



**La evaluación educativa en Ciencias Sociales en la Institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó durante el confinamiento por la pandemia COVID-19**

Juan David Ríos Zapata

Trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

Tutora

Rosa María Bolívar Osorio. Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín

2022

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Cita</b>                | (Ríos-Zapata, J. D., 2022)   |
| <b>Referencia</b>          | Ríos-Zapata, J. D. (2022). <i>La evaluación educativa en Ciencias Sociales en la Institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó durante el confinamiento por la pandemia COVID-19</i> [tesis de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| <b>Estilo APA 7 (2020)</b> |  |



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cartúl Vargas

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Resumen  | 8  |
| Abstract   | 9  |
| Planteamiento del problema   | 10 |
| Estado del arte  | 15 |
| Algunas otras conclusiones de este estado del arte   | 23 |
| Objetivos  | 25 |
| Objetivo general   | 25 |
| Objetivos específicos  | 25 |
| Marco conceptual   | 26 |
| Metodología  | 33 |
| La observación participante:   | 34 |
| Cuestionario cerrado con opción de respuesta múltiple para estudiantes:                                | 35 |
| Entrevistas semiestructuradas a maestros de Ciencias Sociales:   | 36 |
| Resultados   | 38 |
| Situaciones problemáticas padecidas por maestros y estudiantes en la educación mediada por TIC         | 38 |
| Prácticas evaluativas de los maestros de Ciencias Sociales en el contexto de educación mediada por TIC | 46 |
| Modelos de evaluación presentes en las prácticas evaluativas de los maestros                           | 52 |
| Discusión  | 56 |
| Conclusiones   | 62 |
| Recomendaciones  | 64 |
| Referencias  | 66 |
| Anexos   | 73 |

|   |    |
|---|----|
| Anexo 1: formato de consentimiento informado para padres de estudiantes a los que se le realizó la encuesta           | 73 |
| Anexo 2: Formato de cuestionario para estudiantes   | 75 |
| Anexo 3: Formato de consentimiento informado para maestros a los cuales se les realizó la entrevista semiestructurada | 77 |
| Anexo 4: Guion para entrevista semiestructurada   | 81 |
| Anexo 5: Formato de diario de campo y pedagógico para el registro de experiencia durante el trabajo de campo.         | 86 |

## Lista de tablas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1</b> Proceso de búsqueda de fuentes  | 16 |
| <b>Tabla 2</b> Esquema de relación entre categorías y temáticas  | 18 |
| <b>Tabla 3</b> Diferencias entre educación a distancia y presencial  | 31 |
| <b>Tabla 4</b> Diferencias entre el ambiente del aprendizaje tradicional (presencial) y el virtual (a distancia) | 32 |

## Lista de Gráficos

- Gráfico 1** Respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Qué crees que el maestro evaluaba en las clases y trabajos de Ciencias Sociales? 43
- Gráfico 2** Respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Para qué o en qué ocupaba su maestro el tiempo durante la clase virtual? 48
- Gráfico 3** América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018. (En porcentajes) 57

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>I. E.</b> | Institución(es) Educativa(s)                    |
| <b>TIC</b>   | Tecnologías de la Información y la Comunicación |

## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis sobre los criterios pedagógicos y didácticos que fundamentaron las prácticas evaluativas de los maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de la Ciudad de Medellín mientras se implementó el modelo de emergencia de educación mediada por TIC en el confinamiento por pandemia. La metodología que se utilizó fue de carácter cualitativo, más específicamente un estudio de caso con un alcance descriptivo y explicativo en el que se implementaron entrevistas semiestructuradas a 4 maestros, cuestionario a 45 estudiantes y se realizaron 9 diarios de campo y pedagógicos como instrumentos de recolección de información. Se pudo concluir que los maestros de la institución educativa estudiada no alinearon sus prácticas evaluativas con prácticas asociadas a modelos de educación virtual o a distancia, ya que muchas condiciones no permitían que esto fuera así. En cambio, sus prácticas evaluativas en los entornos de educación mediada se fundamentaron y respondieron a dos cuestiones fundamentales: la inmediatez e imposición de las circunstancias en que se vio envuelta la educación escolar por la pandemia y la formación y tradición pedagógica en las que se sentían cómodos y les daba algún grado de certeza de estar cumpliendo sus roles satisfactoriamente según se les exigía por parte de la sociedad y las instituciones.

*Palabras clave:* Evaluación educativa; Modelos de evaluación; TIC; confinamiento; COVID-19;



### **Abstract**

The purpose of this research is to analyze the pedagogical and didactic criteria that underpinned the evaluative practices of the Social Sciences teachers of the Fe y Alegría Luis Amigó Educational Institution in the city of Medellín while implementing the emergency model of ICT-mediated education in pandemic confinement. The methodology used was of a qualitative nature, more specifically a case study with a descriptive and explanatory scope in which semi-structured interviews with 4 teachers, questionnaire to 45 students and 9 field and pedagogical diaries were implemented as data collection instruments. It was possible to conclude that the teachers of the educational institution studied did not align their evaluative practices with practices associated with virtual or distance education models, since many conditions did not allow this to be the case. Instead, their evaluative practices in mediated education environments were based on and responded to two fundamental issues: the immediacy and imposition of the circumstances in which school education was involved due to the pandemic and the pedagogical training and tradition in which they felt comfortable and which gave them some degree of certainty that they were fulfilling their roles satisfactorily as required by society and institutions.

*Keywords:* Educational evaluation; evaluation models; ICT (Information and Communication Technologies); confinement; COVID-19

## Planteamiento del problema

La educación se vio sumida en una crisis global que difícilmente ha pasado desapercibida, tanto por sus causas como por sus efectos, en todos los niveles de la sociedad. Esto, a causa del confinamiento obligatorio causado por la pandemia COVID-19, en los años de 2020 y parte del 2021, que provocó una situación sin precedentes en la educación escolar, en la que se prescindió de la presencialidad de los espacios tradicionales de la escuela para trasladar todas las dinámicas educativas y sociales que en este espacio tenían lugar, al espacio virtual, a la educación mediada por las TIC. Pero este cambio de espacios a que se vio sometida la educación escolar supuso la única forma de asegurar la continuidad del derecho a la educación, a la vez que una serie de retos que tuvieron que afrontar los maestros de todos los niveles de la educación, pues, estudios como *Entornos distribuidos de aprendizaje ubicuo en tiempos de pandemia: una realidad educativa en educación básica* (Berrocal Villegas et al., 2021), concluyen que aun contando con los elementos de infraestructura básicos como un dispositivo para navegar en internet y el mismo internet, la virtualización total de la educación está lejos de ser una realidad, ya que no es lo mismo la utilización cotidiana de estas herramientas a utilizarlas didácticamente para enseñar, para aprender y para obtener información confiable.

La peor parte de esta situación ya pasó, o por lo menos para la escuela, ya que gradualmente se vienen recuperando aquellos espacios escolares, para algunos autores tan imprescindibles en la educación e imposibles de reemplazar en la educación mediada por TIC (Aguilar-Gordón, 2020; Albalá Genol & Guido, 2020; Covarrubias Hernández, 2021; Mertín-Yedro, 2020; Monsalve Florez, 2021; Ponce Mancilla et al., 2021), ya sea porque la misma naturaleza de la educación hace imprescindible la presencialidad, o porque las condiciones socioeconómicas, estructurales, tecnológicas y culturales de muchas sociedades del mundo y comunidades de nuestro país no permitieron que la educación mediada por TIC hubiera sido una solución efectiva a los problemas de comunicación y socialización que impuso la pandemia COVID-19 al sistema educativo. Una de las grandes preocupaciones de los maestros e investigadores en medio de la educación mediada por TIC era acerca de la evaluación de los aprendizajes, ya que, siendo la evaluación un proceso constante y de observación continua de los estudiantes por parte del maestro, la incorporeidad de la virtualidad puso también distancia a los procesos de evaluación, además de que la impersonalidad del tratamiento lejano y muchas veces asincrónico, dificultaron la evaluación de

competencias como las de orden procedimental y las de orden actitudinal, aún más, ya que si estas últimas eran bastante complejas de evaluar en los espacios escolares presenciales debido a que deben ser evidenciadas de manera sistemática y no en situaciones puntuales, evaluar estas competencias de orden procedimental y actitudinal conlleva un proceso de larga duración cuyos aprendizajes no se evidencian de inmediato en las acciones de los estudiantes, lo cual implicó otro reto para los maestros en la educación virtual o a distancia al no poder presenciar el desarrollo de estos procedimientos y actitudes.

En esta situación sin precedentes, se pueden hallar ejemplos de cómo los maestros se enfrentaron a este problema, incluso en la enseñanza y evaluación de competencias tan básicas y transversales a todas las disciplinas como lo es la escritura:

Durante la COVID-19, la distancia es una responsabilidad social. Los procesos de escritura pierden el rigor y, en gran proporción, desaparece la evaluación formativa. El periodo académico se resume en enviarle al estudiante guías en las que se explica el proceder escritural, pero que, sin la compañía constante del docente, tal proceso termina desdibujándose. (Monsalve, 2021, p. 94)

Esta preocupación que tienen los maestros por la evaluación de los aprendizajes durante el transcurso de la educación a distancia mediada por TIC provocada por el confinamiento en pandemia COVID-19 no obedece solamente a un afán de mostrar resultados cuantitativos, si no principalmente a conocer la efectividad de la enseñanza implementada:

Independiente de si se han realizado clases por videoconferencia, los resultados muestran preocupación por la efectividad en el aprendizaje. En cuanto al profesorado que no utiliza esta modalidad, considera que la falta de interacción con el estudiantado no le permite tener certeza de sus aprendizajes pues la mayoría de los intercambios se establecen con el/la apoderado/a. Por ejemplo, uno de los profesores escribe: La interacción con los alumnos dentro del aula produce un impacto en todos los aspectos y al no tener esa interacción la incertidumbre crece porque realmente no sabes si están aprendiendo, si se quedan con dudas o si hay algún adulto responsable en casa para ayudarlos y guiarlos. Junto con ello, añaden

que la realización de una retroalimentación desfasada a causa de las interacciones asincrónicas incide en el aprendizaje estudiantil. (Villalobos Muñoz, 2021, pp. 123)

Y a esta efectividad de la enseñanza mediante TIC se le suma el interrogante de si los maestros deben o no evaluar (y por ende también enseñar o no) el uso de las TIC, es decir, las “competencias digitales” e informáticas, teniendo en cuenta que, si estas están funcionando como la herramienta primordial de mediación para el aprendizaje, el estudiante debe formarse en una aplicación adecuada de las mismas para lograr los fines de aprendizaje. Aunque vale la pena aclarar que esta perspectiva de la evaluación mediante TIC solo es posible cuando los estudiantes posean un grado alto de autonomía en su propio aprendizaje (Martínez Uribe, 2008; Sierra Varón, 2013). Y de otro lado, hay autores que se posicionan frente a esta situación, colocando el foco en las competencias digitales del maestro y no del estudiante, sugiriendo que el enfoque que cada maestro da a la utilización de las TIC como herramienta didáctica y también de evaluación es crucial para el éxito del proceso, al menos así lo afirma George Reyes:

A partir de la implementación de los planes de acción no presenciales en las instituciones educativas debido a la migración forzada por la pandemia, muchas formas de evaluación tradicionales fueron suspendidas o reorientadas para dar paso a la evaluación digital (Watermeyer et al, 2020). Ante esta eventualidad, algunos factores importantes para realizar la migración de la evaluación han recaído en las competencias tecnológicas del docente (Romero et al., 2017). Por lo anterior, es necesario conocer el éxito de las estrategias diseñadas para evaluar y retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes desde el enfoque de la utilización de plataformas educativas y herramientas digitales. (George Reyes, 2021, p. 41)

Desde la fase de estado del arte para este trabajo se pudo evidenciar que no hay mucha bibliografía que se encargue de tratar el tema de la evaluación de los aprendizajes en la educación virtual, específicamente en el contexto de pandemia, en cambio, sí puede decirse que hay trabajos más numerosos que tratan de la evaluación en E-learning, educación a distancia o educación virtual (Concibiéndolas como diferentes modalidades de educación mediada por TIC), pero estos hablan de dicha evaluación en contextos de aplicación de modelos pedagógicos especialmente formulados

para mediación con las TIC, algo que no puede decirse de los modelos pedagógicos y currículo escolares que tuvieron que adaptarse por fuerza de las circunstancias a tener las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras. Debido a este hecho, existen pocas experiencias o narrativas precedentes a esta investigación que traten la evaluación de los aprendizajes de los modelos pedagógicos escolares mediados por una enseñanza mediante TIC, y este bajo número se reduce a cero, si se trata de esta misma problemática, pero aplicada a la evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.

Este trabajo se pregunta por la evaluación de los aprendizajes del área de Ciencias Sociales mediados por una educación mediante TIC, cuya pregunta problema sería: ¿Qué principios y finalidades pedagógico didácticos han fundamentado la evaluación de los aprendizajes del área de Ciencias Sociales en la enseñanza mediada por TIC producto del confinamiento por pandemia en los años 2020 y parte del 2021 en la institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó de la ciudad de Medellín, Colombia?

A la pregunta problema subyacen algunas otras que deben responderse para dar respuesta a la pregunta principal, como: ¿qué se ha evaluado en Ciencias Sociales? ¿cómo se ha evaluado en Ciencias Sociales? ¿con qué se ha evaluado en Ciencias Sociales? ¿para qué se ha evaluado en Ciencias Sociales? Y ¿en cuánto tiempo se ha evaluado en Ciencias Sociales? Todas ellas enmarcadas en el contexto de la pandemia COVID 19.

La problemática por la que se pregunta este trabajo fue motivada por la experiencia de haber llevado a cabo un proceso de enseñanza y también haber observado analíticamente las de otros maestros en la I. E. que es objeto de estudio en este trabajo, en la cual se pudo evidenciar que no cuenta con un plan de área de Ciencias Sociales claramente estructurado y actualizado, lo que genera dispersión con respecto a la líneas pedagógicas que cada maestro decide seguir en sus prácticas como docente, sumándosele a esto que, la institución, como la gran mayoría de las instituciones educativas de la ciudad y el país, tampoco contaron con un plan de acción fundamentado en un modelo pedagógico claro para afrontar la educación a distancia cuando se tomaron medidas de distanciamiento social por causa del coronavirus, ocasionando que cada maestro acudiera a sus propias motivaciones y finalidades particulares para afrontar los desafíos pedagógicos y didácticos de los procesos de educación en el periodo de confinamiento. Y a esta situación debe añadirse otro hecho: que los maestros de esta institución educativa no estaban preparados en términos de competencias digitales ni tampoco en términos de infraestructura

tecnológica para afrontar los retos pedagógicos y didácticos que suponía la educación mediada por TIC, lo que contribuía aún más en la multiplicidad de abordajes que hicieron los maestros para implementar sus procesos de enseñanza y evaluación en el contexto de la educación mediada por TIC por causa del confinamiento por pandemia.

La finalidad de indagar en esta problemática específica no es otra que hacer un aporte a una de las tantas problemáticas pedagógicas que ha planteado la situación excepcional de confinamiento por COVID-19. El problema de no tener una guía o un referente de acción en una tarea docente tan esencial como lo es la evaluación de los aprendizajes en procesos de enseñanza mediada por TIC, específicamente para los maestros de Ciencias Sociales, motivó los cuestionamientos que este trabajo se hace. Esta investigación pretende subsanar en parte ese vacío de conocimiento presentando un caso puntual, para maestros y público en general que en un futuro deseen conocer los efectos pedagógicos de la pandemia COVID-19 en el currículo y los procesos educativos escolares, así como también los que desean encontrar un guía de acción o un referente en caso de que una situación similar vuelva a amenazar la continuidad presencial de los procesos educativos escolares.

## Estado del arte

El presente estado de arte se construyó con la revisión bibliográfica de 88 documentos, todos ellos consultados en cuatro bases de datos bibliográficas digitales (Scielo, Redalyc, Dialnet y DOAJ), entre los cuales dos son libros y todos los documentos restantes son artículos de revistas. La baja cantidad de bibliografía tipo libro se debe a la novedad de la temática a estudiar en este estado del arte, pues todas las publicaciones relacionadas con la educación escolar durante la pandemia de Covid-19, es bien sabido que cuentan con una novedad propia de un problema actual y sin precedentes.

Los criterios de búsqueda de esta documentación pueden observarse en la tabla # 1. Las palabras clave iniciales con la que se inició la búsqueda en todas las bases de datos bibliográficas fueron “educación y pandemia”, y después se fueron filtrando los resultados iniciales con los siguientes filtros:

- Que estuvieran en lenguaje castellano.
- Que fueran publicaciones de los años 2020 y 2021.
- Que fueran publicaciones referentes al campo de la Educación.
- Que fueran publicaciones dentro del contexto colombiano: referente a este filtro se debe aclarar que solamente dos de las cuatro bases de datos admitieron la implementación de este filtro, Redalyc y Dialnet. En el caso de las dos restantes, Scielo no admitía la filtración por países y en el caso de DOAJ, no aparecían publicaciones de Colombia, por lo que tampoco se aplicó este filtro. A esto anterior se debe agregar que se incluyeron publicaciones de otros países de habla hispana, pero solamente aquellas que abordaban a la educación en pandemia de manera que sus conclusiones pudieran ser generalizables al sistema educativo en general y no se centrara exclusivamente en problemáticas particulares de su lugar de origen.
- Que las publicaciones hicieran referencia a la educación escolar: este filtro fue aplicado de manera “manual”, es decir, con una observación superficial del título y resumen de los documentos en cada una de las bases de datos, ya que el termino clave de la búsqueda inicial: “educación”, era una referencia demasiado amplia que arrojaba bibliografía de campos como la educación médica en tiempos de pandemia o la educación recreativa y psicológica de las personas en el confinamiento por Covid-19. Debido a esto se optó por este último filtro que hizo la acotación final entre todo el cúmulo de documentación recolectado.

- Que las publicaciones hablaran de la educación escolar en pandemia. Este filtro también fue aplicado de manera “manual” acudiendo a una lectura de cada texto.

**Tabla 1.**

*Proceso de búsqueda de fuentes*

|   |   |      |   |         |       |
|---|---|------|---|---------|-------|
| <b>Origen de las fuentes</b>              | Redalyc, Doaj, Scielo y Dialnet   |      |   |         |       |
| <b>Proceso de filtrado de las fuentes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación y pandemia.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Años 2020 y 2021.                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• En español.</li> </ul> </li> <li>• En el campo de la educación.                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados en la educación escolar.   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que no fueran de un área de conocimiento específica.   <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Colombia.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |      |   |         |       |
| <b>Fuentes encontradas</b>                | Redalyc   | Doaj | Scielo  | Dialnet | Total |
|   | 24  | 29   | 18  | 17      | 88    |
| <b>Tipos de fuentes</b>                   | Artículos de revista  |      | Libros  | Tesis   |       |
|   | 86  |      | 2   | 0       |       |
| <b>Tendencias</b>                         | Metodológicas   |      | Instrumentos y técnicas   |         |       |
|   | Estudios cualitativos con alcances expositivos-argumentativos y descriptivos – argumentativos   |      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Cuestionarios</li> </ul> </li> <li>• Experiencias propias</li> <li>• Documentos oficiales (gobiernos e I. E.)</li> </ul> |         |       |

Fuente: elaboración propia

Como resultado de esta búsqueda inicial de documentación se obtuvieron 88 materiales bibliográficos, de los cuales dos son libros y todos los restantes son artículos de revistas. En este trabajo se decidió abstenerse de buscar documentación tipo tesis, debido a la novedad del fenómeno que se pretende estudiar, ya que en poco más de año y medio (año 2020 y 2021, hasta septiembre), que fue el rango temporal de búsqueda de documentación propuesta en este trabajo, aludiendo obviamente a la novedad del fenómeno la pandemia COVID-19; no se cree posible encontrar trabajos significativos en este tipo de documentación, de ahí que no estén presentes en el cúmulo de bibliografía que se pretende tomar como referencia.



La documentación hallada proviene principalmente del campo de la pedagogía, al ser los maestros e investigadores de este campo la mayor densidad de autores entre la documentación, pero también, en muy baja medida, se notan aportes bibliográficos desde la psicología de la educación, como pueden ser trabajos que hablan del bienestar emocional de los actores de la educación durante la pandemia (Montoya, 2020; entre otros); desde la sociología, como por ejemplo en algunos trabajos que conectan la crisis de la educación como parte de una crisis social y esbozan las consecuencias de ella en las dinámicas sociales (CEPAL-Unesco, 2020; Lozano et al., 2021); una propuesta desde un análisis jurisprudencial y político de la educación en la pandemia, asumiéndola como derecho fundamental que no puede alienarse bajo ninguna circunstancia (López Daza & Gómez García, 2020) y también una propuesta con una metodología histórica que busca exponer la evolución de la educación virtual dentro de la pedagogía, los paradigmas en que se han basado y los modelos a que han dado origen (Pérez Pinzón, 2020).

El objeto de estudio que se trabajó en el estado del arte para esta investigación: La educación escolar en la pandemia, se ha tratado bajo muchas líneas y temáticas diferentes, lo que genera una gran diversidad disciplinar en lo que al estudio de esta problemática se refiere. Mediante el análisis de la documentación bibliográfica obtenida se han podido identificar cuatro principales líneas de trabajo que se han seguido en el momento de producir saber académico acerca de la educación escolar en la pandemia, así como también las temáticas más frecuentes y que son objeto de investigación y deliberación por parte de los académicos, siendo estas temáticas una subdivisión de las cuatro líneas de investigación identificadas, las cuales son de carácter más general y en este estado del arte fueron formulados como categorías de agrupación de las temáticas. Se notará que algunas temáticas son comunes a varias categorías, lo cual se debe a que las primeras fueron estudiadas desde diferentes preguntas que se hacían los autores, que es lo que las categorías formuladas tratan de sintetizar de la bibliografía consultada, mientras que las temáticas serían temas y preguntas subyacentes a la principal, que los diferentes autores deciden tratar para llevar a resolución su pregunta o reflexión principal.

La relación entre la “educación escolar en la pandemia”, las líneas de investigación y las temáticas más comunes entre la bibliografía consultada, pueden verse de manera sintética acudiendo a la tabla 2: esquema de relación entre categorías y temáticas que se presenta a continuación.

**Tabla 2.***Esquema de relación entre categorías y temáticas*

| <b>Objeto de estudio</b>                       | <b>Categorías</b>  | <b>Temáticas (subcategorías)</b>   |
|--|--|--|
| Educación y<br>pandemia                        | Prácticas educativas<br>durante la pandemia                        | Impacto en las prácticas educativas<br>tradicionales y en el currículo   |
|  |  | Salud emocional y condiciones de trabajo de<br>los actores de la educación (maestros y<br>estudiantes)                 |
|  |  | Razón de ser de la escuela y la adaptación de<br>la escuela a nuevos tiempos, problemáticas y<br>paradigmas educativos |
|  |  | Políticas educativas en pandemia   |
|  | Papel de la escuela<br>durante la pandemia                         | Labores sociales de la escuela diferentes a la<br>enseñanza  |
|  |  | Inclusión educativa: brecha digital  |
|  |  | Razón de ser de la escuela y la adaptación de<br>la escuela a nuevos tiempos, problemáticas y<br>paradigmas educativos |
|  |  | Nuevos modelos de educación  |
|  | TIC en la educación<br>durante la pandemia                         | Salud emocional y condiciones de trabajo de<br>los actores de la educación (maestros y<br>estudiantes)                 |
|  |  | ¿Qué evaluar mediante TIC?   |
|  |  | ¿Cómo evaluar mediante TIC?  |
|  |  | Competencias digitales de los actores<br>educativos  |
|  |  | Transformación de los escenarios educativos<br>escolares   |
|  |  | Inclusión educativa: brecha digital  |
| Evaluación educativa en<br>tiempos de pandemia | Políticas educativas en pandemia                                   |  |
|  | Estrategias educativas en educación a<br>distancia mediada por TIC |  |
|  |  | ¿Qué evaluar mediante TIC?   |
|  |  | ¿Cómo evaluar mediante TIC?  |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se pasará a exponer y explicar las líneas de investigación identificadas y que también se propusieron como categorías de agrupación de las diferentes temáticas en las que se desarrolla la documentación bibliográfica hallada, así como también ejemplos de los trabajos que se consideraron representativos para las categorías y temáticas.

- **Prácticas educativas durante la pandemia:**

El término “prácticas educativas” puede, en primera instancia, parecer más confuso que acotador, pero por eso mismo acá se dejará claro a qué tipo de prácticas educativas es que engloba esta categoría. Se decidió llamar “prácticas educativas” a todas aquellas acciones que se promovían para paliar un poco la falta de presencialidad en los espacios educativos. En esta medida, las temáticas de esta categoría se cruzaron en varias ocasiones con la categoría de las TIC en la educación durante la pandemia, pero la diferencia entre estas categorías, es que, en la primera, la preocupación central de estos trabajos era intentar concientizar a los maestros de que esta coyuntura exigía acciones diferentes y cambios de prácticas sin necesariamente acudir en mención de las TIC, aunque varios de estos trabajos sí lo hacían, pero no ponían su énfasis en ello. En otras palabras, desde esta línea se abogaba por una adaptación de las prácticas docentes a las nuevas problemáticas de educación producidas por el confinamiento. En esta categoría también se nota una tendencia de los autores a preguntarse por cómo y cuáles prácticas educativas escolares tradicionales han cambiado por fuerza de la situación de confinamiento en pandemia y también un claro interés, por sobre todas las adversidades, de mantener en continuidad el derecho a la educación de los estudiantes (Albalá Genol & Guido, 2020; Juanes Giraud et al., 2020; López Daza & Gómez García, 2020; Quevedo Ramírez, 2020; Velázquez -Cigarroa & Tello -García, 2021), y es de este interés que nace la motivación por adquirir y crear nuevas prácticas educativas y la razón por las que algunos de estos trabajos tratan el tema de las políticas educativas en pandemia (Gluz et al., 2021; Lugo et al., 2020; Quevedo Ramírez, 2020; Reimers, 2021; Velázquez -Cigarroa & Tello -García, 2021).

En esta línea se agrupan entonces todas aquellas prácticas innovadoras y estrategias educativas para paliar los efectos de la pandemia (Chu & Seltzer, 2021; Gómez-Nashiki & Quijada-Lovatón, 2021; Juanes Giraud et al., 2020; Kognisi et al., 2021; Martínez et al., 2021; Sosa Neira, 2021; Vialart Vidal, 2020), incluso algunas que fueron utilizadas mediante TIC, pero cuyos actores no tenían como requisito poseer competencias digitales específicas para su desarrollo, ya que muchos de estos investigadores asumieron que había que afrontar la pandemia y los retos que esta suponía, con las condiciones ya existentes y no detenerse solamente en resaltar la falta de capacitación por parte de los maestros y estudiantes para enseñar y aprender, respectivamente, mediante TIC. Es por eso que muchos de ellos abogaron por hacer una buena adaptación al espacio virtual de su enseñanza prescindiendo de la alfabetización digital.

Esto llevó a reflexionar a investigadores a temas que pueden parecer tan triviales como la salud mental, física y emocional de maestros y estudiantes (Buitrago & Molina, 2021; Cáceres-Correa, 2021; Hernández et al., 2021; Lara Calderón, 2020;. Martínez, 2021; Villalobos Muñoz, 2021), pero que viéndolo detenidamente muestran su primordial importancia como un requisito esencial para la correcta interacción entre los diferentes actores de la educación. Desde estos trabajos se promovía acudir a prácticas educativas que fomentaran una interacción constante y afectiva con el fin de suavizar los posibles efectos del estrés y la depresión que generaba el confinamiento.

Los conceptos clave identificados en esta temática son: Espacio escolar, espacio virtual, bienestar emocional y mental, crisis de la escuela, continuidad de la educación como derecho, estrategias educativas en pandemia

- **Papel de la escuela durante la pandemia:**

En esta línea se agrupan los trabajos que trataron temáticas que se preguntaban por el papel que debía tener la escuela (es decir, las instituciones educativas) en la situación coyuntural que estaba provocando el confinamiento por COVID-19, así como también se preguntaban por las acciones que, ya no como maestros si no como institución, ya no tanto de carácter pedagógico exclusivamente, sino también de carácter social, se debían implementar desde la escuela (Albalá Genol & Guido, 2020; Ávila García, 2021; Lara Calderón, 2020; Montoya, 2020; Pinto Gonzáles, Yuli Vanessa; Cuervo, 2021; Sanz Ponce & López Luján, 2021).

Estos trabajos tienen como característica que su narrativa suele ser de carácter expositiva y reflexiva y que además se alejan de aspectos puramente pedagógicos para adentrarse en aspectos u obligaciones/responsabilidades sociales que debe tener la escuela como institución en estos momentos de coyuntura social por causa de la pandemia. De ahí que otra temática recurrente en esta categoría fueran los trabajos que se preguntaban por la esencia de la escuela o de la escolaridad, o si se quiere nombrar de una manera más técnica, por su concepto. Estos trabajos parecen responder de forma directa a la necesidad de resaltar las virtudes o, en ciertos casos, las desventajas de la escuela como espacio y tiempos físicos y de preguntarse por su funcionalidad dentro de la sociedad humana (Rubio-Gaviria, 2020; Trainer et al., 2020; Vargas Pellicer, 2020).

Por otro lado, desde esta categoría se presenta también una temática cuyos lineamientos generales pasaban por exponer la escuela como una institución que, en los momentos coyunturales de pandemia, tuvo la obligación y responsabilidad de innovar como parte de su labor, es decir, se

le otorgaba el papel de innovadora de sus propias prácticas (Muñoz, 2020; Sánchez Mendiola, 2020; Scharagrodsky, 2021). Esta temática puede fácilmente confundirse con la temática de prácticas innovadoras o estrategias educativas utilizadas por los maestros en pandemia de la categoría de prácticas educativas durante la pandemia, pero se diferencian en el hecho de que esta última alude a prácticas y estrategias puntuales y no a la idea de otorgarle la responsabilidad a la escuela de innovar sus prácticas tradicionales para afrontar las problemáticas educativas de la pandemia, como sí lo hace la temática que se presenta en esta categoría.

Desde esta línea se identificaron los siguientes conceptos clave: Rol de la escuela en la sociedad, labor social de la escuela, concepto de escuela o escolaridad.

- **Las TIC en la educación durante la pandemia:**

Esta línea de investigación se caracteriza principalmente porque su variable principal es el papel de la TIC en la educación durante la pandemia, siendo muy recurrentes los trabajos que buscan poner las tecnologías digitales como una oportunidad para actualizar los modelos educativos presenciales que desde esta perspectiva ya se van percibiendo como anquilosados (Cañete Estigarribia et al., 2021; Díaz Fernández, 2021; George Reyes, 2021; Juanes Giraud et al., 2020; Tobeña, 2020; Vallejos Salazar & Guevara Vallejos, 2021; Villarroel et al., 2021); otras publicaciones menos recurrentes, destacan los aspectos negativos de la virtualización de la educación y, sin aferrarse del todo a las prácticas educativas tradicionales, muestran la educación mediante TIC como una serie de retos que tanto maestros, como estudiantes, familias y hasta comunidades enteras, no están capacitadas para superar (Aguilar-Gordón, 2020; Amaya et al., 2020; Berrocal Villegas et al., 2021; Covarrubias Hernández, 2021; García Aretio, 2020; Lozano et al., 2021; Mendoza Castillo, 1970).

Si algo tienen en común estas dos visiones de la educación mediante TIC, llamadas en este estado del arte la visión optimista y la visión pesimista, es el pensamiento de que en el periodo que duró el confinamiento por COVID-19, sea adecuado o inadecuado para la enseñanza el uso que le dieron los maestros, instituciones educativas y gobiernos a las TIC como medio de enseñanza, han sido las únicas herramientas que permitieron la continuidad del derecho a la educación en confinamiento.

Otra temática recurrente en esta línea es la preocupación por estudiar o hacer diagnóstico del estado de las competencias digitales necesarias tanto para enseñar, como para aprender mediante TIC, lo cual se ha visto desde estos estudios como una condición necesaria para que

pueden ser didácticos los espacios y herramientas de enseñanza y aprendizaje digitales. Este tipo de trabajos muestran como característica principal un interés por la alfabetización digital, ya sea para promoverlo o para resaltar la falta de esta (Garzón, 2021; George Reyes, 2021; González-Fernández, 2021; Vargas et al., 2021).

Desde esta línea también se muestra especial interés por estudiar la brecha digital como una barrera para el logro de la inclusión educativa (Aguilar-Gordón, 2020; Albalá Genol & Guido, 2020; Anderete Schwal, 2021; Lozano et al., 2021; Martínez, 2021; Pinto Gonzáles, Yuli Vanessa; Cuervo, 2021; Sanz Ponce & López Luján, 2021; Vargas et al., 2021), barrera que se ha expandido mucho más en tiempos de pandemia por la clara diferencia de acceso a las TIC entre personas, diferencia que puede abordarse a partir de las clases sociales, la ubicación geográfica, la edad y hasta desde la cultura, o al menos así es como se ha mostrado desde parte de la documentación bibliográfica consultada.

Los conceptos claves que pueden derivarse de esta temática son: TIC, e-learning, nuevos modelos pedagógicos y didácticos, competencias digitales, brecha digital.

- **Evaluación educativa en tiempos de pandemia:**

Esta categoría agrupa a todos aquellos trabajos que una u otra forma se interesan por el estudio del proceso de evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta los cambios en las dinámicas escolares acaecidos por el confinamiento a causa del COVID-19. Este tipo de trabajos fueron los menos numerosos y recurrentes de todo el acervo documental reseñado, incluso podría decirse que fueron demasiado pocos los trabajos que se dedicaban exclusivamente a tratar la evaluación educativa en pandemia, la mayoría de estos trabajos tratan el tema de manera dispersa dentro de una temática o problemática más general.

En este tipo de trabajos, una de las temáticas más recurrentes, se cruza con la línea de las TIC en la educación durante la pandemia, pues varias publicaciones se centraban en preguntarse por qué y cómo evaluar mediante TIC (Cabrerero-Almenara; Palacios-Rodríguez, 2021; Gajardo Espinoza & Díez Gutiérrez, 2021; George Reyes, 2021; CEPAL-Unesco, 2020; Villalobos Muñoz, 2021). Preguntas nada sencillas si se tiene en cuenta que las modalidades de aprendizaje mediado por TIC asumen en muchas ocasiones como requisito el uso de competencias digitales además de las competencias que las áreas de conocimientos escolares pretenden desarrollar.

Otra temática encontrada en esta línea, fueron los trabajos que se preocupaban por la evaluación de los aprendizajes, es decir, por las competencias comúnmente desarrolladas en el

espacio escolar, pero teniendo en cuenta que las TIC como mediadora del aprendizaje impedían las dinámicas corrientes de evaluación (Barberá-Gregori & Suárez-Guerrero, 2021; García Aretio, 2021; Monsalve Florez, 2021; Ortiz et al., 2021). La diferencia entre esta temática y la anterior es que la primera temática hallada ponía en relación directa las competencias digitales con las competencias de las áreas escolares como un requisito para la educación mediante TIC; esta segunda temática, en cambio, asume que las competencias de las áreas escolares pueden evaluarse en espacios virtuales y sin poner como requisito las competencias digitales.

En esta línea pudieron identificarse los siguientes conceptos clave: Evaluación de los aprendizajes, evaluación de los aprendizajes mediante TIC, competencias, competencias digitales, objetos de evaluación, objetivos de evaluación.

### **Algunas otras conclusiones de este estado del arte**

Mediante esta búsqueda documental inicial, se pudieron hallar las anteriores líneas de investigación, que fueron de gran ayuda para dar un norte a este trabajo, y también dieron una guía teórica a las experiencias de campo que fundamentaron el planteamiento de la problemática que acá se trata. También ayudaron, en segunda instancia, a delimitar la problemática de este trabajo a un objeto de estudio que estuviera dentro de las líneas de investigación e interés de los científicos y disciplinas mediante las cuales se ha tratado el tema. Líneas que pueden visualizarse en la tabla 2, de las cuales, una en particular, cautivó la atención de este trabajo por ser un tema poco estudiado, pero que guarda una relevancia primordial dentro de las experiencias pedagógicas y didácticas que los maestros tuvieron que afrontar durante el fenómeno de la pandemia COVID-19: este tema fue la evaluación educativa en tiempos de pandemia. Aunque ha sido tratado de forma directa por unas pocas fuentes y por algunas de forma indirecta mencionando la problemática, pero sin profundizar en ella; cuenta con muy poca bibliografía que se centre exclusivamente y detalladamente en esta temática específica de la educación escolar durante la pandemia COVID-19. Pero la falta de investigación en esta temática y problemática específica también alentó que pudiera ser tratada desde este trabajo de investigación, ya que este vacío de información puede ser una oportunidad para aportar conocimiento acerca de la problemática.

Por último, se pudo identificar también, que la categoría de estudio en la que más temáticas convergían, y por ende también donde más trabajos asentaban sus problemáticas a tratar, era las

TIC en la educación durante la pandemia, pero con muy poca recurrencia al trato de la temática escogida para este trabajo: la evaluación educativa en tiempos de pandemia, aun teniendo estrecha relación y relevancia dentro de la temática ya mencionada tan numerosa dentro del acervo documental reseñado, razón por la cual en este trabajo se decidió sí tratar dicha relación, ya que para los objetivos que en él se plantearon, es importante hacer un cruce entre las prácticas de los maestros en la educación mediada por TIC durante la pandemia y las formas en cómo estos decidieron evaluar la enseñanza y el aprendizaje derivados de esas prácticas.



## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar los criterios pedagógicos y didácticos de los maestros que han fundamentado la evaluación de los aprendizajes del área de Ciencias Sociales en la enseñanza mediada por TIC producto del confinamiento por pandemia en los años 2020 y parte del 2021 en la institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó de la ciudad de Medellín, Colombia.

### **Objetivos específicos**

- Describir las situaciones problemáticas durante la enseñanza mediada por TIC para la realización de la evaluación educativa de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.
- Identificar prácticas evaluativas de los maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa que llevaron a cabo durante el periodo en que implementaron procesos de enseñanza mediada por TIC.
- Reconocer los modelos pedagógicos presentes en las prácticas evaluativas de los maestros.

## Marco conceptual

Este trabajo de investigación no buscó implementar ni utilizar como base ninguna teoría ya establecida, por el contrario, buscó indagar y analizar acerca de los criterios y fundamentos teóricos bajo los cuales los maestros de Ciencias Sociales realizaron sus prácticas evaluativas en el contexto de la educación virtual en ocasión del confinamiento por COVID-19. De ahí que resultó más útil y adecuado para este trabajo elaborar un marco conceptual que un marco teórico para marcar las pautas de entendimiento de los términos y conceptos centrales que conformaron las variables del planteamiento del problema y de investigación. Dichos conceptos son:

**Evaluación:** Si bien el concepto de evaluación educativa o formativa (según sea la perspectiva desde donde se mire) puede ser tomada con muchas acepciones dependiendo de la postura teórica que se asuma para ello, de los objetivos que se tengan al evaluar, de su amplitud o extensión, de los agentes evaluadores o de su momento de aplicación en el proceso (Montaño-Arias, 2011); en este trabajo de investigación no se reivindicará una postura en concreto, sino que se definirá este concepto de manera muy general, que abarque la multiplicidad de prácticas, principios y propósitos que la constituyen, procurando no adherirse a ninguna acepción particular.

En esta medida, convendría entonces empezar por dar una definición amplia de índole filosófica, que pueda abarcar todas estas diferentes posturas que en la pedagogía se han gestado acerca de la evaluación, lo cual es de suma importancia hacer si se quiere esbozar en primera instancia sus atributos más esenciales, es decir, los atributos compartidos por todas las definiciones que desde la pedagogía se han dado a este concepto. En tal caso, resulta necesario decir que, antes que nada, la evaluación es “una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo” (Montaño Arias, 2011, pp. 2).

La sistematicidad de la evaluación es algo que se repite en la gran mayoría de las definiciones que se le han dado, no solo en el campo de la educación, sino también en muchos de los ámbitos en que es utilizado este concepto, como también lo muestra Ana Isabel Mora Vargas citando a Stufflebeam y Shinkfield, cuando expone esta definición general del acto de evaluar: “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Mora-Vargas, 2004, pp. 2), y esto supone que ella no es sólo una acción, sino que es un proceso, un conjunto de

acciones desencadenadas en el tiempo que deben de tener un orden lógico para llegar a los objetivos planteados de antemano.

Hasta acá, se han presentado de manera breve pero concreta dos de los atributos o características que tienen la evaluación como una práctica humana en general: la sistematicidad (lo que implica su carácter procesual) y que busca la valoración de una acción, objeto o proceso. Pero no es posible dejar a la evaluación en términos tan generales, porque de lo que trata este trabajo de investigación es en particular de la evaluación educativa, es decir, de la evaluación utilizada como herramienta y mecanismo en los procesos educativos, por lo que resulta indispensable también, además de exponer sus atributos más generales, identificar aquellos que le son propios en campos de la educación.

Desde este campo particular, la evaluación educativa adquiere otra característica esencial y general a las muchas formas en que puede definirse desde variadas posturas teóricas, y es su retroactividad, es decir, la evaluación educativa tiene un carácter circular en el cual las prácticas evaluativas generan planeaciones o consecuencias en el proceso de enseñanza, y el proceso de enseñanza a su vez genera nuevas oportunidades de evaluación y retroalimentación del proceso. Esto es claro según la definición que brinda J. Cortés de las Heras: La evaluación educativa es “Determinar e interpretar el logro de objetivos educativos (en el ámbito nacional, regional o local) para su uso en la planificación educativa y su desarrollo, la política de formación y la dotación de recursos” (Cortés, 2014, pp. 5). Y así, de igual manera puede notarse este carácter retroactivo de la evaluación educativa, también en la definición que nos brinda Domingo Alirio Montaña Arias:

[es] un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. (Montaña Arias, 2011, pp. 2)

Estos son, grosso modo, los atributos más esenciales que pueden dársele al concepto de evaluación y también de evaluación educativa, que es lo que interesa particularmente a este trabajo de investigación, y con ellos, definir de manera general el concepto de evaluación como es concebido desde este trabajo.

**Educación escolar:** La educación escolar, en este trabajo, tiene la utilidad de diferenciar la educación en general de la educación institucionalizada de la escuela. Pero además de su condición de institución social, la educación escolar, tratándola con la misma acepción que Masschelein y Simons (2014), tiene ciertas características particulares que la definen y diferencian de otro tipo de modalidades de educación, entre ellas la educación mediada por TIC (ya sea llamada educación virtual, a distancia o E-Learning).

Estas características definatorias de la educación escolar las definen estos mismos autores de la siguiente manera en el cap. 2 (¿qué es lo escolar?) de su texto: *Defensa de la escuela: Una cuestión pública* (Masschelein & Simons, 2014): Primero, La escuela es un espacio de suspensión en donde el conocimiento científico se saca de su contexto técnico de uso normal y se pone al servicio del conocimiento escolar, es un acto de desprivatización, de democratización y de desappropriación y reapropiación de los saberes, y también es un espacio donde se suspenden los roles sociales que al estudiante por azar ejerce en la sociedad, es decir, en donde se puede desligar de sus roles como hijo, como hermano, como pobre, como rico, como hombre o como mujer, para ser igual que todos los demás: un estudiante;

Segundo, la escuela es lugar de democratización del tiempo libre, es decir, esta democratización del tiempo libre en el espacio y tiempo escolares alude a la igualdad de habitar y gastar el tiempo en intereses propios, algo que puede sonar muy utópico si se tiene en cuenta el autoritarismo inherente de la escuela para con los estudiantes al estar la sociedad obligándolos a habitar un espacio que muchos no quieren habitar. Pero ese autoritarismo se diluye cuando el estudiante logra habitar este espacio y tiempo con el interés de jugar el rol de estudiante, igual que los demás, un rol donde el tiempo y el espacio adquieren otra funcionalidad;

Tercero, La escuela es un espacio de profanación debido a allí los propios saberes son desnaturalizados y desvinculados de su uso regular para ser apropiadas de manera libre por los estudiantes, es decir, el conocimiento se hace público;

Cuarto, la escuela es un espacio y tiempo de igualdad. Esta es una característica de la educación escolar de especial interés para este trabajo, ya que si se le atribuye a esta el fomento de la igualdad entre los individuos que la conforman (solamente entre estudiantes, los demás actores educativos que por fuera de esta igualdad, ya sea por sus roles que constan de cierta autoridad o que no deben cumplir las mismas reglamentaciones que los estudiantes), esto la diferenciaría enormemente (y no es que las otras características no lo hagan) de la educación en modalidad

virtual implementada por causa del confinamiento por COVID-19, ya que, por el contrario, esta ha profundizado, en las desigualdades sociales y también en el acceso a la educación, fenómeno estudiado y categorizado mediante la llamada ampliación de la brecha digital en pandemia. La igualdad promovida en el espacio y tiempo de la educación escolar, está muy relacionada con la suspensión, ya que los estudiantes dejan atrás los roles sociales que por azar les ha tocado desempeñar y se convierten en simplemente estudiantes. Cualquier otro rol queda eliminado y sin función dentro de este espacio-tiempo, convirtiéndolo en una expresión de la igualdad que no puede ser lograda en la vida social.

Quinto, la escuela es un espacio con tecnologías propias y de uso particular en ella, aludiendo a todas aquellas tecnologías educativas propias del entorno escolar y que cumplen funciones diversas, pero todas relacionadas con el logro del aprendizaje y la gestión de la enseñanza. Entre esas tecnologías propias del espacio y tiempo escolar, y que al mismo tiempo lo definen, pueden nombrarse, el tablero, la tiza, el pupitre, el timbre, el recreo, las carteleras, entre muchas otras.

Sexto y último, la escuela es un espacio y tiempo para la socialización, siendo esta una de sus características más importantes y esenciales, pues es allí donde se reproduce y recrea la cultura por medio de, relacionamiento social que allí se establecen, pues argumentan los citados autores que es la forma más económica de lograr el aprendizaje.

**Educación virtual/a distancia/E-Learning/mediada por TIC:** La educación en modalidades virtuales y con el uso de TIC como herramienta de comunicación y didáctica principal, se va a concebir acá con una doble acepción, ya que la misma comprensión de la problemática que trata este trabajo de investigación así lo obliga. Por un lado, se hablará de educación virtual, educación a distancia, E-Learning (traducido como aprendizaje electrónico), aludiendo a la modalidad de educación que tienen como condición esencial la mediación y comunicación por medio de TIC. La otra acepción con la que se tratará este concepto, es la modalidad de educación escolar que tuvo por fuerza que ser traslado a los espacios virtuales, dejando de ser entonces educación escolar por carecer de las características de este concepto ya tratadas, pero tampoco llegando a cumplir por entero las características de la educación en modalidad virtual, como ya se verá.

De lo anterior, pueden entenderse dos aseveraciones: la primera es que las modalidades de educación mediada por TIC como herramienta de comunicación antes nombradas, tienen

características que las diferencian de la educación escolar; y la segunda es que la educación escolar cuando fue trasladada a los espacios virtuales, dejó atrás su escolaridad y tampoco cumple con los requisitos para ser educación mediada por TIC/virtual/a distancia/E-Learning.

Desde este trabajo de investigación, no se desconoce que las diferentes modalidades de educación mediada por TIC, como E-Learning, educación a distancia y educación virtual, tienen características particulares a cada una, es decir, no son lo mismo. Pero algo tienen en particular que hace que en este trabajo se agrupen y diferencien de la educación escolar: esas particularidades podrían resumirse en dos características: La comunicación e interacción necesaria para lograr el aprendizaje se hace a través de TIC, como bien lo muestra (Martínez Uribe, 2008) cuando define estas tres modalidades de educación; y que las estrategias de enseñanza y manejo de la información son diseñadas exclusivamente teniendo en cuenta esta interacción mediante TIC, derivando en que el estudiante debe contar con un alto grado de autonomía para gestionar su propio aprendizaje como requisito.

En este trabajo, no interesa definir las características específicas de cada una de estas modalidades de educación mediada por TIC, basta con exponer las dos características generales ya mencionadas para diferenciarlas de la educación escolar y definir las agrupadamente como la modalidad de la educación que utiliza las TIC como herramienta esencial de comunicación y cuyas estrategias de enseñanza y de aprendizaje se basan en esta característica esencial. Ahora bien, lo que sí interesa en este trabajo, al definir la educación escolar y la educación mediada con TIC, es diferenciarlas, por eso no está de más la siguiente caracterización de cada una que brinda (Martínez Uribe, 2008) y que se expone en la *Tabla 3* a continuación:

**Tabla 3.***Diferencias entre educación a distancia y presencial*

| <b>Educación presencial</b>  | <b>Educación a distancia</b>   |
|--|--|
| Profesor y participante en el mismo espacio y ambiente                             | Profesor y participantes no coinciden<br>Pueden coincidir en sesiones de chat, pero su tendencia es a la asincronicidad                              |
| Un profesor es asignado a un curso   | Se asigna un equipo para cada curso, según como esté diseñado (profesor, tutor, camarógrafos, especialista en sonido)                                |
| El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del profesor    | El participante no siempre tiene vínculo con todos<br>El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente    |
| Se pone énfasis en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje | Más énfasis en las actividades de aprendizaje del participante. La responsabilidad es de él  |
| Los grupos en sistemas presenciales son relativamente pequeños                     | El número de participantes es mayor  |
| Los participantes son homogéneos de acuerdo con los objetivos                      | Los participantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos   |
| La interacción es cara a cara  | La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos  |
| Tienden a incorporar recursos tecnológicos como apoyo.                             | Dependen de los recursos tecnológicos  |
| La comunicación se da profesor/participante, participante/participante             | Desarrollan redes de comunicación/profesor participante, participante/participante   |
| La presentación de la información es de palabra del profesor                       | La información se da a través de los materiales educativos   |
| Los estados motivacionales y emocionales son resueltos en caso de conflicto        | La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de profesores. La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos |

*Fuente: (Martínez Uribe, 2008, pp. 10-11).*

Y así mismo como estas modalidades de educación tienen características paradigmáticas diferenciales entre ellos, los ambientes de aprendizaje que propician también tienen elementos y prácticas características, como lo demuestra la misma autora en la *tabla 4*.

**Tabla 4.**

*Diferencias entre el ambiente del aprendizaje tradicional (presencial) y el virtual (a distancia)*

| <b>Dimensiones</b>        | <b>Ambiente de aprendizaje tradicional (presencial)</b>   | <b>Ambiente de aprendizaje virtual (a distancia)</b>   |
|---------------------------|---|--|
| <b>Tiempo</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos y docentes conviven por 90 minutos, una o dos veces por semana</li> <li>• Alumnos realizan sus tareas en forma independiente</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos conectados en línea en el momento elegido por ellos mismos</li> <li>• Alumnos realizan sus tareas en forma independiente</li> </ul>   |
| <b>Lugar</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos y docentes están físicamente en el aula.</li> <li>• Alumnos completan tareas en casa</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos conectados en línea, desde su casa, trabajo o laboratorios de cómputo</li> <li>• Alumnos completan tareas en casa o laboratorios de cómputo</li> </ul>  |
| <b>Espacio</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente enseña en la clase.</li> <li>• Alumnos usan sus apuntes para completar sus tareas fuera de clase</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos usan módulos de enseñanza en línea, que les sirve para completar sus tareas</li> </ul>  |
| <b>Interacción</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos interactúan cara a cara durante la clase</li> <li>• Alumnos reciben respuestas inmediatas a sus preguntas</li> <li>• Interacción individual limitada entre el docente y algunos alumnos</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación a través de medios electrónicos: e-mail, pizarra electrónica</li> <li>• Alumnos pueden preguntar en línea, las respuestas no son inmediata</li> </ul>  |
| <b>Tecnología</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un proyecto/actividad permite al docente demostrar lo que quiere enseñar. Los alumnos están presentes y repiten las tareas desarrolladas por los docentes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos acceden al material y a la tecnología de información y comunicación a través del Browser WEB e Internet</li> </ul>  |
| <b>Control del alumno</b> | <p>Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No controlan el orden en que los materiales son presentados.</li> <li>• No pueden salir del tema durante la lección.</li> <li>• Pueden pedir repetición de conceptos y tópicos, pero casi nunca hay repetición.</li> </ul> | <p>Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlan su propio orden para acceder a los materiales.</li> <li>• Son libres de revisar cualquier lección o sus componentes.</li> <li>• Pueden repetir su lección o cualquiera de sus secciones.</li> </ul> |

*Fuente: (Martínez Uribe, 2008, pp. 13-14)*



## **Metodología**

Esta investigación se enmarca dentro de los enfoques cualitativo e inductivo por las siguientes razones: Es cualitativo (Hernández Sampieri; Fernández-Collado; Baptista, 2014) debido, en primera instancia, a la intervención de las subjetividades, tanto del investigador como de las personas involucradas en la investigación, y son estas subjetividades en conjunto con la información objetiva recolectada las que marcan la línea de supuestos y conclusiones a las que se van llegando en cada paso de la investigación. Esto quiere decir que la indagación en este trabajo se mueve recíprocamente entre los hechos estudiados y la interpretación de ellos para generar conocimiento, lo cual permite que en cada paso de la investigación se generen nuevas hipótesis, preguntas, o se modifiquen las ya existentes.

Es inductivo (Gómez Bastar, 2012) debido al movimiento lógico del procedimiento de la investigación, es decir, esta investigación pretende partir de supuestos particulares para llegar a conocimientos generales de la situación particular que acá se estudia. Esto se ve reflejado en esta investigación en el hecho de que se parte de estudiar la situación particular con respecto a la evaluación educativa de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales durante la educación mediada por TIC a causa de la pandemia, y traslada estas experiencias, dicciones y acciones de los maestros a una relación de coherencia con modelos pedagógicos escolares que se llevaron a la educación mediada por TIC, tomando como supuesto (que más adelante se mostrará su validez) que los maestros de esta institución no estaban preparados en términos de competencias digitales ni en términos de infraestructura tecnológica para afrontar este fenómeno de educación mediada por TIC con modelos pedagógicos propios de la educación virtual o a distancia.

La metodología de esta investigación se estructurará como un estudio de caso, el cual tendrá un alcance descriptivo y explicativo. Al ser un caso singular de una institución educativa y al constituirse los sujetos y el mismo investigador como fuente principal de información, la forma metodológica más coherente que se perfilaba para esta investigación fue el estudio de caso, pues dice Simons acerca del mismo:

Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en

la recolección de datos, la interpretación y el informe [...] El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto. Es una idea que se corresponde con mi forma de ver el mundo y cómo decido entenderlo, es decir, mediante las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos. (Simons, 2011, p. 21-22)

Por último, resta aclarar los alcances de este trabajo. Es descriptivo en la medida en que, en una primera fase de este trabajo de investigación, y según se puede evidenciar en los dos primeros objetivos específicos, se buscó describir las situaciones problemáticas padecidas por los maestros durante su ejercicio docente en la educación mediada por TIC a causa del confinamiento por pandemia y también identificar cuáles, de que tipo y de qué manera las prácticas evaluativas se llevaron a cabo, a través de la interpretación de la información recolectada por medio del análisis de los diarios de campo y pedagógicos del investigador durante sus prácticas académicas en la I. E. que es objeto de estudio, de las entrevistas semiestructuradas hechas a los maestros de Ciencias Sociales de la institución, y también de las encuestas tipo cuestionario que se implementaron a sus estudiantes en algunos grados y grupos específicos.

El carácter explicativo de este trabajo deriva de la última fase de su desarrollo, que puede notarse en su tercer y último objetivo específico, en el cual se busca establecer una relación teórica entre las experiencias y prácticas de enseñanza y evaluativas de los maestros de la institución y los modelos pedagógicos formulados tanto para la educación escolar como para las modalidades de educación mediada por TIC (en sus diferentes variantes: E-learning, educación a distancia y educación virtual). La explicación de esta relación buscó hacerse a través del reconocimiento de la influencia de dichos modelos en las prácticas de enseñanza y evaluativas evidenciadas en los maestros.

Para realizar todo lo anteriormente expuesto, se propusieron los siguientes pasos metodológicos e instrumentos de recolección de información cualitativa:

La observación participante:

Este instrumento se implementó como parte de las prácticas pedagógicas que llevó a cabo el investigador de este trabajo en la institución educativa que es objeto de estudio durante el periodo de marzo de 2021 hasta junio del mismo año con un formato de recolección de datos que buscaba registrar tanto las prácticas y hechos acaecidos en las clases, como también una reflexión pedagógica de las mismas. Este formato puede ser consultado en el *anexo 5* de este trabajo. Fue un instrumento de suma importancia para la interacción con los sujetos dentro del contexto estudiado, pues, como apuntan Campo Aranda & Gómez Araújo (2009) citando a Goetz y Lecompte:

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continua- da interacción con ellos en la vida diaria. (Campoy Aranda & Gómes Araújo, 2009, pp. 3)

De este instrumento se pudieron recolectar datos impresos en nueve diarios de campo y pedagógicos que contienen información acerca de las prácticas de los maestros y estudiantes, de sus interacciones, de las actividades que se llevaban a cabo y también un análisis pedagógico de estas.

### **Cuestionario cerrado con opción de respuesta múltiple para estudiantes:**

En esta investigación fue importante conocer la percepciones, ideas y experiencias que tienen los estudiantes acerca de ese espacio de educación mediada por TIC, ya que, como actores en la educación, esta información es de gran relevancia para definir cuáles fueron las situaciones problemáticas durante la enseñanza mediada por TIC para la realización de la evaluación educativa de los aprendizajes en el área de Ciencia Sociales.

Este cuestionario, que puede ser consultado en el *anexo 2* de este trabajo, incluía preguntas de opción múltiple, todas ellas formuladas de antemano en esta investigación y teniendo en cuenta las condiciones del contexto en el que se desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante TIC para ofrecer opciones de respuesta coherentes con sus posibles experiencias y valoraciones. El cuestionario se realiza con preguntas que buscan respuestas cerradas debido a que muchos estudiantes presentan en ocasiones dificultades para plasmar sus opiniones y valoraciones

de forma escrita, ya sea por falta de competencias escriturales o porque no las tienen muy claras, entonces esta forma de encuesta intenta ayudar borrando estos impedimentos. Fueron encuestados 45 estudiantes de diferentes grados, distribuidos de la siguiente manera: sexto, cinco estudiantes; séptimo, nueve estudiantes; noveno, veinticuatro estudiantes; once, siete estudiantes; que equivalen a la mayoría de población que conformaban la muestra, hubo algunos de estos estudiantes que no devolvieron el cuestionario que se les entregó o que no estaban presentes el día de la entrega de este, dichos estudiantes no hacen parte del número total de cuestionario analizados. Debido a lo anterior, puede decirse que no hubo criterio de selección más que pertenecer a los grupos a los cuales la práctica académica que dio sustento a este trabajo de investigación tenía como objetivo enseñar.

### **Entrevistas semiestructuradas a maestros de Ciencias Sociales:**

Así como con los estudiantes, conocer lo que tienen que decir los maestros acerca de su práctica docente, más específicamente sus experiencias y decisiones en cuanto a los procesos evaluativos que llevaron a cabo durante el periodo en que implementaron procesos de enseñanza mediados por TIC, es de vital importancia para llegar a la resolución de la pregunta problema de esta investigación.

Se decidió optar por la entrevista semiestructurada debido a que estas tienen un carácter flexible que permite una interacción más fluida entre el entrevistador y el entrevistado, y esto contribuye a que según se vaya desarrollando la entrevista, se puedan omitir o profundizar en algunos puntos de la conversación con naturalidad, pero siempre teniendo en cuenta el tipo de información que se quiere obtener como objetivo principal que guía la conversación. Otro atributo que tiene la entrevista semiestructurada es que, cuando se realiza esta a múltiples sujetos, la experiencia del entrevistador puede servir para modificar o enriquecer la comunicación y las preguntas en las entrevistas posteriores, y este es un aspecto de suma importancia para obtener información de calidad con respecto al objetivo que se quiere lograr.

Para que estas entrevistas fueran fructíferas, se establecieron líneas temáticas y categorías para la conversación previas a las mismas, así como también preguntas tentativas que pueden guiar la conversación a la consecución de la información que interesa a esta investigación, dichas líneas temáticas, categorías y preguntas tentativas para guiar la conversación pueden ser consultadas en

el *anexo 4* de este trabajo. Como producto de la implementación de estos instrumentos se obtuvieron cuatro entrevistas a los maestros de Ciencias Sociales de la institución educativa, que, para efectos de mantener su anonimato se nombrarán en este trabajo como profesora Luz, profesor Luigi, Profesor Malcom y profesor Sebastián. Ellos conformaban el total de maestros de Ciencias Sociales de la institución, lo cual fue el criterio de selección para las entrevistas debido a que este trabajo refiere exclusivamente a esta área de la enseñanza escolar.

Como consideraciones éticas sobre la realización y utilización de la información resultante de las entrevistas, los nombres reales de los maestros entrevistados se mantuvieron anónimos y se nombraron bajo un seudónimo, además de que los maestros fueron informados del estado y la naturaleza de los ámbitos en que se utilizarían sus declaraciones, expresando su autorización en el consentimiento informado según puede verificarse por medio del *anexo 3* de este trabajo, que contiene la información referente a los límites que los maestros permitieron en el tratamiento de esta información. Por último, como una consideración ética de suma importancia, se cree necesario y pertinente que los maestros involucrados y, en general toda la comunidad educativa de la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó que le pueda interesar este trabajo, pueda conocerlo y, de ser posible, aprender de él, por lo que este será enviado a cada uno de esos maestros y las directivas de la institución para que pueda ser leído o consultado.

## **Resultados**

### **Situaciones problemáticas padecidas por maestros y estudiantes en la educación mediada por TIC**

La pandemia COVID-19 trajo a la escolaridad una serie de situaciones problemáticas sin precedentes que representó una desorientación generalizada del sistema educativo referente a su proceder frente a la enseñanza, problemáticas que tal vez no fueron las mismas para todas las I. E. pues muchas contaban con mecanismos, disponibilidades y recursos humanos, técnicos y tecnológicos muy diferentes, pero en el caso de la I. E. estudiada en este trabajo, dichas situaciones fueron muy puntuales y recurrentes en los diferentes testimonios de maestros, estudiantes y también desde la observación pasiva (inicialmente) y participante (posteriormente) realizada. Estas situaciones problemáticas y sus diferentes manifestaciones se categorizaron en cuatro tipos: la comunicación entre maestros y estudiantes, las dificultades de acceso a las TIC, la pasividad de los estudiantes y la evaluación de procedimientos y actitudes. Todos ellos teniendo particulares implicaciones en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

La primera de ellas que es importante resaltar, y una de las situaciones que más afectaron a maestros y estudiantes en el proceso educativo en general, incluida la evaluación, fue la comunicación entre maestro y alumno, que se vio drásticamente interrumpida por el traslado de los escenarios presenciales escolares hacia los escenarios mediados por TIC, afectando también lo que esta comunicación conlleva para los procesos educativos, como por ejemplo la interacción cara a cara, la expresiones de emocionalidad y la observación directa, aspectos todos importantes que hacen parte de la socialización de la que consta la construcción del aprendizaje y también de la realización de los procesos evaluativos. Los maestros tuvieron problemas en esta situación, pues estaban acostumbrados y eran en cierto modo dependientes de la interacción y la observación directa para llevar a cabo sus procesos evaluativos, esto fue una constante en las declaraciones de los maestros de Ciencias Sociales de la I. E. que afirmaban cosas como:

La presencialidad sí sirve, o sea, en todo caso la educación, es una educación de afectos, emocional, en la parte de la virtualidad se perdió el contacto personal con los estudiantes, y la educación no puede ser ausentarse de ese contacto personal, al fin al cabo nosotros no

evaluamos contenidos, sino procesos y personas, por eso es evaluación formativa, entonces cuando se pierde ese contacto con la persona, me disculpa ahí la redundancia, del estudiante, se pierde un elemento fundamental de la educación que es el contacto, la emoción, los sentimientos, la alegría, el gozo, y si no hay ese contacto, realmente es muy difícil tener una evaluación real y general del estudiante. (Profesor Luigi, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Y no solamente la comunicación entre maestro y estudiante es un factor de relevancia a tener en cuenta en esta situación problemática, ya que es de igual importancia para los procesos educativos en general y evaluativos en particular la interacción y comunicación entre los estudiantes, ya que la evaluación en la materia de Ciencias Sociales, como lo demuestran las declaraciones de los maestros, consta de la identificación de ciertas competencias comunicativas difícilmente identificables en la virtualidad:

El asunto de escuchar al otro en relación a un tema de debate específico en el aula de clase de manera presencial, pues nosotros sabemos muy bien cuáles son las implicaciones en el aprendizaje que eso tiene, que es, digamos, bastante positivo que los estudiantes tengan la posibilidad de escuchar, pero también tener la posibilidad de disertar o de concertar ciertas posturas [...] la cátedra como el asunto comunicativo y el tejido que hay ahí, más teniendo en cuenta como esas competencias a potenciar dentro del área de Ciencias Sociales, sí se vieron truncadas por la virtualidad. (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021)

Situaciones como las expuestas dejaron notar que la comunicación, la interacción, la corporalidad, la socialización y la expresión de emocionalidades en el desarrollo de los procesos educativos, fueron enormemente extrañados por los maestros en el desarrollo de las clases mediadas por TIC durante el confinamiento por pandemia, elementos que difícilmente pudieron trasladarse también al escenario mediado por TIC debido a la precipitada inminencia del fenómeno de la pandemia y falta de preparación de los maestros en materia tecnológica, para lo cual el sistema educativo en general no estaba preparado, y que resultaron ser elementos indispensables para llevar a cabo un proceso evaluativo de los aprendizajes en la materia de Ciencias Sociales.

A la situación problemática de la comunicación, pueden también agregársele otros factores que, si bien no fueron generalizados en todos los maestros, hubo algunos que sí padecieron el desconocimiento de las aplicaciones o usos de las TIC como herramientas de comunicación para con sus estudiantes, lo cual podría nombrarse como falta de desarrollo de competencias digitales por parte de los actores educativos y lleva a exponer la segunda situación problemática hallada en la educación en el contexto de confinamiento por pandemia: las dificultades de acceso a las TIC. Esta falta de acceso adquiere varios matices: la ya mencionada falta de competencias digitales por parte de maestros, pero también por parte de los estudiantes, la imposibilidad de usar estas herramientas didácticamente y también la falta de acceso por parte de los estudiantes a los dispositivos y medios tecnológicos que posibilitaban la continuidad de la educación en el confinamiento.

Hubo maestros que tuvieron mayores dificultades para adaptarse a este contexto de educación mediada por TIC, incluso algunos nunca lo hicieron, pues ya fuera por factores como su edad o la falta de formación en materia tecnológica, no habían desarrollado competencias digitales que les ayudara a utilizar las TIC en pro de la comunicación eficiente con sus estudiantes, y mucho menos para utilizarlas como herramientas didácticas y de evaluación. Algunos maestros expresaban abiertamente esta falencia:

yo aún no aprendí a poner el tablero en la pantalla, cosa que es muy fundamental, poder escribirles un concepto también en un tablero, que ellos pudieran ver todo, porque hay una herramienta que permite que haga eso, no pude implementarla entonces, en ocasiones trataba de meterles un video o quería presentarles alguna otra cosa y terminaba era saliéndome de la clase [...] Me falta aprender mucho del manejo de todo lo que son las TIC, y pienso que aún estoy a tiempo de aprender en la medida que me lo proponga, y siempre pensando en mejorar la labor que presta uno como docente [...] en ese sentido, limitó mucho el aprendizaje y la comunicación. (Profesor Malcom, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Con esta situación, también se vieron identificados muchos estudiantes, pues si bien suele decirse que ellos por ser jóvenes y nativos digitales, ya tienen un amplio conocimiento del uso de las TIC, tal aseveración pudo ser desmentida por la experiencia de los maestros observando y



evaluando cómo los estudiantes hacían uso de las tecnologías, demostrando que para ellos son herramientas de placer y entretenimiento, pero su uso como herramientas de aprendizaje es casi nulo:

Antes de la pandemia la virtualidad se manejaba, o sea, nuestros muchachos tienen contacto con lo virtual, pero a través de otros esquemas virtuales, póngales usted a hacer un juego que nosotros los docentes no sabemos hacer, pero ellos sí juegan y pueden durar diez horas metidos en el juego, manejan información a través de Facebook, antes de la pandemia lo manejaban muy bien, lo que pasa es que ahí, chocaron dos cosas, lo que ellos ya manejaban con lo que es educación, entonces yo creo que ahí fue donde estuvo el vacío: esto que sabemos manejar hay que manejarlo desde el punto de vista educativo. Entonces ahí se les olvidó todo lo que hacían. (Profesor Luigi, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Otro maestro de la institución brinda una reflexión más profunda acerca de este hecho, inclusive cuestionando que los estudiantes no hayan desarrollado las competencias digitales más básicas, cómo búsqueda de información confiable en la red o uso de herramientas ofimáticas:

Para mí, ese concepto de nativo digital, me genera mucho ruido, porque es evidente o fue evidente durante esos primeros meses de la pandemia y la educación remota, que los estudiantes, más que ser nativos digitales, son consumidores de redes sociales, no veo que el hecho de que un estudiante, o no veo no, no concibo que un estudiante tenga tanta apatía, tanta dificultad al momento de crear un correo electrónico, un estudiante que constantemente tenga que cambiar la clave de su correo electrónico porque se le olvidó simplemente lo básico, por ejemplo, de herramientas ofimáticas, el estudiante era torpe con esto, y otras maneras también, como por ejemplo, como consulta determinado concepto, o sea, estudiantes que uno ponía un taller y la pregunta completa la copiaban y la pegaban en el buscador de Google a ver qué aparecía, el tipo de búsquedas que hacían, el tipo de páginas que concebían como páginas confiables, que no tienen nada de confiables y que hay una tergiversación de la información ahí. Es decir, realmente las competencias digitales como tal, al hablar de nativos digitales, creo que no, para nada evidenciable en cómo los

estudiantes hacían uso de la información en la web. (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021)

En esta situación problemática, pienso que hay responsabilidad compartida entre la sociedad, la cultura en general y la escuela, pues desde ninguno de estos ámbitos ha habido una preocupación sistemática por integrar las TIC y sus respectivas competencias para su uso en la enseñanza y el aprendizaje formales. Desde la Educación, podría decirse que esta preocupación ha sido mayor, pero sólo se ha materializado principalmente en escenarios de educación superior, donde la necesidad parecía más inmediata, pero la pandemia COVID-19 dejó ver que esta necesidad es generalizada a las diferentes etapas de la educación formal y que es una problemática urgente que la escuela renueve en parte sus tecnologías educativas, aplique y enseñe el uso didáctico de las TIC, y también que las evalúe (independientemente de la materia que se imparta).

Las dificultades de acceso a las TIC no cubren solamente su aspecto en la formación de competencias digitales, sino que también tiene una manifestación material que se nota en la ausencia de recursos por parte de los estudiantes para acceder a los dispositivos (Computador, celular, *tablet*) y los servicios (internet y software) que posibilitan la educación mediada por TIC. Esto fue un consenso general que se notó tanto desde las entrevistas a los maestros, el cuestionario a los estudiantes y la observación participante impresa en los diarios pedagógicos, pero quienes realmente veían con mayor panorámica las consecuencias de este problema eran los maestros, pues como afirmaban ellos, esto rompía totalmente con la continuidad del proceso educativo:

Hablar de clases virtuales en contexto Fe y Alegría, y más en contexto nocturno, pues no fue posible, porque yo llegué a querer implementar un poco estas herramientas de Meet, de Teams, de Gipsy, pero me encontraba con que los muchachos decían que no tenían acceso o que tenían un acceso muy limitado. (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021)

Con todo esto dicho, queda claro que una de las problemáticas que más afectó la continuidad de los procesos educativos en general y evaluativos en particular, fue la falta de acceso a las TIC en sus diferentes manifestaciones, en una I. E. más que en otras, ya que no todas tienen las mismas condiciones en infraestructura tecnológica ni todos los maestros deben caracterizarse como faltos

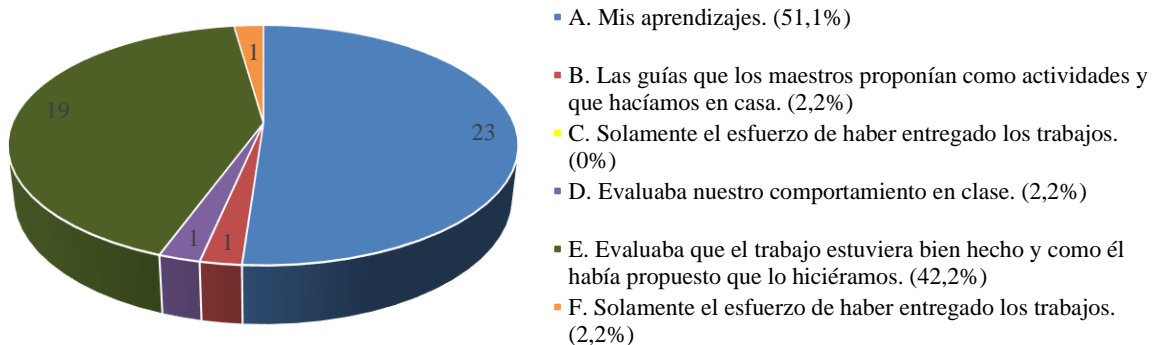
de formación digital, pero en lo que respecta a la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, estuvo presente en todas las manifestaciones de esta problemática y durante todo el periodo de tiempo que se impartió la educación mediada por TIC en el confinamiento por pandemia.

La tercera situación problemática que más frecuentemente se encontraron los maestros en el desarrollo del proceso de enseñanza fue la pasividad de los estudiantes, entendiendo esta como la inactividad de ellos en cuestiones como la participación en clase, la interacción con sus compañeros y también la entrega de las actividades propuestas por el maestro. Según los resultados del cuestionario a los estudiantes y las entrevistas a los maestros, esto puede atribuirse a dos causas: la primera de ellas es el concepto de evaluación de los propios estudiantes y la segunda a que muchos de ellos no realizaban sus actividades académicas autónomamente, sino que recibían excesiva ayuda de sus padres, hermanos o demás familiares.

Los estudiantes, en su mayoría, adquirieron una cultura de la pasividad en el entorno de educación mediada por TIC porque pensaban que para cumplir con el objetivo de ganar la materia bastaba con aprender y demostrar este aprendizaje en el envío de las actividades propuestas por el maestro, despojando de sus concepto de aprendizaje y también de evaluación el carácter social de la construcción del conocimiento, lo cual se sabe que en las Ciencias Sociales adquiere mayor importancia que en otras materias. Este concepto de evaluación quedó muy bien explicitado por parte de los estudiantes en el cuestionario, cuando se les preguntó qué creían que el maestro evaluaba de ellos, cuyas respuestas pueden visualizarse en el *gráfico 1* a continuación:

**Gráfico 1.**

*Respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Qué crees que el maestro evaluaba en las clases y trabajos de Ciencias Sociales?*



*Fuente: (elaboración propia basada en instrumento de recolección de información de este trabajo, cuestionario para estudiantes)*

De las respuestas que más destacan, puede inferirse lo ya dicho, que los estudiantes no conciben que el proceso evaluativo en las Ciencias Sociales lleve un componente de socialización, de interacción, lo cual influye directamente en sus actitudes en clase derivando en la pasividad que los maestros de Ciencias Sociales de la institución denunciaron como un problema que afecta los procesos evaluativos, pues, por ejemplo, una de las maestras expresó: “Aquí nosotros vimos, un tema que era evidente, y era: yo envío y ya gano” (Profesora Luz, comunicación personal, 18 de noviembre de 2021), aludiendo a la actitud de los estudiantes frente a sus obligaciones académicas y corroborando lo que ellos mismos expresaron mediante el cuestionario. Esta situación también contribuyó a las dificultades de los maestros en la realización del proceso de evaluación, pues esta no podía centrarse exclusivamente en aspectos puramente conceptuales, que eran los que se evidenciaban en la revisión de un trabajo escrito (los talleres y guías pocas veces contenían el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales), no se podía prescindir de la evaluación de procedimientos y actitudes, aunque la situación extraordinaria de la pandemia, en muchos casos, derivó en que así fuera.

Es precisamente la dificultad para evaluar procedimientos y actitudes (contenidos procedimentales y actitudinales según los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* formulados por el Ministerio de Educación Nacional lo que constituye la cuarta situación problemática que se pudo identificar en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó en el confinamiento por pandemia. Este problema surge de la dependencia que los maestros tenían de la interacción y socialización en los escenarios presenciales de educación para tomar evidencia de los procedimientos y las actitudes en los estudiantes, los cuales, debido a las problemáticas de comunicación e interacción en la educación mediada por TIC, se dificultó hacer seguimiento de los procesos evaluativos que llevan a un maestro a identificar los procedimientos con que el estudiante realiza cierta actividad y también a las actitudes que los conocimientos adquiridos promueven en él. Respecto de esto uno de los maestros entrevistados dijo:

Nosotros no evaluamos contenidos [refiriéndose a temas], sino procesos y personas, por eso es evaluación formativa, entonces cuando se pierde ese contacto con la persona, me disculpa ahí la redundancia, del estudiante, se pierde un elemento fundamental de la educación que es el contacto, la emoción, los sentimientos, la alegría, el gozo, y si no hay ese contacto,

realmente es muy difícil tener una evaluación real y general del estudiante. (Profesor Luigi, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Esto derivó en un enfoque excesivo en las habilidades o contenidos conceptuales, como bien lo afirmaron los maestros: “básicamente nosotros evaluamos básicamente fue conceptual, porque en las clases no había mucha interacción” (Profesora Luz, comunicación personal, 18 de noviembre de 2021). Y también enfatizaron en la dependencia de las guías como evidencias de los aprendizajes poco fiables para evaluar lo procedimental y actitudinal del aprendizaje: “en la guía, yo me atrevería a decir que se trataron de evidenciar los tres tipos de contenidos, pero de cierta manera, sí hubo una predominancia por el contenido de tipo conceptual” (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021).

El problema de las guías como evidencia de los aprendizajes de habilidades procedimentales y actitudinales estaba en la misma formulación de ellas, en el formato con que se habían estructurado, como quedó registrado en uno de los diarios pedagógicos producto observación participante de las clases mediadas por TIC realizada a comienzos de la pandemia:

Después de una revisión de las guías para este periodo académico, pude evidenciar que el formato de pregunta-respuesta con que la mayoría de ellas están realizadas, formato que incita a los estudiantes a consultar una fuente y copiar lo hallado como respuesta para la guía, no favorece en nada el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales, un poco sí las conceptuales, pero sólo en los casos donde los estudiantes logran memorizar algunos datos que copian. Y aunque contienen actividades de retroalimentación, esta nunca se da por la falta de tiempo en las clases ya expuesta y la poca continuidad con que los estudiantes asisten a clase. Estas guías contienen muy pocas actividades que involucran ejercicios de síntesis, de críticas o comparación de fuentes, de análisis de casos concretos, de sistematización de experiencias personales de los estudiantes, que son actividades que de alguna manera darían cuenta de habilidades procedimentales, y en el caso de las habilidades actitudinales, sin la posibilidad de estar frente a frente con los estudiantes, realmente no sé cómo hará el maestro para evaluar esto. (Ríos Zapata, 2021)

La identificación y seguimiento de las habilidades procedimentales y actitudinales fue una gran dificultad que enfrentaron los maestros en la institución, especialmente los que no se atrevieron a plantear actividades más allá de las guías de aprendizaje, tal vez por negligencia o tal vez porque sus limitadas habilidades digitales no les permitían otra forma de acción en la enseñanza mediada por TIC, cualquiera sea el caso, no se debe culpar a estos maestros por no estar preparados para una situación que simplemente era imprevisible, pero debe hacerse la salvedad que, aunque hubo maestros que no contaban con habilidades digitales significativas, hicieron el esfuerzo de formular actividades que generaran aprendizajes significativos en los tres tipos de contenidos:

Yo puedo hacer una guía en la virtualidad donde observe lo procedimental a través de las habilidades. Si yo pongo un texto, por ejemplo, y el estudiante debe identificar tesis y argumentar sobre las tesis a partir del texto, estoy midiendo habilidades, entonces, por ejemplo, la representación a través de un texto, a través de un texto elabore un mapa semántico, ahí estoy midiendo habilidades, pero también conceptos. Pero el concepto puede ser cualquiera, puede ser un texto de la segunda guerra mundial como puede ser un texto de geografía política. Lo que hay que marcar aquí es la habilidad, los conceptos pueden ser cualquiera, pero las habilidades no. (Profesor Luigi, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Debe entonces tomarse esta problemática como una situación que fue parcialmente superada por algunos maestros en la institución, aún sin plantear actividades que involucraran habilidades digitales o usos didácticos de las TIC por parte de ellos, pero para algunos otros, la identificación de las habilidades o contenidos procedimentales y actitudinales fue una dificultad infranqueable que tuvieron que soportar sin solución mientras que la materia de Ciencias Sociales la impartieron mediante TIC.

### **Prácticas evaluativas de los maestros de Ciencias Sociales en el contexto de educación mediada por TIC**

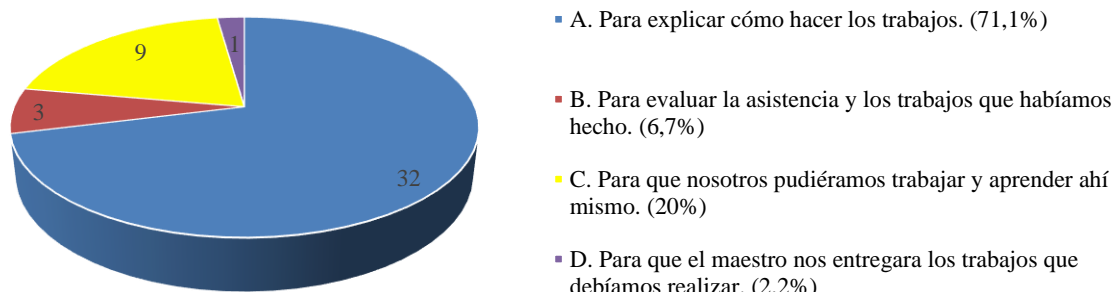
A rasgos generales, en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó las prácticas educativas de los maestros en Ciencias Sociales consistieron en una prolongación de las prácticas que

tradicionalmente realizaban en los entornos educativos presenciales en los entornos de educación mediada por TIC, cambiaron los medios, pero la mayoría de las prácticas y sus finalidades siguieron siendo las mismas. Como pudo evidenciarse en el apartado anterior, el proceso de evaluación sí sufrió algunos cambios en la manera en cómo se practicaba comúnmente por cada uno de los maestros en la “normalidad” académica, es decir, en la presencialidad, no necesariamente fue un cambio para bien, pero es importante anotar que este cambio en las prácticas fue motivado por las situaciones problemáticas que debieron afrontar los maestros en su ejercicio de enseñanza mediada por TIC, por lo que vale la pena indagar cuáles fueron estas prácticas evaluativas que se perpetuaron desde la educación escolar presencial hasta la mediada por TIC y su pertinencia y eficacia en un entorno que, hasta entonces les era extraño, y que desde algunas teorías que esbozan modelos de educación virtual y a distancia se nombrarían como inapropiadas. Las prácticas evaluativas de los maestros serán expuestas en tres categorías que dan cuenta de cómo se dio esta prolongación o extensión dentro de la educación mediada por TIC: Las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, ya que estas indirectamente direccionan las prácticas evaluativas; los materiales, ejercicios, actividades o productos que los maestros evaluaban a los estudiantes; y por último, factores sociales y educativos que determinaron las acciones del maestro respecto como llevó a cabo el proceso de evaluación.

Lo primero que debe aclararse, es que las estrategias de enseñanza implementadas por los maestros durante el confinamiento por pandemia, estuvieron siempre limitadas por el factor tiempo, y de esta limitación deriva en parte la estrategia de utilizar el espacio de las clases para la explicación de las guías de aprendizaje que la institución formuló como herramientas de orientación para los maestros, y no para realizar actividades en clase donde los estudiantes pudieran desarrollarlas en compañía y socialización de sus compañeros y con la asesoría *in situ* del maestro, convirtiendo la clase en una especie de espacio de asesoría. Esto es algo que tanto maestros como estudiantes manifestaron, y si bien no puede generalizarse el hecho de que las actividades en clase hayan estado ausentes, sí fue así para algunos maestros o en la mayoría del tiempo mientras las clases fueron dictadas mediante TIC, como lo expresaron los estudiantes en una de las respuestas del cuestionario realizado que puede visualizarse en el gráfico 2:

**Gráfico 2.**

Respuestas de los estudiantes a la pregunta: *¿Para qué o en qué ocupaba su maestro el tiempo durante la clase virtual?*



Fuente: (elaboración propia basada en instrumento de recolección de información de este trabajo, cuestionario para estudiantes)

Los resultados presentados en este gráfico permiten interpretar que, según la perspectiva de los estudiantes, la mayoría del tiempo de la clase era utilizado en la explicación de las guías de aprendizaje y muy poco de este tiempo fue implementado en actividades dentro del espacio de la clase. Si bien esto puede interpretarse como un cambio de prácticas educativas en el contexto de educación mediada por TIC, ya que la guía de aprendizaje pasó a ser muy relevante, hecho que no era así en la I. E. anteriormente. Es importante resaltar otro aspecto de esta situación: el hecho de que la guía de aprendizaje representa una continuación de las prácticas tradicionales del ámbito de educación escolar presencial introducido en el ámbito de educación mediada por TIC como mecanismo de emergencia. Finalmente, la guía de aprendizaje termina siendo una estrategia y también un producto que los maestros exigen a los estudiantes para realizar la evaluación de sus aprendizajes, pero como producto, teniendo en cuenta lo ya dicho en el apartado anterior, resulta insuficiente para llevar a cabo la evaluación de aprendizajes procedimentales y actitudinales.

Y aunque la guía fue la estrategia más utilizada por los maestros durante las clases mediadas por TIC, también se implementaron otro tipo de actividades y estrategias diversas, pero la mayoría ellas, aunque se realizaron con mediación de las TIC, eran las actividades tradicionalmente utilizadas en la presencialidad puestas en un formato digital, para mostrar esto, pueden tomarse como referencia los testimonios de algunos de los maestros entrevistados:



En reemplazo de las reuniones en grupos, empecé a utilizar la lluvia de ideas desde los tableros, había varios tableros, y cada uno escribía lo que sabía de un tema, por ejemplo, sus saberes previos, había tableros interactivos y todos tenían acceso a ellos. Entonces yo les decía: ¿qué pensamos de esta frase? Entonces cada uno iba colocando en el tablero interactivo, en el tablero de todos y luego veíamos en común lo que todos pensábamos, de alguna forma se construían cosas nuevas, aunque ellos no estaban juntos. Esa fue como una de las formas. (Profesora Luz, comunicación personal, 18 de noviembre de 2021)

Como esta maestra, la mayoría del tiempo los maestros de Ciencias Sociales de la Institución utilizaron las TIC como un medio para proponer actividades que ya realizaban en la presencialidad, y no es que eso no haya funcionado, funcionaron parcialmente, el problema está en que siendo las TIC herramientas que ofrecen beneficios distintos a los que pueden ofrecer las tecnologías y prácticas educativas tradicionales, estos no fueron explotados por los maestros, nuevamente haciendo la salvedad que no tenían formación y medios para hacerlo por diversas razones. En el ejemplo anteriormente expuesto, puede notarse como la maestra digitaliza una tecnología educativa tan común y necesaria como lo es el tablero, pero ¿qué hace la maestra con este tablero? En pocas palabras, puede interpretarse que realiza una especie de lluvia de ideas para motivar la conversación de los estudiantes con ella y entre ellos, pero las TIC permiten ir más allá de esto que es lo que tradicionalmente se hace en un salón de clases, permite que los estudiantes impriman en ese tablero imágenes, videos, canciones, memes, mapas, posibilitando el uso de habilidades diversas que no se logran mediante la recuperación de una idea desde la experiencia o la memoria como sucede en la lluvia de ideas del ejemplo. Esto es solo una manera de ilustrar el problema que padecieron la mayoría de estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en la institución educativa, estrategias que fueron una digitalización de prácticas tradicionales ya existentes, pero que no aprovecharon las virtudes y beneficios que las TIC ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje, situación esperada si se tiene en cuenta que los maestros tenían muy poca formación y experiencia con TIC en materia didáctica.

Por otro lado, habiéndose resaltado la guía de aprendizaje como el material o producto del que los maestros más dependían para realizar el proceso de evaluación en los estudiantes, no fue el único; también deben tomarse en cuenta las actividades de clase como la expuesta anteriormente y los productos diversos que algunos maestros, valiéndose de su creatividad, propusieron a sus

estudiantes como una forma de promover en ellos el desarrollo de habilidades diversas, tal es el caso de un maestro que comentó:

En las guías de la página, hay una parte en el final en la que les ponía un mapa de actividades los estudiantes en los que ellos a partir de sus habilidades seleccionaran una en relación a esas inteligencias múltiples, y ahí sintetizaran una reflexión en torno a la guía, es decir, podían hacer un video, podían componer una canción , podían hacer historietas, infinidad de cosas atendiendo a esos paradigmas de que no todos aprendemos de la misma manera, que en ese sentido, lo ideal sería que usted, dentro de esa lógica del aprendizaje, se moviera dentro de lo que más le tendría un efecto mayor a que, si para mí, lo potencio desde lo auditivo, lo puedo hacer desde ahí, si lo potencio desde una valoración personal, pues que lo haga desde ahí, o sea, cosas de ese tipo que tienen como más halla al hecho de generar un producto igual para todos. (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021)

Este tipo de productos y actividades, si bien estaban contenidos dentro de la guía de aprendizaje (ya que esa era la orientación general de maestros y estudiantes en el curso) nacían autónomamente de la gestión educativa de cada maestro, porque cada uno la modificaba a sus necesidades y trascendían el formato pregunta-respuesta con que estaba construida y que sólo exigía a los estudiantes respuestas de manera escrita. Cada maestro tuvo sus formas creativas de diversificar esa falencia de las guías de aprendizaje, pero constituyeron un bajo porcentaje en el total del proceso de enseñanza, reiterando que las actividades de consulta y respuesta que se mandaban a los estudiantes para hacer en casa predominaban en el proceso.

Respecto a los procesos de evaluación realizados por los maestros y las acciones que estructuraban estos procesos, la flexibilización que fue implementada como parte de las recomendaciones de la I. E. para el contexto de educación mediada por TIC en el confinamiento por pandemia tuvo un papel determinante. Algunos maestros tomaron esta flexibilización de la evaluación como acción necesaria para tener en cuenta las condiciones precarias con que muchos estudiantes estaban sobrellevando sus procesos de educación al carecer de acceso a las TIC, pero las implicaciones negativas que esto tuvo también fue objeto de quejas por parte de los maestros, pues afectaba todo el proceso evaluativo según comenta un maestro:

Desafortunadamente, la directriz de la Secretaría de Educación y que se transmite a través del rector que es el representante de la Secretaría de Educación en el colegio, era facilitarles a los estudiantes lo habido y por haber, que hay que ser flexibles, o sea, es la misma directriz que tenemos ahora en la presencialidad, aquí nos reúnen y lo que nos dicen es que el estudiante no puede perder. ¿qué tiene de negativo eso? Que el estudiante se da cuenta que él tiene esas garantías, y entonces no le da el interés que realmente debería darle a lo que se imparte porque finalmente él sabe que va a pasar, entonces, eso es lo que más me preocupa. (Profesor Malcom, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

La flexibilización de la evaluación tuvo consecuencias no esperadas que se manifestaron como, por ejemplo, el desinterés que acaba de exponer este maestro, o en una de las situaciones problemáticas ya expuesta en párrafos anteriores: la pasividad de los estudiantes en la interacción de la clase.

En esta suma de circunstancias: la falta de tiempo para la retroalimentación de las actividades de la guía de aprendizaje, la baja frecuencia de actividades en el espacio de clase, la poco eficiente comunicación entre maestro-estudiante, dificultades de acceso a las TIC y el desinterés y pasividad de muchos estudiantes, el proceso evaluativo de los aprendizajes se tornó en una tarea difícil en comparación a como esta se realizaban los espacios escolares presenciales. Además, la evaluación constituyó también un dilema para algunos maestros ya que, por un lado, la situación extraordinaria exigía flexibilización del proceso como una cuestión ética de la institución educativa para con sus estudiantes, y, por otro lado, esta flexibilización fue tomada por muchos de ellos como una excusa para la mediocridad, así lo manifestó un maestro:

En la virtualidad, los mecanismos de evaluación, de alguna manera se redujeron más, al estudiante se le facilitó, se le permitió que con cualquier cosa que él hiciera, era casi que un requisito ya, para decir, estoy presente, por lo menos me tienen que tener esto en cuenta. (Profesor Malcom, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Tal situación ponía en tensión la ética profesional del maestro con la política de flexibilidad fomentada desde el Ministerio de Educación Nacional y la propia institución educativa, ya que, por

un lado, los maestros eran conscientes del bajo rendimiento de sus estudiantes y las consecuencias de ello en el futuro escolar y profesional de ellos, y por otro lado, también eran conscientes de que una evaluación demasiado exigente y rigurosa que hiciera perder la materia a algunos de sus alumnos no era prudente debido a las condiciones sociales y educativas extraordinarias en que se estaban dictando las clases.

Tanto la flexibilidad evaluativa como las dificultades de acceso a las TIC de los maestros, traducida esta en su poca formación en competencias digitales, fueron los factores sociales y educativos que determinaron muchas de las acciones de los maestros en su forma de llevar a cabo el proceso de evaluación. La mayoría de ellos encararon la tensión de este dilema siendo blandos en sus exigencias académicas y esto permeó todo su proceso evaluativo sin que las circunstancias les dieran oportunidad de crear soluciones.

### **Modelos de evaluación presentes en las prácticas evaluativas de los maestros**

Habiendo ya identificado las prácticas evaluativas de los maestros de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, resta articular estas prácticas a modelos evaluativos que den cuenta de los criterios teóricos que fundamentaban las prácticas de estos maestros en la educación mediada por TIC en el confinamiento por pandemia.

Queda ya bastante claro, por lo expuesto ampliamente en el apartado anterior, que las prácticas docentes en el entorno mediado por TIC son una prolongación de las prácticas normalmente llevadas a cabo en los entornos escolares presenciales, y así mismo sucede con los modelos de evaluación, que resultan ser los modelos de evaluación de educación escolar presencial implementados en la educación mediada por TIC durante el confinamiento por pandemia. La diferenciación resulta necesaria en primera instancia, ya que el hecho de que las TIC sean la herramienta de comunicación entre maestros y estudiantes no convierte el modelo de enseñanza en un modelo de educación virtual o a distancia, como ha sido tratado desde la jerga de algunos maestros entrevistados, si bien sería uno de los requisitos la mediación de la TIC, no es el único, de hecho, a la educación escolar trasladada a escenarios virtuales con mediación de TIC de esta institución educativa le faltó uno de los requisitos más importantes de todos para que sea visto como un modelo de educación virtual o a distancia: el alto grado de autonomía que debe tener el estudiante para gestionar su propio aprendizaje, o como lo nombran algunos autores:

autoaprendizaje (Pérez Pinzón, 2020). Fue consenso entre todos los maestros entrevistados que los estudiantes no tenían dicho requisito, y así lo manifiesta uno de los maestros cuando se le propuso hacer una comparación entre sus estudiantes en este colegio Fe y Alegría Luis Amigó y sus estudiantes en un colegio privado de la ciudad en que él laboraba medio tiempo donde no tenían dificultades importantes en el acceso a las TIC:

Si usted me pregunta eso en el contexto del Fe y Alegría, yo creo que el estudiante sigue necesitando ese asunto tradicional y ese asunto de quien esté ahí que lo oriente, que le indique, que le dé más elementos, si usted me hace esa pregunta, referente a la otra experiencia, creo que ha servido muchísimo el tema del nivel de autonomía que se ha despertado en los estudiantes, y es algo muy particular porque yo, por ejemplo, me encontraba con estudiantes que en el aula presencial se les dificultaba más el asunto, pero pasan a este tema de la educación remota y es un nivel de autonomía donde hay unos desempeños incluso muy superiores a los que el mismo estudiante tenía en el aula de clase presencial, u otros casos en los que pasaba lo contrario, es decir ¿a qué voy? A que hay muchos analistas por ahí, hasta pretenciosos, que se atreven a decir que la pandemia demostró que las escuela tendía a desaparecer, pero yo digo que es todo lo contrario, independientemente desde el rol que se asuma la figura del docente [...] la escuela no tendría por qué desaparecer justamente por ese papel que cumple. (Profesor Sebastián, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021)

Hay una multiplicidad de factores sociales, económicos, culturales, y hasta educativos que posibilitan esta diferencia entre el desarrollo de un cierto grado de autonomía por parte de unos estudiantes en otro colegio de la ciudad y ellos del colegio que es objeto de análisis en este trabajo, factores en los que no se ahondará acá, pues lo importante a resaltar es que estos estudiantes aún no poseen ese grado de autonomía y, por ende, todavía necesitan de ese modelo de escuela en que el maestro es un acompañante y agente en la construcción colectiva del aprendizaje en el aula, y no solo un tutor que orienta como es el caso en los modelos de educación virtual y a distancia (Pérez Pinzón, 2020,). En tal caso, muchos estudiantes no estaban preparados para enfrentarse a modelos educativos virtuales y a distancia, de haber sido estos implementados en la educación mediada por TIC que sirvió como modelo de emergencia para la educación escolar, todos estos

estudiantes hubieran tenidos grandes problemas de adaptación (más de los que experimentaron). En ese sentido, fue un acierto de la institución educativa no exigir a los maestros la aplicación rigurosa de modelos de educación virtual y a distancia y optar por un modelo flexible.

Se vuelve necesario entonces responder la pregunta ¿si la educación mediada por TIC como mecanismo de emergencia para la continuidad de la educación escolar en el confinamiento por pandemia no se acopla a modelos de educación virtual o a distancia en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, a qué modelos podría corresponder? Para ello es necesario acudir a la concepción de evaluación que expusieron los maestros entrevistados, que, en síntesis, podrían caracterizarse como un eclecticismo entre los modelos evaluativos centrados en procesos (que se apoyan en las corrientes contraccionistas y cognitivas del aprendizaje) y los modelos de evaluación para la toma de decisiones (Arias-Lara et al., 2019).

Dos ideas que dan cuenta de esto estuvieron presentes en las concepciones de todos los maestros entrevistados. La primera de ellas era la concepción de la evaluación como un proceso que debe dar cuenta del desarrollo de otro proceso: el aprendizaje y aplicación de habilidades. Así lo declaraba uno de los maestros:

La evaluación tiene que ser por procesos, tiene que ser práctica y formativa [...] a partir de eso se construyen habilidades, lo importante no son los conceptos únicamente, o lo que se pueda desarrollar en las clases, si no las habilidades que uno consiga de los estudiantes, entonces la clase está centrada es en habilidades, y la evaluación, se hace es evaluación de esas habilidades, se hace énfasis en la habilidad lectora, en la oralidad, en la habilidad de escribir y en la argumentativa. (Profesor Luigi, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

Lo anterior debe interpretarse cuidadosamente, porque de lo dicho al hecho tal como se dio en la situación de educación mediada por TIC, hay una amplia brecha, pues como ya se dijo en páginas anteriores, evidenciar esas habilidades en dicho contexto se dificultó debido a las dinámicas escolares que se dieron, pero, aun así, fue un tópico esta idea en la concepción de evaluación de los maestros.

En la realización del proceso de evaluación, los maestros manifestaron otra idea común, y es que este proceso sirva también como herramienta para guiar la práctica de enseñanza, es decir,

para tomar decisiones con base en los resultados que arroje el proceso de evaluación, en palabras de uno de los maestros:

En mi caso particular, referente a la evaluación, yo no he concebido nunca la evaluación como un mecanismo punitivo, donde el estudiante siempre se asusta cuando le hablan de la evaluación, yo considero que tiene que ser para revisar procesos y para buscar mecanismos de cómo se llega a que el estudiante capte el mensaje que uno le lleva. (Profesor Malcom, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021)

En unos maestros más que en otros, esta idea fue expresada con fuerza y continuidad en sus discursos, pero todos estaban conscientes de que el proceso de evaluación no puede ser una valoración unidireccional de maestros hacia estudiantes, sino que también las propias prácticas del maestro deben someterse a evaluación, ser revisadas y cambiadas de considerarse necesario, es así como el modelo de evaluación para la toma de decisiones se manifestaba en la concepción de evaluación de estos maestros.

## Discusión

Las situaciones problemáticas que la pandemia COVID-19 trajo al sistema educativo se manifestaron de muchas diferentes maneras dependiendo de las condiciones, recursos y políticas adoptadas por las instituciones educativas, en el caso puntual de la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó se pudo comprobar que las situaciones problemáticas más recurrentes fueron: la comunicación entre maestros y estudiantes las dificultades de acceso a las TIC, la pasividad de los estudiantes y la dificultad para evaluar habilidades procedimentales y actitudinales en los estudiantes. Dichas situaciones, en realidad fueron problemáticas muy comunes que las instituciones educativas a nivel mundial padecieron, unas en mayor o menor medida que otras, pero siempre presentes en algún grado, y mucho menos fueron exclusivas a un área de enseñanza particular.

La comunicación, como uno de los factores esenciales en la educación y en la pedagogía fue uno de los problemas que con más relevancia se trató en la literatura científica sobre la Educación en el contexto de pandemia, y las incidencias de los cambios comunicativos desde la presencialidad hasta la virtualidad, que se traducen en un déficit de interacción, en los procesos de evaluación, fue una situación que afectó la eficacia de estos y hasta su continuidad:

Independiente de si se han realizado clases por videoconferencia, los resultados muestran preocupación por la efectividad en el aprendizaje. En cuanto al profesorado que no utiliza esta modalidad, considera que la falta de interacción con el estudiantado no le permite tener certeza de sus aprendizajes pues la mayoría de los intercambios se establecen con el/la apoderado/a [...] La realización de una retroalimentación desfasada a causa de las interacciones asincrónicas incide en el aprendizaje estudiantil [...] observar al estudiantado por medio de una pantalla no permite dar cuenta de si efectivamente está aprendiendo (Villalobos Muñoz, 2021, pp 123-124).

Este autor, desde el contexto chileno, pudo percibir problemáticas en la evaluación educativa que también estuvieron presentes para los maestros en Colombia y en particular en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, incluso articula esta problemática a una expuesta por este trabajo y que fue producto de las dificultades de comunicación e interacción, como menciona el citado autor, pero también causa de la reducción del tiempo de las clases, la excesiva confianza en la guía de

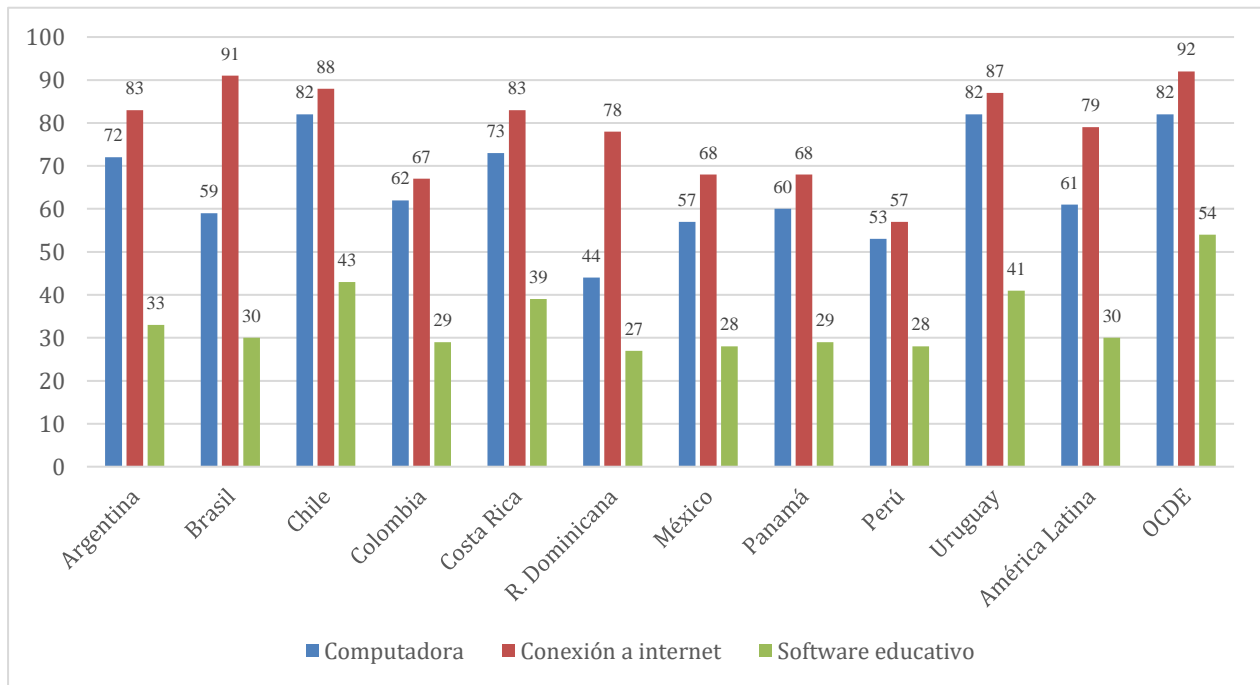


aprendizaje como estrategia de enseñanza y la falta de competencias digitales que permitieran una mayor creatividad para el uso didáctico de las TIC (como se pudo concluir en este trabajo): el problema de la ausencia de retroalimentación en los procesos de enseñanza que a su vez conlleva a la dificultad de evidenciar en los estudiantes habilidades procedimentales y actitudinales.

Por otro lado, las dificultades de acceso a las TIC, también fueron un foco de estudio en la temática de la Educación en contexto de pandemia, específicamente una manifestación de esta problemática: el acceso de los estudiantes a los recursos materiales y servicios que posibilitaban su educación mediada por TIC en el contexto de pandemia, las estadísticas nacionales e internacionales exponen lo evidenciado en la I. E. Fe Y Alegría Luis Amigó, que gran parte de los estudiantes no cuentan con estos recursos y servicios, como puede verse en el siguiente gráfico:

**Gráfico 3.**

*América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018. (En porcentajes)*



*Fuente: (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018, citado por CEPAL-Unesco, 2020)*

Lastimosamente, la estadística que se puede extraer de la I. E. que se estudia en este trabajo, es más alarmante que la mostrada para Colombia en el gráfico anterior, ya que si se basa en la

experiencia que los maestros de la institución tuvieron y en la misma experiencia de campo del investigador que realiza este trabajo, la mitad, o, en ocasiones incluso más de los estudiantes no tenían acceso a los recursos materiales y servicios necesarios para estar presentes en las clases mediadas por TIC.

Si bien se pudo comprobar que las estrategias y metodologías de enseñanza y también de evaluación de los maestros de esta I. E. en la educación mediada por TIC son una prolongación de las ya implementadas en los escenarios presenciales de la educación escolar, debe tenerse en cuenta que esto obedece a circunstancias problemáticas muy puntuales como la rápida inminencia del fenómeno de la pandemia y la falta de preparación en competencias digitales de los maestros y el sistema educativo en general, pero aún con estas circunstancias, no es correcto nombrar al mecanismo educativo de emergencia ideado y promovido por las instituciones de gobierno nacionales como educación virtual, a distancia o e-learning, ya que “tanto en la educación como especialmente en la praxis evaluativa, no es un asunto técnico o solo de herramientas, implica cambios en la forma de pensar la educación, sus expectativas, sus metas, su alcance, su impacto” (Barberá-Gregori & Suárez-Guerrero, 2021, p. 34) y tampoco “puede reducirse la “virtualización” a un modelo pedagógico que resulta ser una innovación educativa que sustituye temporalmente a la educación presencial” (Pérez Pinzón, 2020, p. 126). Mucho menos se puede pretender esto si aún las prácticas de los escenarios presenciales se mantienen, un giro de la educación presencial a una educación bajo un modelo virtual ameritaría un cambio de paradigma y de prácticas en todo el proceso educativo, así lo plantea Pérez Pinzón:

A pesar de la reducción del E-learning, por parte del Estado colombiano, a solo una modalidad no presencial o virtual para facilitar el acceso al conocimiento de quienes no pueden asistir a las aulas presenciales, con adecuación, para este fin, de las prácticas exitosas en educación a distancia mediada por la prensa, el cine, la radio o la televisión, así como al asumir, en tiempos de crisis y pandemia, que el aprendizaje en línea se reduce a realizar a través de la tecnología informática las mismas prácticas de a educación presencial, el E-learning ha demostrado su capacidad de adecuarse a cada etapa de cambio durante la actual revolución tecnológica (o cuarta revolución). Esto conllevará gradualmente la transición de la tecno-dependencia, que caracteriza a las plataformas institucionales de contenidos, acordes a los paradigmas conductistas y constructivistas, para dar paso a

ambientes virtuales abiertos, que priorizaran el aprendizaje social y práctico, a través de las diferentes herramientas asociadas con la internet, acordes al paradigma conectivista. (Pérez Pinzón, 2020, pp. 127-128)

El sentido de traer esta reflexión y comparación entre lo hecho por los maestros de la institución educativa (y en general los de todos el país) en sus ejercicios docentes durante el confinamiento por pandemia es simplemente exponer que el giro hacia la virtualidad que muchas instituciones y maestros daban por hecho, nunca se dio, y que lo que realmente ocurrió fue un cambio de medios para seguir haciendo lo mismo y esperando los mismos resultados, y no es que esto haya estado mal, de hecho, de haber tenido los medios materiales, tecnológicos, humanos y formativos para el tránsito de la escuela hacia el paradigma conectivista, la pandemia hubiera significado el fin de la escuela como la conocemos, pero ya la realidad misma confirmó, por diversas circunstancias, que la sociedad no está preparada para una escuela así y tampoco se puede prescindir de los beneficios que la presencialidad tienen en la educación. Por otro lado, tampoco se puede caer en el extremo de pensar que las cosas no pudieron haberse hecho mejor, y que, de haber estado los maestros mejor preparados en términos de competencias digitales, hubieran podido aplicar didácticamente los recursos digitales para las finalidades de los paradigmas de la educación escolar presencial que practicaron en la educación mediada por TIC.

En la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó, las prácticas de enseñanza y evaluativas estuvieron limitadas principalmente por dos factores o situaciones: la política de flexibilidad en todo el proceso educativo y las dificultades de acceso a las TIC de los maestros que se manifestaba como falta de formación en competencias digitales que les posibilitara un uso didáctico de las TIC. Respecto a la flexibilización de los procesos de educación, y por ende también de los de evaluación, se halló que los maestros resaltaban sus beneficios, pero también sus implicaciones negativas, lo que los llevó a cierto dilema acerca de cómo llevar a cabo sus prácticas evaluativas. Así fue para muchos maestros independientemente del contexto y el área de enseñanza, como lo muestra Monsalve Flores en una reflexión que hace acerca de su experiencia profesional enseñando y evaluando escritura a sus estudiantes en una I. E. de Girón Santander:

Durante la COVID-19, la distancia es una responsabilidad social. Los procesos de escritura pierden el rigor y, en gran proporción, desaparece la evaluación formativa. El periodo

académico se resume en enviarle al estudiante guías en las que se explica el proceder escritural, pero que, sin la compañía constante del docente, tal proceso termina desdibujándose [...] El proceso metacognitivo de la planificación desaparece tras la decisión del Consejo Académico de realizar una actividad breve de cuatro páginas cada quince días en cada área del conocimiento. Las razones son, por supuesto, más que comprensibles a la luz de la flexibilización curricular, pero el escaso número de actividades de escritura desdibuja la metacognición y la evaluación formativa del proceso. (Monsalve Florez, 2021, pp. 94-95)

Además de la tensión entre los aspectos positivos y negativos de la flexibilización educativa en el contexto de pandemia, este maestro y autor expone otras dos importantes convergencias de sus experiencias con las experiencias experimentadas por los maestros en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó: La predominancia de las guías de aprendizaje como estrategias de enseñanza y los escasos de tiempo para la realización de actividades. Esto marca un importante paralelismo entre los problemas educativos padecidos en instituciones de diferentes geografías del país, mostrando que las condiciones estructurales del sistema educativo del país fueron un importante factor en las consecuencias educativas de la pandemia.

La irrupción obligatoria de las TIC en el contexto de educación en pandemia significó para los maestros de la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó una serie de desafíos técnicos y en su formación que fueron en parte causa de las dificultades y situaciones problemáticas que padecieron los procesos educativos, y por esto es que la falta de competencias digitales en los maestros fue uno de las mayores limitantes de la innovación de prácticas educativas en el entorno de educación mediada por TIC. Este hecho fue ampliamente documentado por otros autores (Bustos López & Gómez Zermeño, 2018; Cepeda & Paredes García, 2020; Rodríguez-Alayo & Cabell-Rosales, 2021), evidenciando resultados muy similares en los que los maestros poseían un nivel muy básico en el manejo de tecnologías necesarias para llevar a cabo un proceso de enseñanza y evaluativo a través de TIC. Vale la pena anotar que la falta de competencias digitales en los maestros repercutió directamente en los problemas más relevantes de la institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó, como la comunicación maestro estudiante y la ausencia de estrategias de enseñanza mediante TIC, ya que precisamente algunas de esas competencias digitales tratan del fortalecimiento de estas habilidades, González Fernández (2021) menciona cuáles son estas competencias digitales

necesarias para que los maestros desempeñen bien su rol en la educación mediada por TIC: “la informatización y alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, la creación de contenido digital, la seguridad y la resolución de problemas” (p. 9). Esto permite que, nuevamente, se relacione directamente una condición estructural del sistema educativo, como lo es la falta de formación en competencias digitales por parte de los maestros, con las situaciones problemáticas de los procesos educativos y evaluativos en el contexto de educación mediada por TIC en confinamiento por pandemia.

## Conclusiones

Las situaciones problemáticas más relevantes de los maestros en la educación mediada por TIC en la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó fueron las dificultades de acceso a las TIC por parte de estudiantes y maestros, la comunicación e interacción en el aula virtual de clase, la pasividad y falta de participación por parte de los estudiantes y las dificultades para evidenciar y evaluar habilidades de tipo procedimentales y actitudinales en los estudiantes a través de la educación mediada por TIC

Las prácticas evaluativas de los maestros se centraron principalmente en la valoración de trabajos escritos que no daban entera cuenta del desarrollo y uso de habilidades procedimentales y actitudinales en los estudiantes, por lo que las habilidades conceptuales fueron el principal foco de las prácticas evaluativas a través de productos principalmente de estos trabajos de carácter escrito como la guía de aprendizaje, y las causas principales de estas prácticas fueron la flexibilización curricular y de los procesos educativos, y también la falta de formación en competencias digitales de los maestros. Las actividades que mediante la creatividad de los maestros se formularon mediando las TIC, independientemente si se usaban de manera instrumental solamente para la comunicación o si se usaron con finalidades didácticas, y que pudieran dar cuenta del desarrollo y uso de habilidades procedimentales de los estudiantes, fueron muy pocas, lo que llevó a que la calidad de la educación descendiera bastante durante el confinamiento por COVID-19. Respecto a las habilidades actitudinales, por la falta de interacción física entre maestros y estudiantes, estas no era posible evidenciarlas ni evaluarlas.

Los modelos de evaluación que los maestros de Ciencias Sociales de la I. E. educativa Fe y Alegría Luis Amigó utilizaron en el modelo de emergencia de educación mediada por TIC corresponden a modelos que originalmente se formularon para la evaluación de procesos educativos en la escolaridad presencial. Las diferencias entre las concepciones de evaluación de los maestros fueron mínimas y con base a dos de las ideas más fundamentales que otorgaron cada uno de ellos en sus respectivas concepciones de evaluación: La idea que debían evaluarse procesos y habilidades y la idea de que la evaluación debía servir para el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza; se pudo determinar que se adherían a dos modelos evaluativos: El modelo de evaluación de procesos y el modelo de evaluación para la toma de decisiones.

Finalmente, se pudo determinar que los criterios pedagógicos y didácticos de los maestros en sus prácticas evaluativas durante las clases mediadas por TIC no corresponden a prácticas eficientes dentro de entornos virtuales de educación, pero aun así no fueron infructíferas y mucho menos equivocadas, ya que dichas prácticas no obedecían a la pretensión de lograr un cambio paradigmático en sus procesos educativos para convertir la educación escolar presencial en educación bajo algún modelo virtual de educación. Sus prácticas obedecían a dos factores principalmente: la inmediatez e imposición de las circunstancias en que se vio envuelta la educación escolar por la pandemia y la formación y tradición pedagógica en las que se sentían cómodos y les daba algún grado de certeza de estar cumpliendo sus roles satisfactoriamente según se les exigía por parte de la sociedad y las instituciones.

## Recomendaciones

Teniendo en cuenta que las modalidades de educación virtual son un paradigma educativo formulado para responder a finalidades distintas a las que los modelos de educación escolar históricamente han respondido, se vuelve necesario que se trabaje más desde el campo de la educación, la psicología de la educación y hasta desde la informática, en buscar articulación y formas de incorporar las TIC en la educación sin que esta tenga que ceder en su carácter social y en las finalidades que históricamente se han formulado para esta institución, por lo que una forma de continuar y de generar nuevos conocimientos en la temática que acá se trabajó podría ser preguntarse: ¿cómo pueden las TIC apoyar el aprendizaje y la enseñanza escolares manteniendo los objetivos de formación que la escolaridad actual en Colombia han formulado y fomentado desde las prácticas de sociabilidad y construcción del conocimiento de manera colectiva? ¿Cómo puede las TIC apoyar esta construcción del conocimiento de manera colectiva y no fomentar una individualización del proceso de aprendizaje como sucede en los modelos de educación virtual, a distancia y *E-learning*?

Este trabajo no se centró en determinar qué tipo de prácticas, estrategias y herramientas pudieron haber sido adecuadas en un contexto de educación de emergencia como el vivido durante el confinamiento por pandemia para paliar las problemáticas educativas vividas por los maestros. Trabajar sobre este punto puede ser de utilidad en caso de que una situación sanitaria similar vuelva a golpear en el futuro y empuje la escuela a circunstancias similares a las acaecidas por el COVID-19, por lo que tanto los programas de formación de maestros en las universidades y los mismos maestros que ya ejercen sus labores profesionales deberían de promover ejercicios de enseñanza y aprendizaje que involucren la mediación de las TIC como herramientas principales, ya que con los aprendizajes derivados de estos ejercicios se pueden gestar ideas para futuras situaciones similares y también pulir muchas de las falencias que la educación escolar tiene respecto de su cobertura, uno de los factores más importantes del discurso contemporáneo de la “educación inclusiva”.

Como recomendación final, creo que la pandemia ha dejado al campo de la educación una enseñanza muy clara y contundente, y es la necesaria formación de los maestros en competencias digitales e innovación de sus estrategias educativas mediante la utilización de las TIC. Si bien esto no está ausente en el campo, hoy en día representa una especialización que los maestros deciden hacer y que es aplicada solo en ciertos ámbitos. La recomendación desde las conclusiones halladas



en este trabajo es que, independientemente de que circunstancias educativas tan hostiles como las acaecidas por el confinamiento por COVID-19 puedan surgir de nuevo en años venideros, todos los maestros desde su formación universitaria tengan la oportunidad de ver en las TIC una herramienta esencial de trabajo (de enseñanza y de aprendizaje) y que puedan aplicarlas eficientemente en la planeación y ejecución de sus procesos educativos sin que esto conlleve necesariamente el abandono total de algunas prácticas tradicionales de la escuela, que puedan adaptar los procesos escolares a las nuevas formas de comunicación y circulación de la información que suponen las TIC, que los maestros estén preparados para la interacción con las nuevas subjetividades que suponen las transformaciones de esta era de la información y la comunicación. Es de suma importancia que estas habilidades mencionadas empiecen a hacer parte activa y mucha más presencia en la formación de maestros.

## Referencias

- CEPAL-Unesco (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID-19. En: Bas Vilizzio, Magdalena; Camacho, Hugo; Carabantes Alarcón, David; De Luca, Marina Patricia; Dussel, Inés; Fairlie Reinoso, Alan; Ferrante, Patricia; Gallego, Germán A.; Herrera Rubio, Esthefany; Martínez Samper, Pastora; Leopoldo Mercado, Luis Paulo; Por, G. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (Fundación Carolina (ed.)). Fundación Carolina.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=826134&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=826134&orden=0&info=open_link_libro)
- Aguilar-Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213–223.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Albalá Genol, M. Á., & Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L (50)(ESPECIAL), 173–194.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Amaya, R., Amaya, A., Monte, C. V., Nairobi Osorio, U., Salesianos Alameda, C., de Chile, S., & Ruth Vargas, C. (2020). Cuatro experiencias, en cuatro países, del empleo de las TIC en la educación condicionada por la pandemia COVID-19. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación*, 14(1), 107–121.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 2(2), 42–56.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Arias-Lara, S. A., Labrador, L., Nahiam, P., & Gámez-Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.  
<https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf>
- Ávila García, V. A. (2021). La educación virtual en épocas de pandemia. La crisis neoliberal de los cuidados. *Trabajo Social*, 23(1), 273–293. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.87729>
- Barberá-Gregori, E., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Bas Vilizzio, Magdalena; Camacho, Hugo; Carabantes Alarcón, David; De Luca, Marina Patricia; Dussel, Inés; Fairlie Reinoso, Alan; Ferrante, Patricia; Gallego, Germán A.; Herrera Rubio, Esthefany; Martínez Samper, Pastora; Leopoldo Mercado, Luis Paulo; Por, G. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (Fundación Carolina (ed.)). Fundación Carolina.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=826134&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=826134&orden=0&info=open_link_libro)
- Berrocal Villegas, C. R., Flores Rosas, V. R., Montalvo Fritas, W., & Flores Coronado, M. L. (2021). Entornos distribuidos de aprendizaje ubicuo en tiempos de pandemia: una realidad educativa en educación básica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII(3), 1–22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2628>

- Buitrago, R. E., & Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Bustos López, H. G., & Gómez Zermeño, M. G. (2018). La competencia digital en docentes de preparatoria como medio para la innovación educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 26, 66–86. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i26.2544>
- Cabrero-Almenara, Julio; Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331466109010>
- Cáceres-Correa, I. (2021). Acerca de la escolaridad a distancia y la deserción en Pandemia. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 26(Especial 2), 11–13. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>
- Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (2009). Capítulo 10: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. In *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273–300). Madrid: EOS, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3958499>
- Cañete Estigarribia, D. L., Cáceres Rolín, E. D., Soto-Varela, R., & Gómez García, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76(76), 181–196. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889>
- Cepeda, M. P., & Paredes García, M. L. (2020). Competencias TIC en docentes de un Programa de Ciencias de la Salud de Bogotá. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73(73), 157–173. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1607>
- Chu, M., & Seltzer, T. F. (2021). Actividades de bienestar emocional. Propuesta para el desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos de postpandemia. *The New England Journal of Medicine*, 17(80), 330–338. <https://doi.org/10.1056/NEJMc0911005>
- Cortés, J. (2014). *Guía de evaluación educativa. Para el profesorado de educación primaria y secundaria* (p. 30). Creative Commons. <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Guía-de-evaluación-educativa.pdf>
- Covarrubias Hernández, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(1), 150–160. <https://n9.cl/uuk3p>
- Díaz Fernández, A. (2021). Tiempo de pandemia: la gestión del conocimiento y la tecnología en el aprendizaje en el servicio. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 63(63), 1–4. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a1>
- Gajardo Espinoza, K., & Díez Gutiérrez, E.-J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319–338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200319>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento,

- confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID19. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177–188.
- George Reyes, C. E. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura*, 13(1), 36–51. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1942>
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27–42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gómez-Nashiki, A., & Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7–27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Gómez Bastar, S. (2012). Metodología de la investigación. In *Red Tercer Milenio S.C. Red Tercer Milenio S. C.* [http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2019/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2019/Metodologia_de_la_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González-Fernández, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6–19. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1991>
- Hernández, C. A., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R. (2021). Síndrome De Burnout En Docentes De Educación Básica Y Media En Tiempos De Crisis Burnout Syndrome in Basic and Middle Education Teachers in Times of Crisis. *Revista Boletín Redipe*, 9, 472–488.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. In *McGraw-Hill* (Sexta Edic). McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Juanes Giraud, B. Y., Munévar Mesa, O. R., & Cándelo Blandón, H. (2020). La virtualidad en la educación. aspectos claves para La continuidad de la enseñanza En tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16(76), 448–452. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000500448&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500448&lang=es)
- Kognisi, P. K., Risiko, P., Jenis, D. A. N., Bidori, F., Puspitowati, L. I. dan I., Wijaya, I. G. B., Alifah, U., Artikel, I., Paedagoria, S. N., Anwar, I., Jamal, M. T., Saleem, I., Thoudam, P., Hassan, A., Anwar, I., Saleem, I., Islam, K. M. B., Hussain, S. A., Witcher, B. J., ... alma. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Industry and Higher Education*, 3(1), 1689–1699.

- <http://journal.unilak.ac.id/index.php/JIEB/article/view/3845%0Ahttp://dspace.uc.ac.id/handle/123456789/1288>
- Lara Calderón, P. L. (2020). El Covid-19: un análisis educativo a través de la perspectiva humana. *Educere*, 25(80), 207–217. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666280019/35666280019.pdf>
- López Daza, G. A., & Gómez García, C. F. (2020). Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19. *Opinión Jurídica*, 19(40), 163–186. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a8>
- Lozano, A., Restrepo, S., & Saavedra, D. (2021). Brecha digital y educación virtual : entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, 17, 123–146. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23–36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Martínez, J. D., Botero, L. H., Arboleda, D. L., & Pérez, J. C. (2021). Programa “Libremente Creativos” como estrategia de docencia en línea en tiempo de pandemia. *Información Tecnológica*, 32(4), 13–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000400013>
- Martínez, J. M. A. (2021). Pandemia y convivencia escolar: incertidumbres y retos. *Tópicos Educativos*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250402>
- Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7–27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057022.pdf>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. (Miño y Dávila (ed.); 1ra ed., Vol. 2014). Miño y Dávila. [https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/6\\_\\_Masschelein-Maarten-Defensa\\_de\\_la\\_Escuela1.pdf](https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/6__Masschelein-Maarten-Defensa_de_la_Escuela1.pdf)
- Mendoza Castillo, L. (1970). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Mertín-Yedro, G. (2020). La escuela ( que se extraña ) ante el devenir de la pandemia. *Educación y Vínculos*, Nro. 6, 69–83.
- Monsalve Florez, J. A. (2021). Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 87–99. <https://doi.org/10.18359/ravi.5265>
- Montaño Arias, D. A. (2011). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. In *Fundación Instituto de ciencias del hombre* (p. 8). Fundación Instituto Ciencias del Hombre. [https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA\\_EVALUACION\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf)

- Montoya, J. (2020). Los niños violentados en medio de la Pandemia: Reflexiones en torno a la psicología educativa y el papel de la escuela en tiempos de cuarentena. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 265–273. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.368>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación,”* 4(2), 1–28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Muñoz, D. J. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Educare*, 24(3), 387–404.
- Ortiz, L. M., Ramírez, A., & Arboleda, J. C. (2021). El mundo de la cibercultura y la pedagogía en la educación socioafectiva. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 99–109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1314>
- Pérez Pinzón, L. R. (2020). 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>
- Pinto Gonzáles, Yuli Vanessa; Cuervo, L. C. (2021). ¿Cuáles son los desafíos y las implicaciones para la Educación frente al COVID-19? *Revista Boletín Redipe*, 21(30), 144.
- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., & Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97–115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Quevedo Ramírez, E. J. (2020). Educación a distancia. Política educativa y escenario tecnosociológico venezolano en tiempos de Covid-19. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 308–322. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1332>
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9–23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Ríos-Zapata, J. D. (2021) [Diario de trabajo] *Diario de campo y pedagógico martes 4 de mayo de 2021*. Registro inédito. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia
- Rodríguez-Alayo, A. O., & Cabell-Rosales, N. V. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 1091–1109.
- Rubio-Gaviria, D. (2020). Crisis de la educación: el constructivismo neoliberal. Notas en contextos de pandemia. *Praxis Educativa*, 15, 1–18. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85093514355&doi=10.5212%2FPRAXEDUC.V.15.16142.065&partnerID=40&md5=bf2c0188ca1334d6e75f56ab05c10828>
- Sánchez Mendiola, M. (2020). Educación en línea y la pandemia: ¡no más onfaloskepsis! *Investigación En Educación Médica*, 9(36), 5–7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20320>
- Sanz Ponce, J. R., & López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de

- enseñanza básica derivadas de la COVID-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149–166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Scharagrodsky, P. ariel. (2021). Certezas, incertidumbres, posibilidades y desafíos. La pandemia de Covid-19 en la educación en Argentina. *Olhar de Professor*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15582.025>
- Sierra Varón, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 16. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sosa Neira, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID-19. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 133–150. <https://doi.org/10.18359/ravi.5261>
- Tobeña, V. (2020). Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo. *Propuesta Educativa*, 2(54), 6–17. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700002/403066700002.pdf>
- Trainer, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163488003>
- Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación En Tiempos De Pandemia: Una Revisión Bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166–171. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lang=es)
- Vargas, A. L., Castro, J. A., & Alarcón, J. B. (2021). Alfabetización digital y tic en la educación secundaria en Chile: Diagnóstico en tiempos de pandemia. *Interciencia*, 46(4), 148–155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33967692003>
- Vargas Pellicer, J. M. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 195–216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.102>
- Velázquez -Cigarroa, E., & Tello -García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 5(8), 145–157. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810>
- Vialart Vidal, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1–10.
- Villalobos Muñoz, K. D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Villarroel, R., Santa María, H., Quispe, V., & Ventosilla, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de

COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6–19. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.001>



## Anexos

### **Anexo 1: formato de consentimiento informado para padres de estudiantes a los que se le realizó la encuesta**

#### Consentimiento informado para padres

Saludos, estimados padres y madres de familia.

Mediante la presente, yo, Juan David Ríos Zapata, ciudadano con cédula 1214714296, practicante de la Universidad de Antioquia que actualmente me encuentro a cargo de la enseñanza de la materia de cátedra de afrocolombianidad en la institución, me permito solicitar su permiso para que su hijo/ja pueda participar de responder el cuestionario que más adelante le presento. Su autorización es necesaria porque esta es una actividad independiente a la enseñanza de la materia, que, si bien está autorizada por la institución educativa, se necesita el permiso de cada acudiente para realizar este tipo de actividades extracurriculares.

El cuestionario que los estudiantes responderán no involucra información sobre su vida privada ni tampoco la de su familia, todas las preguntas del cuestionario están relacionadas con la experiencia que los estudiantes tuvieron durante el tiempo que las clases de Ciencias Sociales fueron de manera virtual. La información que se obtenga de este cuestionario será utilizada como parte de mi trabajo de grado, llamado La evaluación educativa en Ciencias Sociales en la Institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó durante el confinamiento por pandemia; y posiblemente ponencias académicas donde tal vez me presente, pero nunca el nombre propio de los estudiantes será utilizado o mencionado en el trabajo, este se mantendrá anónimo. No es obligatorio que el estudiante participe de este cuestionario, pero me sería de mucha ayuda para obtener información importante para el mencionado trabajo de grado que adelanto en la institución y puede llegar a mejorar el conocimiento de nosotros los maestros acerca de cómo sobrellevar los procesos evaluativos en contingencias como la vivida durante el confinamiento a que nos obligó el COVID-19.

Este cuestionario se realizará durante unos 20 minutos del espacio de la clase de cátedra de afrocolombianidad bajo mi supervisión y no tiene consecuencias dentro de la evaluación de la clase ni repercute en nada en las notas de los estudiantes.

Para dar su autorización, por favor complete y firme con bolígrafo el siguiente texto:

Yo, \_\_\_\_\_, padre/madre de familia de el/la estudiante \_\_\_\_\_, autorizo a que él/ella participe de responder el cuestionario que acabo de leer en el espacio y tiempo que fue informado en el anterior texto que he leído y comprendo para qué servirá.

También estoy consciente de que en caso de querer imponer alguna queja o retirar mi consentimiento puedo comunicarme con:

El investigador: Juan David Ríos Zapata. Celular: 3143837377. Email institucional: Juan.riosz@udea.edu.co

Maestra asesora de trabajo de grado: Rosa María Bolívar. Email institucional: rosa.bolivar@udea.edu.co

Comité de ética de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Email: ciepe@udea.edu.co

Firma del padre/madre de familia \_\_\_\_\_

## **Anexo 2: Formato de cuestionario para estudiantes**

### **Experiencias y percepciones de los estudiantes:**

La evaluación en la materia de Ciencias Sociales para ti fue:

- A. Satisfactoria porque obtuve la nota que merecía.
- B. Sobrevalorada porque obtuve una nota más alta de la que merecía.
- C. Insatisfactoria porque debí haber obtenido una nota más alta por mi esfuerzo y aprendizajes.
- D. Indiferente porque solo quería entregar trabajos para ganar la materia.
- E. Injusta porque los maestros pedían muchos trabajos y al final ponían cualquier nota.

¿Crees que el maestro tomaba en cuenta tu actitud o forma de ser y actuar en las clases virtuales para evaluarte al final de la materia?

- A. El maestro no se daba cuenta si estábamos o no prestando atención o disponibilidad a la clase.
- B. Si la tomaba en cuenta porque no participar en las clases me generó una nota baja.
- C. No la tomaba en cuenta porque nunca participé de la clase y tampoco nunca el maestro me vio a través de la cámara y aun así obtuve una buena nota.
- D. No sé si lo tomaba en cuenta.
- E. No me importó si lo tomaba en cuenta

¿Consideraste necesario en algún momento, saber utilizar herramientas digitales como programas o páginas web para poder desarrollar o resolver las actividades propuestas por el maestro?

- A. Nunca.
- B. Casi nunca
- C. Siempre.
- D. Casi siempre
- E. A veces.

Consideras que las valoraciones numéricas de tus evaluaciones, es decir, tus notas, durante las clases virtuales:

- A. Bajaron un poco.
- B. Bajaron mucho.
- C. Se mantuvieron igual.
- D. Subieron un poco.
- E. Subieron mucho.

Durante las clases virtuales, crees que tu maestro evaluaba como:

- A. La única forma de medir los aprendizajes.
- B. La forma de aprobar o reprobado la materia.
- C. Una manera en que el maestro podía mejorar en su enseñanza la próxima vez.

- D. Un requisito de la institución educativa.
- E. El resultado del esfuerzo de cada estudiante en las actividades propuestas por el maestro

### **Procesos y prácticas evaluativas**

¿Qué tipo de actividades te evaluaron durante las clases virtuales?

- A. Actividades que se hacían en clase.
- B. Las guías que los maestros proponían como actividades y que hacíamos en casa.
- C. La asistencia y la disciplina.
- D. Todas las anteriores.
- E. No sé qué me evaluaron para ganar la materia.
- F. Aprobé la materia sin entregar ningún trabajo.

¿Qué crees que el maestro evaluaba en las clases y trabajos de Ciencias Sociales?

- A. Mis aprendizajes.
- B. Solo la asistencia, eso es lo que más importaba.
- C. Solamente el esfuerzo de haber entregado los trabajos.
- D. Evaluaba nuestro comportamiento en clase.
- E. Evaluaba que el trabajo estuviera bien hecho y como él había propuesto que lo hiciéramos

¿El maestro te propuso actividades en las cuales tuvieras que hacer uso de programas (software) o páginas web específicas?

- A. No, todos los trabajos los hacíamos a mano.
- B. En algunas ocasiones.
- C. Siempre.
- D. Si, pero yo no sabía cómo acceder o manipular ese programa o página web.
- E. No las propuso, pero aun así yo utilizaba páginas y programas que me ayudaban a hacer los trabajos y tareas.

¿Parqué o en qué ocupaba su maestro el tiempo durante la clase virtual?

- A. Para explicar cómo hacer los trabajos.
- B. Para evaluar la asistencia y los trabajos que habíamos hecho.
- C. Para que nosotros pudiéramos trabajar y aprender ahí mismo.
- D. Para que el maestro nos entregara los trabajos que debíamos realizar.

¿Con qué frecuencia te pedía su maestro entregar algún trabajo o hacer alguna actividad?

- A. Durante cada una de las clases.
- B. Una vez cada semana después de las clases.
- C. Cada dos semanas.
- D. Cada mes.
- E. Nunca.

### **Anexo 3: Formato de consentimiento informado para maestros a los cuales se les realizó la entrevista semiestructurada**

Estimado docente:

Mediante la siguiente carta, yo, Juan David Ríos Zapata, responsable de esta investigación y estudiante de la Universidad de Antioquia en el programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, identificado con la C. C. 1214714296 y con carnet de la institución mencionada con el mismo número de identificación, muy respetuosamente lo invito a participar de esta entrevista semiestructurada que tiene como finalidad recolectar información que pueda ser de ayuda para el desarrollo de mi trabajo de grado. El trabajo de grado para el cual se utilizará la información se llama: *La evaluación educativa en Ciencias Sociales en la Institución educativa Fe y Alegría Luis Amigó durante el confinamiento por pandemia.*

Esta entrevista pretende recolectar información acerca de las prácticas y experiencias en la evaluación de los aprendizajes del área de Ciencia Sociales que los maestros tuvieron en el periodo en que la materia fue enseñada mediante TIC por causa del confinamiento por COVID-19. La información recolectada pretende principalmente ser un insumo para conocer las tendencias mediante las cuales fue llevada a cabo la evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales y posteriormente relacionar y analizar estas tendencias a la luz de modelos pedagógicos que fundamentan dichas prácticas y experiencias.

Le recuerdo que su participación en esta entrevista está protegida por el anonimato y su nombre propio no será utilizado bajo ninguna circunstancia en el/los trabajos en que se utilice la información que de ella se deriva. Así mismo, usted puede retirar su consentimiento de participación y uso de la información derivada de esta entrevista en cualquier momento del desarrollo de esta investigación de trabajo de grado, como también negarse a responder las preguntas que se le hagan sin especificar las razones para ello.

#### **Riesgos y beneficios**

Esta entrevista no contempla ningún tipo de riesgo para el entrevistado o el entrevistador, pues para el caso del primero, la información se publicará de manera anónima solamente especificando que se trata de maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó de la ciudad de Medellín. En todo momento del proceso se les mantendrá a los entrevistados actualizados de los usos que se haga de la información derivada de sus entrevistas,

por lo que cualquier riesgo de que se publique información que vaya en contra de sus deseos o intereses puede ser mitigado con el retiro de su consentimiento informado en cualquier parte del proceso.

Los beneficios que ofrece esta entrevista para el entrevistador son de valiosa cuantía, ya que esta información es el insumo esencial para la realización del trabajo de grado que posibilitará su graduación. Para el entrevistado, el beneficio que ofrece esta investigación se verá a largo a plazo, pues las conclusiones y conocimientos que se deriven de este trabajo de investigación pueden ser de ayuda para conocer de manera científica una de las problemáticas más comunes que tuvieron los maestros de Ciencias Sociales durante el confinamiento por pandemia: ¿qué, como, con qué y para qué evaluar en la enseñanza de Ciencias Sociales mediante TIC durante la pandemia?

### **Almacenamiento de los datos para la confidencialidad de la información**

La entrevista será grabada en audio y posteriormente transcrita. Estos datos se utilizarán exclusivamente por el encargado de esta investigación y nadie más podrá, en ninguna circunstancia, hacer uso de ellos sin autorización previa del investigador y también del entrevistado. Esta entrevista grabada en audio se almacenará en el archivo y dispositivo personal del investigador y no se hará pública más que en los usos que el investigador con la autorización de este consentimiento informado obtenga.

### **Lugar y tiempo**

Para el desarrollo de estas entrevistas, el lugar y la hora específicas se pactarán entre el investigador y el entrevistado. La entrevista tendrá una duración entre 40 minutos y una hora.

### **Cómo y para qué se utilizarán los resultados de las entrevistas**

Estos resultados tienen finalidades exclusivamente profesionales y académicas, por lo que se utilizarán para las evidencias de la argumentación en el trabajo de grado del investigador y posiblemente para la publicación de artículos de revistas, coloquios, seminarios y encuentros académicos entre estudiantes, nuevamente, manteniendo el anonimato del entrevistado.

### **Derechos del entrevistado**

1. Ser informado oportunamente del uso la información derivada de la entrevista en los materiales que el investigador tienen previsto publicar.
2. Retirar este consentimiento informado en cualquier parte del proceso de investigación o de retirarlo si se hecho uso de esa información que no ha sido prevista en este consentimiento informado.

3. Preguntar y que se le ofrezca respuesta oportuna de cualquier cuestionamiento acerca de la entrevista o el trabajo de investigación mismo.
4. Conocer los detalles de la investigación en la que pretende participar como maestro entrevistado. Esto puede solicitarlo de manera escrita o verbal.
5. No ser cuestionado o preguntado acerca de detalles de su vida personal.
6. Mantener su identidad en anonimato y solo ser usado en su nombre propio si se autoriza explícitamente para ello.
7. Recibir una copia de este consentimiento informado y respuesta oportuna de los puntos que no le queden claros.
8. Ser tratado con respeto y profesionalidad durante la entrevista
9. Negarse a responder cualquier pregunta que se le haga durante la entrevista aún habiendo firmado ya el consentimiento informado. No tiene que especificar las razones de su negación a responder la pregunta.

### **Derechos del investigador**

1. Eliminar la participación de algún entrevistado bajo su discreción académica y profesional.
2. Hacer uso de la información de la entrevista únicamente en los parámetros expresados en este consentimiento informado.
3. Ser correspondido en la entrevista con puntualidad en los tiempos pactados y respuestas profesional y académicamente satisfactorias.

### **Consentimiento informado**

Yo, \_\_\_\_\_ identificado con C. C. Nro. \_\_\_\_\_, en mi calidad de maestro de Ciencias Sociales de la I. E. Fe y Alegría Luis Amigó estoy de acuerdo con mi participación y los términos de esta entrevista que busca ser un instrumento de recolección de información para la investigación de trabajo de grado titulada \_\_\_\_\_ . He leído y comprendo las condiciones y consecuencias de mi participación en esta entrevista y estoy consciente que con mi firma en este documento autorizo al investigador para el uso de la información según los límites que estipula este documento.

Soy consciente de que puedo retirar mi participación de esta entrevista y también la autorización del uso de la información en cualquier parte del proceso de investigación y que debo ser informado del uso de esa información oportunamente antes de la publicación de cualquier trabajo en que esta esté incluida. También estoy consciente de que en caso de querer imponer alguna queja o retirar mi consentimiento puedo comunicarme con:

El investigador: Juan David Ríos Zapata

Celular: 3143837377

Email institucional: [Juan.riosz@udea.edu.co](mailto:Juan.riosz@udea.edu.co)

Maestra asesora de trabajo de grado: Rosa María Bolívar

Email institucional: [rosa.bolivar@udea.edu.co](mailto:rosa.bolivar@udea.edu.co)

Comité de ética de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia:

Email: [ciep@udea.edu.co](mailto:ciep@udea.edu.co)

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



### Anexo 4: Guion para entrevista semiestructurada

| Objetivos  | Variables a investigar (categorías) | Pregunta inicial   | Posibles respuestas   | Pregunta secundaria o correctiva   |
|--|-------------------------------------|--|---|--|
| <p>Identificar los cambios y continuidades de las prácticas de evaluación educativa de los aprendizajes en Ciencias sociales en el tránsito de los espacios escolares presenciales a espacios virtuales y a distancia en el contexto de confinamiento por COVID-19</p> | <p>Prácticas evaluativas</p>        | <p>¿Qué prácticas o procesos evaluativos tuvo que dejar de lado?<br/>¿Qué cambios en las maneras en como evaluaba antes del confinamiento tuvo que implementar durante las clases a distancia?</p>   | <p>Puede que respondan mencionando actividades de los estudiantes<br/><br/>Puede que respondan aludiendo a que ya solo evalúan guías</p>  | <p>¿Cree que ha dejado de lado la evaluación de algunas competencias en específico (conceptuales procedimentales o actitudinales)?<br/><br/>¿Teniendo en cuenta que la evaluación es un ejercicio retroactivo entre estudiantes y maestro, cómo afectaría los posteriores procesos evaluativos haber dejado de lado estas prácticas de evaluación?</p> |
|  |                                     | <p>¿Qué prácticas o procesos evaluativos tuvo que adquirir e implementar?<br/>¿Qué cambios en las maneras en como evaluaba antes del confinamiento tuvo que implementar durante en las clases a distancia medidas por TIC?</p>                                     | <p>Puede que respondan que las evaluaciones tipo examen escrito tuvieron que ser eliminadas, ya que estas evaluaciones en la mayoría de las ocasiones tratan de medir aspectos conceptuales y de memoria en los estudiantes, y estando ellos en la distancia y en compañía de un dispositivo con internet, es difícil supervisar que no hagan fraude.</p> | <p>¿Qué procesos de pensamiento/procesamiento de la información intentó fomentar usted con las actividades que proponía a los estudiantes?</p>   |
|  |                                     | <p>¿Piensa usted que los modelos pedagógicos y didácticos que se utilizan normalmente en los procesos educativos en el espacio escolar presencial pueden servir en los espacios educativos virtuales? ¿por qué?</p>  | <p>Puede que respondan que no, porque los espacios virtuales tienen dinámicas educativas diferentes; o puede que respondan que sí porque esos modelos pueden adaptarse a diferentes situaciones</p>   | <p>Teniendo en cuenta que esta era una situación sin precedentes, ¿contaba usted con conocimientos teóricos previos que le ayudaran a sobrellevar los procesos evaluativos? ¿por qué?<br/><br/>¿En cuáles fundamentos o saberes se basó usted para implementar las prácticas evaluativas de la materia?</p>  |
|  |                                     | <p>¿Qué productos de los estudiantes fueron los que más le brindaron insumos para la evaluación de los aprendizajes y por qué los implementó?<br/>¿Qué tipo de actividades propuso a los estudiantes en el espacio de educación a distancia y cómo los evaluó?</p> | <p>Puede que respondan que las guías, ya que era el medio más sensato (o facilitista) de enseñar a los estudiantes</p>  | <p>¿podría decirme usted cuales tipos de contenidos (conceptuales procedimentales o actitudinales) fomentaban las guías que le propuso a los estudiantes? ¿y por qué?</p>  |
|  |                                     | <p>¿Qué herramientas o materiales didácticos</p>   | <p>Puede que respondan que ninguno o puede que</p>  | <p>¿Por qué ninguno?</p>   |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   |  | <p>pudo implementar en las clases a distancia y como le sirvieron para evaluar los aprendizajes de los estudiantes?</p>   | <p>respondan que utilizaron algunos softwares educativos que fomentaban X o Y aprendizajes en los estudiantes, y fue esto precisamente lo que intentaron evaluar</p>   | <p>¿Cómo conoció estas herramientas?<br/><br/>¿Eran estas herramientas especialmente hechas para la educación o usted las adaptó a sus finalidades de enseñanza y evaluación?</p>  |
|   |  | <p>¿Considera usted que los procesos de evaluación debían cambiar o permanecer iguales a como se llevaban a cabo en los espacios escolares presenciales? ¿por qué?</p>  | <p>Puede que respondan que debían cambiar a causa de que los procesos de enseñanza también cambiaron; o puede que respondan que debían permanecer iguales porque los maestros no estaban formados para cambiar o adaptar sus modelos educativos a este entorno virtual</p>   | <p>¿Considera usted que los maestros de Ciencias Sociales en general tenían falencias formativas para afrontar los procesos de enseñanza y evaluación en los espacios de educación virtual? ¿cuáles serían esas falencias?</p> |
| <p>Conocer las experiencias y reflexiones de los maestros acerca de qué problemáticas enfrentaron y cómo lo hicieron, respecto de la evaluación educativa de los aprendizajes en Ciencias Sociales, mientras esta fue enseñada a través de TIC en el contexto de confinamiento por COVID-19</p> | <p>Experiencias pedagógicas significativas de evaluación</p> | <p>¿Podría mencionar algunos aspectos positivos y/o negativos de la utilización de las TIC como herramienta de comunicación esencial en las clases a distancia?</p>   | <p>Positivos: La inclusión de herramientas interactivas de aprendizaje-consumo de más cantidad o magnitud de información por parte de los estudiantes<br/>Negativos: la no presencialidad-la pérdida de control corporal y visual sobre el estudiante-la falta de alfabetismo digital por parte de estudiantes y maestros</p>  | <p>¿cómo influenciaron estos aspectos positivos y negativos los procesos de evaluación que usted implementó?</p>   |
|   |  | <p>¿Tuvo usted la oportunidad de enseñar y evaluar conocimientos en los estudiantes de tipo procedimental y actitudinal y qué problemas o facilidades tuvo teniendo en cuenta que se desarrollaba en un espacio de educación a distancia mediada por TIC?<br/>¿Podría contarme sobre su experiencia de tener que enseñar y evaluar conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en espacio de educación fuera de la presencialidad? ¿hubo diferencias en enseñar en ambos contextos?</p> | <p>No se pudieron desarrollar procesos evaluativos de esta índole porque constaba de una supervisión y observación constante y presencial de los estudiantes.<br/>Evalué conocimientos procedimentales mediante herramientas digitales, software o en las mismas guías.<br/><br/>Evaluar los comportamientos y actitudes es imposible mediante herramientas digitales.<br/><br/>Me centré en enseñar y evaluar conocimientos conceptuales debido a que las herramientas con que contábamos no daban para más</p> | <p>¿Cuáles de estos conocimientos resulta más difícil evaluar en la virtualidad?</p>   |
|   |  | <p>¿Cuáles considera usted que fueron los mayores</p>   | <p>Valorar el aprendizaje de los estudiantes con base</p>  | <p>¿Cómo podrían afrontarse esos retos?</p>  |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  | retos de evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante la educación a distancia mediada por TIC?   | <p>solo a guías y trabajos escritos.</p> <p>Seguir el proceso gradual de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Tener que valorar solo el producto final de los estudiantes como evidencia de su aprendizaje</p>   |   |
|  |  | ¿Podría hablarme un poco de las recomendaciones, sugerencias o reglamentaciones que tuvieron los maestros a nivel institucional para realizar las evaluaciones de los aprendizajes?  | Tal vez responda con las reglamentaciones tradicionales de que no podía perder el curso más del 5% de los estudiantes o, que desde las directivas de la institución se les haya pedido a los maestros ser más laxos y flexibles con la rigurosidad en las evaluaciones.  | ¿Podría hablarme las posibles consecuencias que usted prevé podría tener esta manera laxa de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?   |
|  |  | ¿Para qué cree usted que es importante la presencialidad de la educación escolar en la evaluación de los aprendizajes?   | <p>Puede que responda que para evidenciar el proceso de aprendizaje más que los resultados.</p> <p>Puede que responda que los estudiantes necesitan estimulación presencial y disciplinaria para sus aprendizajes.</p> <p>Puede que respondan que hay tipos o modalidades de contenidos que solo pueden ser evaluados en la presencialidad</p>   | <p>¿Valora usted más el proceso de aprendizaje o los resultados de aprendizaje? ¿por qué?</p> <p>¿Por qué es diferente estimular el aprendizaje de los estudiantes en los entornos virtuales de educación?</p> <p>¿Cuáles cree usted que son esos contenidos que solo pueden ser evaluados presencialmente?</p> |
|  |  | Según su percepción y las propias evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes que usted realizó ¿considera usted que la calidad de la educación disminuyó? Si la respuesta es positiva ¿a qué atribuye este desmejoramiento de la calidad?<br>Si la respuesta es negativa ¿podría describir lo que toma usted por calidad de la educación y por qué se mantuvo durante el contexto de educación virtual? | <p>Puede que responda positiva o negativamente a la pregunta, para tales casos, las preguntas correctivas serán las que se mencionan en el cuadro anterior. A estas preguntas correctivas o secundarias tal vez responda:</p> <p>Que atribuye el desmejoramiento de la calidad a que estudiantes y maestro no estaban habituados ni preparados para una educación a distancia/virtual. También puede que responda la constancia o intensidad horaria del estudio por parte de los estudiantes ha rebajado, y con ello también la calidad y</p> | <p>¿Es posible igualar la calidad de la educación escolar en entornos virtuales?</p> <p>¿Cómo podría igualarse la calidad educativa de la educación presencial en los espacios de educación virtual?</p>  |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   |  |  | <p>cantidad de los aprendizajes.</p> <p>Puede que responda que para él/ella, la calidad educativa se mide en los resultados, y los resultados no han cambiado mucho.</p>   |   |
| <p>Conocer las experiencias y grado de aprovechamiento de la TIC en la evaluación de los aprendizajes</p> | <p>Papel de las TIC en la evaluación</p> | <p>¿Cree usted que el uso de las TIC como herramienta primordial de enseñanza en las Ciencias Sociales apoya o perjudica los procesos evaluativos de la materia y por qué?</p> | <p>Tal vez conteste que el uso de las TIC no lo/la perjudicaron, porque, aunque no sabía utilizarlas como herramienta didáctica, era el único medio que hacía posible la continuidad de la educación en la contingencia del confinamiento.</p> <p>Puede que conteste que las TIC no le permitían evaluar los procesos de aprendizaje, solo los resultados, ni tampoco evaluar aspectos comportamentales o disciplinarios de los estudiantes.</p> <p>Puede que responda que las TIC fueron una herramienta de gran ayuda y él/ella las utilizó satisfactoriamente en sus procesos educativos y evaluativos por que pudo plantearles a los estudiantes actividades nuevas y también transmitirles más información.</p> |   |
|   |  | <p>¿Cómo le sirvieron las TIC en sus procesos evaluativos?<br/>¿Cómo lo perjudicaron las TIC en sus procesos evaluativos?</p>  |  | <p>¿Cómo se ha sentido perjudicado?<br/>¿Cómo se ha sentido apoyado?</p>  |
|   |  | <p>¿Podría hablarnos un poco de sus habilidades con el manejo de la TIC y de cómo las utilizó en los procesos de evaluación de la materia?</p>                                 | <p>Tal vez responda que no cuenta con habilidades para el manejo de herramientas digitales y se limitó a evaluar los productos de los estudiantes como siempre lo hacía en los espacios escolares presenciales.</p> <p>Puede que responda que cuenta con algunas</p>   | <p>Considerando que promovió el manejo de algunas herramientas digitales para el aprendizaje de los estudiantes ¿qué piensa usted de la posibilidad de evaluar el manejo de estas herramientas como parte de contenidos procedimentales en las Ciencias Sociales?</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>habilidades de manejo de las TIC que le permitieron planear algunas herramientas por ese medio a los estudiantes para su aprendizaje y también por medio de la utilización de estas herramientas evaluar a los estudiantes.</p>   |  |
|  |  | <p>¿Consideró necesario haber tenido competencias tecnológicas para desarrollar sus procesos educativos y evaluativos en la materia? Si la respuesta es positiva: ¿de qué manera? Si la respuesta es negativa: ¿por qué?</p> | <p>¿De qué manera? Puede que responda que los consideró necesarios para una buena comunicación con los estudiantes y también para plantear actividades diversas y más entretenidas y formativas para ellos</p> <p>¿Por qué? Tal vez responda que porque podía realizar sus clases igual de manera virtual que presencial o porque no le parece que ambos espacios de enseñanza e interacción con los estudiantes tuviera grandes diferencias.</p>                                    | <p>¿Cuáles herramientas de comunicación y didácticas cree usted que el maestro cambió en los espacios educativos virtuales y como afecta esto la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes?</p>  |
|  |  | <p>¿Considera necesario que los alumnos tengan algún grado de competencias digitales para desarrollo de los procesos educativos mediante TIC y por qué?</p>  | <p>Puede que responda que es fundamental que los estudiantes posean competencias digitales para el desarrollo de actividades mediante TIC, ya que serían las habilidades más básicas que deben tenerse para desarrollar las demás, algo así como saber leer o escribir (la utilización del lenguaje) para la educación escolar.</p> <p>Puede que responda que no es necesario porque no son contenidos o competencias que deban desarrollarse en la materia de Ciencias Sociales</p> | <p>¿Qué beneficios en el aprendizaje de los estudiantes podría tener incluir evaluar este tipo de competencias en las Ciencias Sociales?</p> <p>¿Podría considerarse el manejo de TIC como un lenguaje necesario para sobrellevar la comunicación en la educación virtual?</p> |

### Anexo 5: Formato de diario de campo y pedagógico para el registro de experiencia durante el trabajo de campo.

| Fecha y hora                      | Grupo     | Descripción de la experiencia y/o los hechos de la clase  |
|-----------------------------------|-----------|---|
| 24 de marzo de 2021.<br>10am-11am | séptimo-1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La clase inicia con un breve saludo del profesor Virgilio y la posterior presentación de mi persona y también de las razones de mi presencia en la clase.</li> <li>• El profesor increpa a los estudiantes a apurarse con la entrega de las actividades pendientes, ya que el periodo está por acabar y aún hay muchos estudiantes “quedados” con las actividades.</li> <li>• Al parecer los grupos están mezclados, es decir, hay estudiantes de grupos diferentes, pero del mismo grado.</li> <li>• El profesor tiene dificultades para identificar las manos levantadas de la plataforma de Meet, ya que por lo que observo el profesor no las percibe. Noto que tiene problemas para gestionar el programa Meet.</li> <li>• La actividad de clase se basó en un repaso de las guías que hasta ahora debían ser entregadas. Los estudiantes tenían una actitud muy pasiva, la participación de ellos fue casi nula. Muchos de ellos aún no habían hecho la actividad, por lo que el repaso era más bien una explicación de lo que debían hacer.</li> <li>• El profesor explica la actividad, sus pasos, sus finalidades, y también les da ánimo para realizarla con base a sus propias interpretaciones, ya que de antemano les afirmó que ninguna estaba equivocada.</li> <li>• El maestro sugirió a los estudiantes entregar rápido esta actividad, ya que veía problemático que dejaran todas las actividades de las guías para el final del periodo.</li> </ul> |
|                                   |           | <b>Análisis pedagógico de la experiencia</b>  |
|                                   |           | <p>Fue mi primera sesión con los estudiantes, y aunque solamente fui observador de su clase durante una hora, la modalidad de las sesiones virtuales nos permite interpretar situaciones de precariedad educativa derivadas de la contingencia de la pandemia que no esperan para ser identificadas, y así fue en esta sesión. La pandemia parece ser la nueva normalidad, pero esta normalidad no deja de ser</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>extraña para el maestro según se notó por las incomodidades evidenciadas en el manejo de la plataforma Meet y en general con la comunicación en la clase.</p> <p>La clase tenía conectados a 14 estudiantes, y si bien todos eran de séptimo grado, no pertenecían a los mismos grupos, ya que estos tuvieron que ser divididos por horarios, porque no todos los estudiantes asistían a estas clases a distancia alegando falta de disponibilidad según supe por el maestro. La problemática de este hecho no es la ausencia del estudiante, que también es una problemática grave, pero desborda mis objetivos de análisis, el verdadero problema de esto es la poca interacción y la rareza de esta que se notaba, tanto entre el profesor y los estudiantes, como entre los mismos estudiantes, que parecían no conocerse entre ellos, pues en la conversación con el profe, los estudiantes aludían a términos como: es que la compañera que habló ahora dijo...; profe es que no he hecho las guías porque estoy atrasado y no conocía a nadie que me desatrasara. Si bien los estudiantes no intervinieron mucho durante estos 60 minutos, este tipo de frases eran comunes. La reflexión pedagógica que me surge alrededor de este hecho es simple y contundente, una de las primeras metas u objetivos a lograr en las intervenciones con el grupo o los grupos a que me corresponda planear un proceso de enseñanza, es fomentar las interacciones, tanto en el proceso comunicativo entre maestro y estudiante, como entre los grupos, entre los estudiantes que lo conforman, pues no se puede ignorar que la interacción, la cooperación y la participación son elementos esenciales en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la Ciencias Sociales, así lo plantea Dolors Quinquer (2004)<sup>1</sup>, debido a la naturaleza de la construcción del conocimiento en esta área específica.</p> <p>Otro aspecto importante a resaltar es el hecho de que los estudiantes se les nota desmotivados, la razón que tengo para afirmar esto es el hecho de que, de los pocos que estaban presentes, aún más pocos eran los que voluntariamente habían contactado al profesor para solicitarle una asesoría o explicación de las guías a realizar, y era más notorio aun cuando nos fijamos en el hecho de que alrededor de unos 6 estudiantes de estos 14, habían entregado las guías trabajadas hasta el momento, que eran 7. Había estudiantes que no habían entregado ninguna, y creo que de no ser por el profesor que</p> |
|--|--|

---

<sup>1</sup> La obra a la que alude esta cita es: Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. Recuperado de: [https://www.academia.edu/download/35393345/Estrategias\\_metodologicas\\_para\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_ciencias\\_sociales.pdf](https://www.academia.edu/download/35393345/Estrategias_metodologicas_para_ensenar_y_aprender_ciencias_sociales.pdf)

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>los incitó a que hicieran las preguntas pertinentes para realizar las guías atrasadas, tal vez nunca lo hubieran hecho. Creo que el profesor Virgilio tuvo cierta sagacidad de maestro al interpretar que la falta de realización de las guías por parte de los estudiantes se debía (además de por la obvia desmotivación y desinterés) a la falta de información precisa para realizarla. No estoy culpando a los estudiantes ni tampoco al maestro por esta situación, ciertamente comparten parte de la responsabilidad, pero creo que el origen de esta situación son las propias circunstancias contingentes a que la educación escolar ha estado sometida por el Covid-19 y también por la falta de ayuda de las instituciones del Estado al sistema de educación para paliar estas contingencias. La reflexión pedagógica que me surge de este hecho es la también palpable necesidad de crear la motivación para los estudiantes, aspecto siempre presente en la planeación de una intervención de cualquier maestro, pero que parece acentuarse con mayor fuerza en este contexto ya expresado, e imposible prescindir de este objetivo debido a la primordial importancia que cumple la motivación como elemento cognitivo humano en la construcción del conocimiento social.</p> |
|--|--|---|