

# Educación remota no presencial en los escenarios educativos y sus efectos

## educación y Ciudad 44



La **BOGOTÁ**  
que estamos construyendo



**IDEP**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



## REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 44

### Educación remota no presencial en los escenarios educativos y sus efectos

Primer semestre: enero - junio de 2023

ISSN de enlace: 0123-425

ISSN electrónico: 2357-6286

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcaldesa Mayor: Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital: Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General: Cecilia Rincón Verdugo

Subdirectora Académica: Inírida Morales Villegas

Asesores de Dirección: José Cabrera Paz

Daniel Alejandro Taborda Calderón

Consejo Directivo: Edna Cristina Bonilla Sebá

Javier Saéñz Obregón

Francisco Cajiao Restrepo

Sindey Carolina Bernal Villamarín

Sandra Cecilia Suárez García

Editor: Cecilia Rincón Verdugo

Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero

Gestora de contenidos Ingri Gisela Camacho Triana

Corrección de estilo David Amaya Alfonso

Diseño de portada, diagramación e ilustraciones Pablo Emilio Martínez Aldana

Publindex, clasificación C; EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex Directorio y Catálogo 2.0; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?;

Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas; REDIB

Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004

PBX: (+57) (314)4889973 Bogotá, D. C., Colombia

Correo electrónico: [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)

Revista: <http://revistas.idep.edu.co/>

Página web IDEP: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación, en la cual se realice la reproducción.

Hecho en Colombia

# Contenido



## Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia

Nilda Ester Gallardo-Contreras, Alejandra Viviana Nocetti de la Barra, Maurine Constanza Muñoz-Soto



## Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas

Diana Gómez-Navas, Omar Garzón-Chiriví, Frank Molano-Camargo



## Reapropiación de recursos educativos obsoletos ante las brechas tecnológicas durante el Covid-19

Luis Rubén Pérez-Pinzón, Gladys Correa



## Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de Jclic para su fortalecimiento en los tiempos del Covid-19

Jorge Wilson Torres-Hernández, María Cristina Gamboa-Mora



## La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria

July Rojas -Díaz



## Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia

Diana Dolores Castro-Hernández, Oscar Mauricio Cárdenas-Maldonado



## Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19

Juan Arturo Jiménez-Parra



## COVID-19 y escuela: ¿el espejismo de la innovación?

Henry Wilson León-Calderón, Carlos Eduardo Cruz-Gómez, Dina Sofía Gualdrón-Álvarez



## La cultura sin odio: una apuesta desde las Nuevas Juventudes Escolarizadas de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia en contexto de pandemia

Orlando Carrillo-Pachón, Claudia del Pilar Vélez de la Calle

## Comité Editorial

### **Cecilia Rincón Verdugo**

#### **Formación académica**

Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Estructuras y Procesos de Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia. Pregrado en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia.

#### **Filiación laboral**

Directora del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana  
despachodireccion@idep.edu.co

### **Adela Molina Andrade**

#### **Formación académica**

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

#### **Filiación laboral**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Nacionalidad colombiana  
amolina@udistrital.edu.co

### **Alejandro Álvarez Gallego**

#### **Formación académica**

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana.

Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

#### **Filiación laboral**

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Nacionalidad colombiana  
rizoma.alejandro@gmail.com

### **Diana María Prada Romero**

#### **Formación académica**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social, Periodista, Universidad Central.

#### **Filiación laboral**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana  
dprada@idep.edu.co

### **Gladys Jaimes de Casadiego**

#### **Formación Académica**

Doctora en Ciencias Pedagógicas,  
Universidad Central de Las Villas.  
Maestría en Lingüística Teórica y Formal,  
Université de Paris VIII. Maestría en  
Lingüística Hispanoamericana,  
Instituto Caro y Cuervo. Especialización en  
Lingüística, Instituto Caro y Cuervo.  
Licenciatura en Ciencias de la Educación,  
Universidad Pedagógica Nacional.

#### **Filiación laboral**

Consultora.  
Nacionalidad colombiana  
gjaimester@gmail.com

### **Inirida Morales Villegas**

#### **Formación académica**

Doctora en Ciencias de la Educación,  
Universidad Tecnológica de Pereira.  
Magister en Historia,  
Universidad Nacional de Colombia,  
Licenciada en Ciencias Sociales.  
Universidad de La Sabana

#### **Filiación laboral**

Subdirectora Académica del Instituto para  
la Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico, IDEP.  
Nacionalidad colombiana  
subdir.academica@idep.edu.co

### **Marco Raúl Mejía**

#### **Formación académica**

Doctor en Educación, Universidad  
Pedagógica Nacional. Maestría en  
Desarrollo Educativo y Social, CINDE.  
Licenciatura en Filosofía y Letras,  
Pontificia Universidad Javeriana.

#### **Filiación laboral**

Planeta Paz.  
Nacionalidad colombiana  
marcoraulm@gmail.com

### **Margarita Posada Escobar**

#### **Formación académica**

Estudios de Doctorado en Calidad  
Educativa, con diploma DEA,  
Universidad de Barcelona, Facultad de  
Pedagogía y didáctica; Maestría Cinde -  
UPN en Desarrollo Social y Educativo.  
Licenciatura en Estudios Principales  
en Pedagogía Musical.

#### **Filiación laboral**

Docente, Colegio República Bolivariana  
de Venezuela IED.  
Nacionalidad colombiana  
maextrax@yahoo.es

### **María del Pilar Unda Bernal**

#### **Formación académica**

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

#### **Filiación laboral**

Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.  
Nacionalidad colombiana  
pilunda@gmail.com

### **Rosalba Pulido de Castellanos**

#### **Formación académica**

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

#### **Filiación laboral**

Docente, Universidad de la Salle.  
Nacionalidad colombiana  
rpulido0730@gmail.com

### **Ruth Amanda Cortés Salcedo**

#### **Formación académica**

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

#### **Filiación laboral**

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.  
Nacionalidad colombiana  
amandacortes2006@yahoo.es

### **Ruth Milena Páez Martínez**

#### **Formación Académica**

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

#### **Filiación laboral**

Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.  
Nacionalidad colombiana  
milenapaez@yahoo.es

# Comité Científico

## Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

### Formación académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre.  
Maestría en Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana.  
Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze.  
Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

### Filiación laboral

Université de Paris X – Nanterre.  
Nacionalidad uruguaya  
atezanos@club-internet.com

## Carlos Obando Arroyave

### Formación académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en SemióticaEstética, Universidad Nacional, Colombia.  
Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

### Filiación laboral

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.  
Nacionalidad colombiana  
carloso@carloso-bcn.com / carlosoyave@gmail.com



### **Eduardo Gutiérrez**

#### **Formación académica**

Doctorando en Educación DIE -UD.  
Maestría en Comunicación, Pontificia  
Universidad Javeriana. Licenciatura en  
Lenguas Español-inglés, Universidad  
Pedagógica Nacional.

#### **Filiación laboral**

Profesor asistente del Departamento  
de Comunicación, Pontificia  
Universidad Javeriana.  
Nacionalidad colombiana  
clasehistoria@gmail.com

### **Federico Revilla**

Formación académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección  
Historia del Arte), Universidad de  
Barcelona. Licenciado en Ciencias de la  
Información (Real Decreto 1.201/1977).

#### **Filiación laboral**

Miembro del “Claustro de Doctores” de  
la Universidad de Barcelona. Director del  
Centro de Estudios Post-universitarios.  
Miembro del Comité Consultivo de la  
Sociedad Española de Emblemática.  
Presidente de la Fundación Cultural  
de las Américas.  
Nacionalidad española  
amigos@cultuamericas.org

### **Gloria Pérez Serrano**

#### **Formación académica**

Doctora en CC de la Educación,  
Universidad Complutense de Madrid  
(UCM). Licenciada en Filosofía y Letras.  
Sección Pedagogía, UCM.

#### **Filiación laboral**

Catedrática de Pedagogía Social, UNED.  
Dirige la Revista Interuniversitaria  
Pedagogía Social y el Máster en  
Intervención Educativa en Contextos  
Sociales de la UNED. Catedrática de la  
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.  
Nacionalidad española  
gloriaperez@edu.uned.es

### **Inés Dussel**

#### **Formación Académica**

Ph.D., Department of Curriculum  
& Instruction, University of WisconsinMadison.  
Maestría en Educación y Ciencias  
Sociales, Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada  
en Ciencias de la Educación, Facultad de  
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos  
Aires, Argentina. Área de formación  
focalizada: Historia de la Educación.

#### **Filiación laboral**

Directora Educativa del Programa Ciencia  
y Tecnología con Creatividad, Sangari,  
Argentina. Investigadora Principal, Área  
Educación, Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales, Sede Argentina.  
Nacionalidad argentina  
ines.dussel@sangari.com



### Jaime Trilla Bernet

#### Formación académica

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

#### Filiación laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), Universidad de Barcelona.

Nacionalidad española

jtrilla@ub.edu

### José Ángel López Herrerías

#### Formación académica

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

#### Filiación laboral

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad española

jherrer@edu.ucm.es

### Javier Ocampo López

#### Formación académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

#### Filiación laboral

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad colombiana

javierocampo11@yahoo.es

### Rocío Rueda Ortiz

#### Formación académica

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares.

Maestría en Tecnologías de

la Información Aplicada,

Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía,

Universidad Pedagógica Nacional.

#### Filiación laboral

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

# Árbitros

---

**Adriana Hernández Bocanegra**

Secretaría de Educación del Distrito, Universidad de La Salle, Colombia

**Alfredo Guiso**

Universidad de Antioquia, Colombia

**Alicia Palacios Ortega**

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España

**Ana Alexandra Díaz Najar**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Colombia

**Andrea Josefina Bustamante Ramírez**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Colombia

**Angélica Ruth Terrazas Juárez**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

**Anna María Fernández Poncela**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

**Blanca Rosa Ávila**

Universidad de la Salle, Colombia

**Carlos López Donato**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Colombia

**Ciro Parra Moreno**

Universidad de La Sabana, Colombia

**Erika Paola Rodríguez**

Universidad de Boyacá, Colombia

**Federico Román López Trujillo**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Colombia

**Francisco Imbernon Muñoz**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Francisco Javier Camelo-Bustos**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Gabriel Mancera-Ortiz**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Grawen Ojeda Urra**

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Guiselle María Garbanzo Vargas**

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Heriberto González Valencia**

Universidad Castilla La Mancha, España

**Irving Samadhi Aguilar Rocha**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**Jairo Arias Gaviria**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Joan-Anton Sánchez Valero**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Joaquín Parra**

Universidad de Murcia, España

**Jorge Abellán Hernández**

Universidad de Castilla, España

**José Mercedes Valqui Oxolon**

Universidad César Vallejo, Perú

**José Pascual Mora-García**

Universidad de los Andes, Venezuela

**Lina Rosa Parra-Bernal**

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

**Luz Ángela Suárez Rodríguez**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
Colombia

**Luz Yehimy Chaves Contreras**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Marcela Orduz Quijano**

Universidad Santo Tomás, Colombia

**María del Pila Unda Bernal**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**María Helena Ramírez Cabanzo**

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

**María Inés Menjura Escobar**

Universidad de Manizales, Colombia

**Mauricio Polanco Valenzuela**

Universidad de La Sabana, Colombia

**Miguel Mauricio Bernal Escobar**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP), Colombia

**Nadia Paola Acosta-Marroquín**

Universidad Libre, Colombia

**Nuria Cuevas Monzonís**

Universidad Internacional de Valencia, España

**Olga Patricia Bonilla Marquínez**

Universidad Católica de Manizales, Colombia

**Paulina Pizarro Laborda**

Universidad Diego Portales, Chile

**R. Sergio Balches Arenas**

Uniwersytet Jagiello ski, Polonia

**Sofía Francisca Villatoro Moral**

Universitat de les Illes Balears, España

**Sunny Raquel Perozo Chirinos**

Universidad de Zulia, Venezuela

**Torres-Rojas, Ingrid Selene**

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

**Verónica de-la-Cruz-Villegas**

Universidad Juárez autónoma de Tabasco, México

# Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia

Self-efficacy in pedagogical practices of trainee teachers during the pandemic

Autoeficácia nas práticas pedagógicas de professores em formação durante a pandemia

Nilda Ester Gallardo-Contreras<sup>1</sup>; Alejandra Viviana Nocetti de la Barra<sup>2</sup>;  
Maurine Constanza Muñoz-Soto<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la autoeficacia docente en estudiantes de pedagogía de dos universidades del sur de Chile que se encontraban realizando la práctica intermedia y profesional en contexto de pandemia por Covid-19. La investigación se abordó mediante el paradigma cuantitativo y tuvo un carácter transversal con un alcance descriptivo. Se seleccionó una muestra no probabilística de 150 docentes en formación. Los resultados evidencian que los participantes se sienten capaces de enseñar a los estudiantes en contextos adversos. Se concluye que, dada la situación de emergencia sanitaria, los profesores en formación incrementaron la autoeficacia docente, siendo la enseñanza en modalidad virtual un tiempo de intenso aprendizaje profesional.

**Palabras clave:** Autoeficacia docente, docentes en formación, enseñanza en contextos complejos, pandemia de Covid-19.

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Universidad Adventista de Chillán, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1216-1210>. Correo electrónico: [nildagallardo@unach.cl](mailto:nildagallardo@unach.cl)

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Sociedad, de la Universidad de Barcelona, España. UCSC, Chile, 10.091.785-8. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051> Correo electrónico: [anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

<sup>3</sup> Magíster en Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). UCSC, Chile, 19.520.652-k. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6885-231X>. Correo electrónico: [maurine.munoz@ucsc.cl](mailto:maurine.munoz@ucsc.cl)



### Abstract

The objective of this article is to analyze the teaching self-efficacy in pedagogy students from two universities in southern Chile who were carrying out intermediate and professional practice in the context of the COVID-19 pandemic. The research was approached through the quantitative paradigm and had a cross-sectional character with a descriptive scope. A non-probabilistic sample of 150 teachers in training was selected. The results show that students feel capable of teaching all students in adverse contexts. It is concluded that, given the health emergency, teachers in training increased teaching self-efficacy, with virtual teaching being a time of intense professional learning.

**Keywords:** Teaching self-efficacy; future educators in training; teaching in adverse contexts; Covid-19 pandemic.

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a autoeficácia docente em estudantes de pedagogia de duas universidades do sul do Chile que realizavam prática intermediária e profissional no contexto da pandemia de COVID-19. A pesquisa foi abordada por meio do paradigma quantitativo e teve caráter transversal com escopo descritivo. Foi selecionada uma amostra não probabilística de 150 professores em formação. Os resultados mostram que os alunos se sentem capazes de ensinar todos os alunos em contextos adversos. Conclui-se que, diante da situação de emergência em saúde, os docentes em formação aumentaram a autoeficácia docente, sendo o ensino virtual um momento de intenso aprendizado profissional.

**Palavras-chave:** Autoeficácia docente; professores em formação; ensino em contextos complexos; Pandemia do covid19.

## Introducción

Para lograr que el profesorado desarrolle las competencias profesionales necesarias y cumpla con las exigencias actuales del ejercicio docente, requiere de una formación práctica significativa y que contribuya al reforzamiento de creencias respecto de la capacidad para enseñar (White y Forgasz, 2016). En este contexto formativo, la experiencia en la práctica pedagógica tiene un alto valor en términos del desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1977), ya que se adquieren conocimientos (Covarrubias y Mendoza, 2016) y saberes pedagógicos (Hizmeri *et al.*, 2020) que favorecen la capacidad de enseñar del futuro docente y la toma de conciencia de aquello.

En esta investigación, se entenderá la autoeficacia como las creencias personales acerca de las propias capacidades para poner en marcha acciones vinculadas al logro de resultados esperados (Bandura, 1977; 1982). En el campo educativo, se refiere a las creencias respecto de las capacidades personales para realizar una actividad educativa con una calidad determinada (Li y Cheung, 2019).

En los últimos años, se han publicado numerosos artículos de alto impacto sobre la autoeficacia docente, destacando la investigación en Europa (Abellán *et al.*, 2019; Fernández y Fernández, 2019; González *et al.*, 2020), Estados Unidos (Ciampa y Gallagher, 2019) y, un poco más incipiente, en países de América Latina (Sáez *et al.*, 2018; Domínguez y Fernández, 2019).

Previo a la pandemia, los estudios sobre creencias de autoeficacia en los docentes en servicio y en formación se centraron en investigar la capacidad percibida para enseñar disciplinas específicas (Burak, 2019; Bjerke y Solomon, 2019; Dofková y Kvintová, 2019) y enseñar desde un enfoque inclusivo, empleando las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) con fines específicos (Alhumaid *et al.*, 2020; Birisci y Kul, 2019; Dursun, 2019). Por ende, existen escasas investigaciones en torno al desarrollo de la autoeficacia durante la práctica pedagógica en los centros educacionales (Weber *et al.*, 2018).

Durante la pandemia, el profesorado experimentó altos niveles de incertidumbre (Cáceres *et al.*, 2020; Pizarro, 2021), provocando que docentes en servicio y en formación aumentaran su cuestionamiento sobre la propia capacidad de enseñar (Cáceres *et al.*, 2020). Esto, provocó que intentaran mejorar su enseñanza (Tovar-Gálvez, 2020), especialmente, porque reconocen la necesidad de mejorar su autoeficacia tecnológica y adquirir conocimiento sobre las TIC (Tejedor *et al.*, 2020), lo que mejora su percepción de efectividad de las prácticas de enseñanza (Britez, 2020). Por consiguiente, la enseñanza en pandemia estuvo marcada por un alto cuestionamiento sobre la autoeficacia y por la oportunidad para aprender desde la propia experiencia didáctica (Montoya y Nocetti, 2022).

Los docentes en formación dudaron respecto de su capacidad para enseñar, puesto que los conocimientos adquiridos en la universidad no resultaron suficientes para responder a los nuevos desafíos de la enseñanza virtual. En particular, durante la formación práctica se va construyendo la identidad docente, con saberes de carácter experiencial, disciplinares y curriculares que están fuertemente influenciados por la primera experiencia profesional (Almonacid *et al.*, 2020; Imbernón, 2020). En ese sentido, resultó interesante investigar qué ocurrió con la autoeficacia en docentes en formación que realizaron la práctica pedagógica de modo virtual durante la pandemia. Por esto, el objetivo del estudio fue describir la autoeficacia docente en futuros profesores/as de dos universidades regionales del sur de Chile que se encuentran realizando la Práctica Intermedia y la Práctica Profesional en medio de la emergencia sanitaria por Covid-19.

## Desarrollo de autoeficacia docente

El concepto de autoeficacia alude a las creencias de la persona acerca de la propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir ciertos logros (Bandura, 1997). Además, influye en la motivación, el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, así como en los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas a las mismas. Este tipo de creencias se construye a partir de la interpretación que proporcionan cuatro fuentes básicas de información acerca de lo vivido (Bandura, 1977b; 1986; 1997; 1999). Estas son: experiencias directas, aprendizaje por observación, persuasión verbal y activación fisiológica, las cuales se describen a continuación.

### Experiencias directas

Las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Bandura, 1986). El éxito tiende a fortalecer las creencias de autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. Sin embargo, pensar sólo en obtener el éxito también hace que la gente se desaliente cuando el resultado previsto no ocurre. Por tanto, cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer control sobre el ambiente (Bandura, 1997).

### Experiencias vicarias o aprendizaje por observación

El aprendizaje por observación permite al individuo evaluar, en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997), sostiene que, mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, este éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas.

### Persuasión verbal

Cuando la gente recibe apreciaciones basadas en juicios valorativos o evaluativos de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal fortalece el sentido de autoeficacia (Bandura, 1997), lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas a través de nuevas estrategias.

## Activación fisiológica

Los estados emocionales del individuo ejercen influencia sobre el sentido de autoeficacia. Por tanto, la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño del individuo. Al respecto, debe tomarse en consideración que los estados emocionales negativos afectan más a las personas de autoeficacia baja. Por otra parte, quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea (Bandura, 1997).

Las cuatro fuentes básicas de información teorizadas contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia, pero no todas afectan de forma directa al desarrollo de tales creencias, ya que están mediadas por la interpretación que los individuos hacen de sus experiencias. Por tanto, a la hora de evaluar la propia capacidad, no se tiene en cuenta toda la información que llega acerca de la propia autoeficacia, más bien, esta última depende del procesamiento cognitivo que se hace de la misma (Prieto, 2007; Bandura, 2010).

## Autoeficacia docente en profesionales en servicio y en formación

La autoeficacia de los profesores en servicio se correlaciona con las prácticas docentes efectivas, el compromiso y satisfacción con el trabajo (Ciampa y Gallagher, 2019; De Coninck *et al.*, 2020) y esta valoración sobre las propias capacidades docentes se asocia a mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Dursun, 2019). Asimismo, las creencias que cada uno/a tiene sobre su capacidad para alcanzar una meta educativa determinan la motivación para lograrla y las formas de actuación (Fernández y Fernández, 2019). Según Dursun (2019), los docentes que tienen una actitud positiva hacia la enseñanza tienden a tener altos niveles de autoeficacia, lo que facilita el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Castillo *et al.*, 2019). Además, es importante reconocer que durante la emergencia sanitaria se acentuó la reflexión en el profesorado (Montoya y Nocetti, 2022).

Del mismo modo, la autoeficacia es un elemento clave que permea la interpretación de lo vivido, tanto en la formación académica, como en las prácticas pedagógicas y la futura labor docente (Chacón, 2006). Así, y a partir de los planteamientos de Bandura (2012), se puede inferir que la experiencia de enseñanza en línea favoreció en los alumnos en práctica intermedia y profesional creencias positivas sobre su capacidad para enseñar, ya que experimentaron mayor control sobre su propio nivel de funcionamiento (Alhumaid *et al.*, 2020). Esto significa

que la experiencia de prácticas pedagógicas les ayudó a creer en las propias capacidades, desafiándolos a experimentar con diversas estrategias docentes; adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes y aplicar prácticas innovadoras en las aulas (González *et al.*, 2020).

Por otra parte, como mencionan Ngui y Lay (2019), existe una relación entre autoeficacia y resiliencia frente al estrés, condición que se acentuó durante la enseñanza en pandemia al verse presionados a integrar en sus labores la tecnología y conocimiento de contenido tecnológico-pedagógico que hasta ese momento no tenía (Birisci y Kul, 2019), pero dicha experiencia aumentó la confianza en su capacidad para aprender. Así, en la mayoría de los países de Latinoamérica aumentó la capacitación en TIC. Esta nueva formación docente, modificó las creencias sobre la capacidad de digitalizar el trabajo a través de sencillas intervenciones que llevó a convertir los fracasos didácticos en éxitos pedagógicos (Sánchez, 2020), aumentando la percepción de autoeficacia docente.

Por otra parte, los docentes experimentaron los beneficios de la diversificación de la enseñanza y los procesos de evaluación, aumentando la percepción de autoeficacia docente (Montoya y Nocetti, 2022).

En síntesis, la enseñanza en línea producto de la emergencia sanitaria por COVID- 19, produjo las condiciones necesarias para que el profesorado experimentara un aumento de su percepción de autoeficacia. Inicialmente, los docentes experimentan estrés, incertidumbre, cuestionamiento de sus habilidades docentes, pero esa experiencia los insta a formarse o a aprender del análisis reflexivo de su propia práctica (Montoya y Nocetti, 2022).

## Metodología

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se desarrolló un estudio cuantitativo que considera la autoeficacia docente como una variable susceptible de ser medida en los futuros profesores (León y Montero, 2020), con un alcance descriptivo y diseño de carácter transversal (Cea-D'ancona, 2020; Hernández *et al.*, 2014).

La muestra del estudio es de 150 estudiantes de dos universidades regionales que cumplieron con los siguientes criterios de selección: 1) Estar realizando la práctica pedagógica intermedia o profesional durante el primer semestre del año 2021, 2) Enseñar bajo modalidad virtual, 3) Colaborar con la docencia de un/a profesor/a en servicio de la comunidad educativa local y 4) Pertenecer a un programa de formación pedagógica. La muestra tuvo un carácter no probabilístico por conveniencia y se resguardaron los criterios éticos al solicitar el consentimiento informado, siendo posible retirarse cuando se estimara conveniente.

Como instrumento de recolección de datos, se empleó un cuestionario diseñado y validado en el marco del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica para delimitar el significado de autoeficacia. En segundo lugar, se realizaron tres entrevistas focalizadas para explorar qué significado le atribuyen los estudiantes de pedagogía al concepto autoeficacia. Finalmente, con base en la revisión bibliográfica, se diseñó el instrumento siguiendo la propuesta de Bandura (2006) presente en la guía de construcción de escala que idealmente incluye puntuaciones entre 7 y 10 para los reactivos.

La versión preliminar del instrumento se sometió a un juicio de expertos, que permite obtener evidencia de validez de contenido,  $cvi:0.88$  (Lawshe, 1975, Tristán, 2008). Posteriormente, se realizaron seis entrevistas cognitivas para mejorar la versión final del cuestionario, ajustando los ítems para lograr una mayor comprensión de éstos por parte de los encuestados. Luego, con el propósito de evaluar la estructura factorial de la escala autoeficacia docente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), empleándose los siguientes estadísticos: a)  $\chi^2$ , b) CFI, c) TLI, d) RMSEA (y su intervalo de confianza del 90 %) con apoyo del software Mplus 8.4. Los resultados indican que  $\chi^2(4) = 9.102$ ,  $p = .06$ , CFI = 0.991, TLI = 0.978, RMSEA = 0.08 (90% CI: 0.00-0.15), lo que indica apoyo al modelo propuesto.

En esta etapa de la investigación, se aplicó el cuestionario en el cual los estudiantes aceptaron consentimiento informado, respondieron preguntas sociodemográficas y sobre su experiencia de práctica en pandemia y, finalmente, preguntas correspondientes a la escala de autoeficacia docente. Esta escala está formada por dos dimensiones que cuentan con 7 preguntas cada una; estas dimensiones son: autoeficacia para la enseñanza de todos los estudiantes y autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos. Cabe señalar, que la evidencia de confiabilidad se obtuvo mediante el cálculo de alfa Cronbach que obtuvo un valor de 0,81 para dimensión «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes» y 0,88 para la dimensión «Autoeficacia para enseñar en contextos adversos».

La técnica de análisis de datos fue la estadística descriptiva, que consideró principalmente estadísticos de resumen y dispersión para variables cuantitativas, mientras que para las variables cualitativas se emplearon tablas de frecuencias (Hernández *et al.*, 2014; León y Montero, 2020). Los análisis de los datos se realizaron con el programa JASP.

## Resultados

Los estadísticos descriptivos, respecto de la media de los puntajes, revelan que en la dimensión 1 «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes», se alcanza un valor correspondiente a  $M=3.54$  y en la dimensión 2 «Autoeficacia para enseñar en contextos adversos», el valor de

la media es levemente superior, siendo igual a  $M=3.92$ . Estos valores indican que, en general la actitud del estudiantado lleva a expresarse en «algo en desacuerdo».

### Estadístico por cada ítem referido a la *Dimensión 1* «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes»

En la tabla 1, se presentan los estadísticos de tres ítems referidos a la Gestión Didáctica.

Tabla 1.  
*Estadístico de los Ítems referidos a la gestión didáctica*

Dimensión	Ítems	Media	Mediana
<b>D.1</b> <b>Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes</b>	1. Puedo enseñar con éxito todos los contenidos del currículo nacional, incluso con estudiantes con dificultades para aprender	4.54	5.00
	2. Puedo lograr que todos mis estudiantes realicen actividades de aprendizaje fuera de la clase.	4.84	5.00
	3. Puedo diversificar procedimientos de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales	5.10	5.00

Fuente: Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Respecto del ítem 1, referido a la seguridad para enseñar con éxito todos los contenidos del currículo nacional incluyendo a estudiantes con dificultades, alcanzó una media igual  $M=4.54$ . Esto significa que los encuestados están «algo de acuerdo» con esta afirmación.

En relación con el ítem 2, los docentes encuestados dicen estar «algo de acuerdo» con su capacidad para que todos los estudiantes realicen actividades de aprendizaje fuera de la clase, alcanzando una media  $M=4.84$ .

En el ítem 3, los encuestados están «de acuerdo» en que pueden diversificar procedimientos de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales, obteniendo una media de  $M=5.10$ .

A continuación, en la tabla 2, se presentan los estadísticos de dos ítems referidos al manejo emocional.

Tabla 2.  
Estadístico Ítems referidos al manejo emocional

Dimensión	Ítems	Media	Mediana
<b>D.1</b> <b>Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes</b>	4. Puedo enseñar incluso a los estudiantes más conflictivos de un curso.	5.32	6.00
	5. Puedo mantener una relación positiva con los padres y apoderados, incluso cuando surgen serios conflictos.	4.99	5.00

Fuente: Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Respecto del ítem 4, los alumnos encuestados dicen estar «de acuerdo» con poder enseñar incluso a los estudiantes más conflictivos de un curso, alcanzando una media de  $M=5.32$ .

En cuanto al ítem 5, se observa que los alumnos en prácticas pedagógicas dicen estar «algo de acuerdo», acerca de su seguridad para mantener una relación positiva con los padres y apoderados, incluso cuando surgen serios conflictos, obteniéndose una media igual a  $M=4.99$ .

En la tabla 3, se presentan los estadísticos de dos ítems referidos a la diversidad cultural.

Tabla 3.  
Estadístico Ítems referidos diversidad cultural

Dimensión	Ítems	Media	Mediana
<b>D.1</b> <b>Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes</b>	6. En cursos con diversidad cultural puedo generar un clima de aceptación mutua.	5.80	6.00
	7. Puedo lograr que estudiantes con desventajas socioculturales alcancen alto rendimiento académico.	4.86	5.00

Fuente: Elaboración propia con base en 150 casos válidos

En el ítem 6, los estudiantes de pedagogía afirman estar «de acuerdo» respecto a que son capaces de enseñar en cursos con diversidad cultural y generar un clima de aceptación mutua, alcanzando una media de  $M=5.80$ .

Con respecto al ítem 7, que establece la capacidad de enseñar a estudiantes con desventajas socioculturales, se observó una media igual a  $M=4.86$ . Esto implica que el estudiantado está algo «de acuerdo» con dicha afirmación.

### Estadístico por cada ítem referido a la *Dimensión 2* «Autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos».

A continuación, en la tabla 4, se presentan los estadísticos de tres ítems referidos a la enseñanza en cursos con clima de aula adverso.

Tabla 4.

*Estadísticos Ítems referidos a la enseñanza en cursos con clima de aula adverso*

Dimensión	Ítems	Media	Mediana
<b>D.2</b> <b>Autoeficacia</b> <b>para la</b> <b>enseñanza</b> <b>en contextos</b> <b>adversos</b>	1. Cuando surgen peleas o conflictos en la clase, puedo mantener el control de la situación para seguir enseñando.	5.38	6.00
	2. Puedo motivar a todos mis estudiantes a participar en las actividades de aprendizaje de la clase, incluso en cursos difíciles.	5.60	6.00
	3. Puedo motivar a los estudiantes a participar en clase, incluso si estoy teniendo un mal día en un curso específico.	5.95	6.00

Fuente: Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Con respecto al ítem 1, referido a cuando surgen peleas o conflictos en la clase y a poder mantener el control de la situación para seguir enseñando, alcanzó una media igual  $M=5,38$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

En el ítem 2, los encuestados están de acuerdo en que pueden motivar a todos los estudiantes a participar en las actividades de aprendizaje de la clase, incluso en cursos difíciles, obteniendo una media de  $M=5.60$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

Respecto al ítem 3, se establece que pueden motivar a los estudiantes a participar en clase, incluso si están teniendo un mal día, aquí, se observó una media igual a  $M=5.95$ . Esto implica que el estudiantado está «de acuerdo» con dicha afirmación.

A continuación, en la tabla 5, se presentan los estadísticos de cuatro ítems referidos a la enseñanza en instituciones educativas con condiciones adversas.

Tabla 5.

*Estadístico ítems referidos a la enseñanza en instituciones educativas con condiciones adversas.*

Dimensión	Ítems	Media	Mediana
<b>D.2 Autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos</b>	4. Puedo influir positivamente en el desarrollo personal de mis estudiantes, incluso en contextos institucionales adversos.	5.88	6.00
	5. Puedo usar las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar los aprendizajes de estudiantes en contextos de escasos recursos económicos	3.25	6.00
	6. Puedo adaptarme fácilmente a los recursos o infraestructura en los centros educativos para seguir enseñando bien.	5.80	6.00
	7. Puedo desarrollar proyectos educativos innovadores, incluso cuando carezco de apoyo institucional.	5.04	5.00

Fuente: Elaboración propia con base en 150 casos válidos

En cuanto al ítem 4, se observa que los alumnos en prácticas pedagógicas pueden influir positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes, incluso en contextos adversos, obteniendo una media igual a  $M=5.88$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

Con relación al ítem 5, los docentes encuestados dicen estar algo de acuerdo con poder usar las TIC para mejorar los aprendizajes de estudiantes en contextos de escasos recursos económicos, alcanzando una media  $M=3.25$ , por ende, el estudiantado está «algo en desacuerdo» con dicha afirmación.

Respecto al ítem 6, los alumnos encuestados dicen estar «de acuerdo» con poder adaptarse fácilmente a los recursos o infraestructura en los centros educativos para seguir enseñando bien, alcanzando una media de  $M=5.80$ . Esto implica que el estudiantado está «algo de acuerdo» con dicha afirmación.

En el ítem 7, los estudiantes de pedagogía afirman estar «de acuerdo» respecto a poder desarrollar proyectos educativos innovadores, incluso al carecer de apoyo institucional, alcanzando una media de  $M=5.04$ , por tanto, están de acuerdo con esta afirmación.

## Discusión

Respecto a la primera dimensión, la autoeficacia para la enseñanza de todos los estudiantes, los futuros docentes se sienten algo capaces para enseñar, coincidiendo con una investigación realizada con profesores en servicio, quienes experimentaron cuestionamiento sobre su autoeficacia docente durante la pandemia (Chen *et al.*, 2020; González *et al.*, 2020). Contrario al planteamiento de Bandura (1977), la autoeficacia negativa percibida llevó al profesorado a idear nuevas actividades, ajustar la forma de enseñar al nuevo escenario pedagógico, invirtiendo mayor tiempo y esfuerzo para mejorar su práctica.

En cuanto a la gestión didáctica, los estudiantes en prácticas pedagógicas se sienten eficaces para enseñar a todos los estudiantes, lo que coincide con Chen *et al.*, (2020) y Varea y González (2020), quienes señalan los cambios paradigmático-metodológicos realizados por los profesores durante la pandemia. En ese contexto, la experiencia de docencia caracterizada por una alta incertidumbre ha significado un alto aprendizaje sobre la enseñanza.

Al mismo tiempo, los practicantes señalan que se sienten capaces de realizar manejo emocional, incluso con los estudiantes más conflictivos de un curso. Este resultado podría indicar que durante la pandemia tuvieron mayores experiencias de contención emocional que se configura en una experiencia de aprendizaje en este ámbito. Esto es importante porque tal como lo han planteado Lavy y Eshet (2018), los profesores que demuestran dominio emocional propician un mejor clima en el aula y son más estratégicos para afrontar problemas en el contexto escolar (Yin *et al.*, 2017). Así, la experiencia de práctica durante la pandemia incrementó el aprendizaje desde lo vivido en el aula en clave emocional.

Los estudiantes de pedagogía afirman ser capaces de enseñar en cursos con diversidad cultural y generar un clima de aceptación mutua, esto es particularmente importante porque, al parecer, en tiempo de pandemia los grupos más pobres y los migrantes principalmente requirieron mayor atención. Esto concuerda con Murillo y Duk (2020), quienes observan que los docentes en formación se sienten más capaces para desarrollar estrategias educativas que atiendan la diversidad en el aula.

Relacionado con la segunda dimensión, la autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos, los futuros docentes indican sentirse capacitados para ello. Esto podría ser explicado por la experiencia compleja de enseñanza vivida en pandemia, lo que seguramente movilizó conocimientos y recursos necesarios para cumplir con los objetivos del aprendizaje. De algún modo, esta vivencia llevó a construir aprendizaje, lo que hizo sentir a los docentes capacidad de enseñar en ambientes complejos. Esta construcción de aprendizaje en el contexto de formación universitaria en pandemia se relaciona con la visión heutagógica de la educación, que conlleva que el futuro docente aprenda en diversos escenarios adaptándose y empleando las TIC en entornos virtuales, lo que estimula el desarrollo de ciertas competencias que favorecen nuevas concepciones de aprendizaje (Blaschke y Marin, 2020). Sin embargo, el resultado se contradice con investigaciones donde el estudiantado no confía totalmente en sus habilidades para enfrentar diferentes situaciones en el aula (Chen *et al.*, 2020; González *et al.*, 2020).

Los docentes en formación se sienten capaces para motivar al estudiantado e influir en su desarrollo personal y mantener el control en cursos con clima de aula adverso, además de adaptarse a los recursos e infraestructura de los centros educacionales sin afectar su enseñanza, incluso cuando carecen de apoyo institucional. Este resultado es muy alentador, porque se evidencia que los profesores capaces de adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes generan un mejor clima de aula e incrementan en sus estudiantes la motivación para abordar desafíos académicos (González *et al.*, 2019).

## Conclusión

En cuanto a la autoeficacia docente, se observó que el futuro profesor/a se siente capaz de enseñar en contextos complejos, este hallazgo es importante, porque significa que han adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades para trabajar pertinentemente en cursos con estudiantes conflictivos, con alta inclusión académica o cultural. Sin embargo, la autoeficacia percibida respecto a la capacidad para enseñar a todos los estudiantes es levemente más baja.

Lo anterior implica, de acuerdo con la literatura, que el desempeño de esos estudiantes tiene que mejorar, porque en la medida que una persona demuestra alta autoeficacia, también su

desempeño es óptimo. Hay un desafío en las instituciones universitarias de formar docentes capaces de enseñar a la diversidad estudiantil.

Por lo anterior, se proponen las siguientes sugerencias para enriquecer el proceso formativo del profesorado desde un enfoque actitudinal y de autoeficacia docente:

- Se valora lo que se conoce y, por ello, se debería discutir con el estudiantado qué significa la práctica reflexiva e idear experiencias para que los estudiantes la asocien con consecuencias positivas en su enseñanza.
- Se deberían fortalecer las creencias que tienen los alumnos en formación sobre el dominio del contenido disciplinar y las habilidades para trabajar con todo el estudiantado, ideando formas de enseñanza que incorporen el empleo de las TIC.
- Generar espacios de simulación de escenarios adversos en situaciones de enseñanza, ya que se evidenció que, en circunstancias desafiantes como la pandemia, los estudiantes desarrollaron competencias profesionales que se adquieren con vasta experiencia, como la resolución de problemas en cursos conflictivos, atención a la diversidad, etc.
- Incluir en el proceso de evaluaciones formativas cuestionarios de autoeficacia docente, con el fin de concientizarlos de sus debilidades y fortalezas. De esta manera, se enfocarán en trabajar lo que perciben como área a potenciar y, por tanto, mejorará su desempeño y autopercepción en base al esfuerzo y mejora de sus habilidades.

## Financiamiento

El estudio se encuentra en el proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).<sup>8</sup>

## Referencias

- Abellán, J., Sáez, N., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156. <http://hdl.handle.net/10347/21214>
- Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E. y Habes, M. (2020). COVID-19 & Elearning: Perceptions & Attitudes of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-110.

- Arón, A. y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- Almonacid, A., Vargas, R., Mondaca, J., y Sepúlveda, S. (2020). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1017/S0813483900008238>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *The exercise of control*. Freeman y Co.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). Guilford Publications.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *The Blackwell handbook of principles of organizational behaviour*, 120-136. <https://doi.org/10.1002/9781405164047.ch9>
- Bandura, A. (2010). *Autoeficacia: ¿cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Biblioteca de Psicología.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Birisci S. y Kul, E. (2019). Predictors of Technology Integration Self-Efficacy Beliefs of Preservice Teachers. *Contemporary Educational Technology*. *Contemporary educational technology*, 10(1). 75-93. <https://doi.org/10.30935/cet.512537>

- Bjerke, A. y Solomon, Y. (2019). Developing self-efficacy in teaching mathematics: Pre-service teachers' perceptions of the role of subject knowledge. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 692-705. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595720>
- Blaschke, L. y Marin, V. (2020). Aplicaciones de la heutagogía en el uso educativo de e-portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.407831>
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera (Pre-print versión 2). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Burón, A. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. CCS.
- Cáceres, V., Gill, N. y Galeano, M. (2020). Incertidumbre docente por pandemia. *Academic Disclosure*, 1(1), 96-108. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>
- Carmona, J., González, D. y Villa, J. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema*, 34(67). <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Castillo, F., Oliveira, A., Souza de Carvalho, R., Castillo, M. y Faúndez, C. (2019). Competency based Physical Education teacher: the case of a chilean university. *Journal of Physical Education*, 30, e3003. <https://doi.org/10.4025/jphyeduc.v30i1.3003>
- Cea-D'Ancona, M. (2020). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologia\\_cuantitativa\\_estrategias\\_y\\_tecnicas\\_de\\_investigacion\\_social\\_cea\\_d\\_ancona.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologia_cuantitativa_estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_social_cea_d_ancona.pdf)
- Ciampa, K. y Gallagher, T. (2019). Exploring Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy and knowledge of literacy instruction. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.3102/1433572>

- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Domínguez, S. y Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2968869.pdf>
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G., Harmer, P., Ainsworth, B. y Li, F. (2020). Coronavirus disease (Covid-19): the need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Health Sci*, 9(2), 322-324. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>
- de Coninck, D., d'Haenens, L. y Matthijs, K. (2020). Forgotten key players in public health: News media as agents of information and persuasion during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, (183), 65–66. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.011>
- Dofková, R. y Kvintová, J. (2019). *Development of the attitude to mathematics in future primary school teachers as a determinant of their self-efficacy*. L. G. Chova, I. G. Torres (Eds.), *EDU-LEARN17 Proceedings*, 3360–3365. IATED Academy.
- Dursun, O. (2019). Pre-service Information Technology Teachers' Self-Efficacy, Self-Esteem and Attitudes towards Teaching: A Four-Year Longitudinal Study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137-155. <https://doi.org/10.30935/cet.554478>
- Fernández, V. y Fernández, C. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- Gallardo, F. y Thuillier., B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43550>

- González, G., Barba, R., Bores, D. y Gallego, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71.  
<https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M. y Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo. Una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação* 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250053>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49-67.  
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Lawshe C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. McGraw Hill Interamericana.
- Lavy, S. y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Li, K. y Cheung, R. (2021). Autoeficacia de los maestros en formación para implementar la educación inclusiva en Hong Kong: los roles de las actitudes, los sentimientos y las preocupaciones, *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/didacticas-para-laproximidad-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis>
- Montoya, P. y Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1).  
<https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>

- Muñoz, J. (2018). *La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del Departamento de Nariño* [Tesis de doctorado en Ciencias de la educación, Universidad de Nariño]. <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Tesis-Jose-Oliden-Mu%C3%B1os-Bravo.pdf>
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ngui, G. y Lay, Y. (2019). The Predicting Roles of Self-efficacy and Emotional Intelligence and the Mediating Role of Resilience on Subjective Well-being: A PLS-SEM Approach. *Pertanika Journals*, 27(2), 1-25. ID:203690198.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Pizarro, J. (2021). Práctica profesional en contexto de pandemia: algunas reflexiones sobre el sistema educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (7), 43-59. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64098>
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Sáez, F., Bustos, C. y Díaz, A. (2018). Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación de la Disposición al Estudio. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(1), 92-100. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n1/11.pdf>
- Sabariago, M. (2014). *Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características*. La Muralla.
- Sánchez, J. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por Internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 125-145. <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>
- Tejedor, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

- Tovar, J. (2020). Reduciendo la brecha entre teoría y práctica durante la pandemia: planificación de un proyecto ambiental virtual complejo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020004. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/21>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48. ID:140385164.
- Varea, V. y González, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Yin, H., Huang, S. y Lee, J. (2017). Choose your strategy wisely: examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
- Weber, K., Gold, B., Prilop, C. y Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online-and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008> [Get rights and content](#)
- White, S. y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, 231- 265. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6)

**Citar artículo como:**

Gallardo, N., Nocetti, A. y Muñoz, M. (2023). Autoeficiencia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

**Fecha de recepción:** 12 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 27 de octubre de 2022

# Reapropiación de recursos educativos obsoletos ante las brechas tecnológicas durante el Covid-19<sup>1</sup>

Reappropriation of obsolete educational resources in the face of technological gaps during the COVID-19

Reapropriação de recursos educacionais obsoletos diante das lacunas tecnológicas durante o COVID-19

Luis Rubén Pérez-Pinzón<sup>2</sup>  
Gladys Correa<sup>3</sup>

## Resumen

Los recursos educativos impresos, mecánicos y audiovisuales que habían sido cuestionados y considerados tradicionales ante el paradigma conectivista fueron reestablecidos y fortalecidos durante la pandemia Covid-19, así como se han constituido en alternativas de mejora educativa ante las limitaciones en conectividad en las zonas suburbanas, rurales y selváticas. El objetivo del artículo de reflexión es describir las tendencias internacionales en el uso de tecnologías remotas no digitales en el contexto global, así como las experiencias de adaptación en Colombia y Panamá. Resultado de una tesis doctoral en tecnología educativa, la comunicación de enfoque cualitativo y método interpretativo revisa y contrasta las experiencias en el uso de recursos educativos remotos no digitales, en diferentes contextos internacionales. En conclusión, las brechas tecnológicas en las zonas más apartadas y sin conectividad conllevaron durante la coyuntura pandémica al fomento y reapropiación masiva de recursos educativos obsoletos.

**Palabras clave:** Tecnología educativa, tecnología remota, recurso educativo, brecha digital.

<sup>1</sup> Artículo resultado de la tesis del doctorado en Educación de la Universidad del Istmo, titulada: “Tecnología educativa en Colombia y Panamá. Innovaciones de los modelos político-educativos (siglos XIX y XX)” (Panamá, 2022).

<sup>2</sup> Doctorando de la Universidad del Istmo-Panamá, Docente de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0387-6035>. Correo electrónico: [luisrubenpp@gmail.com](mailto:luisrubenpp@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctora en Educación por la Universidad Latina de Panamá. Vinculada a la Universidad de Panamá. Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación - ICASE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1488-6191>. Correo electrónico: [gladysc5@gmail.com](mailto:gladysc5@gmail.com)



### Abstract

The printed, mechanical, and audiovisual educational resources that had been questioned and considered traditional in the face of the connectivist paradigm were reestablished and strengthened during the Covid-19 pandemic, as well as becoming alternatives for educational improvement in the face of limitations in connectivity in suburban areas, rural and wild. The communication of the reflection article is to describe the international trends in the use of non-digital remote technologies in the global context, as well as the experiences of adaptation in Colombia and Panama. The result of a doctoral thesis in educational technology, the qualitative approach and interpretive method research reviews and contrasts the experiences in the use of non-digital remote educational resources, in different international contexts. In conclusion, the technological gaps in the most remote areas without connectivity led during the pandemic to the promotion and massive reappropriation of obsolete educational resources.

**Keywords:** Educational technology, remote technology, educational resource, digital divide.

### Resumo

Os recursos educacionais impressos, mecânicos e audiovisuais que vinham sendo questionados e considerados tradicionais diante do paradigma conectivista foram restabelecidos e fortalecidos durante a pandemia de Covid-19, além de se tornarem alternativas para o aprimoramento educacional diante das limitações na conectividade no subúrbio áreas rurais e selvagens. O objetivo do artigo de reflexão é descrever as tendências internacionais no uso de tecnologias remotas não digitais no contexto global, bem como as experiências de adaptação na Colômbia e no Panamá. Resultado de uma tese de doutorado em tecnologia educacional, a comunicação de abordagem qualitativa e método interpretativo revisa e contrasta as experiências no uso de recursos educacionais remotos não digitais, em diferentes contextos internacionais. Em conclusão, as lacunas tecnológicas nas áreas mais remotas e sem conectividade levaram durante a pandemia à promoção e reapropriação massiva de recursos educacionais obsoletos.

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional, tecnologia remota, recurso educacional, exclusão digital.

## Introducción

Las actuales brechas en el acceso a la conectividad y la tecnología digital como premisas de la transformación educativa y el logro de los niveles de competitividad de las naciones desarrolladas (Lister, 2021) hacen relevante e imperativo investigar los soportes, medios y estrategias de educación tecnológica, mediadas por los impresos y los medios de comunicación masiva, que fueron reestablecidos y fortalecidos para afrontar la crisis educativa causada por el aislamiento social para prevenir el contagio con Covid-19.

Esas estrategias evidencian la continuidad y coexistencia con las tecnologías instruccionales de los siglos XVIII y XIX en los territorios suburbanos y rurales al ser las únicas alternativas didácticas con las que cuentan los docentes e instituciones públicas y de bajos recursos financieros a falta de acceso a los recursos de la educación en línea promovidos en los centros urbanos. Con lo cual, no es posible alcanzar una plena transformación y adopción de las tecnologías digitales emergentes promovidas por los actuales gobiernos al seguir vigentes y necesarias las “obsoletas” que habían sido adoptadas como novedades en los siglos XIX y XX.

Ante la crisis sobre la identidad y los fines de la “tecnología educativa académica” (TE), Castañeda *et al.* (2020) han planteado que es necesario: una conceptualización más amplia que solo la terminología de la tecnología; el análisis y definición del campo de estudio de la TE para no limitarla solo a la polarización entre uso de dispositivos o diseños instruccionales con esos dispositivos, así como análisis interdisciplinarios que contribuyan a establecer soportes teórico-analíticos en TE.

Sin menospreciar el paradigma conectivista dominante (Pérez, 2020), la tecnología educativa en línea no está diseñada para cumplir las promesas de plena cobertura, calidad e impacto sociocultural que se hicieron con las tecnologías promovidas como fuentes de mejora y progreso educativo en el pasado. Y consigo, como sucedió durante la coyuntura por la pandemia Covid-19, sigue siendo necesario el mutuo complemento e integración entre las tecnologías obsoletas y tradicionales con las digitales e innovadoras para llegar con impresos y ondas hasta los lugares donde las digitales están limitadas en su alcance.

El ciclo inacabado de sustituciones tecnologías con fines educativos, sin considerar la coexistencia y complemento funcional de las mismas en las zonas rurales, suburbanas y de pobreza extrema, ha sido interpretado por Castañeda *et al.* (2020) al considerar que: “la historia de la tecnología educativa parece formada por ciclos de expectativas exageradas, decepción ante los primeros resultados y renovación de la fe ante la aparición de una nueva tecnología que completará todas nuestras expectativas educativas” (p. 242).

La perspectiva tecno-educativa de Castañeda *et al.*, (2020) en cuanto a ciclos de transformación y mejora, coincide con la de Casablanca (2014), quien sugiere una transformación conceptual y didáctica en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Cabero y Llorente, 2015) al darse paso a Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), promovidas por Valarezo y Santos (2019). Casablanca plantea que las innovaciones educativas no han estado ni se puede pretender que estén limitadas solo a las innovaciones tecnológicas al sustituirse unos dispositivos o soportes por otros. De tal modo, la adquisición y adecuación de las TIC en las aulas no son una innovación en sí misma sino no son adecuadas y adoptadas

como parte de los procesos de enseñanza y aprendizajes como TAC, y consigo, deben propiciar transformaciones integrales para todos los estamentos educativos al generar innovaciones significativas (Ghavifekr y Wong, 2022).

Las tecnologías tienen un sentido artefactual, simbólico y organizativo en el aula, y consigo, cada modelo o tendencia educativa suele estar acompañada con dispositivos o recursos que permiten su apropiación. Desde la perspectiva de Casablanca (2014): “siempre han estado presentes en el ámbito de la educación, tecnología educativa representada por: pizarrones, libros, globos terráqueos; que constituyen tecnologías educativas; presentes en la vida escolar desde la época comeniana” (p. 106). Sin embargo, el desarrollo de tecnologías híbridas o mixtas (*B-learning*) desde los ambientes digitales ha conllevado a dar prioridad al acceso técnico a la información anónima y se ha renunciado a los procedimientos tecnológicos para obtener o mejorar los contenidos editoriales. Y consigo, las tecnologías que fueron ‘innovadoras’ al decaer como ‘tradicionales’ u ‘obsoletas’ suelen ser sustituidas por las ‘nuevas’ tecnologías, acorde con las innovaciones industriales comercializadas como promesas de cambio y progreso (Pérez, 2020).

Así, la investigación contemporánea sobre tecnología y recursos educativos no puede limitarse solo a la educación mediada por dispositivos electrónicos (*e-learning*) dominante en el siglo XXI (Pérez, 2020b). Los recursos empleados para la enseñanza, aprendizaje y empoderamiento de las comunicativas desde el siglo XVIII, como han demostrado García (2007) y Pérez (2014), no han sido los mismos al ser sustituidos por artefactos con mayores atributos, pero siguen presentes en los lugares más apartados o con niveles de desarrollo que evidencian la continuidad de modelos considerados “tradicionales”, así como la tardía inclusión del ‘progreso educativo’ de las grandes urbes. Una retrospectiva sobre la tecnología educativa adecuada a nuevos contextos educativos requiere reconocer tanto los artefactos adoptados como novedosos, los sustituidos por obsoletos, así como los híbridos o mixtos.

La coyuntura pandémica de la segunda década del siglo XXI, a diferencia de otras enfermedades globales que no exigieron el distanciamiento de las comunidades educativas ni al cese de las actividades educativas con recursos materiales dentro de cada aula, demostró que las tecnologías educativas heredadas y usadas de sistemas y modelos educativos pasados siguen siendo efectivas y prioritarias al estar adaptadas a cada contexto o necesidad (Pérez, 2014). Al no ser posible conectar a los estudiantes y docentes por medio de redes, canales y dispositivos en línea como parte las innovaciones actuales en *e-learning*, fue necesario fortalecer el uso de los medios (masivos y audiovisuales) de comunicación del siglo XX, las imprentas del siglo XIX representadas por impresoras y fotocopadoras, así como las copias manuscritas de textos y guías de trabajo enviadas a través de correos humanos, algunas veces por los mismos maestros

o directivos, al igual como fueron instruidos los aprendices del siglo XVIII antes de adoptar los colegios el uso de conocimientos impresos (García, 2007).

Vega *et al.* (2021), basada en un informe de ONU (2020), resumió la interacción entre tecnologías históricas y emergentes al expresar que la televisión fue apropiada 50 % en América Latina (AL); la radio entre el 50 % y el 75 %; los materiales impresos sirvieron al 50 % de alumnos, a la par de un crecimiento e impacto del 75 % de la educación en modalidad online. El papel de la radio con fines educativos se remonta para el caso colombiano a la radio-estación Sutatenza al servir como medio de orientación pastoral católica, la alfabetización nocturna de campesinos y obreros, así como para culminar la educación básica a distancia (Bachillerato por radio) (Sarmiento, 2009; Pérez-Pinzón, 2014).

Considerando los antecedentes sobre la continuidad de las tecnologías educativas obsoletas expuestas en la introducción previa, en la primera sección de resultados se describen las experiencias y tendencias en uso de tecnologías y recursos educativos remotos durante la pandemia Covid-19, a partir de los reportes más significativos registrados en las bases de datos ScienceDirect y Google Scholar, así como las publicaciones sobre acciones promovidas en Colombia y Panamá para fomentar el uso de recursos remotos, y así responder al interrogante ¿Cuáles han sido las tendencias en el uso de tecnologías remotas no digitales?

## Recursos y tecnología educativa durante la coyuntura Covid-19

Las tecnologías educativas precedentes al ser adaptadas a la tecnología informática permiten identificar alternativas o complementos al buscarse recursos de mejora para la enseñanza y el aprendizaje. Y consigo, la continuidad en el uso de tecnologías en desuso permite reconocer, además desde los contenidos de las tecnologías masivas de comunicación (prensa, cine, radio, televisión, etc.), diferentes prácticas de apropiación de las nuevas tecnologías.

Ejemplo de ello son las publicaciones sobre tecnología educativa en el contexto del confinamiento pandémico de 2020 y 2021. Durante el cual se propició un uso eficiente, recursivo y global de la educación en línea con las tecnologías existentes (Selvaraj *et al.*, 2021), y consigo, se fortaleció la educación doméstica y los aprendizajes tradicionales para zonas remotas al sugerir los docentes: “actividades para el hogar, la comunicación con las familias, lecciones en línea, cantar canciones y leer libros” (Steed y Leech, 2021).

Ye (2021) estableció las pautas y características de la transición del libro de texto impreso usado desde finales del siglo XVIII al libro de texto digital empleado desde finales del siglo XX entre una comunidad china de estudiantes universitarios, así como reiteró las razones por las cuales se ha requerido ese cambio desde la perspectiva de los aprendices, los intereses de las editoriales y los retos que deben asumir los docentes al emplear libros de textos digitales. Reiterando así la discusión activista de inicios del siglo XX sobre la sustitución de los medios impresos por los medios audiovisuales, al analizar la incorporación del libro de texto digital al aula evidencia cómo las tareas de aprendizaje digitales tienen “un papel importante en la determinación de los resultados del uso”, así como sus impactos desde “la utilización, la satisfacción y el rendimiento de aprendizaje percibido” (Ye, 2021).

El libro digital deja así de ser el medio de transmisión o información de contenidos que ha caracterizado el libro impreso y se constituye en una herramienta de seguimiento y mejora de los procesos que aseguran: “la interactividad, la comodidad de lectura, la facilidad de uso y la capacidad de búsqueda”. El incremento en su consumo conlleva además a que los docentes participen en la selección de las bibliotecas virtuales al optar por libros que sean “interactivos, cómodos a la vista, fáciles de aprender y usar, y fáciles de buscar” (Ye, 2021).

La preocupación por la integridad académica como práctica ética asociada con el abuso o mal uso de las tecnologías informáticas motivó a otros a reflexionar sobre el cambio de prácticas y valores ciudadanos con cada cambio tecnológico en las aulas. Dinámica conocida como ‘Cibercivilidad’ y que en la revisión de De Gagne *et al.* (2021) conllevó a reconocer que, en las nuevas relaciones sociales en el aula, mediadas con recursos tecnológicos para la enseñanza o el aprendizaje, resulta necesario analizar las manifestaciones conductuales, la integridad académica y el profesionalismo digital.

Desde esa perspectiva de la integridad, Mathrani *et al.* (2021) optaron por estudiar los procedimientos de reutilización ilegal del conocimiento y las transgresiones a la ciudadanía académica en una comunidad universitaria neozelandesa a partir de las pautas y prácticas que caracterizaron a la televisión educativa en la segunda mitad del siglo XX. Para tal fin, a partir de “dos episodios televisados que describen prácticas de fraude contractual (o escritura fantasma) que prevalecen entre las comunidades de estudiantes internacionales” (Mathrani *et al.*, 2021), emplearon las estructuras emergentes y mediadoras de enseñanza y aprendizaje en línea que influyen en las percepciones colectivas, las prácticas transgresoras y los comportamientos de los estudiantes, a partir de los cuales era posible “comprender la razón fundamental detrás de las conductas de engaño” (Mathrani *et al.*, 2021).

A la par de los libros de texto, la tecnología educativa más usual desde el siglo XVIII ha sido el uso de los cuadernos de notas o apuntes, en los cuales los estudiantes han copiado los dictados cognitivos, las instrucciones activas, los diarios personales o los talleres de trabajo colaborativo. Con el cambio de las pizarras manuales y los tableros fijos por pizarras móviles y en línea, la escritura en cuadernos ha sido sustituida por la redacción de páginas personales [blog o Weblog] (Bruguera, 2008) articulados a portafolios colaborativos en línea. Corujo *et al.* (2021) presentaron los resultados del uso de las páginas de contenidos y la reflexión personal de otros textos escritos al lograrse un incremento en la producción textual y el intercambio de aportes, así como facilitaron el: “análisis de contenido de los discursos publicados en un blog de divulgación, examinando los cambios, las ventajas y las desventajas que conllevaba este modelo” (Corujo *et al.*, 2021).

Otra experiencia que rescata el uso de tecnologías tradicionales y en desuso está asociada con la televisión, en un contexto pandémico de teleaprendizaje, telesalud y teletrabajo (Mouratidis y Papagiannakis, 2021) y con el fin de complementar los aprendizajes que otras tecnologías digitales no proporcionan. En el artículo de Osborne *et al.* (2021) son presentados los resultados de aprendizaje mejorado por la tecnología (TEL) entre estudiantes de medicina de Reino Unido. A falta de experiencias de aprendizaje en clínicas y pasantías médicas por el aislamiento, se optó por usar escenas de realidad médica recreadas en series de la televisión para brindar experiencias auténticas de atención al paciente. Para tal fin, se desarrolló un programa de aprendizaje que utilizaba: “clips de televisión de realidad médica para facilitar el aprendizaje basado en casos de acuerdo con los principios de la “instrucción anclada”, una teoría educativa basada en la tecnología. Los clips se tomaron del programa de televisión del Reino Unido ‘24 horas en A&E’” (Osborne *et al.*, 2021).

El contraste de actitudes asociadas con la emoción, diversión, preocupación, nerviosismo, tristeza, alegría, etc., que generaba el caso analizado en cada programa de televisión permitió a los estudiantes identificar vacíos en su conocimiento clínico en cuanto a interpretación de resultados, prescripción y atención integral. Y consigo, docentes y aprendices involucrados identificaron que la ‘televisión de realidad’ sigue siendo: “un medio altamente realista y fácil de relacionar, y una forma divertida y memorable de contextualizar el aprendizaje del aula en la vida real, un hallazgo reflejado en estudios previos en otros campos. El alto grado de emoción expresada puede explicar la mejora de la memorización subjetiva de los casos” (Osborne *et al.*, 2021).

La observación directa de los contenidos de televisión o de productos audiovisuales a través del formato de vídeos han sido desde mediados del siglo XX recursos de enseñanza y aprendizaje fundamentales para la orientación profesional o el entrenamiento laboral, pero los es-

tudiantes se distraen o caen en confusión cuando no comprenden los contenidos o qué deben hacer mientras observan. Al usar el pie de fotos de la prensa impresa y los pies de imágenes de los libros de texto empleados desde el siglo XIX, S. Tseng (2021) optó por hacer anotaciones e incrustación de instrucciones en los videos empleados como apoyo educativo antes de ser compartidos con los estudiantes de forma sincrónica o asincrónica. A diferencia del uso tradicional o digital del vídeo [vlog] como transmisor de informaciones audiovisuales de interés educativo, al agregar anotaciones a modo de ‘pie de vídeo’, a la par de los subtítulos idiomáticos, anotaciones o preguntas sobre el contenido del video, se evidenció que un grupo de estudiantes de Taiwan: “aumentaron el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes al ver el video, pero no aumentaron su compromiso emocional” (Tseng, 2021).

La continuidad en el uso de dispositivos y prácticas consideradas como novedosas hace dos siglos como fue el caso de los monitores de clase, estudiada como la principal innovación de la escuela mutua promovida por el modelo pedagógico lancasteriano (Pérez, 2014; García, 2007), puede ser a su vez reconocida y preservada por los métodos recientes de aprendizaje activo e integrador de proyectos en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Lavi *et al.*, 2021) al considerarse que la intersubjetividad entre los aprendices es tan importante como la interconectividad entre los artefactos. Wrighting *et al.* (2021) al sistematizar su experiencia con cursos STEM plantean, al igual como se concebía en el siglo XIX, que los mentores o monitores de clase o curso por su condición de líderes o estudiantes avanzados contribuyen a que los demás adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y socialicen como parte de la ‘cultura de la ciencia’, a la par de preservar la disciplina grupal.

Las actuales generaciones de mentores a través de diferentes recursos tecnológicos de asistencia remota o virtual pueden minimizar las barreras culturales, mejorar la sociabilidad y las relaciones durante las mentorías, así como alcanzar una retroalimentación crítica al ser la base del crecimiento y aprendizaje científico. Sin embargo, los autores reconocen y diferencian las tradiciones y prácticas heredadas en cuanto al uso de mentores en las aulas al considerar que: “Si bien el enfoque histórico en las relaciones de investigación-mentoría ha estado en las acciones de los mentores, es esencial que los asesorados aprecien la importancia crítica de la mentoría y su propia responsabilidad de influir en la efectividad de la mentoría, mediante la gestión activa de las relaciones de mentoría” (Wrighting *et al.*, 2021). De tal modo, al primar las comunicaciones efectivas entre los aprendices y no los medios empleados para divulgar sus comunicaciones, es reiterado el papel integrador y de articulación a una comunidad de aprendices que ha caracterizado a los mentores. Que en el caso del aprendizaje de las ciencias integradas conlleva a que: “La pertenencia percibida y, por lo tanto, la persistencia de los individuos en cualquier cultura depende de la percepción que el individuo y el grupo tienen de ese individuo” (Ibrahim y Heuer, 2016).

## Recursos digitales remotos en Colombia y Panamá

La coyuntura de adecuación y adaptación educativa generada por la emergencia pandémica evidenció además las visiones y proyecciones que en “Tecnología Educativa” tenían o promovían países con grandes brechas digitales como son Colombia y Panamá. La adopción de modalidades educativas en remoto mediadas por tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, las redes sociales y aplicaciones para videoconferencias por Internet, demostró que los actores educativos pueden adaptarse y contribuir desde sus hogares en la mejora de la calidad educativa del país. Para lo cual, se requiere el fortalecimiento educativo por medio de la transformación digital, a partir del uso de esas tecnologías en el aula y la divulgación de las prácticas del magisterio comprometido con esa transformación.

En palabras de la Ministra de Educación de Colombia, los procesos de transformación de la educación para asegurar su calidad deben estar apoyados en: “el uso de diferentes formatos y tecnologías, con el objetivo de contribuir a una formación integral para conectar con todo el país y entender la dinámica de aprendizaje de los jóvenes” (Ministerio de Educación, 2020). Visión opuesta a la realidad de la mayoría de los estudiantes del sector público y privado, sin acceso a equipos de cómputo, redes de conexión a internet, ambientes de aprendizaje en línea, docentes con competencias digitales y una educación en línea limitada a mensajes a través de redes sociales de acceso gratuito (Redacción Educación, 2020). Con lo cual, tecnologías educativas anteriores al uso de dispositivos digitales en línea como las impresas, radiodifusoras y canales de televisión pública se constituyeron en los medios recurrentes para acompañar a los estudiantes más distantes, así como los docentes adoptaron didácticas en remoto sin preparación ni adecuación de los currículos o las tecnologías que empleaban (Unesco, 2020).

Desde Panamá, la Unesco alertó que el 22 % de la población de estudiantes de América Latina (4 de cada 18) no recibían acompañamiento educativo al no contar con las aplicaciones y conectividad digital adoptada por los docentes y los que podían hacerlo no lograban comprender las actividades o alcanzar los aprendizajes esperados al ser la prioridad de las economías familiares lograr satisfacer las necesidades vitales de agua y alimento. De allí el interés de la Unicef por fortalecer el uso de otras tecnologías educativas al considerarse que: “Los programas educativos a través de la radio, la televisión y el Internet deben fortalecerse para llegar a los estudiantes que no están conectados a la red” (Unicef, 2020).

Alternativa tecnológica adoptada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación de Panamá (Meduca) al plantear que ante la imposibilidad de acceder a la plataforma virtual del Ministerio, hacer funcionar las tabletas en zonas rurales e indígenas sin conectividad, asumir la falta de capacitación docente y atender la masiva migración de estudiantes del sistema

privado al público, una de las opciones: “para quienes tienen dificultades de conectividad es seguir las clases por los espacios educativos en televisión y radio” (Forbes, 2020). Situación agravada en mayo de 2021 al ser Panamá: “el país del mundo que acumula mayor cantidad de días consecutivos sin educación presencial o semipresencial”. Aunado a que el: “40 % de los estudiantes del sistema público tienen acceso a internet en sus hogares, únicamente un 30 % tienen acceso a una computadora. Estas cifras bajan considerablemente (o desaparecen por completo) dentro de las comunidades indígenas de las comarcas” (Svenson, 2020).

En ese contexto educativo, en los sectores urbanos y semiurbanos que disponían de redes con conectividad a la Internet se adecuaron las prácticas educativas al uso de redes sociales, plataformas y servicios de correo. Para las zonas más apartadas de cada territorio fue necesario retornar al uso de medios educativos empleados con éxito en la segunda mitad del siglo XX, especialmente la radio y la televisión públicas con fines educativos. Para lo cual, fueron diseñados programas con el propósito de orientar a los estudiantes y sus padres en los temas básicos de aprendizaje indicados en los lineamientos curriculares de cada Nación.

Al revisar los artículos y dossiers de las principales revistas en educación de Colombia durante los años de emergencia educativa y adecuación de los recursos y herramientas de las tecnologías de la comunicación como tecnologías educativas, a causa de la pandemia Covid-19, no se evidencian propuestas o reportes de adaptación tecnológica para la atención de los estudiantes sin conectividad, así como no se hacen menciones a la historia de la tecnología educativa. En el caso de la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, durante los años 2020 y 2021 sus temas centrales fueron las “educaciones emancipadoras de nuestra América” (números 80 y 81) e “Infancia, educación e historia en Iberoamérica” (números 82 y 83), cuyos artículos tienen una perspectiva histórica, pero sin hacer mención del papel de los recursos tecnológicos empleados en el pasado o el presente para la educación infantil o emancipadora.

La revista de investigación y pedagogía Praxis & Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia publicó en 2020 los números 25 y 26 sobre educación matemática y otro sobre didáctica de las ciencias experimentales, cuyos autores desarrollan temáticas teóricas, metodológicas o epistemológicas en las cuales no se resalta el papel mediador que ha tenido la tecnología. En 2021, igual situación analítica se evidenció con el número 27 sobre didáctica de las ciencias experimentales y el número 28 sobre el cine como herramienta de enseñanza, que si bien fue una tecnología industrial adaptada para la educación, los autores seleccionados reportan su uso cotidiano para formar en sensibilidad, ciencia-ficción, alfabetización o filosofía, sin mencionar los impactos logrados durante el aislamiento o el rescate de prácticas didácticas precedentes. Los números 30 y 31 del 2021 están dedicados a la investigación y la pedagogía,

cuyos artículos se centran en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas, así como en la creación de textos sin hacer mención del impacto de las tecnologías educativas mediadoras para esos procesos.

Las revistas especializadas en historia de la educación tampoco hacen mención del rescate y las adaptaciones de las tecnologías precedentes al contexto pandémico. En el caso de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica, el número 36 de 2021 centró su atención en la relación entre la educación y las tecnologías desde los modelos pedagógicos contemporáneos en e-learning y STEM (proyectos en *science, technology, engineering and mathematics*), el alfabetismo informático, así como las acciones de organismos internacionales que promueven el uso de las tecnologías en comunicación e información en los procesos educativos de América Latina.

A diferencia de las demás publicaciones científicas revisadas, en la Revista Historia de la Educación Colombiana de la Universidad de Nariño, en el número 25 de 2020 se analiza el papel de los libros escolares desde la experiencia peruana. Para lo cual, Santistevan (2020) propone relaciones entre las transformaciones educativas del régimen militar de 1972 y su cumplimiento en las aulas al adoptarse los materiales educativos planeados para cumplir el espíritu reformador. En lo concerniente a la relación entre pandemia y tecnología Mora (2020) plantea las oportunidades de una pedagogía transmoderna que, en oposición a la exclusión en tecnología y conectividad de las grandes potencias (darwinismo social), se centre en la ética ecológica y el estudio de la naturaleza, considerando para ello los resultados del Modelo educativo digital transmoderno, promovido por la Universidad de Cundinamarca.

En el caso de las revistas de Panamá, la “Revista educativa de trabajos orientados al siglo XXI (Retos XXI)”, de la Universidad Tecnológica de Panamá, publicó su último número en 2020, el cual estuvo orientado a reflexionar sobre la educación y discapacidad a partir del uso de tecnologías digitales como simuladores, plataformas, sistemas de navegación y la gamificación. Reiterando ese interés por las tecnologías electrónicas recientes otras publicaciones de la misma universidad como I+D Tecnológico, Prisma Tecnológico y la Revista de Iniciación Científica.

La revista anual Acción y Reflexión Educativa del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad de Panamá, durante los años de crisis pandémica ha publicado artículos sobre usos de la tecnología en la educación al analizarse el aula invertida (2020), la educación a distancia, el pensamiento computacional (2021), las rubricas, las herramientas para idiomas, la educación virtual, el aprendizaje globalizador desde las artes, la lectura digital, así como los efectos de la informática educativa (2022). Los resultados de esa muestra de tendencias bibliométricas sobre los usos y continuidades de las tecno-

logías educativas en las publicaciones científicas durante el contexto de pandemia evidencian así la falta de un proceso sistemático de identificación y análisis de los dispositivos didácticos asociados con la reforma y modelo pedagógico, y en particular, las adaptaciones y resistencias al actual cambio tecnológico.

## Conclusiones

El retorno y rescate de tecnologías de comunicación no digitales para complementar el acceso y acompañamiento educativo se constituyeron en una alternativa de tecnología remota durante la crisis de aislamiento propiciado por la expansión de la pandemia Covid-19 y la imposibilidad de acceso a dispositivos y redes digitales en zonas no urbanas. El retorno a los recursos educativos impresos de carácter oficial que caracterizaron la tecnología educativa del siglo XIX, así como el fortalecimiento de la televisión pública y la radiodifusión cultural o comunitaria para propiciar acciones de acompañamiento y orientación educativa propias del activismo tecnológico que caracterizaron el siglo XX, evidenciaron que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contemporáneas requieren ser complementadas por tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) precedentes, al no contarse con otros recursos, así como por la carencia de competencias técnicas y digitales de los docentes (Hoareau, 2021).

En Colombia y Panamá ante las dificultades de conectividad de las familias con los docentes, y en particular, al no contarse con conexión a internet ni dispositivos para acceder a redes sociales o plataformas en línea propuestas por las instituciones para garantizar la continuidad académica en remoto, fue necesario fomentar la reproducción y reimpresión de colecciones de textos editados por los ministerios de educación, así como las series de editoriales privadas que se solidarizaron con la coyuntura. Sin embargo, el fortalecimiento de los programas de televisión a través de canales públicos nacionales y regionales, así como la creación de franjas radiales en las emisoras nacionales, comunitarias, e incluso las universitarias, conllevaron al fomento de recursos y actividades educativas audiovisuales que sustituyeron o complementaron los portales educativos que tanto en Colombia como en Panamá fueron adecuados para acceder o descargar a recursos remotos de acceso abierto. ■

## Referencias

- Cabero, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a19>
- Casablancas, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. *Virtualidad, educación y ciencia VEsC*, 5(9), 106-109. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020, june). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37(1): 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Corujo, C., Barragán, R., Hervás, C. y Palacios, A. (2021). Teaching innovation in the development of professional practices: Use of the collaborative blog. *Education Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080390>
- De Gagne, J. C., Koppel, P. D., Kim, S. S., Park, H. K. y Rushton, S. (2021). Pedagogical foundations of cybercivility in health professions education: A scoping review. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02507-z>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2020). *COVID-19: más del 97 por ciento de los estudiantes aún no regresan a aulas en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/panama/comunicados-prensa/covid-19>
- Forbes.com (8 de agosto de 2020). *La pandemia lleva al límite a la educación pública de Panamá*. <https://forbescentroamerica.com/2020/08/08/la-pandemia-lleva-al-limite->
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ghavifekr, S. y Wong, S. Y. (2022). Technology leadership in malaysian schools: The way forward to education 4.0 – ICT utilization and digital transformation. *International Journal of Asian Business and Information Management*, 13(2). <https://doi.org/10.4018/IJA-BIM.20220701.oa3>

- Hoareau, L., Thomas, A., Tazouti, Y., Dinet, J., Luxembourger, C. y Jarlégan, A. (2021). Beliefs about digital technologies and teachers' acceptance of an educational app for preschoolers. *Computers and Education*, 172. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104264>
- Lavi, R., Tal, M. y Dori, Y. J. (2021). Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101002>
- Lister, P. (2021). The pedagogy of experience complexity for smart learning: Considerations for designing urban digital citizen learning activities. *Smart Learning Environments*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00154-x>
- Mathrani, A., Han, B., Mathrani, S., Jha, M. y Scogings, C. (2021). Interpreting academic integrity transgressions among learning communities. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00073-x>
- Ministerio de educación de Colombia (MEN) (2020). *La transformación educativa con apoyo de Tecnologías Digitales, buenas prácticas y resultados de aprendizaje*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-400098.html?noredirect=1>
- Mora, J. (2020). La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 25(25), 181-198. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>
- Mouratidis, K. y Papagiannakis, A. (2021). COVID-19, internet, and mobility: The rise of telework, telehealth, e-learning, and e-shopping. *Sustainable Cities and Society*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103182>
- Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de políticas: la educación durante la covid-19 y después de ella*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y cultura (Unesco) (2020). *Pensando educación virtual: impacto del covid-19 en la educación en Colombia, la región y el mundo*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/20/webinar>

- Osborne, F., Harrison, M., Fisher, J. y Bateman, B. (2021). Using medical reality television as a technology-enhanced learning strategy to provide authentic patient care experiences during clinical placements: A case study research investigation. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02432-7>
- Pérez, L. (2014). *Revoluciones tecno-educativas de los europeos civilizadores*. Publicaciones UIS.
- Pérez, L. (2020). Útiles lancasterianos, didácticas pestalozzianas y confesionalismo mediático en los Andes colombo-venezolanos (1857-1957). En *Historia del empresarismo en el nororiente de Colombia* – T. 2 (7-307). UNAB-Luis Rubén Pérez.
- Pérez, L. (2020a). Concepciones del e-learning como innovación para las instituciones educativas de la frontera colombo-venezolana (p. 351-163). En Recio, R., Ajejas, M. y Durán, J. (2020), *Nuevas Técnicas docentes*. Universidad Complutense de Madrid – Ediciones Pirámide.
- Pérez, L. (2020b). Orígenes y transformaciones del aprendizaje en línea (E-learning). Innovaciones educativas mediadas por paradigmas tecnológicos. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 105-132. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.74>
- Pérez-Pinzón, L. (2015). Tecnología educativa radiofónica en la frontera colombo-venezolana a mediados del siglo XX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 145-176. <https://doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51348>
- Redacción Educación (31 de julio de 2020). Los problemas de la educación que reveló la pandemia, según expertos. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-problemas-en-la-educacion-que-revelo-la-pandemia-524656>
- Sarmiento, L. (2009). *ACPO, una experiencia educativa: desarrollo integral de la humanidad. Pensamiento de Monseñor Salcedo*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Selvaraj, A., Radhin, V., KA, N., Benson, N. y Mathew, A. J. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444>

- Steed, E. A. y Leech, N. (2021). Shifting to remote learning during COVID-19: Differences for early childhood and early childhood special education teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 789-798. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01218-w>
- Svenson, N. (2020). Panamá, el país con más tiempo sin aulas del mundo. <https://agendapublica.es/panama-el-pais-con-mas-tiempo-sin-aulas-del-mundo/>
- Tseng, S. (2021). The influence of teacher annotations on student learning engagement and video watching behaviors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00242-5>
- Valarezo, J. y Santos, O. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1003>
- Wrighting, D., Dombach, J., Walker, M., Cook, J., Duncan, M., Ruiz, G. y Birren, B. (2021). Teaching undergraduates to communicate science, cultivate mentoring relationships, and navigate science culture. *CBE Life Sciences Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.20-03-0052>
- Ye, C. (2021). Antecedents and consequences of perceived fit of an interactive digital textbook. *Journal of Information Systems Education*, 32(1), 27-39.

**Citar artículo como:**

Pérez-Pinzón, L.R. y Correa, G. (2023). Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2793. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2793>

**Fecha de recepción:** 19 de julio de 2022.

**Fecha de aprobación:** 30 de enero de 2023.

# La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria<sup>1</sup>

The teaching of Social Sciences in the context of social and humanitarian crisis

O ensino das ciências sociais em contextos de crise social e humanitária

July Rojas-Díaz<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo pretende generar una reflexión acerca del contexto escolar derivado de la crisis social y humanitaria de los últimos dos años en Colombia ; desde este lugar, las ciencias sociales, como área del saber, se configuran como espacio de posibilidad pedagógica para la comprensión histórica de las condiciones sociales en las que habitan las comunidades. La pandemia y su combinación con la crisis social del país se constituyó en la oportunidad para revisar desde los ambientes escolares formas críticas para leer el mundo. Desde estas circunstancias, la pedagogía crítica se presenta como uno de los caminos para apropiar y resignificar las maneras en las que los sujetos se relacionan consigo mismos y en especial con los demás, ejercicios que implican posicionamientos políticos que trascienden los contenidos y espacios que tradicionalmente se han configurado en la escuela. El reto que nos convoca es constituir una escuela en donde las posibilidades se muestren de manera democrática e incluyente, para que los estudiantes se desarrollen como sujetos libres, conscientes y críticos de sus realidades y puedan tener herramientas para relacionarse de forma ética y responsable con el mundo. Desde ahí las ciencias sociales pueden representar en la escuela una ruta de enseñanza y aprendizaje en contextos de crisis humanitaria y social para la transformación cultural.

**Palabras clave:** Ciencias sociales, escuela, crisis social y humanitaria, pedagogía crítica.

<sup>1</sup> Este artículo hace parte de la investigación doctoral “Políticas de la memoria: tejidos de apropiación y resignificación pedagógica en la escuela”, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN) en el énfasis de Educación, Cultura y Sociedad.

<sup>2</sup> Docente de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá, IED Paraíso de Manuela Beltrán, Magíster en Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-0820>, Correos electrónicos: [jrojasd1@educacionbogota.edu.co](mailto:jrojasd1@educacionbogota.edu.co), [jrojasd@upn.edu.co](mailto:jrojasd@upn.edu.co)



## Abstract

This article aims to generate a reflection on the school context derived from the social and humanitarian crisis of the last two years in Colombia, from this place, the social sciences as an area of knowledge, is configured as a space of pedagogical possibility for the historical understanding of the social conditions in which communities live. The pandemic and its combination with the country's social crisis constituted the opportunity to review critical ways of reading the world from school contexts. From these circumstances, critical pedagogy is presented as one of the ways to appropriate and resignify the ways in which subjects relate to themselves and especially to others, exercises that involve political positions that transcend the contents and spaces that traditionally have been set up at the school. The challenge that unites us is to build a school where the possibilities are shown in a democratic and inclusive way, so that students develop as free subjects, aware and critical of their realities and can have tools to relate ethically and responsibly with the world, hence, the social sciences can represent a teaching and learning route at school in contexts of humanitarian and social crisis for cultural transformation.

**Keywords:** Social sciences, school, social and humanitarian crisis, critical pedagogy.

## Resumo

Este artigo visa gerar uma reflexão sobre o contexto escolar derivado da crise social e humanitária dos últimos dois anos na Colômbia, a partir deste lugar, as ciências sociais como área de conhecimento, configura-se como um espaço de possibilidade pedagógica para a compreensão histórica das condições sociais em que as comunidades vivem. A pandemia e sua combinação com a crise social do país proporcionaram uma oportunidade de rever formas críticas de ler o mundo a partir dos contextos escolares. A partir dessas circunstâncias, a pedagogia crítica se apresenta como uma das formas de apropriação e resignificação das formas como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e principalmente com os outros, exercícios que envolvem posicionamentos políticos que transcendem os conteúdos e espaços que tradicionalmente se configuram na escola. O desafio que nos une é construir uma escola onde as possibilidades sejam mostradas de forma democrática e inclusiva, para que os alunos se desenvolvam como sujeitos livres, conscientes e críticos de suas realidades e possam ter ferramentas para se relacionar de forma ética e responsável com o mundo, as ciências sociais podem representar uma forma de ensinar e aprender na escola em contextos de crise humanitária e social para a transformação cultural.

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional, tecnologia remota, recurso educacional, exclusão digital.

## Introducción

En la educación la preocupación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela son una constante de reflexión. A estas inquietudes se suman las circunstancias de inequidad y desigualdad en la formación de niños, niñas y jóvenes del país. Sin embargo, a pesar de estas condiciones, y en medio de los múltiples desafíos que implican educar en Colombia -teniendo en cuenta los acontecimientos de los últimos dos años de pandemia y crisis social-, las comunidades educativas han realizado desde hace muchos años acciones para transformar sus realizades y mejorar las posibilidades sociales de las futuras generaciones.

Desde este horizonte, la labor de los maestros y maestras recoge las comprensiones acerca de lo que implica enseñar en medio de una crisis humanitaria y social. Esta situación en Colombia, y específicamente en la ciudad de Bogotá, representó un reto pedagógico para las comunidades educativas. De esta manera, los saberes escolares enfatizaron en las razones de la crisis y en la implementación de estrategias desde lo local para su atención. En el caso de las ciencias sociales el abordaje de la enseñanza de la historia reciente permitió el trabajo desde el pensamiento histórico y crítico, instrumento de análisis para la recepción, apropiación y resignificación de lo que implicaba la crisis el contexto colombiano.

La reflexión acerca de la «educación como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación, del hombre en cuanto clase social, y de su mundo» (Freire, 1991, p. 7), fue clave para repensar la educación y la formación en momentos en donde la pandemia y la crisis social eran elementos dominantes del panorama local y nacional. De esta manera y en medio de la responsabilidad ética y política que nos asiste en esta década como educadores, leer el mundo y su contexto se volvió un reto que debíamos atender de forma inmediata. El proceso de concientización que va unido a la formación y enseñanza de las ciencias sociales vinculó prácticas pedagógicas en movimiento, por su condición de acción y reflexión, éstas no se encontraron desprovistas de intención. Es decir, existe una relación desde una visión histórica y colectiva, que permite la comprensión del mundo en donde la pedagogía y la política están vinculadas y dan lugar a la interpretación de procesos estructurales donde ha operado la desigualdad e injusticia, no solo para su denuncia, sino especialmente para promover espacios de solidaridad, y en nuestro país, de esperanza.

Pensar entonces en la enseñanza de conocimientos en contextos de crisis humanitaria y social, cuestiona cómo se ha entendido históricamente el saber, y cómo este ha constituido imaginarios y prácticas en el marco de la escuela. Afrontar dos años de pandemia y varios meses de una especie de estallido social requiere pensar, como se desarrollan los actores que conviven en la escuela, cómo interactúan, reconocen y validan al otro (Ortega, 2004; Bárcena y Mèlich,

2000), y cómo construyen procesos de formación éticos y políticos (Giroux, 2003; Ortega, 2016; Ortega *et al.*, 2016).

Se podrían ubicar de este modo, algunos interrogantes que guían el desarrollo de esta reflexión; ¿se puede contribuir a la construcción de una escuela diversa e incluyente desde la formación ético-política?, ¿desde las pedagogías críticas la escuela puede reconfigurarse como un espacio de formación y reconocimiento de los otros, en ambientes diversos? ¿cómo construir narrativas que guíen principios ético-políticos en medio de las relaciones de la escuela en contextos de crisis humanitaria y social?, ¿cuál es el rol de las ciencias sociales y de los maestros y maestras, en marcos de vulnerabilidad y desigualdad?

Desde este ejercicio podría llegar a afirmar, que la responsabilidad y compromiso frente a las «acciones transformadoras de los seres humanos sobre el mundo» (Freire, 1991, p. 35), han sido una invitación clara y decidida para contrarrestar los efectos de un capitalismo salvaje y del darwinismo social. Al que muchas personas y colectivos sociales desde la educación han ido sumando esfuerzos por hacer de esta propuesta un principio de realidad en las comunidades de acuerdo con los diversos entornos.

## Desarrollo

Los últimos dos años, fueron un espacio *sui generis* en todos los aspectos de la vida social, económica, política y cultural. Hacemos parte de la generación que vivió una situación sanitaria que se derivó en pandemia. La Covid-19 recorrió el mundo entero, y los esfuerzos de la humanidad para enfrentarla le significaron reflexiones y acciones que no se habían planificado a escala global. Por otro lado, Colombia en el marco de esta difícil situación sanitaria, presencié hace casi más de un año, un estallido social, la urgencia de revisar los modos en los que históricamente se han venido constituyendo las relaciones sociales en el país, y las situaciones de desigualdad en las que han crecido las generaciones.

Como se mencionó, nos correspondió como sociedad afrontar dos situaciones que de manera individual son complejas, pero que juntas se convirtieron en un reto para la ciudadanía. Desde la educación, las condiciones sociales no fueron ajenas; al inicio de la pandemia, los docentes debimos asumir nuevas formas de enseñanza y de conexión con los estudiantes. Los espacios físicos se trasladaron a escenarios de educación remota, mediados por ambientes virtuales; esta es una situación compleja cuando el sistema educativo no está adaptado para ello, ni mucho menos las condiciones de estudiantes y docentes que migraron rápidamente con los recursos que tuvieron a una educación no presencial.

Esta última parte fue el referente común. La no presencialidad implicó en el entorno escolar no solo el reconocimiento de los escenarios de acceso al nuevo sistema educativo, sino, además la

reflexión y ajuste de los planes curriculares para atender el ambiente en el que se estaba viviendo. Ya que la adaptación no implicaba solamente contemplar las particularidades y situaciones de aprendizaje de los estudiantes, esta también implicó el aprendizaje de maestros y maestras para un contexto de enseñanza-aprendizaje donde se debían priorizar otros modos de comunicación, interacción, socialización y conocimiento.

Después del 16 de marzo del 2020, los medios de comunicación tradicionales de la escuela se transformaron. Se migró a las plataformas que eran conocidas, pero poco trabajadas. Así, llamadas, videollamadas, mensajes, clase mediada por las TIC, entre otras, fueron la manera en la que se sostuvo el sistema educativo del país.

Durante este tiempo, los retos académicos y convivenciales les significaron a los maestros y maestras ejercicios permanentes de reflexión y ajuste de metodologías y didácticas; el saber pedagógico les permitió explorar caminos para sostener las difíciles condiciones para migrar a la educación no presencial. Producto de ello, las experiencias y prácticas permitieron mostrar que estos ambientes posibilitaron nuevas formas de aprendizaje, la enseñanza de las áreas del conocimiento permitió abordar situaciones del contexto práctico de los estudiantes y de sus familias.

Las comunidades educativas evaluaron y ajustaron, bajo las circunstancias de la pandemia, sus manuales de convivencia y planes curriculares. Durante el 2020, fueron distintas las formas y mecanismos de acompañamiento (redes sociales [WhatsApp o Facebook] y páginas web [en el caso de colegios privados y algunos públicos estos contaban con plataformas educativas]), enseñanza-aprendizaje y evaluación implementadas en instituciones oficiales y privadas de educación inicial, básica y media. Para comienzos de 2021, en el caso de la educación pública, ya existían estrategias más claras de trabajo remoto, e incluso había una inversión desde el aparato estatal (internet, computadores y tablets) y personal (muchos docentes también realizaron inversiones en aparatos tecnológicos y mejores servicios de internet) para mantener la educación mediada por la tecnología. Sin embargo, el contexto escolar, no siendo ajeno a las situaciones de precariedad que se acentuaron con la pandemia, se vio permeado por crisis emocionales, económicas y sociales al interior de las comunidades educativas y en general de toda la sociedad.

El anuncio de la reforma tributaria en el primer trimestre del 2021, le significó al país en el mes de marzo la noticia acerca de la necesidad de recaudar cerca de \$25,4 billones de pesos, dinero exorbitante cuando el país trataba de sortear las consecuencias de la pandemia y los confinamientos obligatorios. Entre las propuestas del documento presentado por el ministro de hacienda y el presidente de la república se encontraba la eliminación de las exenciones del

Impuesto al Valor Agregado (IVA), ampliar la renta a personas naturales, gravar las pensiones, entre otros elementos, que generaron un malestar nacional, hecho avivado por el descontento social no solo fruto de la pandemia por la Covid-19, sino por las condiciones de desigualdad y acceso a herramientas básicas de subsistencia en las que diferentes comunidades han vivido. La crisis sanitaria no fue una imposibilidad para las movilizaciones masivas de distintos sectores sociales. Éstas lograron mantenerse por varios meses con formas de comunicación y visibilización que también fueron mediadas por las redes sociales.

Este panorama nacional y local, en el que las comunidades educativas estaban directamente vinculadas no podía ignorarse. Como se ha mencionado, la escuela es el lugar de socialización de la cultura, y en medio de la crisis sanitaria y el estallido social, ese espacio antes físico y ahora remoto tuvo que resignificarse. Para el caso particular de las ciencias sociales y su enseñanza, las características históricas y culturales fueron claves para el análisis de estas situaciones, en las clases los abordajes didácticos se acompañaron de estudios económicos y políticos acerca del contexto en el país, en medio de una crisis humanitaria y social.

Desde el ejercicio pedagógico, la sobreexposición de noticias fue uno de los principales elementos de trabajo. Los medios de comunicación masiva se mostraron en su mayoría como vías parciales de la información, evidenciaron la hegemonía de un sector del Estado, tratando de manera sensacionalista el acontecer de la coyuntura sanitaria y social. En este entorno y como lo mencionaban constantemente los estudiantes, vimos de todo: desde declaraciones de periodistas que abogaban por sistemas totalitarios, hasta debates orientados en beneficio del Estado. Paralelo a esto, las redes sociales generaron un contra poder por así decirlo, y esto permitió conocer otra cara, otros debates.

De esta manera, las movilizaciones y transmisiones en vivo realizadas lograron tocar distintas sensibilidades, los imaginarios alrededor de la protesta y el movimiento de jóvenes, comunidades indígenas y campesinas, entre otras, se conmovieron con las expresiones artísticas que ocuparon el espacio físico y virtual, las demostraciones de afecto se convirtieron en formas sutiles de llamar la atención.

En el marco de Bogotá, estas múltiples situaciones permitieron pensar y reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales. Acudiendo a las palabras del profesor Alejandro Álvarez Gallego «no es posible que sigamos pensando la escuela en abstracto, no es posible que sigamos pensando la pedagogía sin un referente territorial, cultural, étnico y de género y por supuesto social» (1997, p. 13). De esta manera la comprensión de la historia de Colombia fue importante para esto, los diversos debates que se dieron en la sociedad civil fueron objeto de atención y de análisis en los entornos escolares. Entre ellos, el trabajo desde la lectura de múltiples fuentes

como herramientas metodológicas para el estudio del pasado desde principios causales, ello requirió «involucrar habilidades como: obtener información explícita, obtener información por inferencia, integrar, interpretar, sintetizar, escribir y argumentar» (Palacios, *et al.*, 2020, p. 6) documentos, noticias (prensa-tv), testimonios para acercarse a la comprensión del contexto humanitario y social en el que se encontró Colombia hace un año.

En medio de estas situaciones, las comunidades educativas establecieron espacios de reflexión y trabajo, para orientar desde las diversas áreas del saber y el conocimiento la comprensión de las múltiples aristas del contexto humanitario y de crisis social. Entre ellas, las ciencias sociales, permitieron desarrollar trabajos mediados por las nuevas tecnologías acerca la realidad nacional.

De esta forma, desde los contenidos y habilidades en ciencias sociales, la importancia de la lectura crítica se constituyó en un desafío y una herramienta importante para leer las condiciones sociales. Educar en medio de un bombardeo constante de noticias, hizo necesario generar un alto y, desde la enseñanza de la historia, acercarse al análisis de herramientas para enseñar a pensar históricamente los problemas del presente [Cuesta (1998); Ibagón (2021); Palacios, *et al.*, (2020); Ibagón y Millares (2021); Gómez, Miralles y Chapman (2017); Gómez (2014 *et al.*); Palti (2000)]. Para ello, el trabajo con fuentes se constituyó en un elemento clave para la comprensión del problema. Este trabajo recurrió al análisis en un sentido crítico de los textos, documentos o fuentes para interpretar, categorizar y valorar la información, situación que además se complementó con herramientas iconográficas; elementos que permitieron en algunos casos, determinar que varias de los referentes que circularon en redes sociales, carecían de soporte o verificación de datos, engrosando la lista de las famosas noticias falsas o fake news.

Desde las ciencias sociales, el trabajo con información primaria (periódicos, entrevistas, discursos, fotografías, documentales, monumentos), permitió establecer rutas de trabajo para la comprensión de las situaciones que se vivían (Ibagón, *et al.*, 2021b); (Henríquez, *et al.*, 2018); (Valle, 2018); (Gómez y Prieto, 2016). Entre ellos se destacan, por citar algunos abordajes, los debates alrededor de los lugares de memoria, los cuales permitieron encontrar fuentes y testimonios que sirvieron para la comprensión de la resignificación de espacios, para los estudiantes: la Avenida Misak, El puente de la dignidad o el Portal de la resistencia en la ciudad de Bogotá, les permitió volver a leer la ciudad desde los ojos de otros y desde la construcción de distintas narrativas.

## La lectura del mundo en tiempos de crisis

Los diálogos y esfuerzos pedagógicos durante los últimos dos años muestran que la educación puede favorecer a los sujetos a partir de la formación crítica, potenciando a su vez su compromiso por la acción en la educación (al mismo tiempo política), en beneficio de su comunidad social, desde los principios de democracia, justicia y equidad. Los espacios escolares pueden ser círculos de cultura (Freire, 1997) donde se estimula una educación para la libertad (García, 2021; García y Rojas, 2015), podemos pensar en una pedagogía crítica para la escuela no como elemento inmovilizador, sino como la conexión entre «diversas prácticas culturales, entre las generaciones y los saberes construidos en diferentes experiencias» (Rueda, 2014, p. 21), alejados de la pretensión de dogma y centrados en una educación desde la alteridad.

Es de esta forma que la ética y el conocimiento quedan ligados a través de esta concepción de la pedagogía, desde la construcción crítica que a la vez se constituye como memoria de un pasado reciente (Arias, 2018), en este sentido Freire (1991, 1993), sugiere un modelo liberador en el cual maestro (a) y estudiante conocen y aprenden a la vez que enseñan; de esta manera la enseñanza puede ser entendida como acción problematizadora, que recurre a la investigación y a la formación crítica para situarse en el mundo.

Así, más que entender el campo del saber pedagógico como espacio ya definido, se busca desde la escuela retomar prácticas con un enfoque histórico-epistemológico (Álvarez, 1997, 2007); (Silva, 2011); (Aponte, 2012), que permitan ver la escuela como posibilidad, como una apropiación crítica, para comprender y conceptualizar los problemas y las realidades que enfrentan en la cotidianidad los actores escolares. Implica, como lo menciona Ortega *et al.*, (2009), la «denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes –económicas, políticas, culturales y educativas–» (p. 35 ), hacer uso entonces, de una categoría invisibilizada en el marco de la globalización, pensar no sólo en sí mismo, sino en contraposición, reconocer y potenciar al «otro», a través de formas justas, democráticas y solidarias. Lo anterior implica entonces, ver a los maestros como intelectuales de la educación (Giroux, 1997), como sujetos de saber.

Esta comprensión epistémica del mundo, supera las dicotomías entre elementos de concientización y la realidad, para promover concepciones y construcciones de mundos posibles y de utopías comunes. La educación y las relaciones del sujeto y el mundo permiten entender la conciencia y la responsabilidad como seres históricos (Torres, 2016, Rodríguez, 2012), el lenguaje es allí un modo de pensamiento que constituye la interpretación entre los sujetos, el

mundo y los otros. En este sentido la naturaleza política de la educación es un elemento de especial énfasis, su propuesta pedagógica centra la atención en la reconstrucción de un lenguaje pedagógico dialéctico mediado por relaciones democráticas, y qué decir si estas prácticas se desarrollan en medio de las condiciones educativas de los últimos dos años.

A propósito de lo anterior, lo que decimos, pero también lo que silenciamos es muy importante en situaciones de desigualdad e injusticia. De esta manera surgen cuestionamientos acerca de ¿cuál es el lugar de los docentes, maestros, profesores, en los procesos educativos y formativos en contextos de crisis humanitaria y social?, ¿qué anunciamos y que denunciamos en la escuela en dichos entornos?, ¿Cuáles son nuestras responsabilidades como agentes de cambio y transformación?

Tanto en la escuela, como en otros lugares donde se realizan prácticas formativas sean ellas ingenuas, astutas o críticas (Freire, 1991), se muestran las posturas ideológicas y políticas que los maestros asumen. Con mayor valor aquí se comprende la dimensión política de la educación en los contextos educativos y comunitarios, y el compromiso para reflexionar acerca de los comportamientos imitativos o memorísticos que carecen en ocasiones de sentido, limitándose a responder a las políticas educativas y a estructuras hegemónicas que propenden por un modelo educativo técnico instrumental.

En otras palabras, las acciones que se ejercen en la escuela no son neutrales, está presente una intencionalidad política. En este sentido, la pedagogía crítica reflexiona acerca de los lenguajes y discursos de maestros y maestras, y como sus acciones pedagógicas sirven ciertamente para que los estudiantes alcancen conocimientos y habilidades. Sin embargo, es necesario advertir que, si estas prácticas pedagógicas y didácticas no se examinan y reflexionan, se corre el riesgo de sostener un sistema opresor y dominante. Para esto, se propone que escuchar y hablar en un diálogo constante, constructivo y reconstructivo entre docentes y estudiantes, permite que la palabra, pueda ser pronunciada, y escuchada; pasar entonces de la cultura del silencio a la cultura de la liberación (Freire, 1991, p. 15), admite reflexionar el trabajo de los maestros (as) para transformarlo como un imperativo en la construcción de un mundo con humanidad.

La pedagogía crítica, es asumida como una manera de potenciar el rol de los sujetos a partir de la formación crítica, para que desde la experiencia se puedan comprometer las prácticas pedagógicas, investigativas y transformadoras desde comunidades críticas (Kemmis, 1993), círculos de cultura (Freire, 1991), o ámbitos públicos y democráticos (Giroux, 1997; 2003).

## Liberar escuela, un lugar de acogimiento y no de tránsito

Desde la reflexión acerca de los métodos y didácticas de enseñanza y formación y las prácticas *ingenuas* que llegan con fuerza incluso de políticas públicas a las escuelas, es importante situar la posibilidad de retomar desde los saberes, para este caso desde las ciencias sociales y su invitación a la construcción de pensamiento histórico y crítico, enfocado en la responsabilidad de acogimiento al otro; niño, niña, adolescente, joven y adulto que llega a los contextos educativos para aprender del mundo, se propone entonces que la escuela no sea el lugar de paso o tránsito, como quien se sube y baja del transporte público; estudiar como lo menciona Freire (1991):

Es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esta perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él (p. 49)

De este modo, desde las ciencias sociales, la reproducción y la memorización no logran integrar una perspectiva crítica, por el contrario, alejan de las prácticas educativas la curiosidad como motor de conocimiento, y desprenden la humildad como condición básica del aprendizaje, presentando relaciones de poder, haciendo que la escuela sea vista como un lugar tortuoso, de saberes estancados en el tiempo, distantes en la práctica. Finalizando el año escolar, muchos de los niños y niñas celebran el cierre del año, ven en su desarrollo educativo una especie de tortura prolongada al que son obligados a ir por sus familias y por la misma sociedad, allí los procesos educativos no tuvieron un sentido significativo, más allá del requisito curricular de aprobación de un año escolar más. Cada cierre de año académico implica una reflexión, ¿acaso el acto de educar, de formar las nuevas ciudadanías no implica entonces un ejercicio de emancipación?, ¿que nos queda como maestros (as) en los entornos de comunidades históricamente oprimidas, violentadas, vulneradas?, se puede decir que, después de todo esto, es importante conservar la esperanza, ya que «no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso» (Freire, 1991, p. 112); entender que no estamos solos en el mundo, vivimos con otros y de cierta manera para otros.

Sin duda esa es nuestra tarea. Iniciar cada año con la lectura de los textos y contextos, leyendo el mundo, antes que la palabra, en coherencia con las prácticas críticas para hacer de la escuela un lugar habitable, un lugar que posibilite transformar la vida de quienes asisten a ella, un lugar de acogimiento y no solo de tránsito.

Las situaciones derivadas de las crisis humanitarias y sociales de los últimos dos años han evidenciado condiciones de extrema dificultad en los distintos escenarios sociales. La escuela no ha sido ajena a este entorno, sin embargo, y a pesar del panorama de conflicto, es importante mencionar que desde el espacio pedagógico se buscó generar lugares de posibilidad hacia la transformación y comprensión de las diferentes realidades.

Por consiguiente las preguntas enunciadas al inicio de este artículo, permiten constatar cuatro aspectos de análisis: primero, desde la formación ético-política, se puede contribuir a una escuela diversa e incluyente, a través de una pedagogía que atiende el cuidado y la solidaridad frente a las situaciones de dificultad; segundo, a este respecto una de las rutas posibles para orientar la formación en la escuela puede comprenderse desde el sustento de las pedagogías críticas; tercero, las narrativas y agenciamientos de los maestros (as) y actores educativos en contextos de crisis humanitaria y social pueden atender no solo los abordajes conceptuales, sino acciones que permitan la reconstrucción del tejido social fracturado, en términos de la solidaridad; finalmente, el rol de las ciencias sociales y de los maestros (as), en marcos de vulnerabilidad y desigualdad, permiten la comprensión de los contextos históricos y culturales, desde el análisis de procesos políticos, que no sólo obedecen a situaciones coyunturales, sino que tienen explicaciones estructurales; en el caso de las crisis humanitarias (falta de sistemas integrales de salud e inversión en la promoción y atención oportuna) y sociales (estructuras de exclusión social, acceso a condiciones de vida [educación, vivienda, territorios, etc..] digna, entre otras), acontecimientos que no solo se llevan para potenciar la enseñanza en el aula, sino que hacen parte de ella.

En síntesis, las distintas áreas del saber en la escuela -entre ellas, las ciencias sociales- posibilitaron la lectura del mundo (Freire, 1991), los apoyos pedagógicos y didácticos para la comprensión de la situación social y humanitaria centró el trabajo en el análisis crítico, a partir de fuentes de información primaria, buscando que los estudiantes pudieran construir de manera informada y crítica el acercamiento a los diversos escenarios presentados. La reforma tributaria, la lucha de los pueblos indígenas, la pandemia por la Covid-19, entre otras, fueron condiciones que transformaron las narrativas y las realidades de las comunidades educativas, siendo necesario abordar de modo crítico estos elementos para comprenderlos y transformarlos. La escuela ha venido entendiendo que su objetivo no está centrado en los contenidos, sino en las capacidades que como sujetos compartimos y aprendemos para convivir en comunidad, consigo mismo, y en un país tan complejo y diverso como el nuestro, para vivir juntos siendo diversos, pero sin ser indiferentes.■

## Referencias

- Álvarez, A. (1997). *El quehacer investigativo y la educación: Encuentros de investigadores distritales en educación*. Serie Memorias Uno. IDEP.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960*. [Tesis doctoral, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada - Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, (62) 153-154. <https://doi.org/10.17227/01203916.1632>
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253–278. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Arias, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos maestros (as). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 18–37. <https://doi.org/10.11600/21450366.9.1aletheia.18.37>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Serie Grupos. Doctorado Interinstitucional en Educación. Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*, pp. 476-481. Akal.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI.

- García, M. y Garces, S. (Mayo – agosto de 2021). Notas sobre un «estallido social» en Colombia. El paro nacional 28A. *Revista 100 días*. 112. <https://www.revistaciendiascinep.com/home/notas-sobre-un-estallido-social-en-colombia-el-paro-nacional-28a/>
- García, N. (28 de septiembre de 2021). *El acto de leer y el proceso de liberación*. Lección 7 Cate-dra doctoral en educación y pedagogía 2021-2: Paulo Freire, las educaciones y las peda-gogías emancipadoras en el siglo XXI [Archivo de video]. Youtube. [https://www.youtu-be.com/watch?v=-LyOz-wT35U](https://www.youtube.com/watch?v=-LyOz-wT35U)
- García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un estudio comparativo a través de las opiniones de los docentes en forma-ción de España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profe-sorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Gómez, C. y Prieto, J. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31(2), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones UC.

- Ibagón, M (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En: *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (p.13-40). <https://doi.org/10.31219/osf.io/hj3fn>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo -agosto), 37-65. <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. y Castro, R. (eds.) (2021b). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Kemmis, S. (1993). *El Currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. (227) 5-30. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad/101400010512/>
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en Colombia*. Editorial El Búho.
- Ortega, P., Merchán, J., Castro, J. y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la Memoria para un País Amnésico*. 2da. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (Ed.). (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (Primera edición). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2021). Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo. *Revista Latinoamericana ciencias sociales niñez juventud-CINDE*.19, (3). <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.E02>
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>

- Palti, E. (2000). ¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente? Clio & Asociados (5), 27- 42. *En Memoria Académica*.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*. (62), 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rueda, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Revista Pedagogía y Saberes*. (40), 11-22. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys11.22>
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* (1a ed.). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204r19>
- Silva, O. (2011). El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber en Colombia 1930-1994. *Revista Conjeturas*, (12) 79-87. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: Acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165–185. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce165.185>
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39 (104) 245-263. <https://app.box.com/s/gh9769bsc4367emzg9r0od-2my96y33bf>

**Citar artículo como:**

Rojas-Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), e2776. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>

**Fecha de recepción:** 12 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 28 de noviembre de 2022

# Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19

Relationship between the accompaniment received in the Programa Todos a Aprender (PTA) and the pedagogical practice of teachers, in the context of confinement due to the COVID-19 pandemic

Relação entre o acompanhamento recebido no Programa Todos a Aprender (PTA) e a prática pedagógica dos docentes, em contexto de confinamento devido à pandemia COVID-19

Juan Arturo Jiménez-Parra<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se presentan algunos de los resultados de la investigación doctoral<sup>1</sup>, sobre la relación que existe en la formación para docentes en servicio, realizada por el Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y, las prácticas pedagógicas que realizan los docentes focalizados del departamento de Boyacá, en el contexto del confinamiento por Covid-19. Para cumplir con este propósito, se realizó una investigación confirmatoria, con un diseño ex post facto. Se aplicó la Escala de Acompañamiento Situado y la Escala de Prácticas Pedagógicas a 182 docentes focalizados por el PTA durante los años 2019 y 2020, mediante un proceso de muestreo no probabilístico, por autoselección. A través de técnicas de análisis cuantitativas se encontró que: el acompañamiento PTA tuvo una correlación significativa de 0,40 con la práctica pedagógica de los docentes, e influyó en un 12,9 % sobre las acciones y actividades que ellos implementaron. Además, la pandemia no afectó la relación global entre el

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-2208>. Correo electrónico: [juan.jimenez@doctorado.unini.edu.mx](mailto:juan.jimenez@doctorado.unini.edu.mx)



acompañamiento PTA y las prácticas pedagógicas, porque la correlación fue similar entre ambas variables durante las dos modalidades (presencial y virtual). Sin embargo, durante la pandemia, los docentes recibieron más contenidos de formación en la dimensión de interacción entre pares, y realizaron más actividades relacionadas con los procesos de mediación; asimismo, se encontró que, la influencia del fortalecimiento pedagógico y didáctico fue mayor en las acciones de mediación, y la influencia de la interacción entre pares disminuyó en todos los procesos de práctica pedagógica realizados por los docentes.

**Palabras clave:** formación en confinamiento, Covid-19, Todos a Aprender (PTA), formación continua, acompañamiento situado, prácticas pedagógicas.

---

### Abstract

This article presents some of the results of the doctoral research, on the relationship that exists in the training for in-service teachers, carried out by the *Todos a Aprender* program (PTA) of the Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) and, the pedagogical practices carried out by targeted teachers in the department of Boyacá, in the context of confinement by Covid-19. To fulfill this purpose, a confirmatory investigation was carried out, with an ex post facto design. The Situated Accompaniment Scale and the Pedagogical Practices Scale were applied to 182 teachers targeted by the PTA during the years 2019 and 2020, through a non-probabilistic sampling process, by self-selection. Through quantitative analysis techniques, it was found that: PTA accompaniment had a significant correlation of 0.40 with the pedagogical practice of teachers, and influenced 12,9% of the actions and activities that they implemented. In addition, the pandemic did not affect the overall relationship between PTA accompaniment and pedagogical practices, because the correlation was similar between both variables during the two modalities (face-to-face and virtual). However, during the pandemic, teachers received more training content in the peer interaction dimension, and carried out more activities related to mediation processes; Likewise, it was found that the influence of pedagogical and didactic strengthening was greater in mediation actions, and the influence of peer interaction decreased in all pedagogical practice processes carried out by teachers.

**Keywords:** training in confinement, Covid-19, Todos a Aprender (PTA), continuous training, situated accompaniment, pedagogical practices.

## Abstract

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación de doctorado, sobre la relación que existe en la formación de profesores en servicio, realizada por el programa *Todos a Aprender* (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) e, las prácticas pedagógicas realizadas por profesores dirigidos en el departamento de Boyacá, en el contexto de confinamiento por COVID-19. Para cumplir con este propósito, se realizó una investigación confirmatoria, con diseño *ex post facto*. La Escala de Acompañamiento Situado y la Escala de Prácticas Pedagógicas fueron aplicadas a 182 profesores de la PTA durante los años de 2019 y 2020, a través de un proceso de muestreo no probabilístico, por auto-selección. Por medio de técnicas de análisis cuantitativo, se constató que: el acompañamiento PTA tuvo una correlación significativa de 0,40 con la práctica pedagógica de los profesores, e influyó en el 12,9 % de las acciones y actividades por ellos implementadas. Además, la pandemia no afectó la relación general entre el acompañamiento de la PTA y las prácticas pedagógicas, ya que la correlación fue similar entre ambas variables durante las dos modalidades (presencial y virtual). No obstante, durante la pandemia, los profesores recibieron más contenidos de formación en la dimensión de la interacción entre pares y desarrollaron más actividades relacionadas con los procesos de mediación; De la misma forma, se constató que la influencia del fortalecimiento pedagógico y didáctico fue mayor en las acciones de mediación, y la influencia de la interacción entre pares disminuyó en todos los procesos de práctica pedagógica realizados por los profesores.

**Palabras-clave:** formación en confinamiento, COVID-19, Todos a Aprender (PTA), formación continua, acompañamiento situado, prácticas pedagógicas.

---

## Introducción

La formación y el desarrollo integral del educador son factores determinantes de la calidad educativa, pues se considera que un maestro bien formado hace la diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo (MEN, 2013; Nieva y Martínez, 2016). En este sentido, la formación de docentes en servicio es un elemento clave para mejorar la calidad educativa (Álvarez *et al.*, 2015; Tongo, 2021).

En las políticas públicas se destaca, como tema central, la formación y el desarrollo profesional continuo de los maestros, con el fin de contar con profesionales capaces de abordar la complejidad y los nuevos desafíos de la educación (Vezub, 2011; Zulkifli 2014; Imbernón, 2016; Escudero, 2020), dado que la formación docente repercute en las prácticas pedagógicas de los profesores y, por ende, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Vezub, 2019, 2020).

La implementación de buenas prácticas pedagógicas contribuye significativamente al desarrollo integral de los educandos; con estas, los estudiantes aprenden contenidos dis-

ciplinares y desarrollan competencias cognitivas, comunicativas y emocionales (Parra *et al.*, 2021). Una buena práctica pedagógica contempla la comprensión de una serie de elementos disciplinares, curriculares, pedagógicos y didácticos; que favorecen la calidad en los procesos de planeación, mediación y evaluación.

En este sentido, para mejorar el desempeño docente en las clases, se debe fortalecer el conocimiento acerca del área disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido y la capacidad de transposición didáctica (Parra y Galindo, 2016; Ríos, 2018).

Tradicionalmente la formación continua se ha realizado a través de capacitaciones, cursos, seminarios y conferencias, bajo una modalidad vertical, donde los expertos brindan las orientaciones para que los docentes las implementen en sus prácticas de aula. Sin embargo, se percibe que con este tipo de formación los docentes no se apropian de las competencias requeridas (Jaramillo *et al.*, 2018; Imbernón, 2021; Cornejo, 2021).

Al respecto, Montes (2017) afirma que, los docentes en Colombia consideran que los planes y programas educativos nacionales y locales no se implementan adecuadamente, debido a que no tienen en cuenta las diferencias en la práctica, el contexto, la disciplina, el nivel educativo y las condiciones especiales propias de los sistemas educativos. Por lo anterior, el MEN ha venido acogiendo diversas recomendaciones para apoyar el desarrollo profesional docente y, uno de los principales programas que ha desarrollado desde hace 10 años, es el Programa Todos a Aprender (PTA).

El PTA se enmarcó en el plan de desarrollo 2010- 2014 (Ley 1450 de junio del 2011), y se enfocó en mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de las instituciones con menor rendimiento en los resultados de las pruebas SABER. El modelo del PTA funciona con una formación en cascada, donde el equipo misional del MEN proporciona herramientas pedagógicas y didácticas a los formadores, quienes las replican en los tutores; y estos a su vez, bajo las líneas del desarrollo profesional situado (DPS) brindan acompañamiento *in situ* (Sandoval, 2021) a los docentes, para que transformen sus prácticas de aula y puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2018).

Algunos investigadores de la Universidad de los Andes encontraron sobre el primer período del PTA, que los resultados de los estudiantes estaban estancados y que los tutores no visitaban las escuelas con la frecuencia prevista (Raubenheimer *et al.*, 2020). Debido a estas dificultades, se creó una nueva versión del programa, denominada PTA 2.0., que se basó en cuatro pilares: el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Furman, 2012), el desarrollo profesional situado (DPS), materiales educativos de calidad, y la evaluación de los estudiantes (MEN, 2015). Otros elementos

relevantes, fueron: el trabajo con secuencias didácticas para la planeación y ejecución de las clases, las reuniones en comunidades de aprendizaje (CDA) y el aprendizaje entre pares (OCDE, 2016).

El PTA cuenta con tres elementos característicos: (1) la orientación en la didáctica de las disciplinas de matemáticas y lenguaje, y el nivel de educación inicial; (2) la formación situada (Beca, 2021; Calvo, 2021); y (3) la reflexión del docente sobre sus propias prácticas. Además, busca mayor coherencia entre la planeación de los maestros con los referentes curriculares y la evaluación, y brinda orientación en estrategias de evaluación formativa, y en el seguimiento a los aprendizajes (Montes, 2017).

Un estudio sobre los resultados de los estudiantes de las instituciones focalizadas por el PTA durante los años 2012 a 2016 en las pruebas SABER, concluyó que, un año adicional en el PTA se correlaciona con una disminución promedio del porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño bajo, y que el impacto es más fuerte en los establecimientos con más tiempo de focalización y con niveles socioeconómicos más bajos (Dueñas *et al.*, 2018; MEN, 2017).

Según Montes (2017), los maestros consideran que el PTA apoya el mejoramiento de sus prácticas, fortalece la planeación, la evaluación y los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, consideran que hay situaciones que limitan los beneficios del PTA, como la falta de tiempo para el desarrollo de los procesos de formación, la voluntad de algunos docentes y directivos, la formación específica del tutor, la sostenibilidad de la estrategia en las instituciones, y algunas posturas sindicales.

Raubenheimer *et al.* (2020) consideran que el éxito del PTA radica en que los tutores también son maestros y tienen la oportunidad de modelar prácticas con los niños en las aulas, y retroalimentar directamente a los maestros. Además, llega a diversas zonas del país, genera un impacto positivo con los materiales de aprendizaje, y mejora tanto el aprendizaje de los contenidos de matemáticas y lenguaje, como en habilidades para los docentes del siglo XXI.

Para los años 2019 y 2020, el PTA continuó, pese al cambio de gobierno nacional, y trazó una ruta con el fin de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados, y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria (sexto y séptimo); sobre la base de la metodología de formación en cascada y a través de estrategias de formación situada (MEN, 2019).

En el 2020, surgió y evolucionó la pandemia de COVID-19, que puso de manifiesto con mayor ahínco las debilidades de las propuestas educativas, sobre todo la brecha digital existente (CE-

PAL-UNESCO, 2020; Opertti, 2021); pero también, el reconocimiento de lo crucial que es la educación pública y, en particular, los docentes, para el desarrollo de las sociedades (UNESCO, 2018).

El enfoque que se priorizó para continuar con el servicio educativo en la pandemia, fue el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, considerado relevante para llevar un proceso, adaptado a las necesidades de los estudiantes y con retroalimentación permanente (Cifuentes, 2020). Sin embargo, en muchos casos, produjo sobrecarga de tareas y frustración tanto a los estudiantes como a sus familias, de quienes se reconoce que no son maestros y no tienen la capacidad para llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje con sus hijos (García, M., 2020).

En un estudio elaborado por Picón *et al.* (2020) sobre las competencias de los docentes durante la pandemia de COVID-19, se encontró que los docentes tuvieron dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales por el colapso de las plataformas y la conexión a internet; así se vio la falta de capacitación a los docentes en competencias digitales para producir un aprendizaje más efectivo (Vezub, 2021).

Solo una minoría de la población estudiantil en América Latina y Colombia tuvo los recursos tanto instrumentales como afectivos para avanzar en su aprendizaje remoto y, durante este tiempo, la población más vulnerable pasó por dificultades de alimentación, falta de conectividad, y violencia intrafamiliar (LLECE, 2020; Vaillant, 2021); por lo cual los maestros fueron agentes invaluable para fortalecer sus procesos emocionales a través de la comunicación (Velásquez, 2020).

Para hacer frente a la situación de confinamiento, el PTA, aunque conservó las estrategias de formación, modificó su ruta y dio orientaciones para el acompañamiento situado mediado por las TIC, con encuentros sincrónicos y asincrónicos. La intención se enfocó en fortalecer las prácticas pedagógicas y apoyar el trabajo académico en casa (Circular 003, 2020).

Para esto, los tutores del PTA tuvieron reuniones con los directivos de las instituciones, desarrollaron sesiones de trabajo situado, reuniones en comunidades de aprendizaje, y acompañamientos mediados por las TIC a cada docente focalizado. El PTA implementó protocolos relacionados con la enseñanza remota, como: la gestión de ambientes de aprendizaje emergentes, la evaluación en situación de aprendizaje en casa, los proyectos de lectura y escritura en el hogar, los cambios de rol en el maestro y la familia, la gestión del tiempo, los criterios de evaluación, la gestión curricular, la evaluación formativa y flexible, y la elaboración de guías de aprendizaje (Circular 005, 2020; Circular 008, 2020).

Con base en lo expuesto, se generó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo afectó la modalidad de formación durante el confinamiento de la pandemia de COVID-19, la relación entre el acompañamiento recibido en el programa Todos a Aprender por los docentes focalizados del Departamento de Boyacá, y su práctica pedagógica?

## Metodología

Este estudio consistió en una investigación confirmatoria de verificación empírica (Hurtado, 2015), en la cual se buscó corroborar una serie de hipótesis sobre la relación entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, según la modalidad de formación durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. La variable independiente fue el acompañamiento, la variable dependiente fue la práctica pedagógica, y la variable moderadora, la modalidad educativa asociada al confinamiento.

La hipótesis general fue que el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender por los docentes focalizados del departamento de Boyacá, influyó en la forma como éstos desarrollaron su práctica pedagógica, de manera diferente según la modalidad de formación utilizada durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19.

El diseño de investigación fue de campo (Hernández y Mendoza, 2018), ya que se obtuvo la información de 182 docentes que recibieron el acompañamiento del PTA en los años 2019 y 2020, por medio de un muestreo no probabilístico. Los docentes participantes pertenecían a 42 de las 71 instituciones educativas focalizadas del departamento de Boyacá.

Con relación al nivel de intervención del investigador, y el control de las variables extrañas, el diseño fue ex post facto, porque no se manipuló la variable independiente, y se buscó verificar las hipótesis después de que el acompañamiento situado del PTA ejerció su influencia (Campbell y Stanley, 1995).

Para operacionalizar la variable acompañamiento situado del PTA, se identificó que el PTA trabajó en tres dimensiones principales: el fortalecimiento pedagógico y didáctico, el fortalecimiento curricular, y la interacción entre pares. En cuanto a la variable prácticas pedagógicas, a través de la literatura se reconoció como un evento conformado por tres dimensiones: planificación (Contreras y Contreras, 2012), mediación (Giraldo y Jiménez, 2017), y evaluación (Duque *et al.*, 2013).

Para la recolección de la información se elaboraron dos escalas: una Escala de Acompañamiento Situado (EAS), con 55 ítems, que midió el nivel de contenidos impartidos por los tutores del

PTA; y una Escala de Prácticas Pedagógicas (EPP), con 40 ítems, que midió la frecuencia con la que los profesores realizaron las actividades correspondientes a su labor docente.

Las escalas se sometieron a validación por expertos, la EAS obtuvo un índice de 0,78, y la EPP tuvo un índice de 0,92. Con una prueba piloto se obtuvieron los índices de confiabilidad, para la EAS fue de 0,98, y para la EPP fue de 0,95, por lo cual se consideraron muy confiables y con consistencia interna.

## Resultados

La primera hipótesis específica planteó que la modalidad educativa de la formación PTA (virtual-presencial), influyó sobre el acompañamiento recibido por los docentes focalizados. Para este análisis se comparó el acompañamiento situado en el año 2019, cuando se utilizó la modalidad presencial, con el acompañamiento en el año 2020 cuando se aplicó la modalidad virtual. Se analizaron los datos con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (T), que permite comparar grupos relacionados en un nivel de medición ordinal (Wayne, 1977). La tabla 1 muestra los resultados que permiten afirmar si hubo diferencia significativa entre los dos grupos, según modalidad asociada al confinamiento, con relación al evento acompañamiento situado PTA y sus dimensiones.

Tabla 1.

*Nivel de significancia de la diferencia entre la modalidad virtual y la presencial en cuanto a la variable acompañamiento situado PTA y sus dimensiones*

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

	Comparación del Acompañamiento Situado en las modalidades virtual y presencial	Comparación de Fortalecimiento pedagógico y didáctico en las modalidades virtual y presencial	Comparación de Fortalecimiento Curricular entre las modalidades virtual y presencial	Comparación de Interacción entre Pares entre las modalidades virtual y presencial
Mediana modalidad virtual	37,069	35,576	36,363	40,000
Mediana modalidad presencial	34,191	36,538	36,111	35,416
Z	-0,251	-0,686	-0,784	-5,625
Significación asintótica de la comparación (p)	0,024	0,493	0,433	0,000

Los resultados muestran que la modalidad virtual utilizada durante el confinamiento influyó en el acompañamiento situado del PTA. Sin embargo, al analizar el resultado por dimensión se encontró que la diferencia sólo es significativa en la Interacción entre Pares, lo que significa que los docentes recibieron más aspectos relacionados con los contenidos de esta dimensión en la modalidad virtual que en la presencial. Con relación a las dimensiones Fortalecimiento Pedagógico y Fortalecimiento Curricular la modalidad de acompañamiento no tuvo influencia.

La segunda hipótesis específica de la investigación planteó que la modalidad educativa de la formación PTA (virtual-presencial), influyó sobre la práctica pedagógica de los docentes focalizados. La tabla 2 muestra los resultados de la T de Wilcoxon.

Tabla 2.  
Nivel de significancia de la diferencia entre la modalidad virtual y la modalidad presencial en cuanto a la variable práctica pedagógica y sus dimensiones  
Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

	Comparación Práctica Pedagógica en las modalidades virtual y presencial	Comparación Planificación en las modalidades virtual y presencial	Comparación Mediación en las modalidades virtual y presencial	Comparación Evaluación en las modalidades virtual y presencial
Mediana modalidad virtual	43,333	45,000	41,666	43,076
Mediana modalidad presencial	42,963	44,444	41,111	42,777
Z	-3,979	-,675	-4,442	-1,519
Significación asintótica (p)	,000	,499	,000	,129

Los resultados revelan que la modalidad virtual utilizada durante el confinamiento afectó la práctica pedagógica de los docentes focalizados por el PTA. No obstante, al analizar el resultado por dimensión se encontró que la diferencia sólo es significativa en Mediación en las modalidades virtual y presencial. Esto significa que los docentes realizaron más actividades de esta dimensión en la modalidad virtual que en la presencial.

La **tercera hipótesis** hizo referencia a que la relación entre acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, fue diferente según la modalidad educativa. Para evidenciar esta relación, la tabla 3 muestra los resultados de la correlación Rho de Spearman, entre las variables para los años 2019 (modalidad presencial) y 2020 (modalidad virtual).

Tabla 3.  
*Correlación entre acompañamiento situado y prácticas pedagógicas, según modalidad educativa presencial-virtual*

Coeficiente de correlación Rho de Spearman	Acompañamiento situado-Prácticas Pedagógicas presencial	Acompañamiento situado-Prácticas pedagógicas virtual
Coeficiente de correlación	0,408	0,410
Sig. (bilateral) (p)	,000	,000
N	182	182

Se observa que la correlación entre el acompañamiento situado y las prácticas pedagógicas de los docentes, en los dos años fue moderada, y significativa al 0,01. Esto indica que la relación global, entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes, se mantuvo en ambas modalidades educativas.

A continuación, la tabla 4 presenta el análisis de las relaciones entre las dimensiones de acompañamiento situado y de práctica pedagógica de los docentes, para las modalidades de formación, presencial y virtual.

Tabla4.  
Relación entre las dimensiones de acompañamiento situado y las dimensiones de práctica pedagógica, para las modalidades presencial y virtual

Dimensiones acompañamiento situado		Dimensiones práctica pedagógica					
		Planificación		Mediación		Evaluación	
<b>Fortalecimiento pedagógico y didáctico</b>	Correlación	,287	,266	,379	,410	,381	,386
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Fortalecimiento Curricular</b>	Correlación	,338	,313	,317	,342	,342	,360
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Interacción entre pares</b>	Correlación	,266	,203	,348	,273	,345	,295
	Sig. (unilateral)	,000	,003	,000	,000	,000	,000

En las dos modalidades se observa que existe correlación significativa al 0,01 entre todas las sinergias de acompañamiento situado y práctica pedagógica. Además, los coeficientes de correlación están entre bajos y moderados, esto significa que la relación entre las dimensiones de acompañamiento situado y las dimensiones de práctica pedagógica siguió estando presente durante el año de la pandemia, sin embargo, la magnitud de la relación cambió para algunas dimensiones.

Se resaltan las correlaciones de la dimensión Interacción entre Pares, ya que mostraron una disminución considerable en la magnitud, de la modalidad presencial a la modalidad virtual, en todas las dimensiones de práctica pedagógica. Con relación a la dimensión Planificación, la correlación fue baja en las dos modalidades, pero tuvo menor impacto en la modalidad virtual.

En cuanto a las correlaciones con las dimensiones Mediación y Evaluación, estas pasaron de ser moderadas en la modalidad presencial, a ser bajas en la modalidad virtual, lo que significa que el impedimento de la interacción presencial entre tutor y docente, disminuyó el impacto del acompañamiento del PTA en estos procesos de enseñanza.

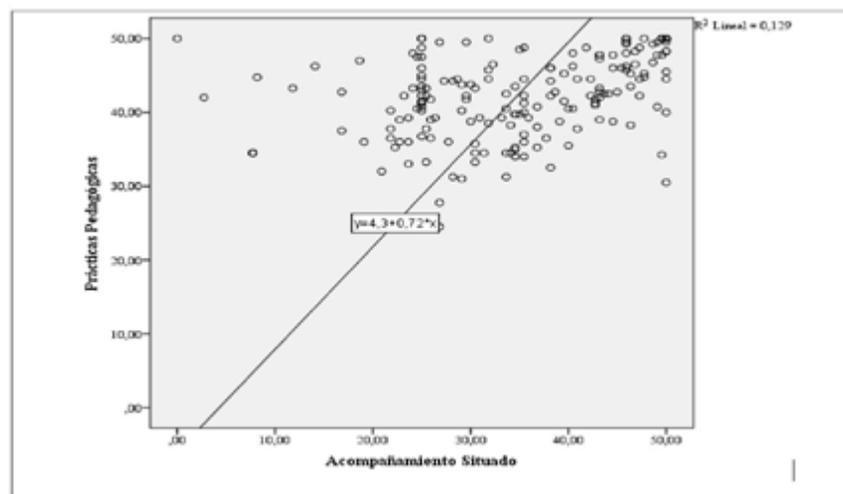
Esta situación se presentó precisamente como consecuencia del confinamiento por la pandemia de COVID-19, ya que los tutores del PTA en la modalidad presencial realizaron acompañamientos de aula que no realizaron en la modalidad virtual. En este sentido, para McMahon *et al.* (2007) el acompañamiento genera grandes beneficios, y según Imbernon (2021), es fundamental que la formación continua de docentes elimine el aislamiento, porque la educación implica estar con las personas, por lo que son muy relevantes los procesos de colaboración y colegialidad participativa.

Según la OCDE (2009, citado por Leiva *et al.*, 2016) más del 70 % de los profesores consideran que la observación en el aula es un aspecto importante en la evaluación del desempeño. Además, el acompañamiento dado por un par podría tener mayor impacto en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza (Villegas y Hernández, 2017). En la modalidad virtual los tutores no pudieron hacer observaciones de aula, por lo tanto, al estar ausentes estas formas de acompañamiento, el tutor estuvo más ajeno a las características del contexto en el cual se desempeñaba el docente, de manera que no tuvo insumos para hacer sugerencias y dar orientaciones más pertinentes.

En todo caso, según González (2019), la formación para el desarrollo docente debe considerar la interacción entre una práctica contextualizada y el cuestionamiento guiado del docente sobre su propia experiencia; lo que implica el intercambio de experiencias docentes basadas en diálogos colectivos, sistemáticos y formales, a partir de los cuales los docentes se preparen para modificar sus prácticas pedagógicas.

En la figura 1 se presenta el gráfico de dispersión de la correlación entre acompañamiento situado PTA y práctica pedagógica. En esta figura se observa la línea de regresión y el coeficiente de determinación, el cual indica que el acompañamiento situado del PTA contribuyó un 12,9% en la práctica pedagógica que realizaron los docentes focalizados. A pesar de que la contribución parece baja, la formación del PTA sí tiene una influencia significativa en las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, si se considera que, en el desarrollo profesional docente influyen múltiples factores (MEN, 2013).

Figura 1  
Correlación entre acompañamiento situado y práctica pedagógica



## Conclusiones

El acompañamiento situado del PTA, continuó formando a los docentes en servicio, pese a la situación de confinamiento por el COVID-19, e inclusive los tutores tuvieron mayor alcance de la ruta, ya que dieron a conocer más aspectos sobre algunos contenidos en la modalidad virtual, que en la presencial.

Los docentes focalizados por el PTA fueron más consecuentes con las orientaciones recibidas para fortalecer sus procesos de mediación en la educación remota, que con las que recibieron para realizar sus procesos de mediación en la presencialidad. Esto, debido a que se identificó que los docentes en su práctica pedagógica hicieron muchas más actividades de mediación, orientadas por el PTA durante la pandemia de COVID-19, que antes de esta.

La pandemia de COVID-19 no afectó la relación global entre el acompañamiento situado del PTA y las prácticas pedagógicas de los docentes focalizados, debido a que los coeficientes de correlación para las dos variables en las dos modalidades (presencial y virtual) fueron similares (0,408 y 0,410, respectivamente).

El índice más alto de correlación dado entre las dimensiones de acompañamiento situado PTA y las dimensiones de práctica pedagógica de los docentes focalizados, durante las dos modali-

dades (virtual y presencial), fue la del fortalecimiento pedagógico y didáctico con los procesos de mediación, durante la época de confinamiento por Covid-19.

La dimensión interacción entre pares del acompañamiento situado PTA, disminuyó de manera considerable su influencia en las tres dimensiones de práctica pedagógica — planificación, mediación, y evaluación— lograda en la presencialidad durante el 2019, con la influencia en la virtualidad durante el confinamiento por Covid-19 durante el 2020.

Con las anteriores conclusiones, se puede considerar que en la formación de docentes en servicio: 1) con la modalidad virtual se pueden abordar la mayoría de contenidos previstos; 2) la pandemia no afectó los procesos de formación continua de los docentes; 3) los docentes son más consecuentes con formaciones en las que reciben orientación para abordar necesidades inmediatas de su contexto educativo; y 4) para procesos de interacción entre pares se obtienen mejores resultados con la presencialidad.

El PTA abarca la formación en los diferentes componentes de la práctica pedagógica de los docentes, ya que todas las dimensiones de acompañamiento situado —fortalecimiento pedagógico y didáctico, fortalecimiento curricular, e interacción entre pares —, influyeron en los procesos de planificación, mediación y evaluación, que desarrollaron los docentes en su práctica pedagógica.

Las estrategias que incorpora el PTA, tales como la formación situada, a través de acompañamientos en aula, el trabajo en comunidades de aprendizaje, el fortalecimiento pedagógico y didáctico, el fortalecimiento curricular y la provisión de materiales educativos, entre otros aspectos, favorecen el desempeño profesional docente.

## Referencias

- Álvarez, A. (Coord.), Aguilar, D., Clavijo, R., Bustamante, G., Cadavid, A., Díaz, J., Díaz, O., Echeverry, L., Marín, L., Mariño, G., Niño, L., Ortega, P., Rickenmann, R. y Tamayo, A. (2015). *Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación* (Vol.1). MEN-UPN.
- Beca, C. (2021). Políticas, programas y gestión de la formación continua. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 169-173), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Calvo, G. (2021). Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 74-83), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion-c3b3n-social.pdf>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>
- Cifuentes, G. (2020). Derecho a la educación y uso de nuevas tecnologías. En Universidad de los Andes (Eds.), *Educación y COVID-19*. Aproximaciones académicas de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación.
- Circular N° 003 del 16 de abril 2020 – *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las TIC para el ciclo I*. Programa Todos a Aprender.
- Circular N° 005 del 12 de junio 2020 - *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las TIC para el Ciclo II*. Programa Todos a Aprender.

- Circular N° 008 del 27 de agosto 2020 – *Orientaciones para la formación y acompañamiento situado con mediación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el ciclo III. Programa Todos a Aprender.*
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística - Revista Digital de Historia de la Educación*, 15, 197-220. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37309/articulo17.pdf;jsessionid=599C8D7A353C479BC1111F900544D3EF?sequence=1>
- Cornejo, R. (2021). El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 31-35), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Dueñas, X., Bolena, A., Godoy, S. y Duarte, J. (julio-septiembre 2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. *Revista de Educación*, (381), 181-205. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-385>
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Escudero, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Furman, M. (2012). *Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias*. Programa Educación Rural – PER, Bogotá: MEN.
- García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos de COVID-19. *Polo del conocimiento*, 5(44), 304-324. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/e>

- Giraldo, N. y Jiménez, F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia*. Universidad Pontificia Bolivariana, escuela de educación y pedagogía. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1>
- González, P. (2019). Formación de formadores/as en la escuela: indagación y reflexión como claves para el desarrollo profesional. En A. Ramis, y M. Peña (comp.), *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Hurtado, J. (2015). El proyecto de investigación. *Centro Internacional de Estudios Avanzados Sypal y Ediciones Quirón S.A.* Octava edición.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional Formacao de Professores*, 1(1), 121-129. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf)
- Imbernon, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 17-27), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Jaramillo, S., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2018). Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política. *Documentos de trabajo*, 56. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/40724/Educaci%c3%b3n-b%c3%a1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018/PDF/374018spa.pdf.multi>

- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores novés en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. RELIEVE, 22(2), art. 8. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- McMahon, Barrett and O'Neill. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499 – 511. <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025*. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). “*Todos a Aprender*” ha contribuido a mejorar el desempeño académico en colegios oficiales y a cerrar brechas entre lo rural y lo urbano. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363221.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363221.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Ruta de formación años 2019 y 2020*. Programa Todos a Aprender.
- Montes, A. (2017). *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015) - caso Montería* (Tesis de doctorado, Rudecolombia). <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5914>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Operti, R. (febrero de 2021). Educación en un mundo post-COVID: Consideraciones adicionales. Serie Reflexiones en Progreso No. 43. Sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículo, Aprendizaje y Evaluación. International Bureau of Education. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación*. La educación en Colombia: MEN.

- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1>
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L. y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Picón, G., González G. y Paredes, J. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID 19*, Paraguay. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/778/1075/1115>
- Raubenheimer, C., Rosenzvit, M., Ospina, L. y Kim, R. (2020). Supporting Teacher Professional Development: Program Sustainability in Colombia. In F. Reimers (Ed.), *Empowering Teachers to Build a Better World. How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education*. Spring Open. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>
- Sandoval, E. (2021). Formación continua de docentes. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 63-69). OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Tongo, F. (2021). *Desempeño docente y rendimiento académico de matemática superior de los estudiantes de la escuela profesional de zootecnia UNDAC – filial Oxapampa*. [http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2327/1/T026\\_18852594\\_D.pdf](http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2327/1/T026_18852594_D.pdf)
- UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*. Bangkok Office. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180202eng.pdf>

- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación inicial*. Un análisis en clave comparada. IIPÉ-UNESCO. [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf)
- Vaillant, D. (2021). Formación continua de docentes. En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 53-57), OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Velásquez, A. (2020). Habilidades socioemocionales y resiliencia en tiempos de encierro. En Universidad de los Andes. (Eds.), *Educación y COVID-19*. Aproximaciones académicas de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 109-132. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina - Mapeo exploratorio en 13 países. Análisis comparativos de Políticas de Educación. *IIEP-UNESCO*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina. En Oroño, M, y Sarni, M. (comps.), *Formación pre-profesional docente de prácticas y políticas universitarias*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2020/12/forpreprof.pdf>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades (pp. 84-94). En Ciclo Iberoamericano de Encuentros de Especialistas. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. OEI - Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

- Villegas, M. y Hernández, L. (2017). La Indagación Dialógica (ID): una estrategia para la coformación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 1-11. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.281>
- Wayne, D. (1977). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. Mc Graw Hill.
- Zulkifli (2014). The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol2.iss11.261>

**Citar artículo como:**

Jiménez-Parra, J.A. (2023). Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19. *Educación y Ciudad*, (44), e2835. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2835>

**Fecha de recepción:** 16 de agosto de 2022.

**Fecha de aprobación:** 30 de enero de 2023.

# Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas

Pandemic and higher education. Impacts of Synchronous Strategies

Pandemia e ensino superior. Impactos das Estratégias Síncronas

Diana Gómez-Navas<sup>1</sup>; Omar Garzón-Chiriví<sup>2</sup>  
; Frank Molano-Camargo<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo recoge los principales resultados de un estudio que indagó los efectos formativos y socioemocionales provocados por la pandemia de la Covid19 y la implementación de estrategias de educación remota en los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá (Colombia). A partir de una estrategia metodológica de encuesta aplicada en línea a una muestra de 297 estudiantes, se identificaron problemas menores de accesibilidad y conectividad. No obstante, se encontraron deficiencias en materia de capital digital e impactos importantes en el plano motivacional y emocional que afectaron la disposición estudiantil frente a los procesos formativos, y provocaron desconexión académica y agotamiento físico y psicológico. El análisis evidencia que, pasada la crisis sanitaria, los efectos de la misma en la educación superior van a tener consecuencias en materia de desempeño académico, bienestar estudiantil y en la construcción y reconstrucción de proyectos personales y profesionales vinculados con la experiencia universitaria.

**Palabras clave:** pandemia, educación superior, educación a distancia, tecnologías de la información, experiencia de los estudiantes.

<sup>1</sup> Profesora asociada Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Université Catholique de Louvain. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7444-3352>. Correo electrónico: [dmgomezn@udistrital.edu.co](mailto:dmgomezn@udistrital.edu.co)

<sup>2</sup> Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-6801>. Correo electrónico: [oagarzonc@udistrital.edu.co](mailto:oagarzonc@udistrital.edu.co)

<sup>3</sup> Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Historia de la Universidad de los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9409-2468>. Correo electrónico: [fmolanoc@udistrital.edu.co](mailto:fmolanoc@udistrital.edu.co)



### Abstract

This paper reports the main results of a study that investigated the educational and socioemotional effects caused by the Covid19 pandemic and the implementation of remote education strategies in students of the Bachelor of Social Sciences program at the District University in Bogotá (Colombia). Based on a methodological survey strategy applied online to a sample of 297 students, few accessibility and connectivity problems were found, although there were deficiencies in terms of digital capital and important impacts on the motivational and emotional plane that affected the student's disposition towards the training processes caused academic disconnection and physical and psychological exhaustion. The analysis shows that once the sanitary crisis has passed, its effects on higher education will have consequences in terms of academic performance, student wellbeing, and in the construction and reconstruction of personal and professional projects linked to the university experience.

**Keywords:** pandemic, higher education, distance education, information technology, student experience.

### Resumo

Este artigo reúne os principais resultados de um estudo que investigou os efeitos educacionais e socioemocionais causados pela pandemia de Covid-19, e a implementação de estratégias de educação remota em estudantes do Programa de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Distrital de Bogotá (Colômbia). Com base em uma estratégia de levantamento metodológico aplicado online a uma amostra de 297 alunos, foram encontrados poucos problemas de acessibilidade e conectividade, embora houvesse deficiências em termos de capital digital e impactos importantes no plano motivacional e emocional, que afetaram a disposição do aluno para os processos de formação e causou desconexão acadêmica e desgaste físico e psicológico. A análise mostra que, uma vez superada a crise sanitária, seus efeitos no ensino superior terão consequências no desempenho acadêmico, no bem-estar dos alunos e na construção e reconstrução de projetos pessoais e profissionais vinculados à experiência universitária.

**Palavras-chave:** pandemia, ensino superior, educação a distância, tecnologia da informação, experiência do aluno.

### Introducción

En 2020, las instituciones educativas se vieron obligadas a desarrollar sus propuestas curriculares a distancia, con apoyo de tecnologías informáticas por causa de la pandemia generada por la Covid19. Esta coyuntura produjo estudios técnicos y académicos emanados tanto por organismos multilaterales como por universidades y centros de investigación a nivel mundial.

Un primer conjunto de informes ha centrado el análisis en los efectos en los aprendizajes en las escuelas primarias (Banco Mundial, 2020), en las condiciones de desigualdad en los sistemas educativos (Schleicher, 2020) y en las consecuencias en las políticas educativas a propósito del apoyo pedagógico a las comunidades educativas y de la atención a la salud y el bienestar integral que requiere la implementación de modalidades de aprendizaje a distancia (Cepal-Unesco, 2020; Unesco-Iesalc, 2020; Icef-Monitor, 2020). Estos trabajos fueron desarrollados a partir de estudios estadísticos orientados a aportar información útil para la recuperación del sector por parte de los gobiernos nacionales.

El segundo grupo corresponde a una serie de artículos académicos producidos por investigadores de centros universitarios con interés en las consecuencias producidas en la educación superior. Al respecto se manifestaron preocupaciones frente a los efectos del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos (Strielkowski, 2020; Díaz *et al.*, 2021), al impacto de las estrategias en línea sobre los sistemas de evaluación (del Castillo Olivares y del Castillo Olivares, 2021), los efectos sobre los procesos de enseñanza (Gazca, 2020; Miguel, 2020), las consecuencias sobre los procesos de investigación (Rashid y Yadav, 2020), las afectaciones o cambios producidos en materia de gestión universitaria (Bedoya *et al.*, 2021) y los desafíos a nivel académico, de financiación y de brechas socioeducativas en la educación superior (Rauen *et al.*, 2020; Herrera *et al.* 2020; Marinoni *et al.*, 2020; Figallo *et al.*, 2020; Rabossi *et al.*, 2020; Malo *et al.*, 2020).

Este panorama muestra la importancia de adelantar estudios similares que amplíen el campo de análisis en todos los niveles educativos. Particularmente, en la educación superior, donde las discusiones sobre las consecuencias de la relación entre pandemia y estrategias de educación a distancia están aún sobre la mesa. En efecto, como lo señala Pedró (2021), los saldos en materia de calidad y equidad todavía no se han terminado de evaluar, o en algunos casos, ni siquiera han comenzado a ponderarse en un sector clave por sus vínculos con el mundo del trabajo.

Este artículo es resultado de la investigación emprendida por un grupo de profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales [LECS] de la Universidad Distrital, quienes, ante la pérdida del encuentro presencial y su reemplazo por una pantalla en la que, la mayoría de las veces, no se veían los rostros de los estudiantes, se plantearon inquietudes sobre las implicaciones de un ejercicio académico de esta naturaleza. ¿Cómo incidieron este tipo de aspectos en las sensaciones de ausencia o de desmotivación de los estudiantes que percibieron los docentes durante las clases? ¿En qué medida la imposibilidad de observar las reacciones de los estudiantes en el desarrollo de las clases dificultó la retroalimentación que requiere el trabajo docente, afectando, a su vez, el aprendizaje entre los estudiantes? ¿Cómo dimensionar las implicaciones socia-

les, emocionales y académicas de la falta de encuentro físico en el espacio universitario? ¿De qué manera el confinamiento y las estrategias de educación remota afectaron la experiencia académica, pedagógica y convivencial y alteraron las expectativas frente al proyecto personal y profesional del estudiantado?

Estas y otras preguntas orientaron una indagación que buscó dar luces sobre los impactos de la pandemia en distintos ámbitos: desde el socioeconómico y sus posibles afectaciones en materia de calidad de vida; pasando por las cuestiones en materia de salud física y emocional; hasta el ámbito académico, el cual no entendimos desconectado de los anteriores, pero que exigió una búsqueda particular sobre las posibles afectaciones en distintas dimensiones del proceso formativo. En este artículo recuperamos los principales hallazgos en esta dimensión académica y algunos de sus vínculos con los aspectos socioeconómicos y en materia de salud emocional afectados por el confinamiento obligatorio.

## Metodología

El estudio acudió a la construcción de una encuesta estadística aplicada en línea. Este recurso puede parecer evidente a la hora de indagar los efectos producidos por un fenómeno como la crisis sanitaria de la Covid19 sobre un conjunto amplio de población en el inmediato o corto plazo. Pero, al mismo tiempo, trae consigo reparos sobre los alcances de los métodos cuantitativos y su posibilidad de captar las dimensiones contextuales y experienciales de este fenómeno. Así, la investigación se propuso la construcción de un cuestionario que, sin pretender capturar una verdad irrefutable, sí podía poner en relieve la forma como la pandemia y la educación remota afectaron múltiples dimensiones de la vida que, más allá de operar de manera aislada, tenían entre sí una serie de conexiones que demandaban una mirada atenta a su complejidad.

Aunque la estadística permite esclarecer cómo se zurcen esas relaciones estructurales entre las distintas dimensiones vivenciales de un fenómeno como la pandemia, lo cierto es que deja por fuera la posibilidad de detenerse en los modos como dichas vivencias se ponen de manifiesto en realizaciones particulares o expresiones contextualizadas. La investigación buscó subsanar esta limitación con un cuestionario que indagó a profundidad aspectos vinculados con las percepciones, las sensaciones, las emociones y sus posibles repercusiones en términos de acciones y prácticas, es decir, en la manera como los sujetos les dieron trámite en la cotidianidad.

Desde esta perspectiva, la encuesta se orientó hacia una recuperación sistemática en cuatro grandes dimensiones. Primero, caracterizó sociodemográficamente a la población estudiantil con el fin de identificar sus emplazamientos en la comunidad universitaria y la estructura urbana de Bogotá. Segundo, indagó una serie de variables de orden socioeconómico y cultural

de los hogares de los estudiantes antes y durante la pandemia. Tercero, buscó esclarecer los impactos en materia de salud poniendo en conjunción las dimensiones de la salud emocional, la salud física y la salud social. Por último, interrogó las afectaciones en materia académica en ajuste a aspectos del acceso, apropiación, adaptación y valoración del desarrollo del proceso formativo a distancia a través de las tecnologías de la comunicación y la información.

La encuesta se construyó en la aplicación *Google Forms* y fue aplicada en línea con ingreso exclusivo a través del correo institucional y la restricción de un envío por persona durante la semana del 30 de agosto al 04 de septiembre de 2021, momento en el cual se mantenía el trabajo académico a distancia. 297 estudiantes respondieron la encuesta de una población estudiantil total que giraba en torno a los 700 estudiantes, lo que garantizó que la muestra alcanzara niveles altos de representatividad que permitieron confiar en sus resultados –un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %.

La caracterización de la población encuestada da cuenta de un porcentaje mayor de hombres (53,9 %), frente a mujeres (45,1 %) y personas que se reconocen como no binarias o queer (0,9 %); en edades concentradas en el rango de los 18 a 23 años (80 %); con una mayor presencia en los dos primeros semestres de la carrera (30 %) y una disminución progresiva en la medida en que se avanza en el curso de los semestres académicos (24 % en tercera o cuarta matrícula, 13 % en quinta o sexta, 11 % en séptima u octava, 13 % en novena o décima y 6 % con más de diez matrículas). Datos que se corresponden con las tendencias generales de la población estudiantil de la LECS.

En lo referente al lugar de residencia, el 86 % de los encuestados vivía en Bogotá, el 11 % en municipios de Cundinamarca aledaños a Bogotá —especialmente Soacha con un 6 % del total— y el restante 3 % en ciudades de Boyacá, Meta, La Guajira y Antioquia. En cuanto a los sectores de residencia en Bogotá, la caracterización destacó que las localidades donde vivían los estudiantes encuestados eran: Kennedy (14 %), Bosa (12,4 %), Suba (10,1 %) y Engativá (9,4 %). Finalmente, en materia del estrato socioeconómico la caracterización mostró que el 11,3 % de los estudiantes encuestados se encontraban clasificados en el estrato 1, el 58,2 % en estrato 2, el 28,5 % en estrato 3, el 1,2 % en el estrato 4 y el 0,8 % no sabía o no respondió. Estos datos también tienden a coincidir con otras caracterizaciones hechas en la Universidad Distrital, en las cuales se evidencia que los estudiantes proceden fundamentalmente de sectores socioeconómicos de ingresos bajos y medios bajos, un elemento que se encuentra desde el origen mismo de la Universidad, cuando se planteó que se constituyera como una fuente de oportunidades de educación superior para las clases populares de la ciudad (Oficina de Planeación y Control de la Universidad Distrital [OPCUD], 2018, p. 31).

## Educación remota de emergencia y proceso formativo: principales resultados

Destacamos los principales resultados encontrados en tres grandes ejes de análisis. En primer lugar, el eje que interrogó las relaciones entre las condiciones materiales de acceso a los dispositivos y recursos tecnológicos —un aspecto fundamental en un contexto que, como el colombiano, tiene marcadas brechas sociales y educativas entre las que se encuentra la denominada brecha digital—, los usos que se le dieron en el proceso formativo y su apropiación en el desarrollo de las actividades pedagógicas y académicas. En segundo lugar, el eje que interrogó las percepciones, valoraciones y disposiciones de los estudiantes en el plano emotivo, cognitivo, pedagógico y normativo en relación con la experiencia formativa en la educación remota, particularmente, aspectos vinculados con los modos de transmisión y transacción formativa entre profesores y estudiantes y pares estudiantiles; las interacciones sincrónicas, el trabajo individual y colaborativo y, en definitiva, la presencia sociocognitiva (Jézégou, 2005). Finalmente, el eje que interrogó las estrategias de adaptación psicológica e instrumental a las dinámicas de la educación remota —vinculadas con el «control psicológico» y la autorregulación que concierne métodos de estudio y su relación con estados motivacionales, socioafectivos y emocionales— (Kobach *et al.*, 2000; Jézégou, 2005; 2008; Hernández Sánchez y Ortega, 2015).

## Acceso, dominio tecnológico y sincronización académica

Las tecnologías de la información y la comunicación están produciendo cambios en las formas de producción y circulación del conocimiento que, en palabras de Castells (2009), se han objetivado en la denominada «sociedad red». Sin embargo, la «sociedad red» es una sociedad global desigual en la que persisten formas de exclusión y desigualdad; una brecha digital entendida como la distancia entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socioeconómicos en relación con sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de Internet (The Organization for Cooperation and Development [OCDE], 2002). La emergencia global generada por la pandemia puso en relieve esta brecha —particularmente en regiones como América Latina (García *et al.*, 2021)—.

Ante la pandemia el panorama en Colombia era complejo, no solo por las distancias en materia de infraestructura digital del sector público y privado de la educación superior —a lo que debían sumarse las distancias regionales—, sino porque la implementación de dicha infraestructura en el pasado parecía haber respondido a usos meramente instrumentales que se mostraban insuficientes frente a los desafíos pedagógicos y académicos (Cabero, 2005; Sangrà y González, 2004). Si se quiere, había cierta disponibilidad de infraestructura, pero baja capacidad de apropiación y desarrollo de capital digital: acumulación significativa y no aditiva de competencias digitales (información, comunicación, seguridad, creación de contenidos y resolución

de problemas), asunto que requiere de acciones sociales e institucionales que le permitan a los sujetos acumular y transferir capital digital hacia otros capitales (en sentido bourdiano) u otras áreas para mejorar sus oportunidades de vida (Ragnedda y Ruiu, 2020).

Para la Universidad Distrital, el reto de evitar la desconexión durante la pandemia fue inmenso, pues es una institución que alberga una población estudiantil ubicada en los estratos sociales con ingresos bajos o reducidos en comparación con las del sector universitario privado de Bogotá. Al respecto, la institución buscó responder a las necesidades más imperiosas de conectividad suministrando tabletas y planes de internet; avanzó en la inversión de acceso a software o aplicativos de educación virtual e implementó estrategias de formación docente para el manejo de estas herramientas (Rectoría Universidad Distrital, 2020). Durante los primeros meses del confinamiento, la respuesta a estos desafíos resultó compleja porque se desconocían las condiciones de accesibilidad tecnológica del estudiantado e institucionalmente no existía una tradición para el desarrollo regular de los procesos formativos mediante dispositivos digitales.

Año y medio después encontramos que la población encuestada contaba con unas condiciones socioeconómicas favorables –en comparación con la media de personas de su mismo origen socioeconómico en Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, [SDP] 2018; 2020)–, lo que permitió el acceso a equipos y redes de internet domiciliario por medios propios. En efecto, la encuesta mostró que, desde antes de la pandemia un poco más de la mitad de los estudiantes contaba con este tipo de accesos instalados en sus hogares (53 %), mientras que solo un grupo bastante reducido (3 %) señaló que mantenía condiciones limitadas de accesibilidad al contar únicamente con el dispositivo móvil para las clases remotas. La restante población señaló accesos que mejoraron progresivamente o que se presentaron de forma intermitente al tener que compartir equipos y redes con otros miembros del hogar (43,9 %) —un problema recurrente en familias con varios hijos y cuyos ciclos de vida se encuentran en el desarrollo del proceso educativo en sus distintos niveles—.

Más allá del acceso a tecnologías y conectividad, una de las dificultades que más señalaron los estudiantes encuestados fue la imposibilidad de sostener una auténtica sincronía académica o disposición para atender a las sesiones remotas, lo que indica que la posibilidad de mantener «la presencia a distancia», propia de la educación virtual, resultó reducida (Garrison, 2000; Jézégou, 2008; Mahle, 2011). El estudio mostró varios factores asociados a la brecha tecnológica y de capital digital del estudiantado. De entrada, la educación remota se dio a la par de etapas de confinamiento estricto que, al mantener a todos los miembros del hogar en el espacio doméstico, concentraron la ejecución de las actividades escolares, académicas, del hogar, e incluso, laborales en el mismo espacio, interfiriendo o distorsionando los tiempos de realización de las mismas. Luego, el alargamiento de la educación remota con su uso instrumental de

los recursos informáticos, generó desgaste cognitivo, socioafectivo y pedagógico que se pudo haber traducido en dificultades para mantener la presencia remota, favorecer interacciones mediáticas y auspiciar la proximidad formativa. Asimismo, la flexibilidad frente al desarrollo de las sesiones remotas por parte de la comunidad profesoral en relación con la no obligatoriedad de mantener las cámaras encendidas, aunque se constituyó en una medida orientada a maximizar el uso de las conexiones a internet, también pudo haber incidido en la dificultad de creación de escenarios de interacción sincrónica.

Desde otro ángulo podría plantearse que la educación remota favoreció un conocimiento de herramientas tecnológicas (aulas virtuales, tableros digitales, plataformas de trabajo simultáneo, etc.). No obstante, al mismo tiempo, desencadenó una serie de riesgos en la medida en que las limitaciones en capital digital, sumadas a la pérdida de mediación académica directa de los docentes, pudo afectar la formación efectiva de conocimientos, el despliegue de capacidades y el desarrollo de un proceso académico adecuado. Estos riesgos se vislumbraron cuando se indagaron las estrategias más utilizadas por los estudiantes para responder a sus deberes y dificultades académicas: la mayoría de los encuestados (87 %) señaló que frente a estas circunstancias recurrió fundamentalmente a la búsqueda de información por internet, pero no accediendo a bases de datos especializadas, bibliotecas virtuales, sino a motores de búsqueda. Puede que esta estrategia fuera recurrente antes de la pandemia, pero es posible señalar que se haya incrementado su uso; lo que habría dejado de lado la posibilidad de que la educación remota auspiciara el conocimiento de plataformas de carácter especializado como repositorios, bases de datos y archivos digitales de alto interés académico.

### **Clases remotas: permanencia relativa, bajo rendimiento y poca satisfacción**

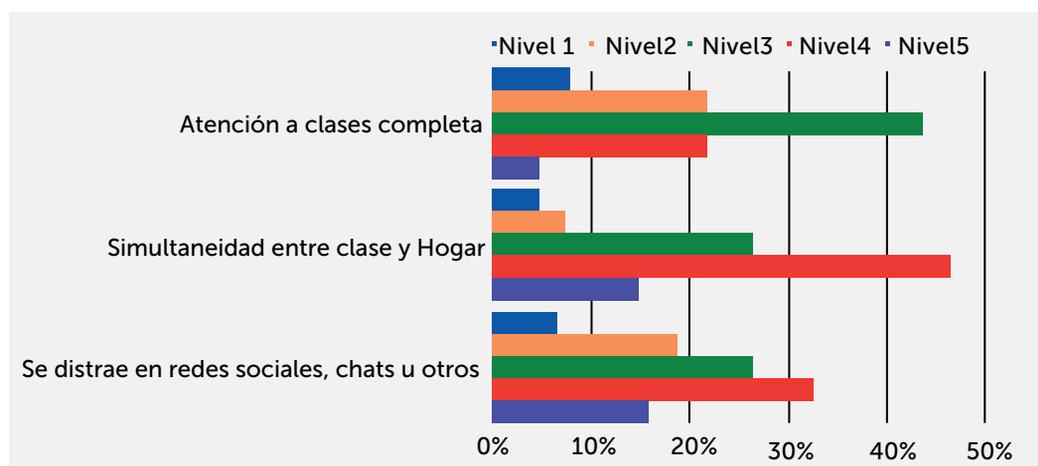
La educación a distancia, desarrollada a partir de tecnologías de la información y la comunicación, tiene en medio viejas discusiones vinculadas con el aprendizaje autodirigido (Jézégou, 2008). Una de las características centrales de estas formas de educación es la de demandar del individuo —generalmente adulto— un abierto compromiso en su proceso de aprendizaje, a lo cual debe responder el dispositivo pedagógico (Cosnefroy, 2010). En ese sentido, la educación a distancia supone el denominado «contrato de aprendizaje», según el cual los estudiantes asumen el «control psicológico» de su proceso de formación, al tiempo que el dispositivo virtual mantiene el control pedagógico (Long, 1989). En definitiva, la educación a distancia le impone al proceso formativo unas condiciones no solo técnicas y tecnológicas, sino también unas condiciones de orden emotivo y psicológico (Mahle, 2011; Joo *et al.*, 2011).

Aunque la educación remota incorporó dichas tecnologías para la continuidad académica, su uso terminó configurando modalidades de educación a distancia que simulaban las dinámicas

de la educación presencial. Así, las discusiones en relación con el contrato de aprendizaje y el control pedagógico, propias de la educación virtual, no se constituyeron en parte de las adaptaciones emprendidas. De hecho, los hallazgos revelaron que, pese a los altos niveles de acceso a dispositivos informáticos con conectividad, hubo una marcada desconexión emocional y académica por parte de los estudiantes. Esto se puso de manifiesto en la autovaloración de los grados de atención, dedicación y participación en las clases sincrónicas: un porcentaje bastante reducido, el 26,5 %, de los encuestados respondió que la atención a las actividades sincrónicas fue completa; mientras que el 61,3% planteó que simultáneamente atendió a las clases y a situaciones del hogar y el 48,3% manifestó que al tiempo que estaba en las clases sincrónicas realizaba otras actividades en redes sociales (Figura 1).

**Figura 1.**

*Valoración de los niveles de atención en las clases sincrónicas  
(Nivel 1: Nula atención. Nivel 5: atención completa)*

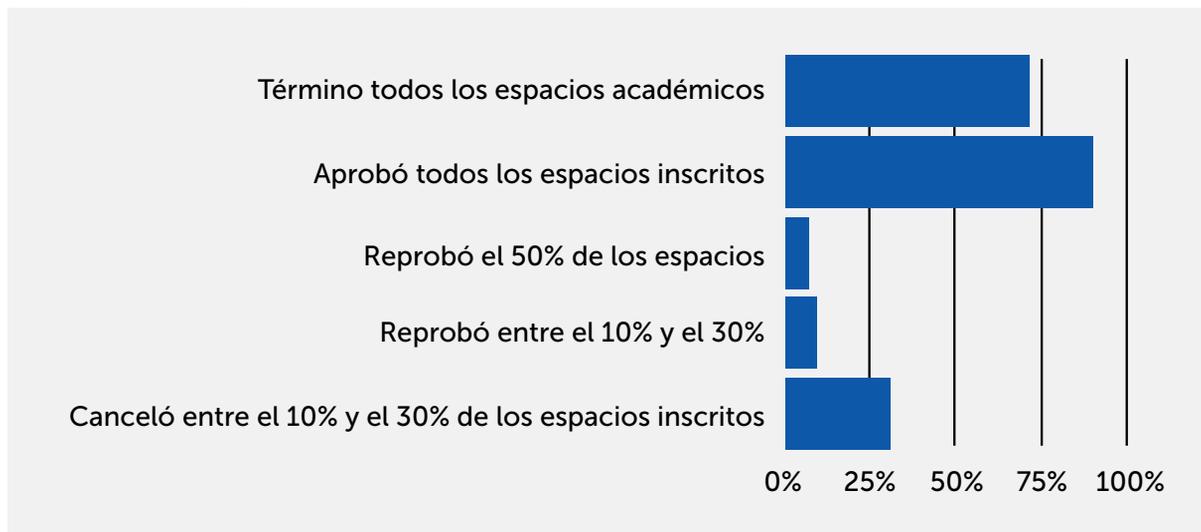


Esto puede explicarse a partir de varios elementos. A la superposición de actividades del confinamiento doméstico, se le sumaron las condiciones de vivienda que no ofrecían espacios adecuados para la vida académica tales como cuartos aislados o salas de estudio. Asimismo, las prácticas educativas en las clases sincrónicas no constituyeron, para muchos estudiantes, espacios generadores de aprovechamiento, sino, como se ha estudiado recientemente (Hernández, 2021), fueron escenarios generadores de ansiedad que llevaron a «desengancharse» de la academia y a procrastinar en la red, posponiendo el compromiso académico.

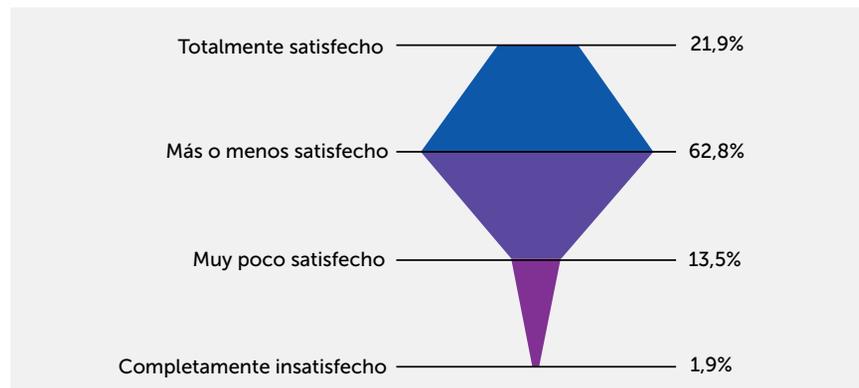
Ligado a lo anterior se encuentran los bajos niveles de satisfacción por parte del estudiantado frente a los resultados obtenidos en la entrega de trabajos académicos. Solo el 21,9% manifestó

plena satisfacción con sus responsabilidades, en tanto que el 62,8 % dijo sentirse regularmente satisfecho y el 15,4 % insatisfecho o totalmente insatisfecho. Asimismo, frente a la permanencia académica, encontramos que el 71,6 % señaló que terminó todos los espacios académicos inscritos, al tiempo que el 31,6 % manifestó haber cancelado entre el 10 % y el 30 % de las asignaturas inicialmente inscritas (Figuras 2 y 3). Por su parte, en materia de logro académico, el 90.2 % de los estudiantes indicó haber aprobado todas las asignaturas inscritas, mientras que un 17.1 % manifestó haber reprobado entre el 10 % y el 50 % de las mismas.

**Figura 2.**  
*Resultados de desempeño académico.*



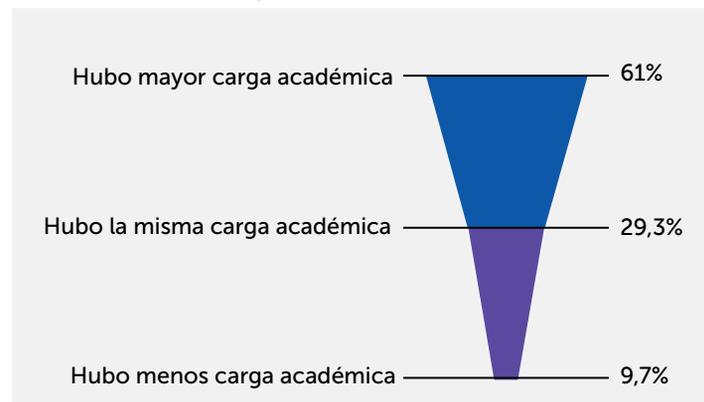
**Figura 3.**  
*Grado de satisfacción con la entrega de trabajos académicos durante la pandemia.*



Resulta inquietante esta relación entre los altos niveles de desconexión académica o falta de concentración en la actividad remota, la tendencia hacia la insatisfacción con la entrega de trabajos y el alto grado de aprobación reportado frente a los espacios académicos cursados. Quizá esto esté relacionado con una mayor flexibilidad en la exigencia académica por parte del profesorado, elemento que sale a flote cuando se indagó por la valoración estudiantil del trabajo docente, pero que es necesario profundizar. Al respecto, se muestran algunos datos sobre las limitaciones para entablar, en el marco de la modalidad sincrónica, un trabajo académico más sistemático y con mayor seguimiento; tema que también involucra las competencias digitales de la comunidad docente. En este sentido, los encuestados manifestaron que solo el 22 % de los docentes tuvo un uso adecuado de las plataformas digitales, el 56 % afirmó que las clases remotas se desarrollaron de manera satisfactoria, pero solo el 18 % consideró que la retroalimentación fue adecuada y oportuna, en tanto que únicamente el 33 % valoró positivamente la disposición de los docentes para atender consultas y resolver dudas.

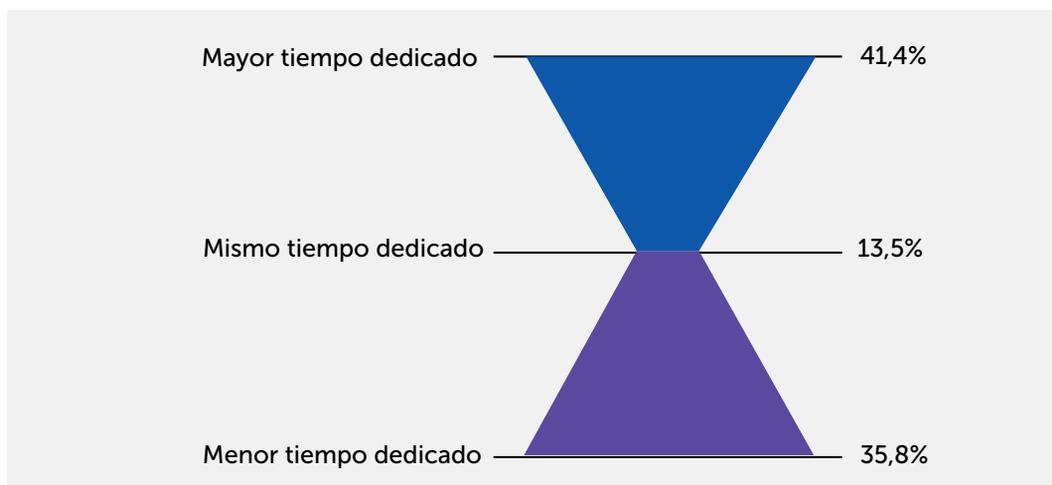
En cuanto a la dedicación académica, los estudiantes manifestaron que las cargas de trabajo delegadas en comparación con los tiempos de la presencialidad se incrementaron en un 61 %. No obstante, cuando se indagó por la dedicación efectiva, solo el 41,4 % respondió que había dedicado más tiempo a los estudios durante la educación remota y un 35,8 % señaló que había dedicado menos tiempo frente a la educación presencial (Figuras 4 y 5). Esto deja abierta la posibilidad de que, a la reducción de los tiempos de encuentro académico remoto, se le haya sumado la desmotivación, las dificultades de concentración y la puesta en marcha de otro tipo de actividades no académicas –laborales, domésticas y de ocio–, todo lo cual habría conducido a una sensación de flexibilización académica que supuso bajas en el rendimiento y en el compromiso académico.

**Figura 4.**  
*Valoración de la carga académica durante la pandemia.*



**Figura 5.**

*Valoración del tiempo dedicado al estudio en comparación con la presencialidad.*



Parece que la ausencia del espacio físico del aula de clase llevó a que la noción y el uso del tiempo se tornara difuso: la disminución de los tiempos de clase para evitar el agotamiento de la pantalla buscó «remediarse» a través de actividades de trabajo autónomo que desdibujaron el tiempo formativo efectivo. Si se quiere, el carácter remoto de los encuentros académicos y la disminución del tiempo consagrado al desarrollo de los espacios académicos produjo una sensación de reducción del control pedagógico del docente que buscó subsanarse por medio del incremento de las actividades de trabajo académico autónomo. En últimas, se podría decir que la reducción de los encuentros de clase a la modalidad sincrónica, las limitaciones en el capital digital (Casillas, *et al.*, 2014) y la pérdida de mediación pedagógica por parte de los docentes, contribuyeron a afianzar el aislamiento académico del estudiantado.

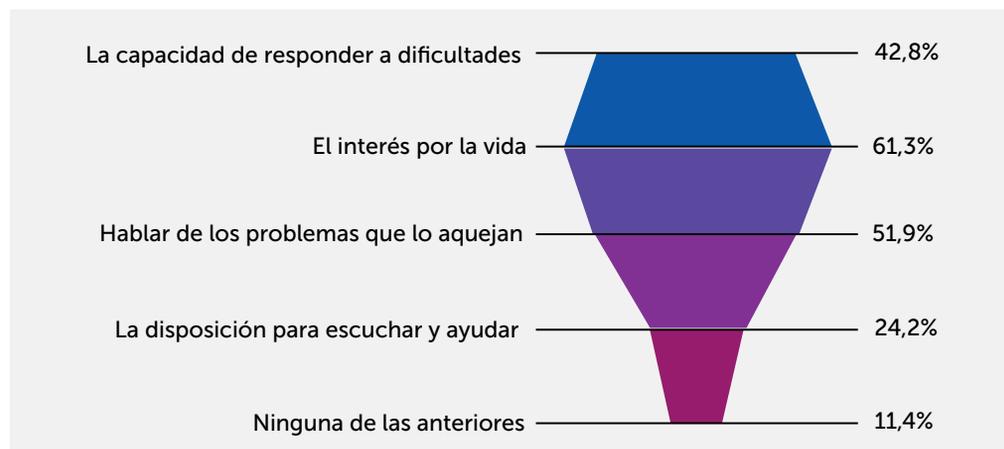
### **Pandemia y salud: aislamiento físico y desconexión emocional**

Algunos trabajos localizados en distintos países reconocieron a la población universitaria como vulnerable física y emocionalmente (Terrazas, *et al.*, 2022; Palos, *et al.*, 2021; Cobo, *et al.*, 2020; González, 2020; Fernández, 2020). Este estudio mostró que las condiciones de confinamiento generaron impactos en la salud física y emocional que, a su vez, afectaron los procesos académicos. En lo concerniente a los aspectos emocionales, los estados de ánimo se caracterizaron por ser fluctuantes, pero estables, sin llegar a evidenciar sentimientos de desesperanza y con opciones a realizar actividades vitales como ocupar el tiempo en actividades de recreación, académicas o de cuidado personal. Un 61,3 % de los encuestados manifestó mantener un inte-

res por la vida; un 42,8 % afirmó que mantuvo la capacidad de dar respuesta a las dificultades y un 51,9 % señaló que pudo «hablar de los problemas que lo aquejan». Frente a la pregunta por la manera como se vivió la pandemia, el 66,7 % dijo haber sentido cansancio, el 54,9 % ansiedad y preocupación y el 43,8 % tristeza; solo un 10,4 % reportó sentirse tranquilo (Figura 6).

**Figura 6.**

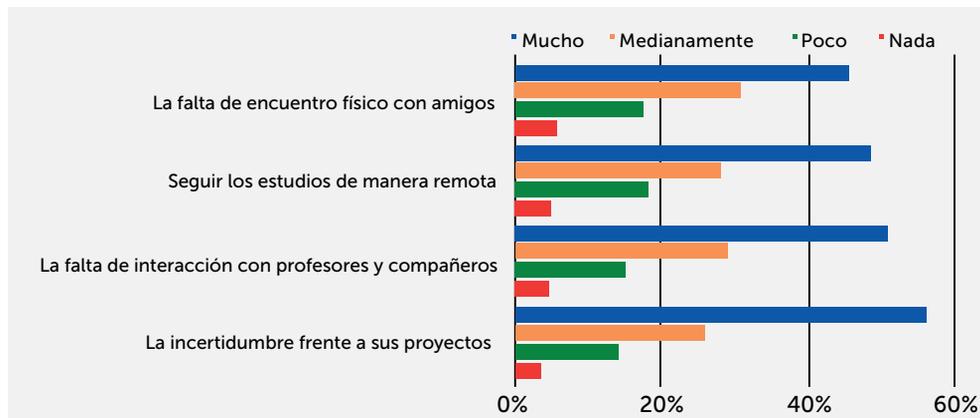
*Aspectos que alteró la pandemia y el confinamiento a nivel personal.*



Esto muestra que el confinamiento afectó en promedio a la mitad de los estudiantes encuestados en relación con sus estados de ánimo, sus capacidades para afrontar el aislamiento físico de sus pares de socialización y con las redes de apoyo o posibles conflictos que se presentaron en el espacio doméstico para afrontar la tensión, la exigencia académica y la ausencia de encuentro físico; todo lo cual se sumó a las sensaciones de agotamiento que causó el trabajo académico sincrónico con su trasposición de espacios, tiempos y actividades. Se podría decir que la vida universitaria en situaciones de normalidad (presencialidad) se constituye en un espacio fundamental para el desarrollo personal, emocional y social, y no únicamente en términos del desarrollo de los procesos de formación profesional o técnica. En efecto, esto se corrobora con las respuestas mayoritarias que manifestaron en grado «mucho» que la falta de encuentro físico con amigos, la imposibilidad de interacción física con compañeros y profesores, la «obligación de seguir los estudios de manera remota» y la incertidumbre frente a los proyectos personales y académicos afectaron el estado emocional (Figura 7).

**Figura 7.**

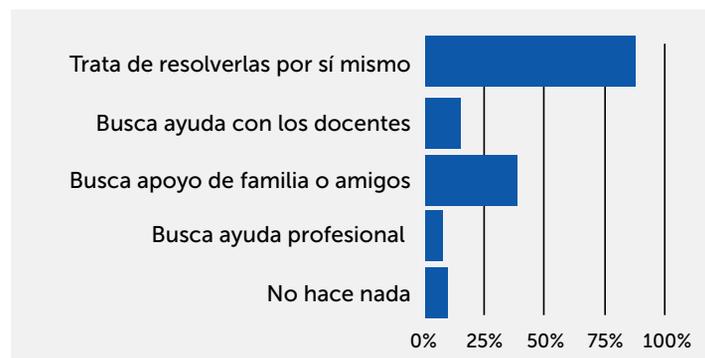
*Valoración de las situaciones que más afectaron el estado emocional durante la pandemia.*



Este escenario de desmotivación y erosión de los vínculos emocionales con el proceso formativo por parte del estudiantado se reafirmó cuando se les preguntó por los modos como sortearon las dificultades durante la educación remota. Se encontró que la tendencia predominante fue la de resolver distintas situaciones problemáticas por cuenta propia (89 %), seguido de la búsqueda de apoyo por parte de familiares y amigos (37 %), muy pocos buscaron ayuda profesional (6 %) –lo cual guarda relación con el reconocimiento de problemáticas de orden psicológico y emocional–, o en materia académica, ayudas o complementos de orden extracurricular y de refuerzo (7 %). Nuevamente, los docentes no se constituyeron en referentes de apoyo académico, pues fueron a quienes menos se recurrió (11 %) (Figura 8).

**Figura 8.**

*¿Qué ha hecho para hacerle frente a las dificultades (académicas, personales y emocionales) que se han presentado durante la pandemia?*



Estas cifras podrían indicar que la educación remota, al exigir un mayor direccionamiento del proceso formativo por parte del estudiantado, llevó a remarcar sentimientos de responsabilidad individual que aunaron en la idea de que las dificultades debían ser solucionadas de manera personal. Asimismo, se podría señalar que la educación remota y el confinamiento en el que se desarrolló generó sensaciones de aislamiento que se tradujeron en retraimiento y desconexión en términos de la comunidad académica que representa la vida universitaria.

En relación con otros efectos en materia de salud, el estudio encontró reportes frente a la experimentación de alteraciones en los ciclos de sueño y sensaciones de cansancio permanente, los cuales, muy probablemente, estén asociados al cambio de rutinas domésticas, laborales y académicas, así como a la prolongada exposición a las pantallas de ordenadores y móviles. Cuando se cruzan estos efectos en temas de salud con el proceso formativo, nuevamente se encuentran fuertes indicios sobre la manera como el aislamiento físico tuvo consecuencias en la falta de autodireccionamiento del proceso formativo.

En efecto, cuando se indagó sobre las dificultades estudiantiles para sortear la educación remota, nuevamente se observó un alto grado de desmotivación y falta de concentración. Para la mayoría de los encuestados la falta de tiempo (27 %), los problemas de salud física (18 %) o ciertas habilidades académicas en materia de lectura (32 %) o escritura (24 %) no afectaron de manera fundamental su desempeño académico durante la educación remota. Por el contrario, lo que más se remarcó fue justamente la falta de disciplina para llevar a cabo las actividades académicas de manera más autodirigida (51 %), los problemas de concentración durante las clases remotas (69 %) y el cansancio y la falta de motivación e interés frente al proceso formativo (74 %). En este sentido, podría hablarse de una cierta desconexión emocional frente al proceso formativo que no solo afectó el rendimiento académico, sino que generó posibles situaciones de deserción escolar sobre las cuales hay que profundizar.

## Conclusiones

Los resultados de la encuesta señalaron que, frente a la accesibilidad tecnológica y a la conectividad, los estudiantes de la LECS no presentaron grandes dificultades. Por el contrario, los problemas se manifestaron en el desgaste derivado de la cantidad de horas frente a las pantallas. Asimismo, el estudio mostró deficiencias en capital digital (habilidades para aprovechar significativamente el acceso a recursos digitales). Valga remarcar que la sobrecarga de actividades derivadas de la virtualidad y la superposición de lo laboral, lo doméstico y lo familiar produjo agotamiento, estrés y ansiedad, factores que fueron valorados negativamente en la calidad de los aprendizajes, la construcción de la autonomía y la responsabilidad para el logro educativo. Un dato no menor que arrojó la encuesta es la desconexión entre estudiantes y profesores, la

educación remota también sobrecargó de trabajo a estos últimos, sumado a dificultades en el manejo de las herramientas virtuales que afectaron la calidad e intensidad del acompañamiento pedagógico.

Las afectaciones en materia de salud emocional y sus vínculos con los problemas de atención, conexión (emocional) y rendimiento en el ámbito académico, llaman la atención sobre la necesidad de pensar estrategias orientadas a estimular procesos de readaptación a la vida universitaria y a la dinámica académica en el contexto de la presencialidad. La pandemia deterioró la experiencia universitaria no solo en sus dimensiones académicas y profesionales, sino también en términos de la socialización, lo afectivo y la definición de proyectos personales. En efecto, el estudio mostró cómo pese a una conexión sincrónica cotidiana para el desarrollo de las actividades académicas, los estudiantes experimentaron sensaciones de aislamiento socioemocional que se tradujeron en la dificultad para construir vínculos y entablar procesos de socialización entre pares que se tradujeran en redes de apoyo personal y en referentes para la definición de proyecciones de la vida académica. Así, la vida académica y universitaria quedó desdibujada para quienes la habían experimentado antes de la pandemia y absolutamente nublada para quienes ingresaron a la universidad durante las etapas de confinamiento. Una situación que no es menor a la hora de pensar el tema del rendimiento académico, los espacios de socialización y las proyecciones de los futuros profesionales.

## Referencias

- Banco Mundial (2020). Covid-19: *impacto en la educación y respuestas de política pública*. Resumen Ejecutivo. Grupo Banco Mundial Educación. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1437715907569833430090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Bedoya, C., González, C. y Murillo, G. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por Covid19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3) (135), 77-100.
- Casillas, M., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico. Una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas, *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38).

- Castells, M (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Cobo, R., Vega, A. y García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Declaración pública. (2021). *Comunidad científica, académica, gremial y otras organizaciones del sector salud*. Bogotá, junio 7 de 2021. [https://www.colmedcundibogota.com/wp-content/uploads/2021/06/Resolucion777\\_DeclaracionPublica140organizacionesMedicas\\_07jun21.pdf](https://www.colmedcundibogota.com/wp-content/uploads/2021/06/Resolucion777_DeclaracionPublica140organizacionesMedicas_07jun21.pdf)
- del Castillo, J. y del Castillo, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre evaluación. *Campus virtuales*, 10(1), 89-101. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/18/7.pdf>
- Díaz, J., Ruiz, A. y Egüez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113–134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Fernández, A. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Figallo, F., González, M. y Diestra, V. (2020). Perú: educación superior en el contexto de la pandemia generada por el Covid-19. ESAL. *Revista de educación superior en América Latina*, (8), 20-28. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.85>

- García, A., Iglesias, E. y Puig, P. (2021). Informe anual del índice de desarrollo de la banda ancha: IDBA: Brecha Digital en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://doi.org/10.18235/0003337>
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Ride*, 11(21), 1-30. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández, R. (2021). La procrastinación: el principal problema de los jóvenes estudiantes. *Boletín Opiniones Latinoamericanas en Educación*, 3(20), 56. <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero/issue/view/25/29>
- Hernández-Sánchez, A. y Ortega, J. (2015). Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo innovador para desarrollar una Acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8(2), 19-26. <https://doi.org/10.4067/S071850062015000200004>
- Herrera, M., Amuchástegui, G. y Balladares, J. (2020). La educación superior ante la pandemia. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 2-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>
- ICEF-Monitor (2020). Measuring COVID19's impact on higher education. <https://monitor.icef.com/2020/04/measuringcovid19simpactonhighereducation/>
- Jézégou, A. (2005). Formation ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant. *Savoir*, (16), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6 (3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343364>

- Joo, Y., Lim, K., y Kim, K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers and Education*, 57(2), 1654-1664. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.008>
- Kobach, R., Zimmerman, B. y Bonner, S. (2000). *Des apprenants autonomes. Autoregulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.
- Long, H. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Oklahoma Research.
- Mahle, M. (2011). Effects of interaction on student achievement and motivation in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12(3), 207-215.
- Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del Covid-19 en la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina. ESAL*, (8), 9-14. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.72>
- Marinoni, G., van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. International Association of Universities. UNESCO House. [https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Palos, C., Neri, G., Oros, M. y Ríos, V. (2021). Efectos sociales, económicos emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del Covid-19. Impactos en Instituciones de educación superior y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Plaza y Valdés.
- Pedró, F. (2021). COVID19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. [https://doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020)
- Rabossi, A., Fanelli, M. y Marquina, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad Argentina ante la Covid-19. *ESAL. Revista de educación superior en América Latina*, (8), 16. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.82>

- Ragnedda, M. y Ruiu, M. (2020). Digital capital: a bourdieusian perspective on the digital divide. *European Journal of Communication*, (35)4, 423-425. <https://doi.org/10.1108/9781839095504>
- Rashid, S., y Yadav, S. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-342. <https://doi.org/10.1177/097370302094670>
- Rauen, Ch., Reis, L., Spalding, M., Miranda, K., Bressane, A. y Castillo, M. (2020). Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), 1-23. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5970>
- Rectoría Universidad Distrital (2020). Resolución 159 de 2020 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas «Por la cual se reglamenta el plan de préstamo de equipos de computación y apoyo a la conectividad a los estudiantes de pregrado en virtud de las medidas de aislamiento preventivo obligatorio proferidas con ocasión de la pandemia originada por el COVID-19». [https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res\\_2020159.pdf](https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res_2020159.pdf)
- Sangrà, A. y González, S. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020. The Organization for Economic Cooperation and Development. <https://www.oecd.org/education/theimpactofcovid19oneducationinsightseducationataglance2020.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación (2018). Encuesta multipropósito 2017. Principales resultados Bogotá Región. Secretaría Distrital de Planeación. [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/encuesta\\_multiproposito\\_2017\\_principales\\_resultados\\_bogota\\_region.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/encuesta_multiproposito_2017_principales_resultados_bogota_region.pdf)
- Secretaría Distrital de Planeación (2020). Proceso de revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Documento de diagnóstico, Tomo población. Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación. [http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/tomo\\_3\\_poblacion\\_pot\\_2020\\_version\\_2.pdf](http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/tomo_3_poblacion_pot_2020_version_2.pdf)

Strielkowski, W. (2020). COVID19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education. Preprints 2020. <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>

Terrazas, A., Velázquez, J. y Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>

The Organization for Economic Cooperation and Development (2002). Perspectives des technologies de l'information: Les TIC et l'économie de l'information, OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/19991452>

UNESCO-IESALC (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, UNESCO. [http://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/COVID-19060420ES\\_2.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/COVID-19060420ES_2.pdf)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018). Caracterización de la comunidad estudiantil de pregrado. Documento Final Oficina Asesora de Planeación y Control. <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/documents/280760/0/Caracterizacion+Comunidad+Estudiantil>

**Citar artículo como:**

Citar artículo como: Gómez-Navas, D., Garzón-Chiriví, O. y Molano-Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y Ciudad*, (44), e2783. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>

**Fecha de recepción:** 18 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 28 de noviembre de 2022.

# Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de JClick para su fortalecimiento en los tiempos del Covid-19

Written production in English in vulnerable students: use of JClick to strengthen it in the times of Covid-19

Confinamento, presencialidade: um olhar sobre a construção de uma experiência pedagógica durante a pandemia

Jorge Wilson Torres-Hernández<sup>1</sup>  
María Cristina Gamboa-Mora<sup>2</sup>

## Resumen

La atención educativa a niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad no es la misma en términos de calidad para lograr los objetivos propuestos en el Programa nacional de inglés en Colombia, situación que se agudiza con el tema de la emergencia sanitaria decretada por el COVID-19. El presente artículo de investigación tiene como objetivo fortalecer la producción escrita del inglés para estudiantes en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga-Colombia, haciendo uso de la herramienta JClick. El diseño de investigación fue cuantitativo configurando un grupo control y un grupo experimental con 53 estudiantes para establecer estadísticamente la efectividad del experimento que se constituyó al generar un ambiente de aprendizaje inclusivo con mediación tecnológica en donde la enseñanza es asistida por computador. Los resultados reportados fueron desarrollados en el software SPSS, utilizando un análisis de varianza multivariado con covarianza. Se concluye con base en los resultados de la prueba postest, que existen diferencias significativas en la habilidad lingüística escribir ( $p=0,012$ ).

**Palabras clave:** Escritura; bilingüismo; herramienta; experimento educacional; enseñanza asistida por ordenador.

<sup>1</sup> Doctor en Universidad de las Américas y el Caribe UNAC, México. Magíster en Informática Educativa Universidad Norbert Wiener. Especialista en Administración de la informática educativa y Licenciado en inglés de la Universidad Industrial de Santander. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7944-0820> Correo electrónico: [inglesbucaramanga@hotmail.com](mailto:inglesbucaramanga@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Magíster en Docencia de la Química. Especialista en evaluación de la Educación a Distancia en entornos virtuales: Perspectivas Innovadoras, estrategias e instrumentos. Analista de Datos. Licenciada en Química y Biología. Docente asociado Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ECEDU-UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X> Correos electrónicos: [maria.gamboa@unad.edu.co](mailto:maria.gamboa@unad.edu.co) [mccgamboa@udistrital.edu.co](mailto:mccgamboa@udistrital.edu.co)



### Abstract

Educational services to children and young people in vulnerable situations do not receive the same educational quality to get the goals of the National English Program in Colombia. The objective of this study is to strengthen the Writing skills of students in vulnerability situation in the city of Bucaramanga- Colombia, using the JClíc tool. A quantitative research design was set up by configuring a control group and an experimental group with 53 students to establish the effectiveness of the experiment which was established by generating an inclusive learning environment with technological mediation where learning is assisted by computer. The reported results were developed in the SPSS software, using a multivariate analysis of variance with covariance, it is concluded that there are significant differences between the results of the control group and the experimental group in the posttest for written production ( $p = 0,012$ ).

**Keywords:** Writing; bilingualism; tool, educational experiment, Computer-Assisted Language Learning.

---

### Resumo

O cuidado educacional a meninas e jovens em situação de vulnerabilidade não é o mesmo em termos de qualidade para alcançar os objetivos propostos no Plano Nacional de inglês na Colômbia, situação que é agravada pela questão da emergência sanitária decretada pelo COVID-19. Este artigo de pesquisa visa fortalecer a produção escrita de inglês para estudantes em situação de vulnerabilidade na cidade de Bucaramanga-Colômbia, utilizando a ferramenta JClíc. O desenho da pesquisa é quantitativo, configurando um grupo controle e um grupo experimental com 53 alunos para estabelecer estatisticamente a eficácia do experimento que foi estabelecido gerando um ambiente de aprendizagem inclusivo com mediação tecnológica onde o ensino é assistido por computador. Os resultados relatados foram desenvolvidos no software SPSS, por meio de análise de variância multivariada com covariância. Com base nos resultados do pós-teste, conclui-se que existem diferenças significativas na habilidade linguística de escrita ( $p=0,012$ ).

**Keywords:** Escrever; bilinguismo; ferramenta; experiência educacional; ensino auxiliado por computador

## Introducción

La pandemia del Covid-19 es uno de los más grandes desafíos que enfrenta la humanidad actualmente, afectando 1,2 billones de estudiantes en todo el planeta (UNESCO, 2020). En el sector educativo colombiano se tomaron medidas similares a las de otros países, el aislamiento colectivo, que derivó en el cierre de instituciones educativas, colegios públicos y privados, y las universidades e instituciones de educación superior, cancelando actividades presenciales con

aras a mitigar la propagación del virus y salvaguardar la vida de niños, niñas jóvenes, padres de familia y comunidad educativa en general. Para contrarrestar la pandemia, se ha promovido el trabajo virtual en casa. A continuación, se expresan los lineamientos actuales en torno a la enseñanza del bilingüismo y la iniciativa del presente estudio.

En Colombia, la política actual para la enseñanza del idioma extranjero-inglés es el Programa Nacional de inglés PNI 2015-2025, cuya meta es lograr que ciudadanos y ciudadanas sean capaces de comunicarse en inglés para insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 2006, p. 6). En este orden de ideas, el PNI está enfocado a mejorar la competencia comunicativa en los niveles educativos: primaria, bachillerato, y educación terciaria. Específicamente, se pretende alcanzar un nivel B1 o nivel pre-intermedio según el Marco Común Europeo de Referencia MCER del Consejo Británico (2002) en el componente de inglés dentro de la prueba Saber 11°. Para ello, el MEN ha fortalecido el aprendizaje del idioma extranjero en instituciones educativas oficiales, denominadas colegios focalizados, mediante capacitaciones de docentes, mejorando sus competencias comunicativas, ¡actualizaciones en las metodologías contemporáneas de la enseñanza del idioma y la implementación de los materiales educativos English please! y *Way to go!* para la enseñanza del inglés desde grado sexto a grado undécimo en el ciclo de bachillerato.

Asimismo, los materiales educativos están alineados con las metas del MCER del Consejo Británico (2002), centrándose en cinco habilidades lingüísticas: 1) comprensión de lectura, 2) comprensión auditiva, 3) interacción social, 4) expresión oral y 5) expresión escrita. No obstante, el componente de la prueba Saber 11° únicamente evalúa la comprensión lectora: habilidades de lectura, vocabulario y gramática. Dejando a un lado, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita. Aunado a lo anterior, la mayoría de las instituciones educativas colombianas enfatizan en el desarrollo de habilidades de producción oral, comprensión oral y lectura, desestimando la producción escrita. Moreno *et al.* (2007), expresan que este hecho, está asociado con la implementación del método comunicativo. De igual manera, los docentes de lengua extranjera relegan esta habilidad dentro de sus prácticas pedagógicas, puesto que se requiere tiempo para corregir los escritos.

Análogamente, existen instituciones educativas que atienden niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social que no reciben la misma calidad educativa comparada con aquellas que hacen parte de las instituciones focalizadas beneficiarias de las estrategias del PNI. Vale la pena señalar que la vulnerabilidad y exclusión, se genera en diversos ámbitos y formas. Para los investigadores, la vulnerabilidad educativa se asume desde los fundamentos de Giberti *et al.* (2005) y Fernández (2017), quienes la sitúan en los lineamientos de la vulnerabilidad so-

cial, y versa sobre situaciones desfavorables provocadas por las condiciones del entorno en el que viven los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, evidenciando altos niveles de riesgo en el entorno sociocultural, donde se observan circunstancias familiares, sociales, legales y culturales que obstaculizan el desarrollo integral como estudiantes. Ahora bien, la vulnerabilidad educativa se deriva de la vulnerabilidad social, y se concibe como una consecuencia negativa causada por las características socioculturales del hogar que actúan sobre el rendimiento educativo (Villalta, 2010; Díaz y López, 2017).

Con el objeto de contrarrestar esta situación, se crean actividades educacionales apoyadas por el recurso Jclíc. En los siguientes apartados se expresan los principales enfoques teóricos de la enseñanza de la producción escrita en L2 (segunda lengua) que son pilares en la creación e implementación de actividades didácticas de redacción ejecutadas en el presente estudio. El objetivo del estudio fue fortalecer la producción escrita del inglés para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga-Colombia, implementando un ambiente de aprendizaje inclusivo haciendo uso de la herramienta Jclíc para la creación de actividades educacionales.

## Referentes teóricos

### La producción escrita en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL)

En términos generales, la escritura se considera un tipo de refuerzo y extensión de las otras tres habilidades: comprensión oral, producción oral y lectura (Cassany, 2005). Es vital en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero, ya que, ayuda inicialmente a desarrollar la expresión y la comprensión oral. Existe una variedad de textos escritos, cada uno requiere ciertos formatos y reglas para su producción como: ensayos, artículos, cartas, diarios, mensajes, anuncios, direcciones, recetas, invitaciones, mapas, entre otros. No obstante, la escritura para los estudiantes de EFL no es una tarea simple, especialmente cuando su competencia en L2 no está bien desarrollada (Brookes y Grundy, 1998).

Un modelo incluyente debe tener en consideración a) Las características desde varias perspectivas de los textos, b) Los procesos de escritura y las características de cada alumno, c) Los contextos sociales y culturales en los que se lleva a cabo el acto educativo y d) La manera de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje. Sin embargo, no existe un modelo o enfoque que contenga estos elementos (Cumming y Riazi, 2000). De acuerdo con Chen (2007), en la enseñanza de la producción escrita en EFL se destacan tres enfoques: 1. Enfoque en el producto, 2. Enfoque en el proceso y 3. Enfoque en el género. El primer enfoque, se concentra en la forma,

por otro lado, el enfoque en el proceso se focaliza en el escritor y, por último, el enfoque de género se concentra en el lector.

### Enfoque del producto en la enseñanza de la escritura de EFL

Este enfoque tiene como premisa que el componente más relevante de la escritura es el conocimiento lingüístico, en vez de la habilidad lingüística. Según Richards (1990) su principal objetivo es la producción de textos impecables, de igual manera, este enfoque tradicionalista usado para la producción escrita es definido en palabras de Pica *et al.* (1987) como el énfasis en el producto redactado, en vez del proceso de redacción; en otras palabras, el énfasis es puesto en el análisis del de las estructuras discursivas: las palabras, oraciones y párrafos, el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación al igual que el estilo. Se centra, fundamentalmente, en asistir a los alumnos a aprender reglas gramaticales y en cómo evitar que se cometan errores en la escritura, en este sentido, Badger y White (2000) destacan que, en este enfoque basado en el producto, se considera la producción escrita, tan solo como el conocimiento de la estructura de la lengua. Otro rasgo característico son las cuatro etapas que conllevan a la escritura: Familiarización, escritura controlada, escritura guiada y escritura libre (Richards y Theodore, 1998; Ivanic, 2004; Steele, 2004).

La primera etapa de familiarización concierne a la preparación de los alumnos para el texto que deben redactar por medio de la demostración de las habilidades, que requieren ser practicadas. En este aspecto, Hyland (2003) señala que la familiarización puede lograrse al enseñar a los alumnos gramática específica y vocabulario contextualizado. Los ejercicios de familiarización muestran a los estudiantes, el tipo de escritura que redactarán, en la etapa de la escritura controlada, se les permite practicar.

Asimismo, estos ejercicios se dividen en dos clases: Unir palabras o reorganizar oraciones y ejercicios de sustitución. En otras palabras, el desarrollo de esta etapa en EFL consiste en estructurar oraciones gramaticales y recibir instrucciones acerca de los cambios en una pieza del discurso. Raimes (1985), considera que esta etapa es una técnica que proporciona a los estudiantes tanto contenido como forma de la lengua.

La tercera etapa, la escritura guiada, es una conexión entre la etapa controlada y la escritura libre. Durante esta etapa, se desarrollan ejercicios de completar; como llenar en los espacios vacíos o agrupar palabras con gráficos, ejercicios de reproducción como reescribir algo de memoria, ejercicios de comprensión cómo tomar apuntes y ejercicios de parafraseo. Durante esta etapa, se le da libertad al estudiante para realizar la redacción.

Complementando, la etapa de escritura libre o escritura exprés, como su nombre lo indica, le otorga la oportunidad al alumno de escribir libremente, sin parar (Elbow, 1973; Reid, 1993; John, 2017). En lugar de poner énfasis en el producto final y la corrección de sus errores, los estudiantes se preocupan por auto-descubrirse y ponen poca atención a las estructuras gramaticales. No obstante, esta etapa posee aspectos negativos: a) Se llevan a cabo errores gramaticales, ortográficos y de vocabulario y b) Los docentes no tienen oportunidad de retroalimentar a sus alumnos (Elbow, 1973).

Por último, el enfoque del producto ayuda a los estudiantes en las etapas iniciales de aprendizaje para desarrollar y mejorar su precisión gramática, no obstante, como lo afirman Badger y White (2000) en este enfoque, no se presta atención al escritor ni al propósito del escrito y se deja a un lado el proceso de escritura como la planeación, los esquemas de texto y la lluvia de ideas.

### Enfoque del proceso en la enseñanza de la escritura de EF

Como su nombre lo indica, el enfoque en el proceso de la escritura desarrollado durante los años 60's, se considera más apropiado que el enfoque del producto de la escritura. Según Rohman y Wlecke (1964) este enfoque se clasifica en tres etapas: 1. Etapa de preescritura que comprende tareas que se desarrollan antes de escribir, 2. El borrador y la etapa de escritura y 3. La etapa de reescritura en donde se pone énfasis en la gramática y la ortografía (Rose, 1980; Hyland, 2003; Arteaga, 2018). La escritura es un proceso no lineal, recursivo, que requiere llevar a cabo actividades antes, durante y después de su realización. Lo dicho hasta este punto, supone que, durante el proceso de composición, los estudiantes pueden retroceder o avanzar en las actividades siempre y cuando sean útiles para sus escritos (Raimes, 1985). De ahí se desprende la principal diferencia entre el enfoque en el producto y el enfoque en el proceso, dado que este último, enfatiza los procesos cognitivos que los alumnos utilizan al momento de redactar como la planeación, composición y revisión del escrito.

De ahí que, este enfoque promueve el desarrollo del lenguaje a través de diversas actividades que se llevan a cabo en el aula. Por otro lado, Steele (2004) manifiesta que existen ocho etapas del enfoque en el proceso de escritura:

a) *Etapa número uno*: se generan ideas por medio de lluvia de ideas y discusiones, de esta manera los alumnos tienen la posibilidad de examinar las características que necesitan para realizar un escrito determinado, b) *Etapa número dos*: en este ciclo, los discentes cambian ideas a escritos y determinan la calidad y la utilidad de estas, c) *Etapa número tres*: durante este periodo los estudiantes organizan las ideas en mapas mentales y formas lineales, de tal manera

que se establece una relación jerárquica entre las ideas, las cuales asisten a los estudiantes con la estructura de sus escritos; d) *Etapa número cuatro*: en esta fase los alumnos llevan a cabo su primer borrador y es usualmente desarrollado en parejas o en grupos, e) *Etapa número cinco*: durante esta etapa se intercambian los borradores entre los estudiantes para que los demás compañeros, puedan leer los escritos y el escritor adquiera conciencia sobre producir textos para alguien más, de ahí que se lleve a cabo la retroalimentación en pares, f) *Etapa número seis*: luego de recibir la retroalimentación, los borradores se regresan y se llevan a cabo las mejoras, basándose en los comentarios de los compañeros, g) *Etapa número siete*: se redacta el último borrador y h) *Etapa ocho*: los escritos de los alumnos se evalúan y el docente provee una retroalimentación constructiva.

Por último, se recalca la idea que este enfoque de la escritura en el contexto del inglés como L2, considera al alumno como un productor independiente del texto. No obstante, este enfoque tiene algunos inconvenientes, como lo afirma Tribble (2003) quien manifiesta que entre tanto este enfoque posee ventajas para el escritor, no pone gran énfasis en el lector, lo cual no es de gran beneficio para aquellos lectores que pretenden conseguir algún conocimiento del texto. Enfoque de género en la enseñanza de la escritura de EFL.

Este último enfoque concibe a la escritura como una práctica social y cultural, cuyo propósito es comprender el contexto donde se realiza el escrito, y las convenciones discursivas de la comunidad. De esta forma, el conocimiento de géneros apropiados debe ser explícito durante el desarrollo de clase. Asimismo, el énfasis se pone en la lengua y las características de un texto en particular, y el contexto en el que se emplea dicho texto. Para Hyland (2003) el concepto de género es definido como las maneras abstractas y socialmente reconocidas de uso de la lengua, las cuales son actividades con un propósito comunicativo empleado por los integrantes de una comunidad discursiva específica. A diferencia del enfoque del proceso, este se enfatiza más en el lector y las convenciones, que un texto, requiere que sea aceptado por sus lectores (Munice, 2002). Este enfoque plantea un modelo cíclico del aprendizaje que consta de tres fases (Burns, 2001): Modelaje, negociación conjunta y construcción independiente.

En la etapa de Modelaje, el género de estudio es presentado a los alumnos, asimismo, se hacen discusiones enfocándose en la función social y educativa del género y el análisis, se centra en la estructura y el lenguaje del texto. En la segunda etapa, denominada de negociación conjunta, se llevan a cabo ejercicios para manipular formas de la lengua relevante, igualmente, se fomenta un proceso de negociación entre el docente y sus alumnos. Finalmente, en la etapa de construcción independiente de textos, los aprendices redactan textos reales por medio de actividades como escoger un tema, realizar investigaciones y escritos. En ese sentido, la escritura se transforma en un esfuerzo interactivo y cognitivo.

En síntesis, las estrategias y las características que utilizan los modelos centrados en el producto, proceso y género, proporcionan una perspectiva completa que asiste a comprender la esencia y la forma como se aborda cada uno de ellos. Es imperante señalar que estos tres enfoques didácticos de producción escrita, no se excluyen el uno al otro, en cambio se complementan y pueden ser empleados para generar ambientes de aprendizaje significativo, de acuerdo con las necesidades específicas y el contexto sociocultural.

Hasta este punto se han pormenorizado las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y sus estrategias didácticas, a continuación, se detallan el entorno educativo Jclíc y sus particularidades.

### Jclíc y sus herramientas que asisten la producción escrita

La interacción en un ambiente digital es relevante y beneficiosa para la mejoría de las representaciones del input (Gascoigne, 2006), por lo tanto, los estudiantes del siglo XXI requieren estar lo suficientemente motivados para la participación en las actividades multimedia. Cabe señalar que el principal objetivo de un programa o plataforma destinado a la enseñanza no radica en reemplazar al maestro, sino más bien en asistir al educador para presentar de manera más rápida el contenido, por medio de diferentes recursos, proporcionando una alternativa atractiva e interactiva para ayudar al aprendizaje de la lengua extranjera.

Por ende, como complemento para algunas actividades presenciales de producción escrita, se ha utilizado la aplicación educativa Jclíc. Este software es de código abierto-libre, fácil de usar -friendly user- y se utiliza para la elaboración de aplicaciones didácticas que permiten a los docentes -aún sin ser programadores- crear actividades adecuadas en diferentes niveles educativos (Stelea y Girón, 2017). Este software se desarrolló en España y está bajo la plataforma Java, su expansión inició en el año 1992. De la misma forma, este software puede ser utilizado en todos los sistemas operativos: Windows, Mac y en teléfonos móviles.

La Cruz-Orbe (2014) y Laura (2019) declaran que Jclíc es un ambiente para la creación, alcance y evaluación de las actividades educativas multimedia. Esta aplicación permite la creación de diversas actividades interactivas como asociaciones simples y complejas, juegos de memoria, actividades de identificación, puzzle doble, de intercambio y de agujero; actividades de texto, completar texto, rellenar agujeros, identificar elementos y ordenar actividades de respuesta escrita. Los contenidos de las actividades pueden incluir sonidos, archivos MP3, animaciones o videos.

A continuación, de acuerdo con Malpica (2020), se detallan las actividades viables en esta aplicación: a) Los rompecabezas que presentan información inicialmente desordenada, la cual puede ser gráfica, textual, sonora... o combinar aspectos gráficos y auditivos al mismo tiempo, b) Las asociaciones para descubrir las relaciones existentes entre dos conjuntos de información. Las sopas de letras y los crucigramas que son variantes interactivas de los pasatiempos de palabras escondidas, c) Las actividades de texto basadas siempre en palabras, frases, letras y párrafos de un texto que hay que completar, corregir u ordenar y d) Textos con contenido multimedia.

## Metodología

### Enfoque

El diseño de la investigación es cuantitativo de tipo experimental. Se resalta que la muestra fue escogida por conveniencia, la institución educativa María Cano dentro del grupo de instituciones públicas adscritas a las comunas 1 y 2 de Bucaramanga.

### Unidades de análisis

Para la selección de los grupos, se tuvo en cuenta la elección no probabilística, que en palabras de Hernández *et al.* (2014) no depende del azar, sino de las características de la investigación. El criterio para la selección de los participantes fueron los resultados de la prueba SABER. La población fue de 305 estudiantes, la muestra 56 estudiantes, de ambos sexos entre 12 y 15 años. Los padres, firmaron consentimiento informado, autorizando la grabación de sus hijos menores.

La institución María Cano brinda atención educativa a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y cultural se ubica en la comuna número 2 en el barrio Villa Helena, norte de Bucaramanga-Colombia. El barrio fue declarado zona no habitable en 2003, a causa del detrimento de las vías de acceso, parques, zonas comunes e inmuebles, los cuales en su gran mayoría son viviendas e invasiones construidas en predios de alto riesgo. Entretanto, los altos índices de pobreza reflejan factores relacionados con la desnutrición, lo que se suma a la constante violencia, que se percibe dentro de la zona, debido a la presencia y guerra entre bandas criminales.

### Técnicas de recolección

La presente investigación utilizó el cuestionario VARK propuesto por Fleming y Mills (1992), para determinar la preferencia de los discentes para el procesamiento de la información en la modalidad sensorial, de tal modo que, se puedan crear actividades didácticas más pertinentes.

En este sentido, Lozano (2001) manifiesta que el cuestionario **VARK** posibilita reconocer el estilo predominante de percepción de los alumnos y adaptar estilos de enseñanza de los docentes, con el objeto de mejorar el rendimiento en su aprendizaje. Este cuestionario consta de 16 enunciados, 4 para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje (auditivo, lector-escritor, visual y kinestésico). Cada ítem contiene 4 opciones de respuesta (a, b, c, d). Los resultados obtenidos muestran una estructura de cuatro factores, con una fiabilidad adecuada (Leite *et al.*, 2010).

**Visual (V):** Preferencia por la información percibida a través de las imágenes: mapas, diagramas, figuras, fotos y dibujos.

**Aural/Auditivo (A):** Preferencia por la información que se escucha o se habla.

**Cenestésico (K):** Preferencia perceptiva relacionada con el uso de la experiencia y la práctica.

**Leer/Escribir (R):** Preferencia por la información mostrada a través de las palabras.

Asimismo, con el propósito de utilizar un material evaluativo en donde la lengua sea entendida como un sistema de estructuras y signos, que se desarrolla dentro de un contexto específico, y que al mismo tiempo, permita medir la construcción de conocimientos significativos de los discentes, se trabajó con las evaluaciones propuestas por el currículo sugerido para la enseñanza de lenguas extranjeras en su English kit (2016), presentes en el libro *-Way to go-* cuya propuesta fue elaborada por el MEN de Colombia, en colaboración con el British Council. Las evaluaciones presentan actividades que tienen en consideración los tópicos más representativos, enseñados durante el desarrollo del periodo -temas, gramática, vocabulario, discurso y habilidades de escritura.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se configuraron dos grupos: el control y experimental, los cuales realizaron dos exámenes, uno al principio y otro al final de la intervención. El experimento realizado es puro ya que los grupos se hacen equivalentes con el uso de una covariable, estableciendo la eficiencia del ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado para fortalecer la producción escrita, fundamentada en los modelos de producto, proceso y género, asistida por la herramienta Jclíc.

Sumado a lo anterior, se caracterizaron los canales de percepción de los alumnos mediante el uso del cuestionario **VARK**. El grupo experimental trabajó los contenidos didácticos desarrollados con Jclíc, se consolidaron 30 sesiones de clases de aproximadamente 60 minutos. El grupo de control recibió sus clases siguiendo los parámetros propuestos en el libro guía del grado séptimo *Way to go!* y los materiales didácticos tradicionales del aula de inglés. Los resultados

se procesaron utilizando un análisis de varianza multivariado con covarianza, haciendo uso de la hoja de cálculo Microsoft Office Excel 2019 y del software estadístico IBM SPSS Statistics 21.

## Resultados y discusión

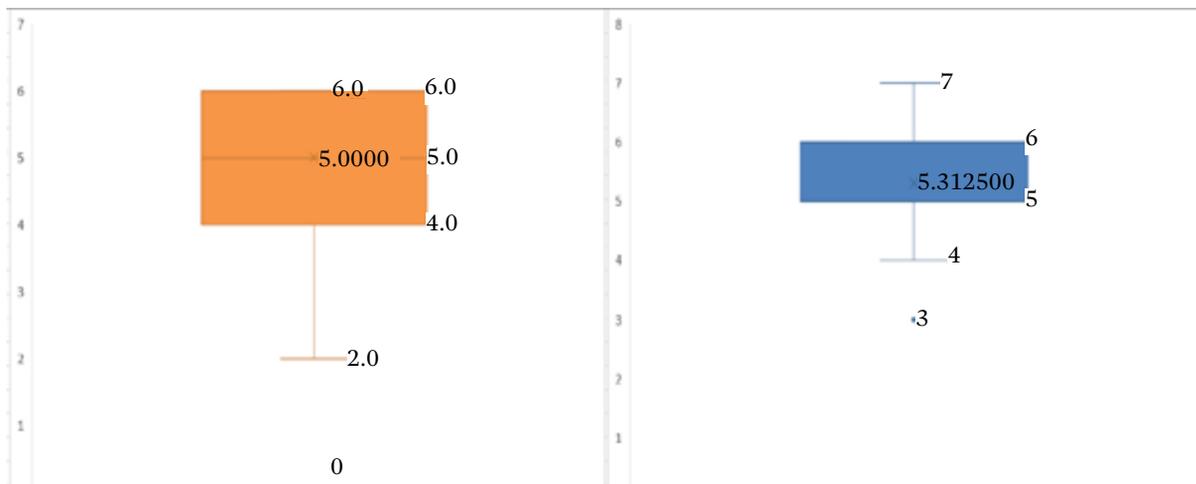
Los estudiantes del grupo control y experimental realizan una prueba pretest y postest para la habilidad lingüística escribir, los resultados se describen de manera cuantitativa a través del gráfico de cajas y bigotes. En la figura 1, se describen los resultados del grupo control.

En lo referente a la **habilidad escritura** el grupo control obtuvo puntajes entre 2 y 6, el valor de Q1 fue de 4 puntos y el valor de Q3 fue de 6, el RI fue de 2 puntos, la caja que se define permite inferir que el 75% de los datos se centran entre Q1 y Q3.

En el postest los estudiantes en la habilidad escritura lograron un puntaje mínimo de 4 y máximo de 7. El valor de Q1 pasó de 4 en pretest a 5 puntos en postest, Q3 se mantuvo en 6 puntos, hay menos dispersión comparando con los resultados pretest. Se presentó un dato atípico de 3 puntos. Y la mediana que en postest que fue de 5,000 puntos pasó a ser 5,313, evidenciando un ligero aumento.

Figura 1.

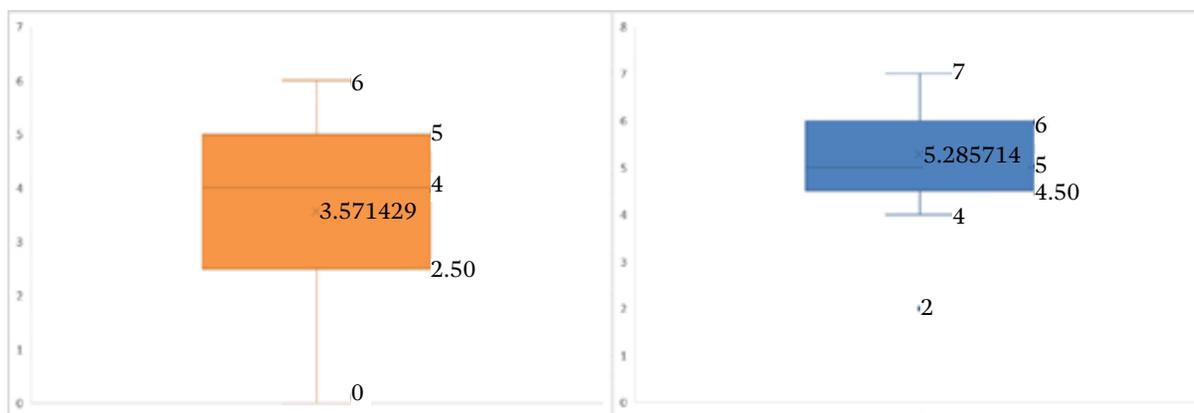
*Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y postest (derecha) obtenidos por parte del grupo control. Comparación de los resultados en la habilidad escritura.*



La mejora de los resultados en la producción escrita puede atribuirse a la implementación de los materiales educativos English please !y Way to go! como parte de la política nacional para la enseñanza del idioma extranjero-inglés. En este punto, es importante señalar que los materiales educativos están alineados con las metas del MCER del Consejo Británico (2002), centrándose en las cinco habilidades lingüísticas alineadas con el PNI que se enfoca en mejorar la competencia comunicativa (MEN, 2006). En la figura 2, se presenta la distribución de los datos del grupo experimental en la habilidad lingüística producción escrita en inglés. En lo referente a la **habilidad escribir** los datos se ubicaron en un rango de 0 a 6 punto, Q1 tuvo un valor de 2.5 y Q3 se ubicó en 5 puntos. La mediana está desplazada hacia Q1. El RI es de 2,5 puntos. Los bigotes indican que hay variabilidad hacia los puntajes bajos.

Figura 2.

*Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y postest (derecha) obtenidos por parte del grupo experimental. Comparación de los resultados en la habilidad escritura.*



Los puntajes que obtuvieron los estudiantes en la prueba de inglés postest van de 4 puntos a 7 puntos sobre los 10 puntos posibles. El valor de Q1 es de 4 lo que indica un incremento de 1,5 puntos y el valor de Q3 fue de 6, el RI fue de 2 puntos y la caja que se define permite inferir que el 50 % de los datos se centran entre Q1 y Q3. La longitud de los bigotes indica que hay variabilidad hacia los puntajes altos. La mediana pasó de 3,371 a 5,286, se concluye que hubo una mejora en la adquisición de la habilidad.

El grupo experimental tuvo en su experiencia de aprendizaje tareas auténticas de escritura que combinaron los tres enfoques: Enfoque en el producto, enfoque en el proceso y enfoque en el género de acuerdo con Chen (2007), estas tareas involucran llenado de espacios en blanco, lluvia de ideas, creación de preguntas entre otras, que favorecen las asociaciones simples y

complejas necesarias para la construcción de textos en coherencia con expresado por La Cruz-Orbe (2014) y Laura (2019), sobre los atributos de la herramienta Jelic. Confirmando que la interacción en un ambiente digital es motivante y beneficiosa para las representaciones y asociaciones efectivas por parte de los estudiantes (Gascoigne, 2006).

Para validar estadísticamente el impacto del experimento (implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo haciendo uso de la herramienta Jelic sobre la adquisición de habilidad lingüística escribir), fue necesario establecer estadísticamente la homogeneidad de los grupos. Como el grupo control fue superior al experimental, se empleó como la covariable para los resultados del pretest, cumpliéndose la condición para verificar el efecto del tratamiento o experimento. En la tabla 1, se organizan las medias por grupos (control y experimental) con covariable, estableciendo los valores más bajos y altos para la habilidad escribir.

**Tabla 1.**  
*Resultados para la habilidad lingüística escribir aplicando covariable*

Grupo					
Dependent Variable	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Write	Control	5,056a	,200	4,652	5,461
	experimental	6,044a,b	,273	5,490	6,597

**Nota:**

- a. Covariate appearing in the model is evaluated at the following value: CovWrite = 4,434.
- b. Based on modified population marginal mean. **Fuente:** Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 2, se presentan los ajustes a las medias por grupo (control y experimental), canal preferente caracterizado aplicando la covariable y discriminado por grupo presentando los valores mínimos y máximos.

La prueba por utilizar para establecer el efecto es la prueba de Pillai's Trace, como parte de un análisis MANOVA cuando se analizan dos grupos, tal y como lo enuncia (Rodríguez y Mora, 2001).

**Tabla 2.**

*Resultados por grupo y canal preferente VARK aplicando covariable*

VARK * Grupo						
Dependent Variable	VARK	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Write	A	Control			4,366	5,428
		experimental	5,515a	,613	4,273	6,756
	K	Control	4,819a	,453	3,902	5,737
		experimental	5,658a	,264	5,125	6,192
	R	Control	4,868a	,337	4,185	5,551
		experimental	5,436a	,534	4,354	6,518
	RK	Control	4,954a	,636	3,665	6,242
		experimental	.a,b	.	.	.
	V	Control	5,012a	,473	4,053	5,970
		experimental	6,255a	,642	4,955	7,555
	VA	Control	5,790a	,625	4,525	7,055
		experimental	7,355a	,760	5,817	8,893

**Nota:**

a. Covariate appearing in the model is evaluated at the following value: CovWrite = 4,434.

Finalmente, en la tabla 3, se presenta el test para evaluar el efecto del experimento sobre la habilidad escribir. Se obtuvieron diferencias significativas (traza Pillai  $p < 0,05$ ) para la variable habilidad lingüística escritura  $p = 0,012$ . No es necesario realizar una prueba de comparación de medias debido a que son únicamente dos tratamientos (experimental Vs control).

**Tabla 3.**

*Evaluación del efecto del experimento sobre los resultados de la habilidad lingüística escribir*

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CovWrite	Write	,000	0	.	.	.
VARK	Write	6,008	5	1,202	1,648	,171
	Write	5,118	1	5,118	7,021	,012
VARK * Grupo	Write	,735	4	,184	,252	,907

**Fuente:** Tratamiento de datos usando SPSS.

La producción escrita a través del uso de las actividades propuestas en Jclíc tiene mejores resultados comparado con el grupo control. Estadísticamente se estableció que las diferencias son significativas, lo anterior se atribuye a la robustez de la estrategia didáctica y la herramienta que permitió el diseño de variados recursos contextuales, que mantiene motivado al estudiante como se había señalado en los estudios de (Malpica, 2020 y Stelea y Girón, 2017). Articulando los enfoques centrados en la forma, en el proceso escrito y el lector que son los enfoques requeridos para producción escrita de acuerdo con lo expuesto por Chen (2007).

## Conclusiones

La educación virtual de la lengua extranjera adaptada a las necesidades actuales de enseñanza ante la emergencia sanitaria del COVID-19, específicamente, la integración de actividades educativas que involucran los modelos de escritura: producto, proceso y género, y cuyos ejes se originan desde los intereses y el contexto sociocultural de los discentes propician un ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado con base en el uso de la herramienta Jclíc, en consecuencia, se fortalece la producción escrita del inglés de los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

La iniciativa del ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado con base en el uso de Jclíc es una alternativa que contribuye a la reducción de la brecha de la desigualdad social, propiciando los objetivos de desarrollo sostenible para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga, coadyuvando tanto en el proceso de formación académica como también en el cambio de visión del mundo que tienen los niños niñas y jóvenes en cuanto a su propio rol en la sociedad.

La creación del ambiente de aprendizaje para la adquisición de la producción escrita para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social se realizó bajo el programa de código abierto Jclíc consolidando 30 sesiones de 60 minutos, las cuales generan un impacto positivo sobre el aprendizaje, ya que fomentan la motivación como punto de partida para que los estudiantes alcancen su máximo potencial, construyendo saberes o aprendizajes mediante la interacción social.

Para establecer la efectividad de un experimento en un proceso de investigación de corte cuantitativo, es necesario validar estadísticamente su impacto, para ello se establece la homogeneidad de los grupos, Si el grupo control es superior al experimental, se debe emplear una covariable para cumplir la condición de igualdad, que permitirá verificar el efecto del tratamiento o experimento.

Los estudiantes con canal de percepción preferente visual-auditivo (VA) obtienen mejores resultados en la prueba de producción escrita del inglés, le siguen los estudiantes con canal preferente visual (V) y en tercer lugar se ubican los caracterizados como Leer/Escribir (R), no hay diferencias estadísticamente significativas.

Es imperante que la escuela genere condiciones de permanencia de los niños, a través del fomento de estrategias orientadas hacia la inclusión educativa desde el currículo, garantizando una intervención acertada desde la planificación, selección de estrategias y herramientas que garanticen un proceso de aprendizaje de calidad que se merece cada niño en Colombia, cerrando las grandes brechas de calidad del sistema educativo.

## Referencias

- Arteaga, H. (2018). Using the Process-Genre Approach to Improve Fourth Grade EFL Learners' Paragraph Writing. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2), 217-244. <http://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.2.3>
- Badger, R. y White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- British Council. (2002). *Niveles de Inglés, Marco común europeo*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>
- Brookes, A. y Grundy, P. (1998). *Beginning to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In Candlin, C. N. and Mercer, N. (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. (200-207).
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Chen, Y. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1)20-29. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl041>
- Consejo Británico (2002). *Niveles de Inglés, Marco común europeo*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>

- Cumming, A. y Riazi, A. (2000). Building models of adult second language writing instruction. *Learning and Instruction*, 10, 55–71. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00018-3)
- Díaz, C. y López, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press - New York, NY. <https://talkcurriculum.files.wordpress.com/2014/09/elbow-p-1973-writing-without-teachers-pp-12e28093751.pdf>
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12855>
- Fleming, N. y Mills, C. (1992). *Not another inventory, rather a catalyst or reflection to improve the academy*. University of Nebraska - Lincoln. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Gascoigne, C. (2006). *Toward an Understanding of Incidental Input Enhancement in Computerized L2 Environments*. *CALICO Journal*, 24(1), 147-162. <https://doi.org/10.1558/cj.v24i1.147-162>
- Giberti, E., Garaventa, J. y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6 edición. McGraw-Hill. [https://www.academia.edu/37071176/Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_6a\\_ed.](https://www.academia.edu/37071176/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_6a_ed.)
- Hyland, K. (2003). *Teaching and researching writing*. Pearson: London. [http://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_20346\\_fc5d9b0276497a337bfba98f8918adb2.pdf](http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20346_fc5d9b0276497a337bfba98f8918adb2.pdf)
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18, 220–45. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>

- John, D. (2017). Introducing free writing to college students to enhance their writing skills. Fortell, A *Journal of Teaching English Language and Literature*, (34), 27-34. <https://www.riesi.ac.in/wp-content/uploads/2022/02/10-CRN-FORTELEditorJanuary2017.pdf>
- La Cruz-Orbe, S. (2014). *Aplicación del software educativo JCLIC como herramienta didáctica en el desarrollo de capacidades cognitivas en estudiantes con síndrome de Down* [Tesis Doctoral, Facultad de Posgrado en Educación de la Universidad San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2043> [http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2043/1/lacruz\\_o.pdf](http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2043/1/lacruz_o.pdf)
- Laura, K. (2019). La Aplicación de un Software en Comprensión de Textos en inglés para Estudiantes en Perú. *Neumann Business Review*, 5(2), 118. <https://doi.org/10.22451/3002.nbr2019.vol5.2.10042>
- Leite, W., Svinicki, M. y Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning Styles Inventory with Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323-339. <https://doi.org/10.1177/0013164409344507>
- Lozano, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE-Y-ENSEÑANZA-UN-PANORAMA-DE-LA-ESTILISTICA-EDUCATIVA.pdf>
- Malpica, A. (2020). Integración de la educación digital y los aportes de las TIC, JClíc a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. *Revista Pensamiento Udecino*, 4(1) 93 – 108. <https://doi.org/10.36436/23824905.289>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Diseñando una propuesta de Currículo Sugerido de inglés para Colombia*. Colombia Bilingüe [Archivo PDF]. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>
- Moreno, C, Moreno, V. y Zurita, P. (2009). A escribir se aprende escribiendo. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (8), 1-25. <https://marcoele.com/a-escribir-se-aprende-escribiendo/>
- Munice, J. (2002). *Finding a place for grammar in EFL composition classes*. *EFL Journal*, 56(2),180-186. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.180>
- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). *The impact of interaction on comprehension*, *Tesol Quarterly*. 21(4), 737-758. <https://doi.org/10.2307/3586992>
- Raimes, A. (1985). *What Unskilled Esl Students Do As They Write: A Classroom Study Of Composing*, *Tesol Quarterly*. 19(2), 229-258. <https://doi.org/10.2307/3586828>
- Reid, J. (1993). *Teaching Esl Writing*. Regents/Prentice Hall. Upper Saddle River.
- Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667152>
- Richards, J. y Theodore, R. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. y Mora, R. (2001). *Análisis de regresión múltiple*. En *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12077>
- Rohman, G. y Wlecke, A. (1964). *Pre-writing: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. USOE Cooperative Research Project No. 2174, Esat Lansing, Michigan: Michigan State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED001273>
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of the language: a cognitive analysis of writer's block. *College Compositions and Communications*, 31(4)389-401. <https://doi.org/10.2307/356589>

- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. Recuperado de <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teaching-writing/teaching-tips/>
- Steele, S. y Girón, C. (2017). Computer-assisted instruction: 'Jclic' as a new pedagogical tool for EFL learners. *The International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(1) 4-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142265>
- Tribble, C. (2003). *Writing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.5785/12-2->
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO Institute for Statistics data. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.

**Citar artículo como:**

Torres-Hernández, J.W. y Gamboa-Mora, M.C. (2023). Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de Jclic para su fortalecimiento en los tiempos del COVID-19. *Educación y Ciudad*, (44), e2786. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2786>

**Fecha de recepción:** 16 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 22 de diciembre de 2022.

# Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia

Confinement, Face-to-Face: A Look at the Construction of a Pedagogical Experience During the Pandemic Times of COVID-19

Confinamento, presencial: um olhar para a construção de uma experiência pedagógica durante a pandemia

Diana Dolores Castro-Hernández <sup>1</sup>  
Oscar Mauricio Cárdenas-Maldonado <sup>2</sup>

## Resumen

El siguiente texto presenta una experiencia pedagógica acontecida en la institución educativa distrital Eduardo Umaña Luna IED (EUL)<sup>3</sup> - Bogotá Colombia, en el escenario de la educación remota no presencial causada por la pandemia del coronavirus (SARS-CoV-2); teniendo como fondo teórico la tensión originada en el hecho de transitar y habitar la escuela desde una materialidad hacia una virtualidad; generando por un lado, un reparto de lo sensible (Rancière, 2009) al producirse en los actores de la comunidad educativa otras prácticas de socialización mediadas por las herramientas tecnológicas; y por el otro un marco pedagógico para la comprensión de subjetividades mediadas por la interacción y la socialización online, esto último y siguiendo la conceptualización trazada por Zemelman (2005) desde la producción y comprensión de las subjetividades en la modernidad, en clave de conceptos como el agenciamiento, las resistencias y las potencias identificadas en la trayectoria de la experiencia pedagógica, que vincula y da voz a la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Experiencia pedagógica, resistencias, potencialidades, prosocialidad

<sup>1</sup> SED Bogotá – Directivo Docente – Coordinadora del colegio Eduardo Umaña Luna IED. Magíster en Educación y Nuevas Tecnologías, convenio Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8382-3667> Correo electrónico: [ddcastroh@educacionbogota.edu.co](mailto:ddcastroh@educacionbogota.edu.co) [nastratia@gmail.com](mailto:nastratia@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente Orientador colegio Cedit Ciudad Bolívar. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Konrad Lorenz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-9454> Correo electrónico: [oskarcadernas3@gmail.com](mailto:oskarcadernas3@gmail.com).

<sup>3</sup> En adelante EUL.



### Abstract

The following text presents a pedagogical experience occurred in the district educational institution Eduardo Umaña Luna IED (EUL) - Bogotá Colombia, in the scenario of remote non-presential education caused by the SARS-CoV-2 pandemic; having as theoretical background the tension originated in the fact of moving and inhabiting the school from a materiality to a virtuality; generating on the one hand, a sharing of the sensitive (Rancière, 2009) by producing in the actors of the educational community other practices of socialization mediated by technological tools; and on the other hand, a pedagogical framework for the understanding of subjectivities mediated by online interaction and socialization, the latter and following the conceptualization outlined by Zemelman (2005) from the production and understanding of subjectivities in modernity, in terms of concepts such as agency, resistances and powers identified in the trajectory of the pedagogical experience, which links and gives voice to the educational community.

**Keywords:** Pedagogical experience, resistance, potential, prosociality.

### Resumo

O texto seguinte apresenta uma experiência pedagógica que teve lugar na instituição educativa distrital Eduardo Umaña Luna IED (EUL) - Bogotá Colômbia, no cenário da educação remota não presencial causada pela pandemia da SARS-CoV-2; tendo como pano de fundo teórico a tensão originada pelo facto de passar e habitar a escola de uma materialidade para uma virtualidade; gerando, por um lado, uma distribuição do sensível (Rancière, 2009) ao produzir nos actores da comunidade educativa outras práticas de socialização mediadas por instrumentos tecnológicos; e, por outro lado, um quadro pedagógico para a compreensão das subjectividades mediadas pela interacção e socialização em linha, esta última e na sequência da conceptualização delineada por Zemelman (2005) a partir da produção e compreensão das subjectividades na modernidade, em termos de conceitos como agência, resistência e poder identificados na trajetória da experiência pedagógica, que liga e dá voz à comunidade educativa.

**Keywords:** Experiência pedagógica, resistência, potencial, prosocialidade.

## Wuhan y la pandemia

Iniciando el año 2020, los medios de comunicación comenzaron a relatar cómo un temeroso y mortal virus originado en Wuhan (China) amenazaba con desestabilizar a escala mundial la economía, las relaciones geopolíticas, los marcos de socialización, el capitalismo y la habitabilidad del mundo y sus lugares para jugar, trabajar, rezar, estudiar y actuar los verbos de la cotidianidad humana (Harvey, 2020).

En Colombia, la incertidumbre social y el miedo al contagio y a perecer sin esperanza, era una idea que a diario circulaba en los medios de comunicación. Con la posibilidad cada vez más latente de una declaratoria mundial de confinamiento, la política social y de salud contada en la voz de un presidente y unos ministros liderados por un modelo neoliberal y de economía naranja<sup>4</sup>, mantenían la idea de una normalidad, de un país «creativo» capaz de mantenerse abierto y de resistir el agitado movimiento de Europa y Oriente declarando cuarentena, cerrando las fronteras, los aeropuertos, las escuelas y llevando a cada persona al confinamiento absoluto.

## El mundo en pandemia y Colombia abierta: El colegio no podía parar

El colegio, como la vida y la cotidianidad ¡no podían parar! La contingencia originada en la pandemia como un asunto global, cruzando todas las dimensiones de la vida, la sociedad y las culturas, fue un asunto que ameritó toda la atención por parte de los gobiernos. La respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>5</sup> se dio a conocer a los colegios mediante las circulares 020 y 021. La primera que reglamentaba los ajustes pertinentes al calendario escolar; y la segunda para dar las orientaciones y lineamientos de la planeación pedagógica y el trabajo en casa.

Así las cosas, el marco de realidad expresado en la idea de continuidad y «normalidad académica» fue interpelado tanto por la contingencia de la pandemia como por las circulares mismas, en tanto que aspectos como la presencialidad, la interacción directa y cercana junto a la habitabilidad material de los espacios que configuran la escuela, tenían que desplazarse hacia la virtualidad; la interacción online / offline, el encuentro remoto, asincrónico y sin posibilidades de contacto físico.

Con la decisión de continuar más allá de la pandemia, la respuesta direccionada por el MEN hacia los colegios no era más que promover el ejercicio de adaptación e innovación a estos nuevos tránsitos o desplazamientos, sin afectar la prestación del servicio educativo. Esto fue leído por los profesores y la coordinadora de la jornada tarde del colegio EUL, como una realidad que tensionaba las maneras de dialogar, pero que al tiempo permitía la posibilidad de cambiar los modos de enseñar y de circular el conocimiento en la comunidad educativa. Al respecto, comentaba la coordinadora: «no sabíamos qué hacer, todo era motivo de conflicto [...] unos

<sup>4</sup> Estrategia del gobierno liderada por el (ex) presidente Iván Duque Márquez, que planteaba un modelo de desarrollo político, económico y social; mediante la captación de los atributos diferenciadores de la diversidad cultural, del territorio y de su gente; para luego integrarlos «creativamente» en la solución de problemas.

<sup>5</sup> En adelante MEN

profesores reconocían la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza; muy pocos hablaban de adaptación y otros profesores simplemente se resistían el cambio».

Lo anterior fue caldo de cultivo para que los profesores del EUL y la coordinadora de la jornada tarde, se permitieran la oportunidad de encontrar, fruto de las discusiones, una oportunidad para desarrollar con los actores educativos del colegio, un diálogo sensible, que comenzara por el reconocimiento del miedo, los reclamos y la interrupción de hábitos de estudio adquiridos durante años de asistir a la escuela.

Inmersos en el diálogo sensible y poco antes que se oficializara por parte del MEN en las circulares mencionadas la educación remota, pronto aparecieron las campañas masificadas del miedo. La comunidad reclamaba el derecho a la vida solicitando a *vox populi* no asistir al colegio, no salir de las casas, y aislarse en el confinamiento completo. Algunos padres de familia expresaban su pensamiento y sus preocupaciones así: «el derecho a la vida es primero, la educación puede esperar [...] el Covid- 19 está matando nuestros hijos [...] a nadie parece interesarle nosotros [...] el gobierno no piensa en que uno se puede morir y a ellos que les importa».

Fue en este contexto de incertidumbres y exageraciones donde se cristalizó el hecho de que familias y estudiantes decidieran abandonar el proceso pedagógico y formativo<sup>6</sup> mucho antes de que se declarara la pandemia a nivel nacional. Fue la manera agitada como los medios de comunicación cubrieron la pandemia lo que permitió la tensión social entre dos extremos informativos. Uno el local, que promocionaba la confianza en que todo estaría bien, y el otro, el mundial que relataba la muerte a gran escala.

Es en esa tensión donde se ubicaba el EUL y el devenir mismo del colegio, que ahora tenía que repensarse de manera remota, impersonal, virtual; sin perder de vista la preocupación por mejorar en los resultados en las pruebas Saber 11, la actualización del manual de convivencia, el proyecto educativo institucional (PEI)<sup>7</sup>, junto a los procesos de reestructuración curricular y las estrategias planificadas (y anteriores a la pandemia) para afectar positivamente la convivencia y la socialización de los estudiantes. En ese momento asumimos el reto de acomodar esos objetivos pedagógicos al contexto global de la pandemia y el confinamiento local, cada vez más cerca.

---

<sup>6</sup> Muchas familias salieron de la ciudad para garantizar su alimentación. Otros lo hacían bajo la premisa de que «prefiero que se pierda un año y no la vida». En muchos casos, por ser comerciantes informales que no tenían ningún otro ingreso.

<sup>7</sup> En adelante PEI

De aquel diálogo sensible y ya puestos en la inevitabilidad de una educación remota presentada bajo el título «aprende en casa<sup>8</sup>», en el EUL se fueron configurando los derroteros de trabajo. Se contó con el compromiso de los docentes y la coordinación por robustecer una propuesta de trabajo integrado, identificando en las semanas de desarrollo institucional, la necesidad de reducir las resistencias, reorganizar las coordinaciones, hacer cambios didácticos en la estructura de las guías y optimizar los canales de comunicación, entre otros.

Este trabajo —en parte observacional y diagnóstico— permitió en la reestructuración organizacional de las coordinaciones, identificar que la información del colegio EUL no circulaba, sino que se quedaba estancada en las áreas. La detección y posterior trabajo de sensibilización respecto a la necesidad de eliminar esta práctica de comunicación obstructiva y, en su lugar, facilitar una comunicación asertiva, fue lo que hizo posible aumentar las habilidades para un diálogo fluido, mejorando consecuentemente las maneras de relacionarse tanto en lo laboral (interacciones entre docentes y directivos docentes) como en lo pedagógico con la comunidad educativa.

## Ningún cálculo previo fue suficiente: La cuarentena lo desbordó todo

Este tránsito de la presencialidad a la virtualidad puso en tensión la vida misma; de repente las prácticas cambiaron. La virtualidad trajo consigo un conjunto de preguntas y desafíos, pues no solo era dar respuesta al proceso pedagógico, académico y convivencial, construido durante años de socialización, sino de qué manera éste podría vincularse al escenario *remoto* (trabajo en casa) sin perderse en el empalme.

Esta situación se convirtió en un cambio repentino y radical en la forma de manejar los procesos académicos y de convivencia al interior de la institución. En principio, se asumió que el aspecto convivencial quedaría subsumido al académico, en tanto que, de manera hipotética, se pensó (equivocadamente) que la permanencia en casa, con la supervisión de los padres y la imposibilidad de salir; aumentaría por parte de los estudiantes la motivación al proceso académico, quedando poco espacio para los problemas propios de la presencialidad.

Ya puestos en el desarrollo de la estrategia «aprende en casa», se observó que lo académico no mejoraba, sino que empeoraba. Se identificó la necesidad de modificar el enfoque y priorizar el aspecto convivencial<sup>9</sup>. En virtud de esta situación, se invirtió gran parte del tiempo de la jor-

<sup>8</sup> Título con el que se promovió desde el gobierno nacional la continuidad del proceso educativo

<sup>9</sup> Pero no la convivencia en el ámbito escolar que tradicionalmente se maneja en los colegios, si no la referida a la convivencia en el hogar y en entornos diferentes al académico.

nada pedagógica<sup>10</sup> en tratar, desde la coordinación y la dirección de cada grupo, los problemas de índole familiar que afectaban a los estudiantes. Estos estaban atravesados, en algunos casos, por el maltrato, el abandono, la violencia en todas sus expresiones tanto físicas, como verbales y simbólicas; la falta de alimentos y de recursos en el hogar y situaciones derivadas de la crisis económica, por mencionar algunos ejemplos.

Al aumentar el conjunto de las inquietudes planteadas por la educación remota, fue necesario promocionar la virtualidad como una oportunidad de cambio y no como una obstrucción<sup>11</sup>. Por ejemplo, se hizo énfasis en evidenciar que la cercanía en el hogar promueve el fortalecimiento de los vínculos afectivos; que el uso seguro de los dispositivos de conexión y la navegación, a través de los diferentes recursos didácticos digitales y las plataformas ofrecidas por el colegio, mejoraban las habilidades tecnológicas.

No obstante, y a pesar del esfuerzo por parte de los maestros de seguir desarrollando de manera remota las actividades pedagógicas, el desgaste mismo de la pandemia y el aislamiento no tardaron en generar una especie de porosidad por donde se filtraba el agotamiento, la abulia y la incertidumbre de los profesores respecto al presente y el futuro cercano. Uno de los testimonios que mayor impacto causó entre los profesores de la jornada tarde del EUL lo relató un profesor de matemáticas, de 60 años aproximadamente y con una importante trayectoria académica y profesional. Frases como «estoy solo, me duele mucho» y posteriormente, internado en una unidad de cuidados intensivos «estoy mal, me duele respirar, me duele estar vivo», eran prueba del deterioro físico y mental al que se enfrentaban día a día los docentes, en el ejercicio de la educación remota, bajo los riesgos propios de una pandemia.

Afortunadamente el profesor sobrevivió. Pero su relato nos permitió, como profesores, comprender que más allá de la estrategia pedagógica enfocada en tratar lo convivencial y sus efectos en los resultados académicos; de la pandemia y las nuevas reglas de convivencia en casa, el uso del tapabocas, la posibilidad de la muerte propia y ajena cada vez más cerca, lo que estaba ocurriendo era una distopía social que desbordaba lo académico, lo presencial y lo virtual. Esta era una situación que tenía que ver más con la comprensión de un marco de configuración de subjetividades en un presente que, siguiendo la conceptualización trazada por Mark Fisher (2016), habla más sobre la presencia de un presente distópico, en tanto que es desolador y sin esperanza de cambio.

---

<sup>10</sup> Los docentes hacíamos este trabajo online, mientras los estudiantes manifestaban los inconvenientes de esta modalidad.

<sup>11</sup> En principio, la virtualidad fue evaluada por la comunidad educativa (padres, estudiantes y docentes) como un problema y no como una oportunidad de cambio.

Al identificar que estábamos frente a un problema que tenía que ver con la configuración de subjetividades, como maestros del EUL acudimos a los planteamientos de Zemelman (2005) respecto al qué hay, qué se puede saber y qué se puede cambiar de una realidad social, la cual se identificaba como indeseable, desoladora y desesperanzadora, o como diría Fisher (2016), distópica.

Este abordaje permitió aumentar la comprensión en términos de que la escuela remota y la estrategia «aprende en casa» más que una contingencia social, fue, como lo plantearía Jacques Rancière (2009) «un reparto de lo sensible» (p.3) en el sentido de que prácticas y saberes que hacían parte de los hábitos escolares, simplemente cambiaron. Ya no es necesario cumplir un horario, portar un uniforme, tener cierto civismo en el saludo, bañarse; ahora se puede y no estar en clase; se puede comer, dormir y hacer otras cosas mientras se está en clase remota<sup>12</sup>.

Contrario a lo que se proyectó con la cercanía de los padres y estudiantes conviviendo de manera permanente en casa, lo que ocurrió y pudo evidenciar la experiencia pedagógica, fue la falta de comunicación, de normas, de afectos, de acompañamiento y responsabilidad afectiva en el hogar. Lo anterior se tomó como una oportunidad para que, desde las diferentes áreas de estudio, se integrara al contenido de las guías, la necesidad de la responsabilidad afectiva, el autocuidado y la comunicación asertiva como un ejercicio cotidiano para la convivencia en casa.

Retomando a Zemelman (2005) la experiencia pedagógica, en ese contexto, logró encontrar en la resistencia de la comunidad educativa un espacio para un diálogo sensible, educativo, remoto, cercano y cívico. Fue una oportunidad para entender desde la convivencia y la emergencia de subjetividades cruzadas por la pandemia, que no se trataba de una sensibilidad del sí mismo y de la otredad en peligro de muerte, sino de aumentar a través del diálogo y la reflexión interior, la promoción de la otredad como un posible de solidaridad, de empatía y consideración. De este modo, circular la idea de que, ante la distopía como presente y futuro, existe la posibilidad de la prosocialidad<sup>13</sup>. Es decir, de una educación en cuyas guías e interacciones, se promueva la solidaridad, la empatía, la consideración y el trabajo cooperativo (Roche y Sol, 1998).

<sup>12</sup> En el regreso a la presencialidad y con el levantamiento de todas las restricciones, ha sido particularmente difícil que los estudiantes cumplan horarios, tengan hábitos adecuados de aseo, porten el uniforme como se hacía antes de la pandemia, respeten figuras de autoridad, o se les deba restringir el uso del celular en clase.

<sup>13</sup> La prosocialidad es una categoría de estudio con la cual se plantea que la empatía, la solidaridad, la cooperación y la consideración, hacen parte del matiz moral innato de los seres humanos.

## La escuela: *online u offline*

Así las cosas, desde coordinación se organizó un grupo docente para analizar y dar respuesta a estas situaciones, encontrando dos elementos claves. Tomando como base a Zemelman (2005) un primero, relacionado con «la potencialidad», que se refiere a la posibilidad que existe en las personas y sociedades de actuar prácticas transformadoras, que para nuestro caso se representa en la noción de voluntad de cambio de los estudiantes, los maestros y la coordinación. Aquí se permiten las tensiones, malestares y sensaciones que se pueden producir en el cuerpo y la mente, como producto de las interacciones sociales. El segundo se enfoca en la identificación de agenciamientos u oportunidades para reenfocar las prácticas educativas en el contexto de la pandemia.

En este sentido, más allá de discutir sobre el contenido, la extensión y los medios de producción y circulación de las guías, la escuela se abrió a la posibilidad de generar una experiencia pedagógica en línea, que supliera a la tradicional <sup>14</sup>, al vincular al discurso pedagógico, términos como agenciamientos, potencialidades, resistencias, distopia y prosocialidad. Esto configuró progresivamente la propuesta de un diálogo sensible, que fue menguando el ruido de las quejas, de la incertidumbre y la obstrucción del proceso formativo. En contraste, aumentó la participación de los padres y madres de familia, acudientes y otros actores, quienes se vincularon al proceso formativo mediante su apoyo en diversas actividades. Por ejemplo, participaron en el foro educativo, el festival artístico y otros espacios que intentaron sensibilizar a la comunidad, respecto a la continuidad del proceso educativo en términos más positivos y menos punitivos o mediados por el miedo y el desinterés.

Desde la perspectiva de Zemelman (2005) que plantea el proceso formativo como un proceso de subjetivación y de socialización política, se identificó que la creciente vinculación de los acudientes al proceso formativo de los estudiantes aumentó el marco de comprensión de la escuela online sobre la base de cómo se tejían nuevas formas de comunicación asertiva y afectiva entre padres, hijos y profesores. Esto se vio reflejado en la participación conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, aumentando los espacios para el debate, las reuniones para analizar conjuntamente el contexto y potenciar la motivación y consecuentemente la voluntad de continuar estudiando.

---

<sup>14</sup> Que intentaba replicar las clases en plataformas, manejar horarios de colegio, o desarrollar el currículo como si solo se hubiera cambiado del plano físico al virtual, sin que nada hubiese cambiado.

## La coordinación y los profesores como voluntad de cambio

Si hasta aquí, la pandemia parecía ser parte de esa fuerza configuradora de un presente distópico, en el balance habría que poner la voz y la acción misma de los profesores resistiéndose a esta posibilidad de no futuro; pues como se mencionó antes, la historicidad misma del colegio EUL era una narrativa de negación al diálogo asertivo, lo que se fue transformando con la actuación de una voluntad de cambio movilizadora desde la coordinación, donde se promovió un discurso que no se quedaría corto en la necesidad de aumentar la empatía, la consideración, la solidaridad y el trabajo cooperativo entre los diferentes miembros de la comunidad Eulista.

Para el cambio de estrategia, inicialmente se creó una semana de retroalimentación con padres y estudiantes, en la que los directores de curso, en espacios determinados, se comunicaban con los estudiantes y acudientes, haciendo uso de todos los medios posibles de comunicación (correos, WhatsApp, llamadas, voz a voz) y de ese modo, lograr una impresión diagnóstica sobre la situación académica y familiar que estaban viviendo. También, se hicieron campañas de difusión de la información, creando una página web <sup>15</sup> y un WhatsApp específico para coordinación a través del cual los estudiantes de bachillerato, sin importar el grado, podían enviar las guías y otros compromisos, concertando acuerdos con los docentes, aún si estaban por fuera de los plazos y las fechas establecidas.

La propuesta fue ampliando sus alcances al aumentar el uso y circulación de nuevas tecnologías. Se hicieron reuniones de capacitación a los profesores para diseñar espacios en plataformas como Moodle, Zoom, Google Meets y otras aplicaciones. También se establecieron espacios para fortalecer las competencias docentes en tecnología, aumentando el conjunto de sus motivaciones, saberes y prácticas respecto a la tecnología. También se invitó a estudiantes y padres de familia a participar de estas actividades para mejorar las prácticas de interacción y de socialización online. Este es el testimonio de uno de los docentes:

No sabía mucho de tecnología. Para mí todo era el botón de contestar y apagar llamadas, el botón para abrir y cerrar el correo; pero en esta contingencia y situación donde todo es por red, he mejorado mis habilidades comunicativas, porque tengo incluso que pensar muy bien lo que voy a escribir para evitar distorsiones en la información.

La estrategia prosocial de comunicación intentó vincular los nuevos desafíos de la educación remota, mediante la flexibilización del currículo, de los sistemas de evaluación, de retroali-

---

<sup>15</sup> La información acotada se puede ver en: <https://coordinacionjteduardoumanaluna.weebly.com/bachillerato.html>

mentación y promoción; de la convivencia, del modelo pedagógico; mostrando las ventajas que tenía diversificar el aula, pues esta ya no residía en la planta física del colegio sino que se mudó al hogar, a la intimidad de la familia misma, y esto fue leído por los profesores de la jornada tarde como una oportunidad para mejorar la convivencia y de imaginar la posibilidad de unos padres cercanos al proceso pedagógico de los estudiantes.

Desde coordinación se generaron pautas para el diseño y desarrollo de lo que grupalmente se denominó *guías integradas de trabajo*, caracterizadas por promover una construcción vinculante, al permitir espacios para el trabajo colaborativo, cruzado por el intercambio de saberes entre docentes. Para los profesores, esta fue una táctica positiva, en tanto que ayudaba a combatir el aislamiento. Una vez los docentes elegían la temática y la acordaban grupalmente, todos y cada uno aportaba desde su disciplina dos actividades a realizar en torno al tema; por ejemplo, si en los grados décimos se iba a trabajar sobre culturas autóctonas, los docentes de física y de matemáticas establecían un diálogo con los profesores de danzas, música y artes, y en el intercambio de saberes, se producían actividades que promovían la relación entre el arte, la cultura y los bailes, con la física. Esto se evidenciaba en el desarrollo de conceptos como la arqueometría, la geometría fractal entre otros. Así mismo se empezó a trabajar con una evaluación sumativa, cualitativa y formativa que no era característica del sistema de evaluación institucional en ese momento.

## La escuela y el SENA: Recordar la educación al alrededor de la hoguera del hogar

El concepto de hogar se reforzó a través de diferentes fortalezas con las que el colegio contaba de forma intrínseca. Por ejemplo, su vinculación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) <sup>16</sup>, para el desarrollo de los programas técnicos de agroindustria alimentaria y cocina, permitió generar unas guías integradas que reforzaban la relación entre la comida y el núcleo familiar. En las guías se detalla el procedimiento para preparar un plato típico, un postre o una comida especial, con altos estándares de calidad y creatividad, que además de indicar al estudiante los pasos de preparación, lo vinculaba con la idea de la cocina como un espacio de construcción de vínculos familiares, afectivos y comunicativos, alrededor de la hoguera.

De este modo, la cocina se convirtió en el salón de clases donde los estudiantes no solo adquirían un saber desde las guías integradas, sino que también alentaban la participación de las madres y en un menor número de los padres de familia, quienes, en conjunto, expresaban

---

<sup>16</sup> En adelante SENA

su interés por expandir sus conocimientos sobre las nuevas recetas y la elaboración de platos típicos. Fue una oportunidad para observar cómo alrededor de la cocina y el fogón del hogar, las prácticas de agroindustria y de cocina adquirirían un sentido comunitario, de comunicación y de convivencia en casa.

Lo anterior lo pudimos evidenciar principalmente en las encuestas que midieron la percepción del proceso formativo. También en la manera como los estudiantes, en compañía de sus acudientes, retroalimentaban la ejecución de las guías logrando un nuevo sabor, alguna receta o algún aliciente que permitiera descansar en el proceso pedagógico y lidiar con las desesperanzas de la pandemia<sup>17</sup>.

Pensando siempre en clave conjunta y aprovechando esos espacios de educación remota, surgió la idea de participar en el foro educativo organizado por la SED. En este espacio dimos a conocer a la comunidad educativa la forma en que exploramos una nueva forma de construir pedagogía a través del fortalecimiento de los lazos familiares. También expusimos otros elementos, entre ellos, la identificación de oportunidades de cambio a través del diálogo, los saberes y las prácticas docentes; la implementación de iniciativas para transformar los factores obstructores, en facilitadores del proceso formativo, académico y convivencial. Todo lo anterior, permitió avanzar en el proceso pedagógico y evidenciar el alcance del dialogo sensible, prosocial y vinculante cuando se orienta hacia el fortalecimiento de valores útiles para el reconocimiento de la otredad, la convivencia y la continuidad del proyecto de vida<sup>18</sup>.

El haber presentado la experiencia más allá del colegio y de su comunidad educativa, permitió impulsar la idea de que los eventos en vivo, las actividades sincrónicas y la participación colectiva aumentaban el interés tanto de los padres, como de los estudiantes y profesores del EUL, en virtud de la interacción con la SED, otros colegios y otras comunidades partícipes de las distintas experiencias mediadas por las guías integradas. De esta experiencia, se reitera la importancia de las actividades que encontraban en la técnica de agroindustria y cocina una forma de aprender y dominar una técnica, a la vez de compartir y sanar vínculos rotos alrededor de la cocina.

---

<sup>17</sup> Respecto al proceso de retroalimentación de las actividades relacionadas con la modalidad de agroindustria y cocina, la evaluación fue positiva y desbordada en halagos.

<sup>18</sup> Al respecto hay una línea de tiempo que permite ver la trayectoria de la propuesta desde que se potenció en el foro educativo.

[https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ddcastroh\\_educacionbogota\\_edu\\_co/Emlh4lb2uzpPkK421ly\\_hYQBBy3r2GWrp7e6E8LMn5EKw?e=bMqI91](https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ddcastroh_educacionbogota_edu_co/Emlh4lb2uzpPkK421ly_hYQBBy3r2GWrp7e6E8LMn5EKw?e=bMqI91)

Esta primera oportunidad de socializar los alcances de las guías integradas, el diálogo sensible, y promover el enfoque prosocial en el discurso pedagógico, motivó a la comunidad educativa a organizar el «Festival Folclórico 2020». En este evento se desarrollaron actividades artísticas como el teatro en casa, y un festival gastronómico en el que se elaboraron postres, y se alentó la innovación culinaria a través de mejoras o adiciones a platos típicos; dichas actividades contaron con una participación masiva.

Con este tipo de apuestas pedagógicas, fuimos descubriendo que la pretensión primordial de este tipo de actividades durante la pandemia, era prevenir los daños a la salud mental (especialmente) causados por tareas despersonalizadas, monótonas, repetitivas y desprovistas de ese atributo motivador, que se alcanzó cuando se hizo evidente entre nosotros los profesores, la idea de transversalizar e incorporar los conocimientos en guías integradas de trabajo, cuyas características ya las hemos mencionado anteriormente.

De este modo, lo que emergió de los intersticios de las guías integradas de trabajo y la apuesta por refundar un diálogo pedagógico sensible, prosocial y cívico, fue la posibilidad de alcanzar cierto equilibrio entre los resultados académicos y convivenciales. Esto quedó en evidencia a través de las experiencias narradas por profesores, estudiantes y acudientes, que planteaban otras formas de pensar, sentir y actuar el proceso formativo, con la priorización de las pautas de comunicación en casa; este último, un elemento vinculante de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por su parte, los eventos *online* contaron con una retroalimentación positiva, en la que también se destacó la importancia del diálogo sensible, asertivo y afectivo como alternativa para solucionar inconvenientes y modelar otras maneras de ser en el conflicto.

## De regreso a la presencialidad: ¿la pandemia continúa?

A pesar de los avances, la retroalimentación positiva y de alcanzar una comodidad en el desarrollo de una escuela remota, pero funcional en muchos aspectos, reaparece en el contexto local la exigencia del regreso obligatorio al colegio<sup>19</sup>. Este giro de la virtualidad a la presencialidad, al igual que el tránsito de la presencialidad a la virtualidad, tensionó las estrategias de trabajo que se venían estableciendo en el EUL, en tanto que el regreso material al colegio no se presentó como un evento sistemático, sino más como una exigencia, que de nuevo recaía sobre el cuerpo de los maestros, los estudiantes y sus familias.

No obstante, la estrategia de trabajo remoto más que cambiar o quedar en pausa, o colapsada por el imperativo del regreso «progresivo, gradual y seguro», aprovechó los saberes construi-

<sup>19</sup> Como una paradoja la comunidad educativa reaccionó de maneras muy negativas a la obligatoriedad de regresar a clases presenciales. Un gran grupo de individuos sintieron que la pandemia no estaba superada, que aún el peligro de contagio era latente y que estudiar o trabajar en esas condiciones era peligroso.

dos en conjunto durante la pandemia, para dar respuesta al retorno, comenzando por la idea de analizar los riesgos psicosociales del reingreso, abriendo espacios de socialización y encuentro, para que los docentes pudieran expresar sus angustias y solucionar inquietudes, con el fin de aumentar la confianza en el regreso y transmitir eso mismo a los estudiantes.

En el balance, el retorno a la presencialidad se caracterizó por mantener los logros alcanzados tanto en la motivación, como en el aumento de la participación de padres y estudiantes al proceso formativo, continuando con guías interdisciplinarias, trabajo en equipo, organización de eventos como una nueva edición del festival folclórico, la reorganización del plan de convivencia y el énfasis prioritario en la salud mental de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general, todo en clave de un lenguaje sensible y prosocial.

En tal sentido y dando continuidad al ejercicio de comunicación sensible, asertiva, participativa y prosocial, fue necesario reconocer las propuestas que hizo la SED para retornar a la presencialidad, donde la consideraba como un elemento integrador, psíquico y social que proporciona puntos de referencia positivos, como la pertenencia a un grupo, la organización de la actividad personal y, en el caso de los adolescentes, satisfacciones emocionales y sociales, como lo planteo en los diferentes espacios y documentos. Después de todo, la presencialidad también es una realidad de cambio y es un estado necesario para dar continuidad a los procesos de socialización y de subjetivación.

## El regreso no fue solemne. El regreso fue un desastre

Lo que representó el regreso a clases presencial se puede explicar a través de una analogía en la que se toma como referencia la categoría del *reparto de lo sensible* de Rancière (2009). El autor plantea este concepto para desarrollar los fenómenos que sucedieron luego de la expectativa social que causó el restablecimiento de la democracia en Alemania, al caer el muro de Berlín y el comunismo. Esta imagen simbólica ilustra la espiral presencialidad-virtualidad-presencialidad caracterizada por un rompimiento de la expectativa social que, tras el confinamiento y después de presenciar lo que la pandemia hizo con la vida tal cual la conocíamos, hipotetizaba un regreso solemne, pausado, solidario y empático. Contrario a esto, lo que se experimentó fue un regreso caótico, más cercano a la violencia, la desesperanza y el miedo.

El reingreso al colegio dejó entrever estudiantes pasivos, fatigados, desmotivados, angustiados y con una capacidad de trabajo reducida. Los profesores rápidamente identificaron esta realidad y la interiorizaron en una reacción conjunta que llevó a estas interpelaciones: ¿qué nos pasó en la pandemia? y en ¿dónde quedaron los aprendizajes sobre sensibilidad y prosocialidad? Estas preguntas evidenciaron que, aunque se fortaleció el diálogo durante la educación

remota, no se realizó una reflexión profunda respecto a retomar las prácticas cotidianas que exige la presencialidad misma, por ejemplo, cumplir un horario, asistir a clases, respetar los espacios o portar el uniforme. Es por esto que, siguiendo los planteamientos de Zemelman (2005), el retorno nos permitió mirar hacia atrás para preguntarnos ¿qué aprendimos?, ¿qué se puede saber? y ¿qué se puede hacer? para garantizar un regreso más ameno. La respuesta no comenzó por exigir, sino por comprender cómo la pandemia nos afectaba más allá del cuerpo; que las consecuencias del encierro nos llevaba a proponer modelos de flexibilización con espacios para la reeducación de hábitos necesarios para el desarrollo de la vida escolar, a partir del diálogo y dejando a un lado la norma y los efectos punitivos del castigo ante la falta.

De este modo, se tuvieron en cuenta ritmos de trabajo individuales con los estudiantes, permitiendo algunas libertades en la entrega y el desarrollo de actividades. Así mismo, se desarrollaron guías y recursos escolares con temáticas como el emprendimiento, la moda y las redes sociales, que fomentaban la innovación y se mantenían al margen de la repetición y la monotonía, con el fin de que resultaran atractivas y dinámicas<sup>20</sup>. Nuestro propósito fue combatir la percepción de una realidad distópica, por medio de espacios pedagógicos para la inspiración. Por ejemplo, organizamos espacios para que estudiantes y profesores compartieran sus imágenes y relatos sobre las pérdidas humanas por la pandemia, teniendo cuidado de no caer en un marco desolador, sino más bien, como un homenaje a la vida. La inspiración emergió como eje de encuentro que, a través de fotografías, bailes, musicalidades y trabajos construidos en el aula, ilustraban lo que experimentábamos y la forma en que procesábamos la rehabilitación del colegio.

Si bien, una parte de la comunidad educativa ha mostrado lo difícil que ha sido promover el reconocimiento y la interiorización de hábitos estudiantiles como el aseo, la puntualidad, el uso del uniforme, entre otros; otra parte se ha venido adaptando a la necesidad de retomar la disciplina y la organización del trabajo; de volver a hablar sobre hábitos de estudio, estilos de vida saludable y manejo de las tecnologías en un marco de autocuidado<sup>21</sup>. Esta postura hace énfasis en la promoción del lenguaje de la otredad, de los vínculos y de la responsabilidad afectiva consigo mismo y con el entorno.

---

<sup>20</sup> En la presencialidad es evidente que el confinamiento se relaciona con la adicción a los medios y herramientas tecnológicas.

<sup>21</sup> Si algo se consolidó en la pandemia fue la práctica sin pausa de los dispositivos tipo tablet y celulares. Aún en clases, los estudiantes permanecen dependientes del uso del celular y las redes sociales.

## Un balance desolador y esperanzador

Respecto a la dimensión de la salud mental, dentro de la población estudiantil se ha venido confirmado el aumento de diagnósticos de claustrofobia, agorafobia, ansiedad social, entre otros trastornos. Por este motivo, dentro del plan de trabajo se estableció un cronograma con actividades que priorizan la educación en salud mental y emocional, con «semanas de la convivencia» dedicadas al esparcimiento de los estudiantes, y actividades para mejorar la salud y el bienestar.

La estrategia integrada de trabajo ha arrojado resultados positivos, aunque se ha identificado un aumento de estudiantes diagnosticados y el deterioro de prácticas cívicas y de convivencia. A su vez, es notable el descuido en las actividades académicas, las prácticas de autocuidado y de reconocimiento del otro.

Aun con este panorama, que recuerda el concepto de distopía social (Fisher, 2016) como una realidad indeseada, los profesores continuamos en la búsqueda constante de espacios para la inspiración y la continuidad del diálogo sensible, reconociendo que la realidad misma es una construcción donde se necesita el aporte de todos.

Es por esto por lo que, desde entonces, hacemos énfasis en la necesidad de organizar galerías de arte; de representar a través de relatos las vivencias cotidianas; de sistematizar nuestras experiencias a través de la escritura de textos como el presente, y de fomentar otras actividades que mantengan viva la inspiración, desarrollen el pensamiento crítico y le hagan frente a la desesperanza. De esta forma, somos conscientes del condicionamiento distópico, sin ser serviles a sus designios. Seguimos construyendo la idea de inspirar, sensibilizar y agenciar espacios para evidenciar la voluntad de cambio y de construir un colegio con la capacidad de responder a la desesperanza de un país que se resiste a cambiar, pero que avanza bajo el liderazgo de maestros comprometidos con el desarrollo educativo y social.

## Referencias

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.

Harvey David (2020). Sopa de Wuhan, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. en Amadeo, P. Ed. Editorial ASPO. Compilación de aislamiento social preventivo y obligatorio. Universidad Nacional de la Plata.

Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. Estética y política. Prometeo libros.

Roche, R. y Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas. Blume.

Zemelman, H. (2005). *La voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Anthropos.

### Citar artículo como:

Castro-Hernández, D.D. y Cárdenas-Maldonado, O.M. (2023). Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2891. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2891>

**Fecha de recepción:** 21 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 9 de diciembre de 2022.

# COVID-19 y escuela: ¿el espejismo de la innovación?

Pandemy and school: the mirage of innovation?

COVID-19 e a escola: a miragem da inovação?

Henry Wilson León-Calderón<sup>1</sup>

Carlos Eduardo Cruz-Gómez<sup>2</sup>

Dina Sofía Gualdrón-Álvarez<sup>3</sup>

## Resumen

La emergencia educativa producto de la pandemia conllevó el cierre de las escuelas en la mayoría de los países del mundo. Durante el confinamiento los y las estudiantes, maestros y maestras y sus familias, aunaron esfuerzos por mantener el proceso educativo, situación que obligó al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como una oportunidad para propiciar la innovación pedagógica. Esta investigación cualitativa de tipo explicativo, y estudio de caso, se llevó a cabo en un colegio público de Bogotá, Colombia, mediante análisis documental y entrevistas en línea a 19 personas: entre docentes, estudiantes y acudientes, desde tres ejes: comunicación, prácticas educativas y rituales escolares con el objetivo de identificar, a través de la tensión generada entre la práctica educativa tradicional y las innovaciones tecnoeducativas a raíz de la contingencia del COVID-19, la idea de escuela, como espacio social de formación, en docentes, estudiantes y padres y madres de familia, en un colegio de Bogotá. Los resultados indicaron que hay una relación de la escuela tradicional con tres mitos de occidente: el mito de Sísifo, el mito del eterno retorno y el mito del paraíso eterno, los cuales muestran ser determinantes en el discurrir de la escuela, interfiriendo los procesos pedagógicos innovadores mediados o no por las TIC, reforzando el carácter enciclopédico y lineal del currículo, los contenidos de las asignaturas, las maneras de enseñar y de aprender, cimentados en factores cruciales del acto educativo: la promoción y la calificación, como sinónimo de evaluación.

**Palabras clave:** Pandemia, Escuela, Enseñanza - Aprendizaje, TIC, Mitos.

<sup>1</sup> Docente investigador, Fundación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Bogotá. Correo electrónico: henry.leon@uniminuto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-6079>

<sup>2</sup> Docente investigador, Fundación Centro de Investigación de las Artes Escénicas (CIAES), Bogotá, Correo electrónico: cecruzg@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-4576>

<sup>3</sup> Docente investigadora, candidata a Doctor de la Fundación Centro de Investigación de las Artes Escénicas (CIAES), Bogotá. Correo electrónico: dgualdron@educacion.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3956-7154>



### Abstract

This qualitative interpretative research and case study contrasts the idea of school before and during COVID-19. The strict measures of confinement covered students, teachers and their families. This research was carried out using the discourse analysis with 19 interviews conducted online in a public school in Bogotá - Colombia, through three categories: communication, educational practice and rituals, for the purpose to identify, the idea of school as a social space for training through the tension generated between traditional educational practice and techno-educational innovations as a result of the COVID-19 contingency in teachers, students and parents in a school in Bogotá. We found a relationship between the traditional school and three myths of the West: the myth of Sisyphus, the myth of the Eternal Return and the myth of the Eternal Paradise, this show to be determinant in the course of the school and obstruct the innovative pedagogical processes mediated or not by ICT, reinforcing the encyclopedic and linear character of the curriculum, the content of the subjects, the ways of teaching and learning, founded on crucial factors of the educational act: promotion and qualification, as synonymous of evaluation.

**Keywords:** Pandemy, School, Teaching-Learning, TIC, Myths

---

### Resumo

A emergência educativa resultante da pandemia levou ao encerramento de escolas em quase todos os países do mundo, durante o qual estudantes, professores e suas famílias uniram forças para manter o processo educativo. Esta situação forçou a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), portanto, uma oportunidade para promover a inovação pedagógica. Esta investigação qualitativa de tipo explicativo, e estudo de caso, foi realizada numa escola pública em Bogotá - Colômbia, através de análise documental e entrevistas online com 19 pessoas: professores, alunos e tutores, a partir de três eixos: comunicação, práticas educativas e rituais escolares com o objectivo de identificar, através da tensão gerada entre a prática educativa tradicional e as inovações tecno-educacionais na sequência da contingência do COVID-19, a ideia da escola como espaço social de formação, em professores, alunos e pais, numa escola de Bogotá. Verifica-se que existe uma relação entre a escola tradicional e três mitos do Ocidente: o mito de Sísifo, o mito do Retorno Eterno e o mito do Paraíso Eterno e demonstram ser determinantes no discurso da escola interferindo os processos pedagógicos inovadores mediados ou não pelas TIC, reforçando o carácter enciclopédico e linear do currículo, os conteúdos das disciplinas, as formas de ensino e aprendizagem, cimentadas em factores cruciais do acto educativo: promoção e qualificação, como sinónimo de avaliação.

**Keywords:** Pandemia, Escola, Ensinar - Aprender, TIC, Mito.

## Introducción

En 2020 durante la cuarentena<sup>4</sup> la escuela tuvo que depender de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) pidió "buscar nuevas formas de trabajo con las familias, los niños y niñas... y compartir metodologías y esquemas de trabajo en casa" (Directiva Ministerial 03 de 2020). La escuela inevitablemente asumió de forma irrestricta el uso cotidiano de la tecnología porque la *vida escolar* y la enseñanza se trasladó a casa. La anhelada innovación curricular, pedagógica, tecno-pedagógica de la mano de las TIC, inesperadamente se tomó la Escuela. La escuela tradicional parece truncar cualquier propuesta de innovación dada su ritualización cimentada en tres mitos: el mito de Sísifo, del eterno retorno y del paraíso eterno.

Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación "La transformación de la idea de escuela, como espacio social de formación, vista desde las prácticas educativas en condiciones de confinamiento (COVID-19), entre la innovación y la tradición", cuyo objetivo es identificar a través de la tensión generada entre la práctica educativa tradicional y las innovaciones tecnoeducativas a raíz de la contingencia del COVID-19, la idea de escuela, como espacio social de formación para: docentes, estudiantes y padres de familia, en un colegio de Bogotá. La investigación contrasta el acontecer enseñanza-aprendizaje antes y durante el COVID-19. La mirada sobre la idea de escuela antes y durante el confinamiento se hace desde tres aspectos: prácticas educativas, comunicación y rituales escolares; entendidos estos como los actos escolares colectivos cotidianos instaurados "buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes" (Dusell y Southwell, 2009).

## Escuela, pandemia e innovación

La pandemia del H1N1 (2008 – 2010) advirtió sobre cómo el contagio masivo podría afectar no solo a los países para "atender las necesidades de sus propios ciudadanos" (Garret, 2006, p. 275), sino que se omitieron las reiteradas recomendaciones a colegios y docentes para crear estrategias y condiciones "que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar" (UNESCO, 2008, p. 2). De hecho, el fracaso en el cierre de las escuelas durante el H1 N1 se debió al escaso acceso al servicio de Internet, la dificultad para el cuidado de los niños en casa y la precaria economía de las familias en diferentes países (García y Kairuz, 2020), aun cuando se mantuvieron las reglas de higiene, aislamiento de personas contagiadas, limpieza de enseres en casa, cierre temporal de escuelas y teatros y la prohibición de aglomeraciones, usadas en la pandemia del polio (1880 – 1940) (Axelsson, 2009).

---

<sup>4</sup> La terminología utilizada en este artículo considera las sugerencias hechas por Hernández, López y López. (2020).

El esfuerzo por vincular las TIC en la educación, durante la pandemia del H1 N1, se limitó al área de la salud: "programa Elluminate utilizado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para ofrecer cursos virtuales sobre la pandemia de influenza" (Aparicio, 2009, p. 2) o excepciones como el video juego de estrategia Plague Inc utilizado para la enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales (Téllez, 2015). La pandemia del 2020 confirmó que "millones de niños, niñas y jóvenes quedaron... sin tener otra oportunidad educativa en línea por la falta de conectividad en sus hogares" (Jabonero, 2020, p. 11).

El *boom* tecnológico de los ochenta mostró falencias que hoy prevalecen: "desconexión con la realidad del currículum, la escasez de hardware en los centros y de software educativo" (Machado, 2020, p. 250), emular las clases magistrales, limitándose a la circulación de información, cuando los docentes usan los recursos informáticos (Monsavais, McAnally y Lavigne, 2014); ser funcionales operarios de dispositivos tecnológicos no significa ser competente para optimizar el uso de la información y la comunicación (Borges y Marzal, 2017); las reformas de la educación son muy lentas, no se adaptan a situaciones cambiantes de enseñar-aprender, truncando las posibilidades de innovación (Devail, 2013); con la metodología virtual y la presencial se obtienen los mismos resultados (Castillo, *et al.*, 2020); durante la pandemia la recursividad docente se puso en evidencia, no así la innovación en la práctica educativa debido a que la casa pasó a ser aula de clase improvisada (Díaz *et al.*, 2022); la educación remota impartida se instaló de emergencia ofreciendo acceso temporal a la enseñanza mientras durara la crisis (Hodges *et al.*, 2020).

## Escuela, comunicación e interacción

La comunicación en la escuela privilegia el encuentro cercano, cara a cara, en la relación estudiantes, docentes y familias, es el pilar del acto educativo (Rodríguez *et al.*, 2018). La comunicación en la enseñanza es directa cuando el docente, en el aula, despliega una serie de actuaciones en pro del aprendizaje (Sarazón, 2002) o indirecta, cuando aprender se traduce en hacer para descubrir (Ranciere, 2006). En ambos casos las relaciones afectivas, la credibilidad, la disposición (temporal o estable) de los receptores y la forma y contenido del mensaje sustenta la triada fuente – mensaje – receptor (Moscovici, 1993). La comunicación escuela – familia responde a unas formas de transacción a través del lenguaje en el que la realidad se reinterpreta para ser construida a partir de la experiencia cotidiana. La pandemia 2020 y el cambio extremo respecto a la vida escolar obligó a pensar más en la salud física y mental de los y las estudiantes y los y las docentes que en el aprendizaje (Wang, 2020).

Actualmente, la formación de profesores, presencial o a distancia, busca satisfacer las necesidades de la información y la comunicación (Orth *et al.*, 2017; Báez y Clunie, 2019). La innovación

educativa, visible en "estrategias, metodologías, prácticas, procesos, tecnologías, materiales, currículos y proyectos" (IDEP, 2020)<sup>5</sup>, no puede restringirse solo al uso de las TIC en las clases. Las experiencias tecnopedagógicas (Garzón y Martínez, 2018), muchas veces omiten las capacidades individuales de los estudiantes en su diversidad de pensar y hacer (Gardner, 1999; 2000), las prácticas de enseñanza-aprendizaje no visibles (currículo oculto) nos enfrentan a lo inesperado, así dar continuidad a la escuela a través de las TIC paradójicamente produce resistencias en las familias y los estudiantes debido a factores de tipo socioemocional vinculados con la interacción y la comunicación directa (Pacheco, 2020, p. 171).

## Escuela, tradición y ritualidad

La educación occidental preserva unas disciplinas como fundamento: ciencias, matemáticas, lenguaje y las artes (música), v.g. trivium y quatrivium (Abagnano y Visalberghi, 1964; 1992), la formación del aprendiz que vincula la familia (Guzmán, 2019), siendo, además, un sistema de reproducción social, cultural, económico y político, conducente a la generación de riqueza individual y corporativa con visión de corte imperial (Sader, 2001; Foucault, 1972; 2005), bajo una formación de corte religioso; v. g. América Latina y la relación Estado – iglesia de los concordatos, vigentes hasta mediados del siglo XX, (Torreano, 2017). La escuela arraiga creencias y rituales que instauran la idea de Ser humano, mundo y realidad (Geertz, 1973; 2003) y la dupla teoría – praxis, sinónimo de libertad humana "que se desarrolla según convenciones, explicaciones o principios ... *guiado por ideas*" (Böhm, 2010, p. 11), está diseñada para preservar el saber construido socialmente y enfrentar las necesidades que conducen a la trascendencia humana.

La escuela administra su función educativa en el orden individual y social (Quaresma y Zamorano, 2016), su legado histórico mantiene la formación de la persona, el ser y su inicio está en la familia: "Todos trabajan únicamente para hacer los hijos virtuosos ... Cuando se los envía a la escuela, se recomienda a los maestros que no pongan tanto esmero en enseñarles a leer bien y tocar instrumentos, como en enseñarles las buenas costumbres" (Platón, p. 40)<sup>6</sup>.

La práctica educativa escolarizada (regulada por el sistema educativo) y no escolarizada (informal) se constituye en: propósitos, estrategias de enseñanza y contexto espacio – temporal (Perrenoud, 2010; Figueroa, 2018). La educación escolarizada considera el uso del tiempo, del espacio y de recursos tangibles e intangibles (conocimientos, habilidades, disposiciones) que delimitan el currículo instituido y la acción educativa al espacio escolar. La práctica educativa no escolarizada establece tiempos y espacios, pero busca la aplicabilidad de lo aprendido en

<sup>5</sup> Concepto con el que se define innovación en el Premio IDEP a la innovación e investigación: <http://premios.idep.edu.co/2020/cartilla/>

<sup>6</sup> Se utiliza la traducción Azcárate, Madrid: Medina y Navarro editores, 1871. Se transcribió respetando la gramática del texto.

la vida cotidiana (Rodríguez-Triana, 2018), se regula por el reconocimiento mutuo de quien enseña y de quien aprende (Cuesta, 2019), dado que los saberes se acuerdan desde el quehacer (Molina-Natera, 2019).

La relativa informalidad de la educación en casa durante el encierro no exime de la formalidad ritual instituida: el lugar (espacio, infraestructura, materiales) y los procesos (alcances, motivaciones, expectativas, disposiciones ...) como tampoco la evaluación ni el miedo a la pérdida del año escolar (Bruner, 2020; Ghosh *et al.*, 2020).

El mito, a través del rito, trata de comprender, intervenir y transitar en la realidad (Eyman *et al.*, 2020), se erige en lo impredecible e imprevisible del cambio connatural a la experiencia humana en el acontecer cotidiano (James, 2000). Las muestras gestuales, significados que contribuyen a la construcción de la realidad escolar, ritmos de acción, perfilan la implementación ritual del currículo y determina su valor en la comunidad educativa (Dussel y Southweel, 2009), un sistema de reproducción y mantenimiento social dentro y fuera del aula (Angulo y León, 2010).

El mito también sustenta los rituales escolares (Guillén, 2008) refleja la manera de concebir la estructura social (hábitos, estéticas) y ritualiza momentos importantes, de la vida humana, en distintas versiones y usos de los sistemas simbólicos (Pardo, 2005) como “valor axiomático de principios estructurales” (Turner, 1988, p. 57), abriendo paso al actuar inconsciente a través de los símbolos que lo sustentan (MacLaren, 1986), porque “el hombre ... jamás percibe cosa alguna por entero o la comprende completamente” (Jung, 1995. p. 21). Si “todos los mitos remiten a uno” (Guigou y Álvarez 2013, p. 14) acercarse a ellos puede ayudar a entender mejor la vida escolar, su propia condición educadora y su trascendencia en el tiempo. El mito es antihistórico, cuenta sí una historia y orienta el futuro indeterminado y se refiere pedagógicamente a una realidad Humana (...) “y lo traslada a su ámbito propio, que es lo eterno”. (Meslin, 2000, p. 72).

## Metodología

Esta investigación cualitativa, interpretativa, analiza símbolos, discursos y aspectos vinculados con la realidad percibida por los sujetos que experimentan el fenómeno de estudio (Sánchez, 2019). Como estudio de caso se tiene en cuenta la particularidad que lleva a comprender lo acontecido, en el lugar y momento de ocurrencia (Álvarez y San Fabián, 2012), mediante el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y algunas guías de trabajo remoto diseñadas por docentes y el análisis de discurso de las entrevistas semiestructuradas aplicadas. Se realizó en un Colegio

público del Noroccidente Bogotá (Colombia) con niveles de educación Preescolar, Educación Básica (1º a 9º grado) y Educación Media (grados 10º y 11º) en dos jornadas (mañana y tarde).

La entrevista (tabla 1) de N=21 preguntas, se hizo en línea desde la plataforma Teams. Previamente validada por grupo de discusión de expertos, docentes universitarios investigadores, un pilotaje con estudiantes, docentes, acudientes (tabla 2) y se llevó a cabo siguiendo el rigor ético: consentimiento informado y autorización por los padres de los estudiantes.

Tabla 1.  
*Preguntas por categoría*

Ítem	No. de Preguntas
Comunicación	4
Práctica Educativa	10
Rituales	6
Sin categorizar	1

Tabla 2.  
*Validación entrevistas*

Ítem	Participante	Número
Validación	Docente universitario con título de doctorado	1
	Docente universitario con título de maestría	3
	Estudiantes	2
	Docentes	1
Pilotaje	Acudientes	1

Las entrevistas se codificaron teniendo en cuenta la fuente: Estudiante (E), docente (D), Acudiente (A), el nivel: Primaria (P), Bachillerato (B), Educación Media (M) y la jornada: Mañana o Tarde (tabla 3).

Tabla 3.  
*Esquema de codificación entrevistas*

Entrevistado	Codificación
Estudiante Primaria Jornada Mañana	EP-JM
Docente Primaria Jornada Mañana	DP-JM
Acudiente Primaria Jornada Mañana	AP-JM
Estudiante Primaria Jornada Tarde	AP-JT
Docente Primaria Jornada Tarde	DP-JT
Acudiente Primaria Jornada Tarde	AP-JT
Estudiante Bachillerato Jornada Mañana	EB-JM
Docente Bachillerato Jornada Mañana	DB-JM
Acudiente Bachillerato Jornada Mañana	AB-JM
Estudiante Bachillerato Jornada Tarde	AB-JT
Docente Bachillerato Jornada Tarde	DB-JT
Acudiente Bachillerato Jornada Tarde	AB-JT
Estudiante Media Jornada Mañana	EM-JM
Docente Media Jornada Mañana	DM-JM
Acudiente Media Jornada Mañana	AM-JM
Estudiante Media Jornada Tarde	AM-JT
Docente Bachillerato Jornada Tarde	DM-JT
Acudiente Bachillerato Jornada Tarde	AP-MT
Directivo Docente	DD

El análisis de discurso que orienta la reflexión (Wodak y Meyer, 2013, p. 37), memoria colectiva del acontecimiento o conocimiento social de las cosas (Van Dijck, 1999), se hizo mediante rejilla de doble entrada en Excel, por una parte las categorías definidas y por otra la información correspondiente a cada una de las fuentes (documentales y de los entrevistados) Las entrevistas se desagregan en: fuente de información (docentes, estudiantes, acudientes), nivel al que pertenecen (Primaria, Bachillerato, Educación Media) y jornada (Mañana, Tarde) y pregunta formulada de acuerdo con las categorías. Finalmente, se cruza la información desde tres aspectos: lo que permanece, lo que aparece y lo que desaparece.

## Resultados

Tres grandes mitos entretejen los rituales escolares: 1.) de Sísifo, 2.) eterno retorno, 3.) paraíso eterno. El mito ahonda en el misterio de la existencia humana, confronta la realidad no siempre consciente "que determina la vida inmediata, las actividades y los destinos de la humanidad" (Asse, 2002, P. 57).

1.) *El mito de Sísifo* relaciona la predestinación de los dioses, el privilegio y el esfuerzo como castigo para exculpar las faltas (Camus, 1985). La escuela instaura tres expresiones sobre este mito: a.) el esfuerzo: pasar de un grado a otro "promoción hacia niveles superiores" (literal d., Art. 148. Ley 115 del 94; SIEE); b.) el saber predictivo "capacidad de saber cuándo han aprendido algo y la habilidad de saber dirigir su propio aprendizaje" (SIEE, p. 6); c.) el castigo: "repetir al año ... repetir el curso" (SIEE), además del "proceso disciplinario establecido para las faltas"<sup>7</sup> (M de C., 2020, p. 36).

2.) *El mito del eterno retorno* es el lugar del pasado y el presente, una especie de bucle donde el pasado está adelante y el futuro detrás, donde el instante del acontecimiento trae consigo el porvenir; una especie de paradoja en la que lo ocurrido vuelve a ocurrir como un nuevo inicio (Baille, 2005).

Cada año escolar retorna a lo ya vivido: hora de ingreso y salida, tiempo de permanencia, horarios, aulas de clase, tiempo de descanso, espacio para el juego, docentes, compañeros. Hay una ritualización del tiempo, que atañe a la práctica educativa: duración de las clases, el descanso, horario de atención a padres, periodos para el aprendizaje, son pautas de comportamiento debidamente legalizadas en Manual de Convivencia, SIEE, PEI, Ley General de Educación (MEN). Cada culminación de ciclo escolar es inicio del siguiente: Preescolar, Educación Básica, Media, Superior. Foucault (2005) lo define como rango "[se] obtiene de semana en semana,

<sup>7</sup> Antecede el carácter formativo ante cualquier tipo de falta, como lo define el literal, 8 del artículo 116, del Manual de Convivencia: "Proponer, analizar y viabilizar estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio." (p. 62).

de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad ... sucesión de materias enseñadas ... según un orden de dificultad creciente” (p. 150). y a lo comunicativo: informes de calificaciones, reuniones de padres (SIEE – PEI).

3.) *El mito del paraíso eterno* es la condición ideal solo posible tras superar la dificultad, en la escuela gracias al saber, saber ser y saber hacer. Culminar un grado y ser promovido es motivo de felicidad para estudiantes, docentes y familia. Este mito describe cómo "el hombre vive, predominantemente, en un mundo de contradicciones, oposiciones y disfunciones que generan la nostalgia del estadio anterior" (Ochoa, 2002, p. 47). La promoción es un ritual de *elevación de status* (Turner, 1988). el sentido simbólico está en la perspectiva mítica y ritual de la promoción, *ascender* es sinónimo de usufructo, poseer lo básico para enfrentar la incertidumbre: “La promoción se entiende como el paso de un grado al otro o de un ciclo a otro superior, o la obtención de un título” (SIEE, p. 9).

Algunos rituales de paso escolares comunican: el uniforme crea el rol de estudiante, da identidad institucional al cruzar la puerta de ingreso al colegio. Los actos comunitarios: formaciones, actos culturales o cívicos, principalmente la izada de bandera (antes y durante la COVID-19), instaure unas acciones educativas definidas: canto de los himnos, palabras sobre el motivo de la izada; reconocimiento de estudiantes destacados por cada curso (exaltación), formación en el patio (en la presencialidad) o conectarse al evento en la virtualidad (concurrir) “La izadas se conmemoraban por cursos, la formación, el uniforme ... en la virtualidad también se destacan los estudiantes conmemorados, pero se hace por la plataforma que estamos manejando” (EB-JM). La práctica educativa se define en la organización del tiempo, pautas rituales escolarizadas, del mismo modo antes y durante el COVID-19:

Los despertaba para dejarlos listos en la mañana, desayunados, bañados, con el uniforme puesto, zapatos organizados ... llegaba muy puntal a recogerlos ... en el trayecto del colegio a la casa preguntar ¿Cómo les fue? ¿Qué hicieron? ¿Qué aprendieron? ¿Cuántas tareas? Llegar a la casa, cenar, dejar las tareas listas en la noche para que en la mañana se volviera a hacer lo mismo (AB-JT).

Me levanto un poco más tarde, si hay alguna reunión me despierto más temprano, entró a la clase ... después de la clase hago las tareas y descansar, si tenía un tiempo libre, por la noche hacía otra tarea y me dormía (EP-JM).

“Antes del Covid, en el colegio teníamos lo necesario para nuestro aprendizaje” (EP-JT); "era más fácil ... teníamos implementos para hacer deporte: balones, colchonetas ... la sala de informática, los laboratorios (EB-JM); "antes del COVID se garantizaba más el desarro-

llo de las actividades, una mejor calidad... los docentes tenían infinidad de maneras de llegar al estudiante: un juego... una sopa de letras... juego de roles...una exposición (AP-JM).

El lugar está ritualizado por la práctica y la acción educativa (límites, función del espacio, de los objetos), su ruptura en la virtualidad generó tensión: "trabajando desde mi casa es muy sencillo perder el límite de dónde está mi trabajo, dónde está mi casa, dónde está mi vida familiar y dónde está mi vida escolar" (DB-JT); "Los chicos estudian en el piso, en la cama ... en un solo espacio cocinan, duermen ... pocos tienen un espacio adecuado [para estudiar]" (DP-JM). "Uno está en el comedor con el computador y se distrae porque no hay silencio, está en diferentes ambientes" (EB-JT); "el espacio de estudio es toda la sala, tenemos las cartulinas, los cuadernos... las hojas, las guías, el computador, el cargador, el celular" (EM-JM). El espacio también ritualiza el tiempo y la presencia e interacción para compartir con el otro, la comunicación cara a cara es vital, la falta de ella dejó ver graves problemas emocionales en los escolares (Wang *et al.*, 2020), este discurso unánime, a una sola voz, de los acudientes es reflejo de ello:

### Antes de la pandemia:

Dejaba a mis hijos en el colegio, iban a aprender en la jornada normal, había un horario donde estaban todas las clases [y] la mente ya está practicada [entrenada] en eso, organizada. La interacción era mayor, había contacto con alumnos, profesores y compañeros, era algo que les ayudaba más, el tiempo era más estricto y cuando llegaban a la casa era para hacer las tareas, para jugar y descansar. En la noche, miran qué trabajos tienen que presentar según el horario del otro día, o si tienen algo pendiente (Construido desde las entrevistas a los Acudientes).

### Durante la pandemia:

Hay mucha pérdida, no se están conectando todos los estudiantes para la clase, hay menos sesiones y se ha disminuido el tiempo de clase, no todas son sincrónicas, está perdido el horario, un día dicen tal fecha tenemos la clase, pero no sé pudo conectar. Ahora en el COVID [los estudiantes] apenas se están organizando, no están enfocados, hay unos alumnos que se contactan en diferentes días o un día a la semana, en el colegio se veían todos los días. Con los trabajos del colegio, casi que todo el tiempo tienen que estar ahí pendientes porque son bastantes, no tienen la posibilidad de que alguien les explique, uno intenta explicarles eso que no entienden, pero no es lo mismo: el profesor es el que sabe (Construido desde las entrevistas a los Acudientes).

La innovación se frena debido a que antes y durante la pandemia el objetivo no es el aprendizaje sino la promoción, la acción educativa se reduce a lo comunicativo-informativo: dictar clase. En casa, durante el encierro, el hacer trabajos escolares inicialmente reprodujo el tiempo de dedicación de las actividades escolares determinadas a la presencialidad, siendo el eje el hacer que se comunica y califica.

"las guías que envían los docentes son muy claras, con la información que debe llevar para que el estudiante entienda lo que tiene que hacer" (AP-JM).

"En la casa igual lo tienen que hacer, el hecho de que no tengan el profesor aquí encima de ellos, explicándoles lo que les dejan es el que tienen que hacer" (AM-JM).

Debido a las condiciones, tensiones y dificultades producidas por el trabajo escolar en casa, se ubicó el peso en la promoción, para garantizar la continuidad educativa. Al cierre de la presente investigación el Consejo Directivo del colegio ajustó el SIEE (Acuerdo 6. Del 11 de agosto de 2020), en esa dirección así:

1. La eliminación de las evaluaciones semestrales;
2. Cambio en el valor porcentual de primer y segundo periodo para 2020 (ya calificados al momento de emitir el acuerdo) 40 % del total de la nota, para tercer y cuarto periodo 60 %;
3. Aumentar el número de asignaturas para pérdida del año escolar, de tres a cuatro;
4. Ampliar el número de asignaturas para actualización a fin de año, de dos a tres.

## Conclusiones

La base mítica de la escuela del siglo XXI limita la práctica educativa innovadora, aun si está mediada por la tecnología. La perspectiva educativa del currículo, contenidos, plan de estudios y gestión directiva-administrativa requiere superar la linealidad y gradación anquilosada en detrimento de los aprendizajes. El control ritualizado del cuerpo-imagen-acción en unos tipos de comportamiento regulados por el carácter punitivo de la calificación, obstaculizan el sentido mismo de cualquier innovación.

Comprender la realidad que se construye a diario por parte de los estudiantes, docentes y las familias, para transformarla, es el potencial pedagógico de cualquier innovación e implica vincular la expectativa común de jóvenes, docentes y padres, mediante experiencias de enseñanza para el aprendizaje. *Aprender con el otro* debe ser el determinante, lo ritualizado debe transformar las relaciones de contenidos, tiempos y espacio escolar, flexibilizar el currículo es dar cabida a las micronarrativas, las de cada persona, que no se sujeten a esos grandes mitos señalados.

Reflexionar para comprender los tres grandes mitos de occidente (Sísifo, eterno retorno y paraíso eterno), como gestores de los rituales escolares, abriría el camino para identificar posibles alternativas dirigidas al abordaje en torno a la idea de escuela del siglo XXI como un espacio inexorable para la innovación.

## Referencias

- Abagnano, N. y Visalberghi, A. (1964/1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Ángulo, L. y León, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102007.pdf>
- Aparicio, A. (2009). Las TIC y la pandemia de influenza: Desafío para la Salud Pública. *Revista Salud Pública*, 18, (1). [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-14292009000100001](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292009000100001)
- Asse, J. (2002). El mito, el rito y la literatura. *Revista Casa del tiempo–Cariátide*, 45, 54-71. <http://www.uam.mx/difusion/revista/oct2002/asse.pdf>
- Axelsson, P. (2009). «No os comáis esas manzanas; ¡han estado en el suelo!»: la epidemia de polio y las medidas preventivas en Suecia, desde la década de 1880 hasta la década de 1940. *Asclepio*, 61(1), 23–38. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2009.v61.i1.270>
- Báez, C. y Clunie, C. (2019). Una mirada a la educación ubicua. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 22(1), 325-344. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>
- Baille, A. (2005). Necesidad y eterno retorno en la filosofía de Nietzsche. (Tesis de Doctorado en filosofía - Departamento de Historia de la Filosofía, Universidad de Barcelona) <https://www.tdx.cat/handle/10803/387308?locale-attribute=es#page=1>
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Magisterio.

- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía, de Platón hasta la actualidad*. Eduvim.  
<https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/lahistoriadelpedagogia-winfriedbohm.pdf>
- Borges, J. y Marzal, M. (2017). Competencias en información y en comunicación: desarrollo. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 35-43.  
<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v40n1a04>
- Bruner, J. J. (2020). Escenas de la educación bajo la pandemia: miradas desde Chile. En O. Granados, *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* (pp. 189-210). OEI.  
<https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Cáceres-Muñoz, J. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del COVID-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Camus, A. (1951; 1985). *El mito de Sísifo*. Losada Editores.
- Castillo, J., Cerà, V., de Valanzó, X., Uintana, S., Ferres-Amat, E. y Rodríguez, H. (2020). Formación en soporte vital básico estándar del European Resuscitation Council. Comparación entre metodología mixta versus la presencial. Estudio experimental, aleatorizado de innovación docente. *Emergencia*, 32(1), 45-48.
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1). <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19011>
- Deval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40).  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a4.pdf>
- Díaz, C., Alcapán, A., Figueroa E., Mella, C., Morales, I., Palma A. y Toro, L. (2022). Estrategias adaptativas y de autorregulación de profesores en pandemia COVID-19. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 142-166. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1283>
- Dusell, I. y Southwell M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *Revista monitor de la Educación*, (21), 16-32. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf)

- Eyman, A., Vainman, S., Caticaric, C., Krauss, M. y Mulli, V. (2020). Características del último primer día de clases: un nuevo rito de paso entre los estudiantes que finalizan la escuela secundaria. *Arch Argent Pediatr*, 118(1), 68-72. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2020.68>
- Figuerola, Á. (2018). Las relaciones cognitivas y conductuales en las interacciones didácticas. *Sinéctica*, 51. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-006)
- Foucault, M. (1972;2005). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores.
- García, J. y Kairuz, J. (Edit.) (2020). Covid 19 acciones globales, frente al cierre de escuelas durante una pandemia. Universidad de Los Andes. Bogotá. [https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/COVID-19-acciones\\_globales-cierre-escuelas.pdf](https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/COVID-19-acciones_globales-cierre-escuelas.pdf)
- Gardner, H. (1999; 2000). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Garret, L. (2006). ¿La próxima pandemia? *Revista salud pública de México*, 48(3), 268-278. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342006000300010>
- Garzón, A. y Martínez, D. (2018). Las tecnopedagogías y el uso de recursos virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje para el trabajo autónomo y colaborativo. Uniminuto.
- Geertz, C. (1973; 2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. y Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediátrica*, 72(3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>
- Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. Avá. *Revista de Antropología*, (12), 137-154. [https://www.ava.unam.edu.ar/images/12/pdf/ava12\\_08\\_guillen.pdf](https://www.ava.unam.edu.ar/images/12/pdf/ava12_08_guillen.pdf)
- Guiguo, N. y Álvarez, E. (2013). *Abordajes hacia una etnografía de la comunicación contemporánea*. Manosanta.
- Guzmán, A. (2019). Tensiones y agencia en la escuela pública hoy. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(19), 207-220. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.711](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.711)

- Hernández, Y., López, L. y López, E. (2020). Terminología y escritura en tiempos de COVID-19. *CorSalud*, 12(2), 184-188. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-71702020000200184](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-71702020000200184)
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- James, E. (2000). La organización ritual. En Botero, F., Endara, L. (Ed). *Mito Rito, símbolo. Lecturas antropológicas* (pp. 115-170). Instituto de Antropología Aplicada, Quito.
- Jabonero, M. (2020). Inercia o transformación ¿Cómo será la educación en 2030? En O. Grana-dos, *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* (pp. 7-14). OEI. <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Machado, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 247-262. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.249>
- McLaren, P. (1986). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. <https://cazembes.files.wordpress.com/2014/04/mclaren-p-los-sc3admbolos-e-el-aula-y-las-dimensiones-rituales-de-la-escolaridad.pdf>
- MEN (2020). Directiva Ministerial 03 - 20 de marzo de 2020. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Directivas/394243:Directiva-No-03-20-de-marzo-de-2020>
- Meslin, M. (2000). Sobre los mitos. En Botero, F., Endara L. *Mito, Rito Símbolo. Lecturas antropológicas* (pp. 69 – 87). Instituto de Antropología Aplicada, Quito.
- Molina-Natera, V. (2019) El discurso pedagógico en las tutorías de escritura, develando elementos de una práctica educativa. *RMIE*, 24(80), 125-148.

- Monsavais, M., Mcanally, L. y Lavigne, G. (2014). Aplicación y validación de un modelo tecnopedagógico de formación docente mediante una plataforma educativa virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1743>
- Moscovici, S. (1993). *La era de las multitudes*. Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, J. (2002). Mito y chamanismo: el mito de la tierra sin mal en los tupí-cocama de la Amazonía peruana. [Tesis de Doctorado en Filosofía - Facultad de Filosofía. Universidad de Barcelona].
- Orth, M., Escalante, C. y Radtke, I. (2017). *Formação de professores para a sociedade da informação e da comunicação*. En Martins, R.; Orth M. (Coor.) Tecnología currículo e a formação de professores no Mercosul–Conesul (pp. 1818 – 206). CRV, Curitiba – Brasil.
- Pacheco, J. A. (2020). *Repensar la escuela de educación primaria en tiempos de incertidumbre. ?* En O. Granados, La educación del mañana: ¿Inercia o transformación? (pp. 165 – 175). OEI. <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Pardo, N. (2005). Discurso Ritual. *Revista Forma y Función*, (18), 138-166. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17980>
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje*. Editorial magisterio.
- Quaresma, L. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-297. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472012>
- Ranciere, J. (2006). *El maestro ignorante*. Editorial tierra del sur.
- Rodríguez, J., Moreno, E. y Montérdez, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 403-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100403>
- Rodríguez-Triana, Z. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157078007/134157078007.pdf>

- Sader, E. (2001). *Hegemonía y contra-hegemonía para otro mundo posible*. CLACSO.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100726093044/6sader.pdf>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sarazón, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Téllez, D. (2015). Plague Inc.: Pandemias, videojuegos y enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (45), 135-142.. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.12>
- Torrejano, R. (2017). *Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870)*. Editorial Temis.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual, estructura y antiestructura*. Taurus.
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes.  
<http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx>
- Vandijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186. 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>
- Vigotsky, L. (1999). *Lenguaje y pensamiento*. Editorial Pueblo y Educación.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J. y Zhang, J. (2020). Mass masking in the COVID-19 epidemic: people need guidance. *Lancet*, 395(10228), [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30520-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30520-1)
- Wodak, R. y Meyer, M. (2013). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

**Citar artículo como:**

León-Calderón, H.W., Cruz-Gómez, C.E. y Gualdrón-Álvarez, D.S. (2023). COVID-19 y escuela: ¿el espejismo de la innovación? *Educación y Ciudad*, (44), e2804.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2804>

**Fecha de recepción:** 22 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 22 de diciembre de 2022

# La cultura sin odio: una apuesta desde las Nuevas Juventudes Escolarizadas de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia en contexto de pandemia<sup>1</sup>

Culture Without Hate: A Bet from the New School Youth of Ciudad Bolivar, Bogota, Colombia in the Context of Pandemic

Cultura Sem Ódio: Um Compromisso Da Nova Juventude Escolar de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colômbia no Contexto de uma Pandemia

Orlando Carrillo-Pachón<sup>2</sup>

Claudia del Pilar Vélez de la Calle<sup>3</sup>

## Resumen

La cultura sin odio ha sido una de las categorías emergentes que aparecen en el proceso investigativo, mostrando cómo los jóvenes, a pesar de estar incrustados en una sociedad tradicionalmente violenta, manifiestan, en regla general, la necesidad de vivir en una sociedad pacífica, sin violencia. Los casos que aquí se abordan si bien no todos están directamente implicados en dichos acontecimientos, sí, ante el hecho de pertenecer a una generación joven entran en ese grupo de individuos al que se les crea un prejuicio desde la negación-criminalización e inmoralización del joven, utilizados para actuar de manera tal, que se justifica una política del odio, de la visión hacia la juventud como un peligro que puede desestabilizar las tradiciones y “buenas” costumbres adultistas-adultocéntricas<sup>4</sup>. El documento se sustenta a partir de la experiencia investigativa de

<sup>1</sup> El presente artículo de tipo reflexivo se origina en el trabajo de la tesis Horizontes de sentido vida en jóvenes escolarizados de educación media de la localidad de ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia en contextos de pandemia.

<sup>2</sup> Candidato a Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino, Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialista en Planeación para la Educación ambiental, Universidad Santo Tomás de Aquino. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Antonio Nariño. Docente de la Secretaría de Educación (SED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9578-2997>. Correo electrónico: orlando6839@gmail.com

<sup>3</sup> Postdoctora en altos estudios de investigación en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, Universidad Santo Tomás. Doctora en Teoría de la educación, UNED. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, CINDE. Licenciada en Preescolar, Universidad San Buenaventura. Docente Doctorado de Educación. USTA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-047X>. Correo Electrónico: claudiavelez@usta.edu.co

<sup>4</sup> Se considera adultismo a cualquier expresión, acción o comportamiento que promueve la inferioridad de la niñez y la juventud por el hecho de tener menos edad y el adultocentrismo es la materialización del adultismo en una relación de poder por la edad dando favor a los adultos en una posición de superioridad frente a los otros grupos etarios (Duarte, 2015).



tipo cualitativo con la estrategia metodológica narrativa que se llevo a cabo con un grupo de 37 jóvenes que con sus consentimientos informados y bajo algunos seudónimos pudieron manifestar sus opiniones acerca de diversos temas, como el de las violencias y la paz de su contexto. Estas son algunas de las reflexiones que se han originado a partir de dicho estudio.

**Palabras clave:** jóvenes escolarizados, sentido de vida, cultura sin odio, cultura de odio

### Abstract

The culture without hate has been one of the emerging categories that appear in the research process, showing how young people, despite being embedded in a traditionally violent society, express, as a general rule, the need to live in a peaceful society, without violence. The cases discussed here, although not all of them are directly involved in these events, do, by the fact of belonging to a young generation, belong to that group of individuals to whom a prejudice is created from the immoralization of youth, which has served, moreover, to act in a way that justifies a policy of hatred, of the vision of youth as a danger that can destabilize the traditions and "good" adult-adult-centric customs. The document is based on a qualitative research experience with the narrative methodological strategy with a group of 37 young people who, with their informed consent and under some pseudonyms, were able to express their opinions on various topics, such as violence and peace in their context. These are some of the reflections that have originated from this study.

**Keywords:** : youth in school, sense of life, culture without hate, culture of hate

### Resumo

A cultura sem ódio tem sido uma das categorias emergentes no processo de pesquisa, mostrando como os jovens, apesar de estarem inseridos em uma sociedade tradicionalmente violenta, expressam, como regra geral, a necessidade de viver em uma sociedade pacífica, sem violência. Os casos aqui tratados, embora nem todos estejam diretamente envolvidos nesses acontecimentos, acabam sendo influenciados, pois pertencem a uma geração jovem, a esse grupo de indivíduos ao qual criou-se-lhe um preconceito a partir da imoralização da juventude, o que também tem servido para agir de forma a justificar uma política de ódio, da visão da juventude como um perigo que pode desestabilizar as tradições e os "bons" costumes centrados no adulto. O documento é baseado em uma experiência de pesquisa qualitativa utilizando uma estratégia metodológica narrativa com um grupo de 37 jovens que, com seu consentimento informado e sob alguns pseudônimos, puderam expressar suas opiniões a respeito de vários tópicos, tais como violência e paz de seu contexto. Estas são algumas das reflexões que surgiram a partir deste estudo.

**Palavras-chave:** : jovens na escola, sentido da vida, cultura sem ódio, cultura do ódio

## Introducción

No es una moda, ni tampoco debe serlo. La paz ha entrado de lleno como vocablo protagónico de las últimas épocas al diccionario de la vida colombiana. No es para menos, en Colombia, un deseo por mucho tiempo frustrado, fue que la violencia desapareciera del paisaje de la nación y se visualizara o proyectara una era de paz y sosiego entre todos los actores incrustados en las diferentes violencias que campeaban y campean sin ninguna barrera legal por los campos y ciudades colombianas. La escuela deberá estar insertada en ese magno proyecto de la pacificación y la búsqueda de la convivencia pacífica si se quiere proyectar un país pacífico a mediano y largo plazo, no tenerla en cuenta es, condenarlo a ciencia cierta, a seguir reproduciendo, manteniendo al país en estado de constante guerra interna y fratricida.

Más allá de las violencias políticas, económicas y simbólicas, la violencia escolar, parte de una estructura de violencia mayor; sin embargo, en buena parte de la población escolar, existe una especie de resistencia política encaminada a romper con esa violencia tradicional. En el abordaje de un grupo de jóvenes escolarizados de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, desde su singularidad, se ha logrado encontrar en sus narrativas y discursos nuevas comprensiones del mundo en un tiempo y espacio, que según Clandinin (2013) redundan en el “vivir, contar, recontar y revivir” (p.21) en contraposición a las estructuras hegemónicas de poder que los han invisibilizado; posturas que aúpan a una sociedad pacífica en dicho territorio, que, históricamente, ha sido golpeada por todo tipo de crisis económicas, sociales y políticas en un pasado, en un presente y en un futuro incierto (Ricoeur, 2002; Siciliani, 2014).

Las violencias contra los jóvenes proceden de diversas fuentes como la familia, la sociedad y la escuela. Es tan estructural dicho fenómeno en los territorios, que se ha normalizado por parte de sus agentes; por lo tanto, no es extraño ver un acto violento dentro de las acciones cotidianas de la ciudadanía y la población en general. Ejercer violencia es parte de ese paisaje natural de la vida, así que en muchos ciudadanos no presenta el escándalo que conlleve a la absoluta y contundente reprobación social. La normalización es producto de la cotidianización donde nadie ha visto ni dice nada, donde la cultura del odio se ha convertido en un instrumento de poder para informar y deformar una realidad (Majfud, 2006) y que intenta “deshumanizar a todos aquellos que son diferentes a la mayoría” (Cantizani y España, 2018, p.48) a rechazar lo extraño con sentimientos hostiles. No hacer nada contra la violencia es el diagnóstico de que algo muy grave está ocurriendo en toda la sociedad colombiana.

Los jóvenes escolarizados, cuyas voces se visibilizan en este documento, han sido también víctimas de la cultura del odio, de la violencia, de la segregación y la discriminación, una categoría investigativa del nuevo siglo en las reflexiones de D’Aloisio (2017) que debe abordarse por los

procesos de socialización, crecimiento intelectual y construcción de identidades que trae. El maltrato físico, moral, psicológico, las violencias simbólicas emergen de esas voces, no como el acto violento en sí, sino, como las que se levantan contra esas manifestaciones lesivas y que invitan a la reflexión de las ciudadanías.

Cabe resaltar que la presente investigación es de carácter cualitativo, que permitió acercarse a la realidad de los sujetos (Denzin y Lincoln, 2011) y cuyas fuentes de recolección de información fueron los talleres de sentido de vida de carácter socioeducativo, exploratorios, interactivos y reflexivos que desde Ghiso (1999) se establecen como dispositivos: “para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-. para hacer deconstrucciones y construcciones” (p.142); se convierten en formas de capturar relatos, historias de vida y otras narrativas (Harper, 2015) de jóvenes escolarizados que actúan como informantes, que fueron reportadas en una matriz de vaciado y que en su análisis se convirtió en ejercicio hermenéutico intersubjetivo con el investigador y los teóricos (Chase, 2015)

Los jóvenes escolarizados que pertenecen a instituciones de educación pública en la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia) que oscilan entre 14 y 20 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2, inmersos en una emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 y en marchas de protesta social que los visibilizan nuevamente en el panorama local, distrital y nacional, una lucha de muchas (Gómez, 2014). Contraria a su naturaleza inquisitiva de futuro en la tierra, la pandemia les reduce a lo más simple de la esfera de la vida, a respirar y a esperar que el tiempo de encierro, lento y parsimonioso, pasase para retomar la vida en su normalidad. Lo anterior llevó a denotar:

Una marcada crisis de sentido de vida en las nuevas generaciones y pone en evidencia nuevos desafíos y retos al Estado y la escuela para que en conjunto se mitiguen todos los factores de riesgo desde la familia con políticas sociales que alimentará la equidad y la igualdad de la sociedad (Carrillo, 2022, p.40).

### Jóvenes, una población desprestigiada

El concepto de joven ha sido una categoría emergente polisémica de construcción social y de manipulación biológica, aunque también, no es más que una simple palabra que se utiliza para intereses de todo tipo, pues, de acuerdo con la estipulación de cada edad y su puja con otras, se imponen límites “apropiados” a cada una de ellas (Bourdieu, 1990); en otras palabras se aborda desde múltiples subjetividades en el tiempo y producto del conflicto entre generaciones (jóvenes y adultos) por el poder y el conocimiento tal como lo refería Maffesoli (1988),

Feixa (1998), Reguillo (2000), Alvarado *et al.* (2009) y Barbero (2017) que denotan una invisibilidad de esta población en la investigación de los fenómenos sociales, estableciendo en ella estigmatización, discriminación y marginalidad en la sociedad.

Una juventud, que en palabras de Criado (1998) no debe enmarcarse en un núcleo común ante las singularidades presentadas en ellos, aunque en las últimas décadas se ha convertido en una fuerte apuesta política y transformadora.

La juventud es una etapa de la vida: “que busca emanciparse, liberarse de la madre que lo ata” (Carrillo, 2022, p. 98); unas juventudes aisladas del proceso de decisión de quienes gobiernan a la nación se han enfrentado históricamente al poder establecido, convirtiéndola en clave de la sociedad, en ello se concuerda con Martín (2007), la necesidad de un enemigo necesario para justificar la guerra, confluye y coincide con la necesidad de la teoría del enemigo interno que aquellos que detentan el poder, les urge, para sus fines diversos (Eco, 2011; Carrillo, 2022). La estrategia es desprestigiar la lucha social de los jóvenes, presentarlos ante la ciudadanía como individuos reprochables en sus actos, generando narrativas que alimentan la desaprobación y el odio de aquellos que no están inmersos en las diversas luchas, con el objeto de justificar la represión, y no reconociendo, como ellos mismos esgrimen que: “no son el enemigo, sino, seres sujetos de derechos con múltiples posibilidades de acceso al conocimiento y al aprovechamiento de nuevos liderazgos” (Carrillo, 2022, p. 295).

Las campañas de desprestigio ayudan a minar la imagen de un grupo poblacional para luego justificar el uso de la violencia contra él, en casos demostrados por la historia, se encuentran ilustrados en la satanización de los cristianos primitivos dentro del Imperio Romano, lo que llevó a su persecución y martirio, al igual que con los judíos hicieron los nazis y con los liberales y comunistas en Colombia, en la violencia de los años 50 del s. XX, la casta y élite gobernante liberal-conservadora, o el paramilitarismo y las guerrillas contra sus opositores ideológicos en durante los últimos 50 años en Colombia. Los resultados que llevaron a genocidios son claros y evidentes. Han (2013) lo manifiesta: “la violencia de una lengua hiriente también remite, como la violencia física, a la negatividad, pues resulta di-famadora, des-acreditadora, de-nigradora, o des-atenta” (p.9).

En este orden de ideas, Díaz (2020) concibe que esta campaña de desprestigio es una “amenaza inaceptable no solo de la dignidad y la integridad humana, sino también a la libertad de expresión y participación política y ciudadana” (p. 19). Para lograr el éxito con dicha ideología del enemigo interno. Carrasco (2018) esgrime que:

Apenas son necesarias dos gotas del más destilado odio para lograr verter millones de lágrimas, sean estas de ira, envidia, dolor, sufrimiento o injusticia [...] que ha ido endureciendo poco a poco las almas y preparando el cuerpo para el ácido que habrá de recorrerlo, [...] Odiar requiere tiempo, requiere un objeto, una implicación con él y un objetivo. Nada queda inmune al odio, que todo lo traspasa y permea: una vez que se abre paso, todo lo corroe y contamina (párr. 1).

Los jóvenes escolarizados de donde emana este análisis parecieran encontrarse al margen de lo que se enuncia hasta acá. Una de las posibles razones es que, tal vez, no haya una mentalidad exageradamente politizada que los lleve a actuar de manera sectaria y dogmática. Algunos de los pocos casos de jóvenes sectarizados y con un alto grado de dogmatismo-fanatismo político, podrían ser reflejo de una visión que viene, o desde las politizaciones partidistas de sus familias, o desde sus propias experiencias partidistas juveniles.

Dentro del grupo de estudiantes escolarizados, una informante se atrevió a manifestar odio hacia dos personas: a *Uribe, toda la gente que se ha llevado por delante, por su ambición a la plata o algo así, Sarmiento Ángulo igual*; habrá que entender lo que para esta informante podría simbolizar esta dupla de colombianos; finalmente, el sentir odio es una decisión voluntaria e individual. En este caso, se evidencia una perspectiva política negativa en los jóvenes, un poco anclados al descontento que fue evidente en las protestas sociales desarrolladas en tiempos de pandemia. Estas disfuncionalidades políticas en el país generan un desarraigo de los jóvenes en la institucionalidad y poca confianza. Las protestas sociales demostraron la inconformidad de los jóvenes en relación con la manera como se cometen algunos atropellos contra ellos: abuso de autoridad, desapariciones de jóvenes, falta de oportunidades, la corrupción, la inseguridad, la desigualdad, el adultocentrismo en las políticas públicas y el acceso a la educación y el empleo.

Los jóvenes no altamente politizados o con desconocimiento de actividad política no logran dimensionar la crisis de valores que hay en la sociedad colombiana, e incluso, no alcanzan a reconocer que hay un enemigo interno artificialmente creado por el establecimiento, y menos, logran entender la necesidad de ese enemigo para mantenerse intacto en las esferas del poder. El Informe de la Comisión de la Verdad (2022) aborda este argumento y tiene como propósito crear en el objeto de ataque una serie de prejuicios convirtiéndose en: “la base de la persecución y exterminio físico, social y político” (p. 689), teniendo en cuenta que ese constructo debía ser al sentir de Eco (2011) “Intensiva y constante” (p. 19). Por su parte, Baños (2017), el reconocido geoestratega español frente a esta treta explica que:

Si no existe un enemigo, hay que inventarlo. Desde que el mundo es mundo, todos los grupos humanos parecen haber sentido la necesidad de tener un adversario, el cual les ha permitido fortalecer la unidad interna de su sociedad y tener un objetivo claro contra el que dirigir sus esfuerzos y ambiciones (p.234).

Durante la pandemia, y aún, antes de ella, los jóvenes se convierten en buena medida en el objeto del odio, en ese enemigo que hay que combatir, y que, incluso, con métodos premodernos, como el imprimir violencia en público para intimidar a la población y mostrar el poder de quien ostenta el imperio de la ley y de las armas, se intenta aplacar a toda una sociedad que impávida una, normaliza y acepta dicha estrategia de control, y otra ofendida, exige respeto por los derechos humanos de parte de los agentes del Estado. Cuando hay un permiso explícito de parte de la sociedad, se implanta: “la violencia directa [...] como insignia de poder [que] no se oculta [...] no tiene ningún tipo de pudor [que es] elocuente y sustancial” (Han, 2013, p.20) y que, como en la antigüedad, es un “elemento central y constitutivo de la comunicación” (Han, 2013, p.20). Lo anterior es muestra de la premodernidad en la que se encuentra insertada la sociedad y el poder en Colombia, pues, no es de la Modernidad, según Han (2013), la ejecución pública, ni la pena de muerte tan probas en la denominada sociedad soberana.

### Un discurso de los jóvenes sin odios

Para los jóvenes, en su mayoría, no hay un reconocimiento del odio como dispositivo de poder. Cuando se evidencia en buena parte de ellos el desconocimiento de ciertas realidades, logran quedar por fuera de la esfera de sentimientos que siembran este tipo de emociones y sentimientos; no puede en todo caso asumirse que el odio sea solo parte del entramado político, se construye odio cuando se excluye, discrimina, se crea prejuicio; todo ello emerge cuando: “la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual” (Han, 2016, p.5), dando esa “negatividad” un halo de desconfianza, desprestigiando y poniendo máculas a su naturaleza, frente a las correctas y buenas maneras de esa positividad de lo igual, de aquello que en medio de la normalidad neutraliza lo trascendente de la diferencia. Si bien lo anterior es parte de las tácticas de guerras políticas que ponen al odio como arma, también la sedación de parte de esa juventud sirve de neutralizante ante posibles levantamientos contra el gobierno de turno.

Los jóvenes incrustados en participación política no asumen el odio como respuesta a la intransigencia, intolerancia y violencia impuesta por el poder, lo que es cierto, es su reprobación contra el sistema de cosas que aplasta constantemente sus sueños, léase como la posibilidad de realizarse personal, profesional y laboralmente dentro del mundo de la vida. Esos proyectos que imprimen sentido de vida son deteriorados por todos esos actos que provienen de un ente externo que decide por la vida de los individuos, en este caso particular por el de los jóvenes.

En este sentido y frente a las manifestaciones de odio, Gaviria (2021) considera que el pueblo colombiano: “no quiere más asesinatos, más violencia y más palabras de odio” (párr. 9), sabe perfectamente que formar a la juventud para la vida pacífica es un deber del Estado colombiano y de sus ciudadanos.

Las perspectivas políticas de los pobladores de la nación colombiana normalmente llevan en su interior no solo el apoyo a su líder político sino el ingrediente anti, que presume una constante crítica, racional o no, contra su rival político; sin embargo, se encontró, por ejemplo, el caso de una estudiante que rompe esta tradicional manera de ser y hacer política. Esta, manifiesta su cercanía desde una cosmovisión política que tiene como fin rescatar lo positivo del liderazgo que le apetece seguir, no tiene una postura “antinadie”, no manifiesta odio contra su contrario y el de su líder; su resistencia no lleva en su interior la ira y el odio, más bien se empodera de su líder porque concuerda con ella dentro de uno de los plurales movimientos feministas; conecta con dicha campaña exclusivamente por esa razón. Cuando se le pregunta a la joven qué la hace feliz, ella sin ningún temor contesta: *Ver mujeres feministas empoderadas, el caso de Francia Márquez, una representante política colombiana, es candidata a la presidencia. Es negra. Es mujer. Es feminista. Para las mujeres llegar a ser como una meta para seguir* (Yana, 16 años, comunicación personal, 2021). Otro estudiante responde: *Yo sería feliz siendo un político, pero justo* (Asdrúbal, 17 años, comunicación personal, 2021).

Si bien la casta política se encuentra desprestigiada, el joven asegura su deseo de dedicarse a ser político, sin embargo, hace una acotación sobre la necesidad de ser un “político justo”. Es evidente que un político ejemplar imprime en los jóvenes sentido de vida; son ejemplo para emular; el sentido de vida emerge con proyección futura, quieren actuar como sus líderes, comienza a reconocer que hay muchos jóvenes que comulgan con ellos dichas cosmovisiones; comparten un ideal, un sentido de comunidad, de ciudadanía, ya no son los jóvenes, es adultista y prejuiciosa visión de minoría de edad que ve al joven como un grupo de “adultos en espera”.

La participación de los jóvenes en la vida política debe ir agarrada de la mano con la correcta formación política que tiene como principal motivo una formación en el respeto, la tolerancia y en el reconocimiento del otro y de sus derechos frente a su actuar político. No hay odio válido en la actividad política, ni pequeño ni grande, hay formas muy sensatas de realizar dicha actividad, sobre todo cuando esos jóvenes que entienden que poseen unos derechos y que, dicha participación que supera en mucho la pertenencia a agrupaciones políticas tradicionales se va diluyendo en los nuevos tiempos. La participación en los Consejos Locales de Juventud (CLJ) y en la evolución de las prácticas políticas, según la Unicef (2016) destaca que existe una “mayor implicación en propuestas de activismo” (párr.7) desde las redes sociales donde permanecen e interactúan con las problemáticas que les afecta.

No obstante, esas manifestaciones de pacifismo de los jóvenes no se circunscriben a lo político como actividad, en las manifestaciones de su vida personal, en su personalidad y carácter, en sus opiniones, la ruptura de la sociedad adulta bélica con la sociedad joven sin prejuicios es evidente. No temen decirle a alguien Te quiero, es una frase razonable en un mundo de relaciones humanas normalmente poco atractiva para este tipo de manifestaciones. La vida cobra sentido con esas maneras de exteriorizar frases, gestos, maneras agradables con el otro. En ese grupo de jóvenes los prejuicios están diluidos en pos de esas búsquedas constantes de aprobación desde actitudes amigables y sencillas que develan la necesidad de una sociedad que abrace esas características enriquecedoras de la sociedad en cuanto a que la motiva a generar actos de paz y respeto hacia el otro. El rostro y la mirada confluyen en este tipo de relaciones humanas. Por dar un ejemplo, un joven escolar considera: *No soy rencoroso ósea a mí me pueden hacer miles de cosas y aun así nunca tendré como ese rencor de devolverle* (Alex, 18 años, comunicación personal, 2021).

A pesar de las dificultades históricas que han agobiado y agobian a las juventudes, se puede observar una juventud que resiste a ejercer violencia. Si bien hay una violencia que proviene de grupos de jóvenes que delinquen, no es, en todo caso el acto de delinquir una característica exclusiva de ellos; ese prejuicio que desbordó una falsa imagen en la sociedad acerca del joven como peligro se podría desmontar desde la motivación hacia los investigadores de acercarse en trabajos sobre la juventud para esclarecer y deshacer estas visiones que a todas luces son discriminatorias, estigmatizantes y excluyentes. El discurso de los jóvenes de este estudio no es característico de una sociedad frustrada y desmoralizada, más bien, sí, de un grupo social preocupado, pero con los anhelos y sueños en plenitud.

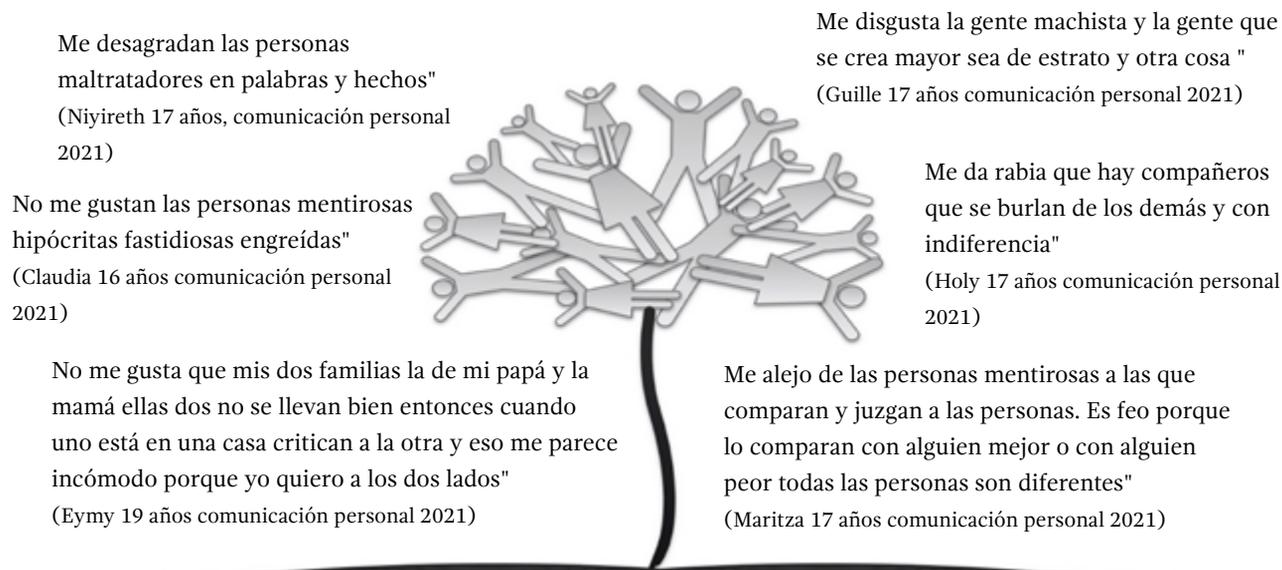
Las narrativas de odio hacia ese nuevo enemigo interno que necesita vencedores y vencidos, represores y reprimidos que tienen como objeto justificar acciones heroicas, no son parte de los jóvenes que tuvieron la posibilidad de expresarse abierta y libremente. Cuando se le inquirió a jóvenes participantes sobre a quién odiaban, la respuesta en su comunicación personal, el 22 de octubre del 2021 fue tajante: Nadie como el caso de Lucas, un joven de 18 años; o de Marisol de 17 que manifestaba: *No odio a nadie, odio decir cosas innecesarias*; Mafe de 16 años respondió: *Nadie, solo los actos de envidia, mentira y traición*; Melody de 17 años observa que no odia: *a nadie, es una palabra muy fuerte para una persona*, y Fredy de 17: *no odio, pero me disgusta la injusticia*.

Se puede observar entonces, que, los jóvenes no odian a las personas, sin embargo, sí reprobaban con contundencia los actos injustos y reprochables. No odiar al sujeto, pero no aceptar las prácticas erradas que de él emana. Es así como la mayoría de los jóvenes carecen de ese sentimiento de odio, lo definen, pero no lo asocian a algo que afecte sus vidas.

Los medios de comunicación masiva irradian de manera constante mensajes y opiniones que podrían aunar al odio. Estas estrategias de manipulación, creación de imaginarios, de reproducción y generación de posverdades podrían captar la voluntad de los jóvenes, sin embargo, estos como objeto de ataque han dado cuenta de las campañas de desprestigio que generan odio en su contra, y han logrado, a partir de las tretas oficialistas descubrir en dichos medios actitudes de falsedad, hipocresía, clasismo, androcentrismo, violencia y discriminación contra las capas jóvenes de la sociedad colombiana. Dichas actitudes y comportamientos se logran reflejar en el común de la sociedad, e incluso es demasiado evidente en el seno del hogar y la escuela, como se manifiesta en la figura 1.

### Figura 1.

*Voces de los informantes sobre las personas que no les gusta*



Nota: Tomado de Carrillo, 2022

Para los jóvenes es grave que, a parte de lo anterior, se oculte información, que no haya sinceridad frente a situaciones que ocurren en el interior de sus familias, en el medio; adicional a ello sí hay un odio emergiendo hacia la autoridad y las injusticias que se puedan dar a partir de ella, además, de entender que hay una especie de rechazo al joven de parte de sus mayores, quienes, entre más autoritarios menos tolerantes y comprensibles con la generación más joven (Feixa, 2008; Fanjul, 2021). Ello lleva a generar graves choques, por ejemplo, el que se imprimió contra los manifestantes de los años 2019 y 2021 en la ciudad de Bogotá, alentando una crisis de confianza entre los dos grupos etarios (Sánchez, 2021).

Dentro de esos prejuicios efebofóbicos (fobia hacia los jóvenes), muchos de ellos parten de la familia, lo que tensiona la perspectiva de confianza de los jóvenes hacia los componentes adultos de su grupo familiar en cuanto a que son minimizados en lo concerniente a la toma de decisiones del hogar, siendo ignorados en sus opiniones y aminorados sus pensamientos, producto de un prejuicio que parte de falacias de autoridad.

También en medio de esas pugnas internas, algunos jóvenes han manifestado su repudio contra la sociedad patriarcal y androcéntrica en la que se encuentran inmersos; asimismo, la crítica de algunas jóvenes hacia sus madres, ya que, rechazan la manera en cómo ellas han permitido las arbitrariedades contra ellas mismas. Una joven lo refiere de esa manera: *Hay mujeres que ya no cambian ese pensamiento por más que uno les diga, digamos mi mamá, mi mamá tiene algunas cosas y le digo: mami, mami. Mi papá digamos no me dice nada, pero mi mamá, como que acepta* (María, 17 años, comunicación personal, 2021). El reproche a este tipo de cultura patriarcal, lo denominan odio, sin embargo, la categoría correcta tiene que estar centrada específicamente en la reprobación a actitudes, hábitos y costumbres nocivas para la sociedad misma. Esa cultura del odio es antepuesta por la cultura de la manifestación; y el que las madres de algunas participantes permitan su invisibilización como práctica hegemónica hace que las jóvenes, nueva generación femenina, se levante contra la tradición misma, comprendiendo la importancia de los individuos de una sociedad y valorando las diversas alteridades. La cultura tradicionalista del patriarcado no reconoce la diferencia, al otro/otra, al reconocimiento de nuevas realidades materializadas en nuevas formas de ser.

No solo se odia (reprueba, rechaza, para poner en contexto) la sumisión de las madres, los mismos jóvenes odian (vuélvase a tener en cuenta rechazo y reprobación) aquellas manifestaciones que intentan dañar su tranquilidad. Una joven de 17 años lo asevera: *[odio] La gente que me roba la paz, me odio a mi cuando soy yo quien lo hace; pero también: [odio] sentirme sola y triste* (comunicación personal, 2021)

El sentir “odio” para los ejemplos anteriores, realmente no va más allá del hecho de sentir un rechazo hacia lo establecido. Ello no es algo nuevo. Los jóvenes siempre han rechazado lo que a su parecer es anacrónico y nocivo, y ello los ha llevado a chocar con las tradiciones hasta ese momento aceptadas por la adultocracia, un ejemplo de la histórica pugna la encontramos en una opinión del Hesíodo poeta de la antigua Grecia, cuando acusa al joven de ser ferviente del lujo y de su mala educación, de ser desobediente a las autoridades y de no respetar a los mayores de edad. Es tal el controvertido choque desde hace más de dos mil quinientos años, que, el mismo autor de *Los trabajos y los días* se atreve a tachar a la juventud de “verdaderos tiranos”, que responden a sus padres, llegando a concluir que son simplemente malos. No tenía ninguna esperanza en la juventud en caso de tener la posibilidad de acceder al poder. Inclusive, en una vasija de arcilla babilónica hacia el 4000 a. de C. se puede leer: “Esta juventud está malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura”.

Entre los mensajes que acreditan a los jóvenes participantes como individuos que no aprueban las manifestaciones de odio, las frases que manifiestan cariño y comprensión se hacen oportunas; el “no te preocupes, no pasa nada” de la mayoría de jóvenes escolares, ayudan a constatar la mayor resiliencia frente a sus mayores; el tener mayor capacidad de reconocimiento del otro teniendo en cuenta sus diferencias, y sin llegar a un punto extremo de idealización, éstos terminan conformando una gran diversidad en su grupo etario que, logra soportar a partir de sus valores juveniles, esos prejuicios que sus mayores demuestran ante la realidad que les envuelve.

No es sensato el mundo contra el que se enfrentan, y ese mundo en estas edades mozas es enfrentado con unas formas, si no, novedosas, sí, exóticas para un país que ha sido gobernado por las leyes de la violencia. Esas formas de relacionarse con el mundo validan no universalmente unas nuevas visiones de relación con el otro, pero, se logra notar un avance en este grupo selecto de jóvenes escolares.

Incluso, se destaca que, al responder frente a este aspecto, ninguno de los jóvenes escolares manifestó odiar a ningún familiar a pesar de las diferencias y dificultades que podrían estar viviendo. Y en esas diferencias y dificultades normalmente está presente la figura paterna. En la diversidad de respuestas, algunos de los jóvenes ignoran y evaden nombrar a su padre, otros tantos, hacen alguna crítica que se termina convirtiendo en un reclamo o en una queja frente a la imposibilidad de comprender a dicha figura. El caso es que no hay una manifestación explícita de odio o de algún deseo de venganza.

## Conclusiones

En función de las narrativas expresadas por los escolares que, en su rol de jóvenes juegan un papel fundamental en el objetivo de forjar paz, otorgan un ejemplo claro de que no se han dejado contaminar por el discurso del odio de las generaciones mayores y tan extendido por todo el territorio nacional. Se observa un temor al futuro ya que es incierto y complejo de entender ante los cambios de las realidades pandémicas cargadas de miedo, incertidumbre y el mismo odio por lo distinto, como lo refiere Han (2016).

A pesar de todas las dificultades, concuerdan estos jóvenes en la necesidad de tener una convivencia pacífica, de vivir en solidaridad, sin egoísmos, que ayuda a enriquecer la vida, además de construcción de tejido social y, por ende, de nación, en el que los valores democráticos sean ponderadamente más sólidos. Frente a la promoción de la paz, la verdad, la convivencia y ante las diversas posturas de los jóvenes escolares de esta investigación, la Comisión de la Verdad en su documento titulado *Convocatoria a la Paz Grande*, pide a los jóvenes: “no colaborar en nada que profundice la muerte, el odio y la desesperanza.” (2022, p. 53); en 2017, el Papa Francisco, quien viajó a Colombia en visita pastoral, invitó a los jóvenes a enseñar el perdón a sus mayores y también a que: “no se dejen enredar por historias viejas” y que miren con sorpresa: “cuando los adultos repetimos acontecimientos de división simplemente por estar atados a rencores” (Agencia EFE, 2017, párr. 9); y con Bauman (2016) esas actitudes de solidaridad y respeto a la diferencia, pues: “no hay otra manera de salir de esa crisis, que mediante la solidaridad de los seres humanos” (p. 13).

Como hecho demostrable, las juventudes sedientas de cambios y transformaciones fueron utilizadas por los poderes del Estado para justificar la existencia de un enemigo interno, y por eso el deber de utilizar las armas contra ellos.

En este contexto se comprenden las campañas de desprestigio, de la muy tradicional narrativa de una interesada profusión de opiniones sobre inmoralidad juvenil o generación irredenta de la sociedad adulta.

En la actualidad, existe una élite que ha encontrado a un enconado enemigo a quien ha decidido estigmatizar, perseguir, encarcelar, asesinar, en una palabra, destruirlo. Con una imagen degradada se hace difícil reconstruir dicha imagen para la ciudadanía, esta acepta a ojo cerrado una posverdad altamente peligrosa y se niega a poner en entredicho la falsa construcción de discursos de odio, que además se vuelve mediática, o sea, los medios del establecimiento están ahí para apoyar la deslegitimización. Bajo la égida de la democracia y la libertad, se justifica

actuar con absoluta determinación contra ese nuevo enemigo, que se crea simplemente para justificar la guerra y la muerte (Eco, 2011; Vanegas, 2021).

Al joven, a quien el adultismo y el adultocentrismo han declarado enemigo, es necesario reconocerle su nuevo papel político, que en los últimos tiempos se nota mucho más voluminoso. Ellos saben muy bien que no son enemigos de nadie, que no es más que un constructo político del establecimiento polarizador. En vez de declarar enemistad con esta población se debe declarar a esta población como existente en la materialización de proyectos para generar en toda ella, sentido de vida, un sentido que ya no está subsumido en la oscuridad del desespero. Son ellos, sujetos de conocimiento, leen, interpretan un mundo desde sus propias cosmovisiones, y se puede aceptar que no es el odio parte de sus intereses de vida.

No es dable aceptar lecturas unilaterales y absolutas, las lecturas denotativas sobre los jóvenes han generado odios y represión, es desde las lecturas connotativas de plurales realidades donde se sostiene la posibilidad de entrar en un espacio de comprensión.

Denotación y connotación (Gómez, 2013), dos tipos de lectura que, aunque complementarias pueden ser utilizadas por intereses diferentes en contra del otro, de aquel que no se adscribe a lo establecido por la lectura alineada a interpretaciones únicas, unanimistas y absolutistas.

Con todo lo anterior, se puede concluir que, a la cultura del miedo, la incertidumbre, el odio, el poder por el poder, se ha de anteponer la cultura del afecto, de la confianza, el respeto, la igualdad por la ley y convertirla en tradición, hábito; una igualdad que pueda calmar este clima tan desafiante (Junco, 2020). Una cultura que enseñe a vivir con una conducta y actuación rectas según las palabras de Frankl (1999).

He ahí, un reto de las juventudes colombianas a nivel general, un reto donde la búsqueda de sentido de vida en vez de menguar y agotarse ofrece la posibilidad para emerger en medio de tantas crisis existenciales que tienen que enfrentar los jóvenes, incluyendo los de este estudio. Esas oportunidades no están orientadas como Frankl (1980) lo explica en la sociedad de la opulencia, la sobreabundancia, el tiempo libre, que, al parecer podría ofrecer: “una configuración de la vida plena de sentido, pero que en realidad no hace sino contribuir al vacío existencial” (p. 35); es a partir de un proceso de autorrealización, de su compromiso consigo mismo que, se puede ir al cumplimiento del sentido de su vida (Frankl, 1999)

La decidida opción es vivir una nueva vida creándose en sí mismo como un sujeto de las nuevas juventudes, no tanto por ser generacionalmente la más joven, sino, entendiendo que, hay en ella una nueva forma de vivir y de practicar la paz y la concordia. Solo siendo conscientes

de que la vida tiene sentido y hay que darse a la tarea de buscarlo, y en esa búsqueda comprender que la vida tiene sentido cuando el individuo se reconoce a sí mismo, es como se puede, entonces, soportar desde las tres dimensiones del ser humano, la individual, la social y la histórica (Zubiri, 2005) que los jóvenes tienen un papel fundamental que jugar como personas con intereses propios, como partes activas de la sociedad y como hacedores de la historia de su nación en tono de participación política, cultural, comunal, laboral, como hacedores del cambio y transformadores de las estructuras que al día de hoy fueron utilizadas para su negación.

## Referencias

- Agencia EFE. (7 de septiembre de 2017). El papa dice que los jóvenes colombianos ayuden a perdonar y dejar atrás el odio. <https://www.efe.com/>
- Alvarado, S., Martínez, J., y Muñoz, D. (enero de 2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102.
- Baños, P. (2017). *Así se domina el mundo*. Ariel.
- Barbero, M. (28 de abril de 2017). *Los jóvenes tienen que contar su cuento*. <https://oji.fundacion-sm.org/>
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a tu puerta*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cantizani, R. y España, J. (diciembre de 2018). El rechazo a lo extraño. La interculturalidad contra la cultura del odio. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos* (1), 47-60.
- Carrasco, A. (13 de abril de 2018). El odio que todo lo destruye. <https://filco.es/el-odio-que-todo-lo-destruye/>
- Carrillo, O. (2022). Horizontes de sentido de vida de los jóvenes escolarizados de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia) en contexto de pandemia [Tesis de doctorado de la Universidad de Santo Tomás de Aquino]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48263>

- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de Investigación Cualitativa (pp. 58-112).
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Comisión de la verdad. (2022). Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la verdad de Colombia. Si hay futuro, si hay verdad. Informe final.
- Criado, E. M. (1998). *Producir la juventud*. Istmo S.A.
- D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (15), 101-115. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook Qualitative Research*. Sage. <https://bit.ly/3uUGurV>
- Díaz, M. (2020). *Discurso de odio en América Latina*. Derechos digitales América latina.
- Eco, U. (2011). *Construir al enemigo*. (H. Lozano, Trad.) Titivillus.
- Fanjul, S. (5 de febrero de 2021). Por qué los mayores piensan que los jóvenes de hoy en día lo hacen todo peor. Así opera la 'juvenofobia' en la crisis del coronavirus. <https://acortar.link/9xByu2>
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel S.A.
- Feixa, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Frankl, V. (1980). *Ante el vacío existencial*. Herder.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido*. Herder.
- Gaviria, A. (12 de mayo de 2021). *El estallido colombiano*. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/gobierno-y-politica/el-estallido-colombiano>

- 
- Gómez, N. (2014). *Partir de lo que somos, Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Luchas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://bit.ly/3ff5KCE>
- Gómez, H. (2013). *En busca de Emilio*. Tulio Montes.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (9), 141-153.
- Han, B. (2013). *La topología de la violencia*. (P. Kuffer, Trad.) Titivillus epublibre.
- Han, B. (2016). *La expulsión de los distintos*. Epublibre.
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales? En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. IV, págs. 235-261). Gedisa.
- Junco, L. (18 de febrero de 2020). Gilles Lipovetsky: "Vivimos la era de la inseguridad y el desafío" <https://bit.ly/3DK5YPj>
- Maffesoli, M. (1988). *El tiempo de las tribus*. Siglo XXI.
- Majfud, J. (2006). La cultura del odio en la crisis de la historia. *Letras Hispanas*, 3, 158-162. <https://bit.ly/3Yg3n7V>
- Martín, E. (2007). La juventud como apuesta política. En M. Zuleta, H. Cubides, y M. Escobar, *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (págs. 247-262). Universidad Central - IESCO - Siglo del Hombre Editores.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas juveniles*. Norma.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (P. Corona, Trad.) Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, K. (7 de mayo de 2021). Jóvenes en Colombia: "El movimiento estudiantil y juvenil abrió las puertas al movimiento social". *Voz de América*. <https://bit.ly/3DW69ai>

Siciliani, J. (2014). *Contar sobre Jerome Bruner*. Itinerario Educativo, XXVIII(63), 31-59.  
<https://doi.org/10.21500/01212753.1480>

Unicef. (15 de septiembre de 2016). Los jóvenes impulsan nuevas formas de participación en democracia. <https://bit.ly/2NlvEiW>

Vanegas, B. (20 de octubre de 2021). La utilidad del odio. *El Espectador*. <https://bit.ly/3JMgzNt>

Zubiri, X. (2005). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Alianza Editorial.

**Citar artículo como:**

Carrillo-Pachón, O. y Vélez de la Calle, C.P. (2023). La cultura sin odio: una apuesta desde las Nuevas Juventudes Escolarizadas de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia en contexto de pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2877. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2877>

**Fecha de recepción:** 22 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 30 de enero de 2023

## Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Bases de datos especializadas

ERA (Educational research abstracts)

EBSCO-Education Source Academic Research Premier (EBSCO)

Academic Search Ultimate (EBSCO)

Publindex Colombia

Recursos de evaluación

REDIB

Directorio Latindex

Catálogo 2.0 Latindex

DOAJ

Bases de datos multidisciplinares

DOAJ

Dialnet

Catálogos, Directorios y Repositorios

Sucupira-CAPES

Biblat

Sherpa Romeo (verde)

WorldCat

Iresie

Actualidad Iberoamericana

OEI

CLASE

CRUE

E-revistas

Jisc Library Hub Discover

Base

ROAD

Índices

Google Scholar Metrics

PKP Index

Otros

MIAR

**Consulta y postulación de artículos:**

<http://revistas.idep.edu.co>

**Inquietudes e información:**

[educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. Colombia