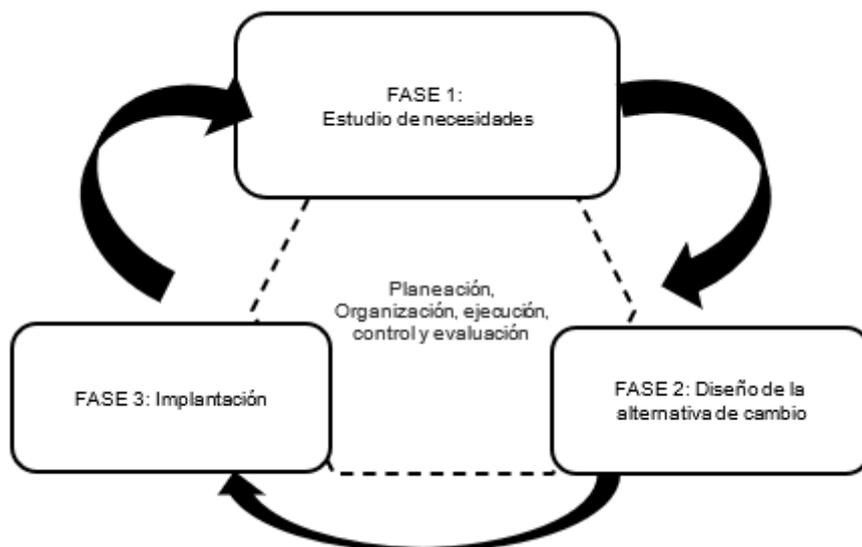


Figura 2:
fases de sistematización de la reflexión pedagógica

Fuente: Elaboración propia.

En lo referido a la muestra o participantes, Jara (2018) señala que “solo pueden sistematizar una experiencia quienes han formado parte de ella” (p. 135). En este caso, la sistematización estuvo a cargo de una coordinadora académica y del rector de la institución, con el apoyo de otros directivos y docentes. La recolección de los datos se hizo a través de las siguientes fuentes: anexos del PEI creados durante la pandemia; caracterización socioeconómica de las familias; archivos del seguimiento al proceso pedagógico desarrollado por los docentes con los estudiantes; y, evaluaciones tipo encuestas aplicadas a los docentes. El análisis de los datos se hizo a través de la técnica de revisión documental, mediante la cual se hizo una condensó un volumen considerable de información procedentes de diversas fuentes, se hizo un análisis exhaustivo y se escribió un texto coherente que sintetiza los resultados y las conclusiones (Peña, 2010, como se cita en Delgado y Herreño, 2018).

RESULTADOS

Los resultados se presentan a la luz de las categorías de análisis relacionadas con los componentes intervenidos en el PEI durante la emergencia: el diagnóstico, el administrativo y el pedagógico-curricular, a través de las tres primeras fases del modelo de desarrollo instruccional de Müller. En el diagnóstico se expone lo referido a la caracterización socioeconómica de las familias; en el componente administrativo, los procesos talento humano, tiempo para los aprendizajes y mecanismos de comunicación; y, en el componente pedagógico-curricular, el diseño curricular, las estrategias pedagógicas, el seguimiento académico y la evaluación de los estudiantes (ver cuadro 1).

| Componentes PEI | Procesos |
|-----------------------|--|
| Diagnóstico | Caracterización socioeconómica de las familias |
| Administrativo | Talento humano, tiempos para los aprendizajes y mecanismos de comunicación. |
| Pedagógico-curricular | Diseño curricular, estrategias pedagógicas, seguimiento académico y evaluación de los estudiantes. |

Cuadro 1:
Categorías de análisis

Nota. Componentes y procesos intervenidos en el PEI que funcionan como categorías de análisis en la sistematización de la experiencia (2021)

Diagnóstico: caracterización socioeconómica de las familias

Fase 1: Estudio de necesidades

Para la gestión y mediación de los aprendizajes durante la educación remota, fue necesario identificar principalmente el acceso a las tecnologías de información y comunicación de las familias, la cantidad de estudiantes en el hogar y el nivel de estudios de los cuidadores que acompañarían a los estudiantes desde casa, de tal manera que, las estrategias implementadas fuesen pertinentes y acordes a las necesidades del contexto.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

Se diseñó un instrumento en Excel para la caracterización socioeconómica de las familias, que solicitaba datos del estudiante, padres y acudientes y de la persona responsable del acompañamiento en casa. En este último segmento se solicitó el nombre del responsable del acompañamiento, último grado cursado, número de estudiantes en el hogar, las herramientas tecnológicas disponibles y el modo de conectividad a internet.

Fase 3: Implantación

El instrumento diseñado fue entregado de manera digital a cada uno de los directores de grupo para su diligenciamiento vía telefónica con las familias. Con esta información se consolidó una base de datos institucional que fue cargada a un drive, al cual tenían acceso directivos y docentes para fines inherentes al servicio educativo, además del indicado en este apartado de la experiencia.

Componente Administrativo. Procesos: talento humano y tiempos para los aprendizajes

Fase 1: Estudio de necesidades

Las condiciones de confinamiento y los pronunciamientos gubernamentales a nivel nacional y departamental demandaron la flexibilización del proceso educativo remoto con respecto al tiempo para los aprendizajes de los estudiantes, lo cual implicaba la disminución de la cantidad de actividades pedagógicas diarias (MEN, 2020), lo mismo que la modificación de la asignación académica de los docentes.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

Para la flexibilización del plan de estudios se integraron cinco asignaturas a sus tres áreas base: Constitución Política de primero a undécimo, a Ciencias Sociales; Física, Química y Biología de sexto a noveno, al área de Ciencias Naturales; y, Lectura y producción textual de

primero a noveno, al área de Lengua Castellana. Además, se continuó y amplió la semestralización de siete áreas y asignaturas, en distintos grados: Estadística, Educación Artística, Educación Religiosa, Ética, Tecnología, Educación Física y Ciencias Económicas. Esta práctica consistía en desarrollar, en el transcurso de un semestre, el total de los aprendizajes prioritizados para el año escolar en esas áreas o asignaturas, siendo conscientes de que al retornar a la presencialidad se debía ejecutar un proceso de nivelación de aprendizajes.

Fase 3: Implantación

La nueva asignación académica implicó la redistribución de las áreas y grupos que atendería cada docente, con un nuevo horario de acompañamiento a los estudiantes de dos asignaturas diarias con una duración de dos horas cada una. El resto de la jornada escolar del docente se designó para la atención a padres de familia y a estudiantes que no podían interactuar de manera sincrónica en las aulas virtuales por falta de acceso a tecnologías de información y comunicación, para despejar dudas, hacer aclaraciones y evaluar avances en los aprendizajes de los estudiantes.

Componente Administrativo. Proceso: mecanismos de comunicación

Fase 1: Estudio de necesidades

Con los resultados de la caracterización socioeconómica realizada a las familias se pudo establecer que el WhatsApp y la llamada convencional serían los medios de comunicación pertinentes para la interacción pedagógica docente-estudiante. Sin embargo, no todas las familias contaban con estas herramientas, lo cual pronosticaba lo difícil que sería el proceso.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

Se organizó un grupo de WhatsApp por curso con los contactos telefónicos de estudiantes y/o acudientes y del director de grupo, a lo que se le denominó aula virtual. El docente ingresaba, según su horario, a desarrollar el acompañamiento al proceso de aprendizaje, haciendo uso de un protocolo que especificaba los momentos que se debían ejecutar en ese espacio de interacción de dos horas. Se creó un grupo de WhatsApp alterno en donde se almacenaron los links de acceso a cada aula virtual, lo cual permitía que docentes y directivos entraran y salieran del aula en cualquier momento. Se diseñó un horario de atención a padres de familia en el que los docentes recibían llamadas telefónicas de parte de los estudiantes y sus familias para ser orientados y evaluados por parte de los docentes. Además, se creó un programa radial denominado *Conexión Carlista* que permitía dirigirse a la comunidad masivamente, en vivo y en enlace con Facebook Live.

Fase 3: Implantación

Diariamente, según el horario establecido, los docentes ingresaban al aula virtual a ofrecer el acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes apoyados en las guías didácticas suministradas al inicio de cada período académico. Los estudiantes que no contaban con el WhatsApp, tenían la posibilidad de comunicarse con el docente en el horario de atención a padres de familia vía llamada convencional. Para

el caso del Preescolar y la Primaria, dado que era docente unitario, este daba manejo a la interacción diaria según su horario de acompañamiento y según acuerdos con sus estudiantes y las familias.

Las aulas virtuales vía WhatsApp aliviaron la carga emocional para los docentes porque al tener la posibilidad de salir de los grupos se les respetaba su espacio no laboral; y para las familias, porque con un único grupo de WhatsApp por estudiante, sin el uso de otras plataformas, disminuyó la posibilidad de colapso de sus dispositivos telefónicos y el consumo de datos para la conectividad. No obstante, persistió la dificultad en los hogares que tenían varios estudiantes en una misma jornada escolar y un solo aparato telefónico, lo cual fue solventado con el suministro de una tableta electrónica por parte de la institución. Con respecto al programa radial, se desarrollaron 8 transmisiones dirigidas por un coordinador de la institución, en donde se trataban temas como: impacto social de la pandemia, proyectos transversales; novedades del sistema institucional de evaluación de los estudiantes y elección del gobierno escolar.

Componente pedagógico-curricular. Procesos: diseño curricular y estrategias pedagógicas

Fase 1: Estudio de necesidades

La flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje requería el reajuste al diseño curricular respecto al plan de estudios y a la priorización de los aprendizajes propuestos en los planes de área en relación a los referentes curriculares nacionales. Así mismo, fue necesario definir las principales estrategias pedagógicas como “acciones realizadas por el docente con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes” (Gamboa, García & Beltrán, 2013, p. 3), que permitieran el abordaje de las competencias en cada área, a través de los recursos mediacionales, el tiempo y las herramientas tecnológicas con que contaban las familias para participar de la educación remota.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

En lo referido al plan de estudios, se integraron cinco asignaturas optativas a su área base: Sociales, Naturales, Lenguaje. Para la planeación de los aprendizajes se diseñaron dos modelos de guías didácticas: una completa y otra para el abordaje de textos. La guía completa contenía: identificación, aprendizajes priorizados, contenidos asociados, objetivo, introducción, exploración de saberes previos, estructuración del conocimiento, práctica y transferencia de aprendizajes y evaluación metacognitiva (MEN, 2016). La guía para el abordaje de textos incluía los componentes anteriores sin la estructuración del conocimiento, dado que esta información se encontraba en los textos que fueron suministrados a los estudiantes en las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas; por lo tanto, en este espacio sólo se indicaban las páginas a trabajar.

Para optimizar la interacción docente-estudiante, se diseñó un protocolo de acompañamiento que contenía tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), dirigidos al apoyo socioemocional a las familias, al seguimiento y valoración de los avances de los estudiantes y a la

promoción del aprendizaje autónomo (ver cuadro 2). Este protocolo aplicaba en cualquier forma de comunicación entre docente y estudiantes, de manera grupal o individual y en llamada convencional.

| MOMENTO 1: INICIO | MOMENTO 2: DESARROLLO | MOMENTO 3: CIERRE |
|---|---|---|
| (PADRES-HIJOS) <ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre cuarentena Mostrar empatía Aliento y motivación | <ul style="list-style-type: none"> Resaltar el propósito de la actividad desarrollada. Repasar brevemente los aprendizajes propuestos en esa actividad. Hacer resumen, no clase. Enfatizar en importancia de esos aprendizajes. Indagar avances y dificultades en el desarrollo de las actividades. Evaluación: plantear preguntas metacognitivas formuladas de acuerdo al criterio del docente, dirigidas a evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Valorar, Registrar | <ul style="list-style-type: none"> Resaltar lo positivo Felicitar Motivar a seguir Anunciar compromisos a desarrollar para evaluar en el próximo encuentro (aprendizaje autónomo) Despedida |

Cuadro 2
Protocolo de acompañamiento

Nota. Presentación de los momentos que componen el protocolo de acompañamiento elaborado por la institución (2021)

Fase 3: Implantación

Como documento guía de la planificación de un área y del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Solano, Gómez y González, 2018), en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional, se generaron planes de áreas transitorios con una malla curricular que incluía, principalmente, los referentes curriculares, los aprendizajes priorizados y los contenidos asociados para el desarrollo de competencias. Se les denominó transitorios porque concentraban la atención en la priorización de los aprendizajes propuestos en los referentes curriculares nacionales, en correspondencia con los tiempos establecidos transitoriamente para los aprendizajes dando relevancia a la educación socioemocional.

El trabajo desarrollado alrededor de los planes de área transitorios, las guías didácticas y el protocolo de acompañamiento, se convirtió en una experiencia de crecimiento institucional en donde docentes y directivos aportaron desde su práctica y saberes. No obstante, en varios momentos fue necesario insistir en la aplicación del protocolo de acompañamiento, dado que algunos docentes persistían en desarrollar una clase convencional durante la interacción en el aula virtual; este protocolo debía hacerse evidente en el informe semanal enviado por cada docente para dar cuenta del trabajo realizado diariamente con los estudiantes.

Como parte de la dinámica de crecimiento, en la semana de desarrollo institucional de octubre del 2020, se desarrolló un taller por grupos de docentes dirigido por las coordinadoras académicas, titulado *Evaluación al proceso de acompañamiento y valoración de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de la educación remota*, el cual fue valorado por los docentes con las categorías: muy importante (36), necesario (42), innecesario (2), poco importante (1), con un total de 81 participantes. Lo anterior se sustentó con las siguientes expresiones cualitativas: *“Porque nos pudimos dar cuenta en dónde venimos fallando y en dónde se puede mejorar y organizar mejor. Muy importante porque debemos tener claros cuales son los aprendizajes que vamos a trabajar con los estudiantes y que todo esté*

correlacionado, ya que nos muestra el trabajo que se debe priorizar con los estudiantes durante las actividades virtuales... La situación actual requiere una resignificación de los aprendizajes y ser más flexibles, teniendo como referente lo que estipula la ley”.

Componente Pedagógico-curricular. Proceso: seguimiento académico

Fase 1: Estudio de necesidades

Se necesitó una estrategia que permitiera dar cuenta del trabajo desarrollado por los docentes con los estudiantes, sin que representara un desgaste o estuviese concentrado en el aporte de evidencias tipo foto. Lo que se buscaba era lograr un ejercicio mucho más significativo que permitiera generar reflexiones alrededor de las prácticas pedagógicas y de las oportunidades de mejora que pudiesen surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera remota.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

Se diseñó un instrumento denominado seguimiento académico que permitió sistematizar información relevante sobre el proceso realizado por los docentes con los estudiantes, el cual, básicamente, acopiaba el número de estudiantes atendidos, el objetivo a desarrollar, la estrategia central basada en el protocolo de acompañamiento, una valoración de los avances, dificultades y plan de mejora. Este proceso se sustentaba, principalmente, en el desarrollo de las guías de aprendizajes o en actividades ocasionales, tales como, celebraciones de fechas especiales y el desarrollo de talleres como estrategia para intervenir situaciones específicas.

Fase 3: Implantación

Semanalmente cada docente cargaba a un drive institucional este seguimiento académico con la información requerida sobre el proceso desarrollado cada día con los estudiantes. En este espacio virtual se organizaron carpetas por sedes y jornadas a donde cada docente accedía a cargar su información y a consultar otras. Este instrumento visibilizaba de manera sistemática el trabajo realizado y se convirtió en el punto de interacción permanente, vía telefónica y en reuniones virtuales, entre las coordinadoras académicas y los docentes, puesto que servía de insumo para identificar los aspectos pedagógicos que requerían ser reforzados en la educación remota.

Componente Pedagógico-curricular. Proceso: sistema institucional de evaluación de los estudiantes

Fase 1: Estudio de necesidades

La evaluación de los estudiantes basada en evidencias digitales tipo fotos no siempre garantizaba la apropiación de los aprendizajes propuestos. Además del desgaste que suponía para los docentes la revisión de contenidos digitales, se negaba la posibilidad de evaluación a los estudiantes que no contaban con teléfonos inteligentes y con conectividad a internet; por lo tanto, se debía diseñar una estrategia evaluativa lo más incluyente posible. También se identificó la necesidad de ofrecer una solución a los estudiantes que por causa de la pandemia se ausentaron del proceso educativo y no lograron la promoción en el año 2020; para

la institución era importante definir dentro del mismo año lectivo el estado de la promoción de los estudiantes con base en los resultados de la evaluación interna.

Fase 2: Diseño de la alternativa de cambio

Se creó un modelo de evaluación al que se le denominó *Dialógico Metacognitivo*, el cual se basó en el aprendizaje dialógico, el aprendizaje autónomo y en la metacognición. Se ejecutaba durante la interacción sincrónica docente-estudiantes, vía WhatsApp o llamada convencional, y consistía en un diálogo corto, de viva voz, en el que el estudiante respondía preguntas metacognitivas que evidenciaban el avance en los aprendizajes. Este modelo de evaluación no excluía la posibilidad de aportar evidencias digitales propias del saber hacer del estudiante, especialmente cuando se trataba de los grados inferiores y de áreas como Matemáticas, Educación Física y Educación Artística. Sin embargo, estas evidencias debían ser complementadas con las preguntas metacognitivas que daban cuenta de la apropiación del aprendizaje en el estudiante.

También, dada la necesidad de ofrecer una solución efectiva a los estudiantes que no lograron ser promovidos en el año 2020, se aprovechó la promoción anticipada de grado contemplada en el artículo 7 del Decreto 1290 de 2009, a través de la cual un estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social, en el marco de las competencias básicas del grado que cursa, puede pasar de un grado a otro previa aprobación del consejo directivo.

Fase 3: Implantación

El modelo de evaluación Dialógico metacognitivo se constituyó en otra innovación curricular que viabilizó la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes y promovió la creatividad y el crecimiento institucional. La implantación del modelo se desarrolló de manera gradual, puesto que algunos docentes insistían en evaluar con evidencias tipo foto recibidas de manera privada, evadiendo la interacción dialógica a través de la aplicación de las preguntas metacognitivas.

Al finalizar el primer semestre del año 2020, en medio de la pandemia, nueve (9) estudiantes en extraedad no promovidos en el 2019, de los grados cuarto, sexto y octavo, lograron ser promovidos al grado siguiente. Este instrumento legal sirvió para ofrecer una solución a aquellos estudiantes que se ausentaron y no lograron la promoción en el año 2020. Finalmente, en la figura 4 se sintetizan los componentes del PEI intervenidos y presentados en esta reflexión pedagógica tipo sistematización de experiencias, los cuales fueron: el diagnóstico y los componentes administrativo y pedagógico-curricular.

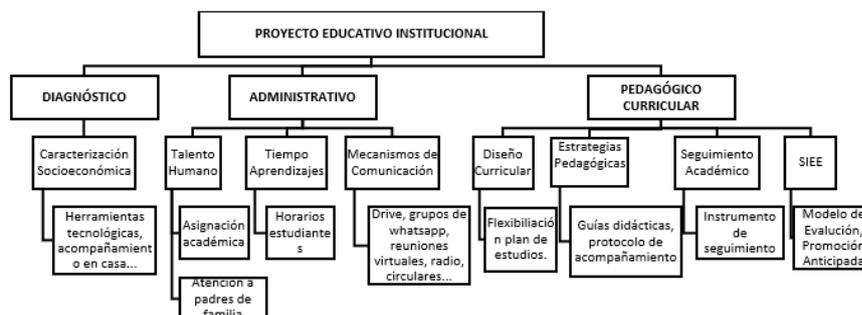


Figura 4
intervenciones al PEI señaladas en la reflexión pedagógica

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La interpretación de los resultados expuestos en la presente experiencia, alrededor de las estrategias administrativas y curriculares emprendidas para la gestión educativa remota en el marco de la pandemia originada por el coronavirus COVID-19, dan cuenta de la capacidad institucional para afrontar la situación coyuntural por la que atravesó el mundo y el país durante el año 2020. Este fenómeno llegó sin previo aviso, afectando, por un lado, la realidad económica y socioemocional de las familias, por cuanto no contaban con las herramientas para vivir un proceso educativo remoto de manera óptima, y por el otro, a la institución, dado que no se tenía la experiencia para desarrollar el trabajo pedagógico bajo esas condiciones. No obstante, la experiencia desarrollada permitió evidenciar la recursividad y el aprovechamiento de las herramientas teóricas, legales y metodológicas existentes para lograr el abordaje de la educación remota.

El aprendizaje autónomo como referente de participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se constituyó en el principal desencadenante para los ajustes realizados alrededor de las prioridades curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de la prestación del servicio educativo (CEPAL, 2020). La aplicación de los postulados de la metacognición logró cimentar una nueva mirada de la evaluación de los aprendizajes, potenciando habilidades del pensamiento crítico y científico, a los que quizás en la presencialidad no se les daba el lugar merecido. En tal sentido, se pudo vislumbrar el uso de la evaluación metacognitiva como herramienta para superar en los estudiantes la escasez narrativa, la dificultad para reconocer errores propios y la inseguridad sobre lo que se va aprendiendo (Moll, 2016), lo cual tiene presencia significativa en el contexto escolar.

Se insiste en la necesidad de seguir acompañando a los docentes y a las familias en la implementación de las estrategias expuestas, dado que, como todo proceso de cambio, la apropiación del mismo se hace de manera gradual, más aún, si como lo anuncia Dougherty (2020), se deberá romper el paradigma basado en el control de la presencialidad para pasar al desarrollo de un aprendizaje autónomo con la mediación del docente, a

través de las guías didácticas y, para el caso puntual de la educación remota, del acompañamiento vía telefónica.

La mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar, provienen de familias de bajos ingresos, y en muchos casos, tal como lo afirmó Villafuerte (2020) se vieron obligados a escoger entre su comida y la tecnología o conectividad para poder desarrollar el aprendizaje remoto. En efecto, no hay estrategia posible, implementada por institución alguna, que supla las necesidades psicosociales de las familias ocasionadas por la pobreza; sin embargo, se recurrió a las herramientas legales, teóricas y metodológicas existentes, para prestar un servicio educativo digno de las características de los estudiantes.

El sumario de las estrategias administrativas y curriculares presentadas, conformaron un engranaje que permitió visibilizar la importancia de concatenar procesos que conlleven a lograr los objetivos propuestos en una organización. Dentro de esas estrategias se resalta la importancia de las guías didácticas como recurso mediacional que promueve el aprendizaje autónomo; el protocolo de acompañamiento como herramienta de optimización del proceso educativo; y, el modelo de evaluación dialógico metacognitivo como estrategia de inclusión que permite valorar aprendizajes integrales en los estudiantes en cualquier forma de comunicación.

Finalmente, la presente reflexión contribuye sustancialmente a la optimización del proceso de aprendizaje de los estudiantes desarrollado de forma remota, en alternancia o presencial, dado que ofrece herramientas replicables en contextos semejantes o diferentes al de la institución objeto de estudio, lo cual supera las expectativas en cuanto al propósito de sistematizar la experiencia para comprenderla profundamente y mejorarla. A la vez, se constituye en un llamado de atención a las autoridades nacionales, departamentales y municipales en relación a la necesidad de trabajar en la reducción de las brechas sociales y tecnológicas, de tal manera que el servicio educativo no quede a expensas de la suerte en medio de una emergencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/index.html>. Fecha de consulta: junio 12 de 2021.
- Carrasquero, A. (2014). Investigación holística y desarrollo instruccional en la comprensión del discurso escrito en estudiantes de educación media de la U.E.N. José Félix Blanco. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v38n81/art04.pdf>. Fecha de consulta: febrero de 2021.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. Fecha de consulta: febrero de 2021.

- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación. Ley 115. Diario oficial número 41.214 de fecha 8 de febrero de 1994. Colombia.
- Delgado, L., Herreño, M. (2018). Revisión documental: el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre discriminación hacia personas con discapacidad auditiva en países latinoamericanos de habla hispana entre los años 2009 al primer trimestre 2018. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6807/1/TP_DelgadoAmayaLizethMacklauth_2018.pdf. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Díaz, L. (2021). Diferencias entre educación remota, educación virtual y educación a distancia. Recuperado de: <https://acis.org.co/portal/content/diferencias-entre-educaci%C3%B3n-remota-educaci%C3%B3n-virtual-y-educaci%C3%B3n-distancia>. Fecha de consulta: marzo 19 de 2022.
- Dougherty, N. (2020). En medio de las preocupaciones de COVID-19, la planificación para el aprendizaje a medida que las escuelas cierran. Recuperado de: <https://www.edelements.com/blog/amid-coronavirus-concerns-planning-for-virtual-learning-when-schools-close>. Fecha de consulta: febrero de 2021.
- Gamboa, M., García, Y. & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Recuperado de: https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf. Fecha de consulta: julio 15 de 2021.
- López, A. (2020). Una mirada al diseño instruccional y al desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera. Recuperado de: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1720/2254>. Fecha de consulta: marzo 19 de 2022.
- Maliza, W., Medina, A., Medina, Y., Vera, G. (2020). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298139>. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Módulo Proyecto Educativo Institucional. Manual de usuario. Sistema de Información de Gestión de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Guía de uso pedagógico de los materiales de la caja Siempre día E. Recuperado de: <https://aprende.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%20de%20Articulacion.pdf>. Fecha de consulta: mayo 22 de 2021.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Directiva 001. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-398622_recurso_1.pdf. Fecha de consulta: Marzo 20 de 2022.
- Moll, S. (2016). Metacognición. Cómo hacerse buenas preguntas para aprender. Blog Justifica tu respuesta. Recuperado de: <https://justificaturespuesta.com/metacognicion-hacerse-preguntas/>. Fecha de consulta: febrero de 2021.

- Morata, R. y Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de formación profesional. *Didáctica*, 9, 153-170. Servicio de publicaciones UCM. Madrid, España.
- Mosquera-Mosquera, C. y Rodríguez-Lozano, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4077/407758286018/html/index.html>. Fecha de consulta: junio 12 de 2021.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 187-197. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>. Fecha de consulta: agosto de 2020.
- Otero-Ortega & Gómez (2020). El Enfoque Curricular por Competencias (pp. 131 - 143): Sello Editorial Fundación Lascir. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/347355538> El Enfoque Curricular por Competencias y su Implicacion en la Accion Didactica. Fecha de consulta: agosto de 2020.
- Perilla, J. (2019). Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas. Recuperado de: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Disc%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Rodríguez, J. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *Ensayos, IC Vol. 5 N°2*: pp. 233-251. Recuperado de: <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/403/308>. Fecha de consulta: agosto de 2020.
- Secretaría de Educación del Departamento de Norte de Santander (2016). Documento orientador para los ajustes y modificaciones al PEI. Resignificación del PEI. Colombia.
- Suárez, R. (2018). Estrategias administrativas para la mejora de la productividad laboral y su impacto en el factor humano. Recuperado de: http://unihorizonte.edu.co/test/revista_teckne/pdf/revista-teckne-1-2018.pdf#page=10. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Ugarte, T. (2018). Habilidades sociales y aprendizaje dialógico en estudiantes de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Parroquial Madre Admirable – San Luis - 2016. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15009/Ugarte_PTR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Vélez, C. (2021). Metacognición: un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de: <http://revistas.unah.edu.pe/index.php/puiriq/article/view/112/238>. Fecha de consulta: marzo 20 de 2022.
- Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de innovación educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>. Fecha de consulta: febrero de 2021.