

Los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje, en época de pandemia, en una escuela multigrado de Colombia

The challenges of teaching and learning, in times of pandemic, in a multigrade school in Colombia

Romero Ospina, Fernando Arturo

 Fernando Arturo Romero Ospina [1]
humanodelirio@yahoo.com
University of Colombia, Colombia

Ciencia e Interculturalidad
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe
Nicaragüense, Nicaragua
ISSN: 1997-9231
ISSN-e: 2223-6260
Periodicidad: Semestral
vol. 32, núm. 01, 2023
dip@uraccan.edu.ni

Recepción: 11 Marzo 2023
Aprobación: 22 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/416/4164300001/>

Autor de correspondencia: humanodelirio@yahoo.com



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Resumen: El siguiente texto quiere reflexionar sobre los desafíos que presentó el proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela rural multigrado por la suspensión de las clases de forma presencial durante el año 2020 y el primer semestre del 2021 hasta el retorno a las aulas desde el segundo semestre del año 2021 y 2022, así como las consecuencias que se presentan en la actualidad en este tipo de contextos educativos a causa de la pandemia del COVID 19. Se tomó la experiencia de la Institución Educativa Departamental (IED), Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá, en el municipio de Suesca, ubicado en el departamento de Cundinamarca en Colombia. La metodología utilizada parte de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se inicia describiendo el contexto educativo en el año 2020 y primer semestre del 2021 explicando los desafíos que implicó la preparación de metodologías no presenciales en el contexto de escuela multigrado donde la conectividad era nula, escasos materiales pedagógicos y particularidades socioculturales de los integrantes de la comunidad educativa pero también la importancia de fomentar la construcción de un “contrato escolar”. Finalmente, se plantea como resultados parciales que la presencialidad que se llevó desde el segundo semestre del 2021 y el año 2022, conllevó a una adaptación de hábitos de estudio, ritmos de aprendizaje y modificación de temas, pero sobre todo la necesidad de un currículo flexible que fomentara las competencias socioemocionales y de ciudadanía tanto de estudiantes como en padres de familia.

Palabras clave: escuela rural, enseñanza, aprendizaje, evaluación, currículo.

Abstract: The following text wants to reflect on the challenges presented by the teaching and learning process in a multigrade rural school due to the suspension of face-to-face classes during the year 2020 and the first semester of 2021 until the return to classrooms from the second semester of the year 2021 and 2022, as well as the consequences that currently occur in this type of educational contexts because of the COVID 19 pandemic. The experience of the Departmental Educational Institution (DEI), Gonzalo Jimenez De Quesada Sede Rural Cuaya, in the municipality of Suesca, located in the department of Cundinamarca in Colombia, was taken. The methodology used is based on a qualitative approach of a descriptive type. It begins by describing the educational context in the year 2020

and the first semester of 2021, explaining the challenges involved in the preparation of remote methodologies in the context of a multigrade school where connectivity was null, low pedagogical materials and sociocultural particularities from members of the educational community but also, the importance to promote the construction of a “Scholar Contract”. Finally, it is proposed as partial results that the attendance that took place from the second semester of 2021 and the year 2022 led to an adaptation of study habits, learning rhythms, and modification of topics, but above all, the necessity for a flexible curriculum that fosters the socio-emotional and citizenship competencies of both students and parents.

Keywords: rural school, teaching, learning, assessment, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19, ha causado cambios dramáticos en cada una de las esferas del ser humano, aún no conocemos realmente sus efectos reales no solo a nivel de salud sino a nivel psicológico y la educación no es ajena a esta situación. De manera que debemos preguntarnos sobre cómo se vivió y qué aprendimos en el año 2020 y el primer semestre del 2021 en las escuelas rurales multigrado.

La escuela multigrado, parafraseando a Santos (2011) es un espacio educativo diferente que presenta entre sus características una enseñanza con criterios de simultaneidad, donde un solo docente genera el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes que se encuentran en diferentes grados, existiendo una diversidad de edades y estilos de aprendizaje, es por lo tanto una mezcla de aspectos tanto académicos como sociales.

Estas instituciones en su mayoría se encuentran en zonas rurales donde presentan una difícil o nula conectividad, además las familias carecen de dispositivos tecnológicos, la escolaridad de las familias es básica y se tienen aspectos socioeconómicos que se traducen en la desigualdad social.

Desde que la OMS decretó la pandemia del COVID-19 se presentaron, como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) cierres a nivel masivo durante el 2020 de las clases presenciales en más de 190 países que no solo afectó el proceso de aprendizaje, sino que “además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables” (CEPAL, 2020, p.2). Estos cierres desnudaron la desigualdad que se vive en las instituciones educativas, pero en especial las escuelas rurales.

El informe de la CEPAL (2020) añade que los países de la región efectuaron tres campos de acción: el aprendizaje a distancia, el apoyo y movilización de personal y atención de salud y bienestar integral a los estudiantes. Sin embargo, la utilización de recursos tecnológicos presentó dificultades, como lo señala el mismo informe, porque los países de la región no contaban con estrategias nacionales de educación por medios digitales; además de la marcada desigualdad en la conexión a internet, causando una disminución de recursos y estrategias.

El anterior panorama no fue ajeno a la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá, sino que fue el reflejo de la situación antes mencionada. Esta Institución

NOTAS DE AUTOR

- [1] Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital FJDC de Colombia. Magister, Universidad De La Sabana de Colombia. Docente de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá.

humanodelirio@yahoo.com

Educativa se encuentra ubicada aproximadamente a ocho kilómetros de la cabecera municipal de Suesca, aproximadamente a 59 km al noroeste de la capital de Colombia.

Durante el año 2020 la Institución Educativa estaba conformada por 6 estudiantes (Figura 1), entre los siete a doce años, distribuidos de la siguiente manera: un estudiante en primero, dos en segundo, uno en tercero y dos en cuarto.

Son cinco familias que conforman la comunidad educativa y un solo docente encargado del proceso pedagógico y de los saberes escolares (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética, Religión, Educación Física y Artística).



FIGURA 1
Estudiantes de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá

Figura 1. Estudiantes de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá
Fuente: elaboración propia

Otro aspecto importante es que las madres de familia tenían una formación en secundaria, aunque algunas de ellas no la habían culminado, se dedicaban a las labores del campo y del hogar principalmente, además tenían en mayor grado la responsabilidad de la crianza de los niños y las niñas. Las familias en general se dedicaban a labores del campo como es el cultivo de papa y el ordeño (ver Figura 2).

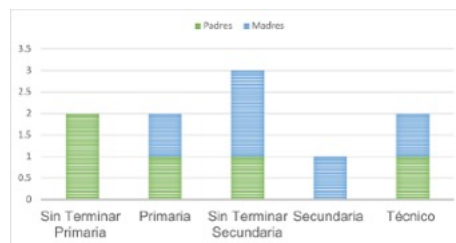


FIGURA 1
Estudiantes de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá

Figura 2. Escolaridad de los padres y madres de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá, en el año 2020

Fuente: elaboración propia

El 15 de marzo del 2020 las autoridades de Colombia decretaron el confinamiento por la pandemia de COVID-19, generando inicialmente un impacto en la continuidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza en los estudiantes e incertidumbre sobre la metodología y planes para la no presencialidad, difícil de predecir en ese instante.

Ya en el año 2021 y en especial en su segundo semestre se inicia un proceso de regreso de las clases presenciales siguiendo medidas de bioseguridad lo cual siguió en el año 2022 permitiendo el aumento de la población de estudiantes. En esta última fecha la escuela Cuayá había aumentado su población a 15 estudiantes en edades entre 5 a 13 años (ver Figura 3) de la siguiente manera: tres estudiantes en preescolar, cuatro estudiantes de primero, un estudiante de segundo y uno de tercero, tres en cuarto y tres en quinto de primaria.

Figura 3. Estudiantes de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá año 2022

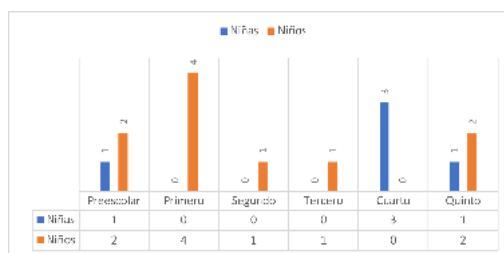


FIGURA 3

Estudiantes de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá año 2022

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las madres y padres de familia que conformaban la escuela de Cuayá en el año 2022 la mayoría no concluía la secundaria (ver Figura 4) esto tiene repercusiones en oportunidades laborales y la conservación de prácticas machistas.

Figura 4. Nivel académico de madres y padres de familia de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá año 2022

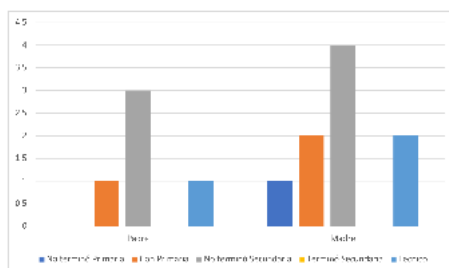


FIGURA 4

Nivel académico de madres y padres de familia de la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá año 2022

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

La muestra de la investigación inicia con seis estudiantes que se encontraban en el año 2020 en el principio de la pandemia, aumentando en el año 2021 en especial en el segundo semestre, hasta terminar con 15 estudiantes en el año 2022 con clases presenciales.

Se desarrolla un enfoque cualitativo que “a menudo se le llama “holístico” porque se precisa de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes” (Sampieri, 2003, p.6). De manera que no busca generalizar, tiene como propósito describir un fenómeno de realidad que es la situación que se vivió en la escuela multigrado en época de pandemia, por esto el tipo de investigación es descriptiva ya que “se entiende como el acto de representar por medio de palabras las características de fenómenos, hechos, situaciones, cosas, personas y demás seres vivos, de tal manera que quien lea o interprete, los evoque en la mente” (Niño, 2011, p.34).

De la misma manera, las fuentes que se recogen parten de la experiencia del docente de la escuela rural Cuayá, de las guías de trabajo construidas de forma colectiva e individual con las docentes de las demás escuelas rurales que conforman la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez De Quesada de Suesca el año que inicia el cierre de los centros educativos, 2020 y primer semestre del año 2021; del diálogo efectuado con los padres y madres de familia durante el año 2020 hasta el 2022, la observación efectuada a los

estudiantes de la escuela rural Cuayá y la información recopilada de los trabajos realizados por ellos durante la presencialidad en el segundo semestre del 2021 y el año 2022.

Respecto a los métodos (Figura 5) siguiendo a Losada et al. (2002) se empleó el trabajo individual donde se adecúan las tareas de los estudiantes según un ritmo de trabajo, con técnicas de enseñanza como interrogatorio, el cual era utilizado para conocer mejor la comprensión de los aprendizajes de los alumnos.

Figura 5. Técnicas de enseñanza utilizadas en la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá



FIGURA 5

Técnicas de enseñanza utilizadas en la IED Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá

Fuente: elaboración propia

Resultados

Al inicio del confinamiento en el año 2020 la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez De Quesada, Sede Rural Cuayá, valoró mantener contacto y continuidad con la comunidad educativa, con la población que tenía dificultades de conectividad y con los estudiantes que tenían algún dispositivo se enviaban guías de trabajo, no podemos olvidar que “mediante la educación se dota a los individuos de diversas estrategias y herramientas con el fin de fortalecer las características propias de cada uno” (Talavera, 2020, p.178) y lo principal en ese momento era poder establecer una comunicación del docente con los estudiantes.

Además, la modalidad de aprendizaje a distancia fue utilizada como una forma de replicar el salón de clase en las habitaciones de los estudiantes, pero como destaca Talavera (2020) “(...) es imposible trasladar la estructura presencial a un sistema en línea o virtual; si eso se pretende, se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante y, por ende, fracase” (p.177), por lo cual se deben realizar ajustes acordes a la realidad de las comunidades.

Por lo anterior, se recurrió dar una priorización curricular para generar un proceso pertinente de los contenidos, ajustándolos a los diferentes contextos y necesidades de los estudiantes, partiendo de la construcción de guías en donde se describía un objetivo pedagógico, una explicación del problema y se planteaba una serie de problemas para que el estudiante los efectuara y enviara sus evidencias correspondientes para que posteriormente fuera retroalimentado por parte del docente. Se complementaban las guías con el envío de audios o explicaciones en PDF.

Esta construcción de guías se dio inicialmente de forma colaborativa con otras docentes de escuelas rurales como un ejercicio de discusión pedagógica; sin embargo, al transcurrir el tiempo se percibía la necesidad de modificarlas partiendo de las necesidades de los estudiantes.

Durante esos primeros meses se presentaron tres situaciones: algunas madres de familia manifestaban que los estudiantes tenían dificultad en el desarrollo de las guías ya que tanto el lenguaje y los ejemplos eran incomprensibles, en otro grupo el docente percibía que eran los mismos padres de familia quienes resolvían las guías y finalmente había estudiantes que realizaban de forma autónoma las guías sin ninguna dificultad.

En este punto vemos, parafraseando a la CEPAL (2020), el riesgo de mantener la relación y mediación pedagógica a través de la virtualidad, en especial en niveles de primaria donde es necesario tener coordinación tanto con los padres y las madres de familia, es decir es necesario un acompañamiento por parte del docente.

Además, esta situación permitió reconocer los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes. Para Estrada (2018) “los estilos de aprendizaje son el proceso a través del cual se adquieren y modifican habilidades y destrezas” (p.223) y el maestro debe generar estrategias para potencializarlo desde el reconocimiento de las diferentes formas que aprende, lo cual está directamente relacionado con el rendimiento académico.

De la misma manera, esta situación generó la reflexión sobre cómo se estaban construyendo las guías, los temas que se escogieron, qué temáticas eran acordes al contexto del estudiante, qué lenguaje se estaba utilizando a partir de los ejemplos utilizados. Pero era imposible realizar un seguimiento del proceso de los estudiantes ya que las madres de familia señalaban no poder enviar fotos de los trabajos realizados porque no contaban con los dispositivos tecnológicos adecuados y los recursos para tener conectividad, solo una estudiante tenía acceso a conectividad.

De manera que se inició por parte del docente la iniciativa de llamar por dispositivo móvil a cada estudiante, lo que implicó la construcción de un “contrato de estudio” entendido como un diálogo y compromisos entre la comunidad educativa, para organizar horarios de forma individual, espacios para discutir los avances, identificar las dificultades que se presentaban y plantear nuevas alternativas.

Este acuerdo fue aceptado por la comunidad educativa de muy buena manera, señalaban la importancia de que el profesor diera las explicaciones correspondientes, solo una familia inicialmente no daba el espacio al docente; sin embargo, al correr de las semanas se dieron cuenta de su importancia, esto debido a la dificultad que tenían en poder explicar los diversos temas a los estudiantes y la falta de tiempo.

Es en este momento, que se identifica que las guías no eran comprendidas por los estudiantes por dos motivos: por el manejo que se estaba dando a las temáticas que eran de manera general, en ocasiones de forma muy ligera, sin la profundización que se debía dar a la temática y, el tipo de lectura que realizaban estudiantes, las madres y padres de familia era literal.

Esta situación, generaba el riesgo de caer en el tema de la asignatura por la asignatura, provocando un aislamiento entre los diversos conocimientos y es que “el enfoque de las asignaturas separadas arrastra el legado del humanismo clásico de corte occidental, que considera que el mundo está dividido en compartimientos” (Beane, 2005, p.66) además se debe aclarar que una disciplina de conocimiento no es lo mismo que una asignatura, puesto que se tiene una epistemología específica y se da una transformación didáctica la cual desde la virtualidad no era sencilla.

Es aquí donde el “contrato escolar” tenía relevancia ya que el docente no solo realizaba la explicación de los temas a los estudiantes, sino que comienza a identificar fortalezas, dificultades y avances de los mismos, lo cual provoca que se dé una relación diferente en su proceso de aprendizaje ya que no se da desde la instrucción sino desde el diálogo, es decir se da una relación horizontal entre estudiante y maestro.

También permite, en este diálogo, la identificación de los vacíos que existan y trabajar para cambiar concepciones erróneas, ayuda a construir propuestas más acordes, por esto parafraseando a Ambrose et al. (2017) es importante identificar el conocimiento previo ya que “cuando los estudiantes pueden conectar lo que están aprendiendo con un conocimiento previo correcto y relevante, aprenden y retienen más” (p.36).

Y de la misma manera, dio la posibilidad que los padres de familia se vincularan con la escuela, en el proceso de aprendizaje y enseñanza, siendo actores protagonistas de la misma, ya que dentro de este diálogo participaban, escuchaban y aprendían.

Se debe recordar a Fernández et al. (2020) que “este estado de confinamiento provoca, por otra parte, que el aprendizaje pase a depender única y exclusivamente de la motivación, de la atención, la actitud y las estrategias de acompañamiento de la familia” (p.78). Sin embargo, parafraseando a Talavera (2020) dejar a la familia bajo la responsabilidad de la formación, como persona y académica de los estudiantes, conlleva desafíos debido a los diferentes contextos sociales y los escenarios de vulnerabilidad presentes, este autor

identifica los siguientes factores: la escasa realidad académica con lo cual no se tienen las herramientas para los procesos de aprendizaje, el compromiso con otras actividades como es el trabajo y la falta de recursos tecnológicos.

En esta misma línea Fernández et al. (2020) indican que en el contexto rural los padres y madres no cuentan con estudios superiores, por lo cual tienen dificultad en explicar los contenidos que trabajan, por esto señala Talavera (2020) que “uno de los retos de la escuela es poder acompañar no solo a los estudiantes, sino también a la familia, con el fin de garantizar desde casa el adecuado acompañamiento al estudiante” (p.182), un reto que implica un compromiso social por parte del docente.

Por esto, el “contrato escolar” no queda exclusivamente al estudiante, sino que la participación de la familia cobra relevancia, ya que dio pie a una comunicación diaria con el docente y en algunos casos acompañamiento en la clase compartiendo dudas e inquietudes, hasta cierto punto se puede considerar que se dio un proceso de alfabetización a nivel familiar.

Sin embargo, durante este proceso se planteaban las dificultades que conllevaría el retorno a clase, dudas en lo referente al aspecto de la socialización, reconociendo la importancia de la escuela como centro de encuentro entre los pares.

Esta incertidumbre se traduce desde el segundo semestre del 2021 y el año 2022, momento de retorno a la escuela donde se ha identificado la dificultad de la nivelación de los estudiantes en el proceso del aprendizaje ya que quedaron rezagados en conocimiento de áreas de saber, en especial en el pensamiento matemático y lectoescritor; Cervantes et al. (2017) plantean que la lectura ayuda al proceso de socialización, para convivir en democracia y no se queda en lo académico, sino que llega a otras esferas de la vida del ciudadano. Por ejemplo, en comprensión lectora los estudiantes aún no llegan a nivel de comprensión literal el cual, como señalan estos autores, es el básico donde el lector identifica ideas principales, causa y efecto entre otras, esto debido a que no se les ha fortalecido la cultura de la lectura en casa y la fluidez de lectura.

Pero también, se presentaron en los estudiantes a nivel emocional las siguientes situaciones:

- a) En la convivencia se manifestaron dificultades a nivel de clima de aula, manejo de la regulación de las emociones y la comunicación asertiva ya que los conflictos que se presentaban se resolvían por la violencia.
- b) Dificultad de interactuar entre sus pares ya que, por parte de los padres de familia, existía el temor al contagio, afectando el desarrollo social de los niños y las niñas.
- c) El cambio de las rutinas que se tenía en el hogar a la escuela.

Además, si bien en un principio las familias apoyaban el proceso de aprendizaje, poco a poco se perdió este interés opacado por la crisis que se vivió durante la pandemia, a nivel social, económico y emocional en la familia dando como consecuencia:

- Falta de regulación emocional: existe un alto riesgo socioeconómico y un alto nivel de vulnerabilidad por la forma en que solucionan los conflictos las familias.
- Violencia intrafamiliar: esta violencia no se traduce tan solo a nivel físico sino a nivel emocional respaldada por un comportamiento machista.
- Síntomas de estrés: ante la crisis económica en la familia se crean conflictos en la dinámica familiar donde los padres y madres presentan irritabilidad, tristeza, ira y frustración además de comportamientos agresivos en su entorno.

Conclusiones

La pandemia del COVID-19 ha provocado en el mundo cambios a nivel social y económico como es el aumento del desempleo y la desigualdad social, en especial en países en vía de desarrollo como Colombia; la escuela rural multigrado no es ajena a esto y se presentaron fenómenos como la desescolarización, dificultades en el proceso de aprendizaje y problemas a nivel psicológico en los estudiantes, lo cual se convierte en temas de investigación.

Es importante seguir investigando sobre las consecuencias que conllevó la ausencia de clases debido a la pandemia de COVID-19, en especial en escuelas multigrado que han sido un campo que falta por explorar,

la sistematización y socialización de las diversas estrategias que se utilizaron en este contexto educativo constituyen un punto para el debate y la discusión pedagógica ya que continuamos en un momento de incertidumbre.

De la misma manera, durante esta época ha sido necesario re-pensar nuevas estrategias y métodos del proceso evaluativo, entendiendo la evaluación como un componente integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación y el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, siendo clave la planeación de clase ya que manifiesta los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, procesos de evaluación y las estrategias; además, parafraseando a Farfán y Reyes (2017) la planeación refleja los estilos de enseñanza de los profesores, cuadernos de estudiantes y autoevaluación, elementos que se deben retomar para ser analizados.

Finalmente, el desafío de la escuela multigrado en la actualidad se desprende de la relación de tres componentes que son: la flexibilidad curricular, las competencias ciudadanas y las competencias socioemocionales en el proceso de aprendizaje.

Para que tenga sentido esta relación, un punto central es construir currículo flexible, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2020) este no solo incluye el ajuste tanto de objetivos como de metas de aprendizaje sino que abarca tiempos, la evaluación y el material didáctico donde se contemple la singularidad de cada estudiante que permitan efectuar modificación o adaptaciones para que estos cumplan con los objetivos por lo cual es necesario: una revisión de las metas del aprendizaje, adecuar las herramientas pedagógicas y potencializar a los niños y niñas de sus habilidades.

Además, es necesaria la vinculación de la competencia socioemocional que se relaciona directamente con la formación de una ciudadanía participativa, entendiendo en palabras de López (2013) que el ciudadano es un sujeto político que se construye en la convivencia, de manera que en el proceso de la construcción de un currículo flexible es una defensa de los derechos humanos.

Por lo cual el maestro debe movilizar estrategias y procesos donde sea consciente de la diversidad de la escuela multigrado y que dentro de este proceso también se vinculen las competencias ciudadanas y socioemocionales. Estas dos han sido tradicionalmente poco trabajadas en la escuela, pero hoy más que nunca después de la ausencia de clase durante el año 2020 y parte del 2021 el tema de las emociones en la escuela cobra vigencia.

Finalmente, el mayor reto que se tiene es la formación en la regulación emocional dentro de las comunidades educativas en este caso de la escuela multigrado, ya que la pandemia nos ha afectado en esta dimensión a nivel individual y social, como se ha señalado, pero se añade que un país como Colombia que ha naturalizado la violencia y que necesita nuevas formas de resolver los conflictos, hace que debamos trabajar por el reconocimiento de nuestras emociones y capacidades, fomentar otro tipo de comportamientos, es necesario por lo tanto retomar y fomentar el “contrato escolar” vinculando a la familia desde la escuela de padres, permitiendo una apertura de diálogo para brindarle herramientas en la regulación emocional.

REFERENCIAS

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., & DiPietro, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., & Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles De Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico Del Plantel N° 172, De Ciudad Victoria, Tamaulipas, En *Alumnos Del Quinto Semestre*. *Revista Internacional De Ciencias Sociales Y Humanidades, Sociotam*, Xxvii(2), 73-114.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Estrada García, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218–228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

- Farfán Cabrera, M. T., & Reyes Adán, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R., & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (28), 76-85. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>
- López, P.L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de Cooperación.com* No. 2, pp. 55-62. <http://www.revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>
- Losada, Á., Montoña, M., y Moreno, H. (2002). *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ediciones SEM.
- Ministerio de Educación Nacional De Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Niño Rojas, V.M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Ediciones de la U.
- Santos, E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71-91.
- Sampieri, H. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Talavera, H. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (44). [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)