

**A un golpe de clic: narrativas de profesores y estudiantes  
en torno al currículum y la evaluación en tiempos de pandemia**

**Daniela Martínez Rodríguez  
Alisson Daniela Neiva Cuesta  
Erika Catalina Sora Olaya**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
2021**

**A un golpe de clic: narrativas de profesores y estudiantes  
en torno al curriculum y la evaluación en tiempos de pandemia**

**Daniela Martínez Rodríguez  
Alisson Daniela Neiva Cuesta  
Erika Catalina Sora Olaya**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**Tutora: Esther Yureimy Gutiérrez Mora**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2021**

## **Agradecimientos**

*La vida nos ha conducido por caminos diferentes, el recorrido ha sido gratificante, en ese transcurso las personas han llegado de manera inesperada, pero han dejado una semilla en nuestras experiencias. Por ello, agradecemos infinitamente a quienes han estado para nosotras en este camino; a aquellos que nos han brindado su amor y seguridad ante la incertidumbre del destino; a aquellos que con su felicidad han invadido los rincones más recónditos de nuestra existencia; a aquellos que con amor nos han conducido por la vida; a aquellos quienes sin conocernos nos han ofrecido un abanico de posibilidades; a aquellos personajes que sin esperar nada a cambio han hecho parte de nuestra historia, llenando de esperanza un futuro desconocido.*

*Gracias a nuestras familias quienes nos han acompañado durante todo el proceso de nuestra carrera, por apoyarnos y animarnos, por ser nuestro soporte y nuestra guía. Y sobre todo gracias por el amor.*

*Gracias a nuestra tutora Esther Gutiérrez por la entrega y profundo acompañamiento a este trabajo de investigación, gracias por propiciar espacios de diálogo, que nos ayudaron a ver más allá en la construcción de este trabajo. Gracias por asumir la labor docente con tanta dedicación, amor y paciencia.*

*Gracias a los profesores y estudiantes que estuvieron siempre dispuestos a hacernos parte de sus experiencias, narrando sus vivencias en este primer periodo de pandemia, y sin quienes no hubiese sido posible la realización de este trabajo investigativo.*

## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: ¿Qué se ha dicho del curriculum y la evaluación? .....</b>	<b>6</b>
Curriculum-Evaluación.....	6
Curriculum-Enseñanza .....	9
Evaluación-Enseñanza.....	12
<b>Y sobre estos asuntos, ¿qué se ha dicho en la pandemia? .....</b>	<b>18</b>
<b>Apuntes teóricos sobre el curriculum, la evaluación y la enseñanza.....</b>	<b>28</b>
El Curriculum como un espacio de “negociación” .....	29
Evaluar, sí. ¿Pero cómo? .....	34
La Enseñanza como reparto de signos .....	37
<b>Rutas para pensar una investigación en tiempos confinados.....</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 2. Relatos del curriculum desde sus tránsitos y permanencias .....</b>	<b>46</b>
2.1. “La domiciliación de lo escolar: La transformación de un espacio en tiempos de pandemia” .....	48
2.2. Tiempos fragmentados. Las jornadas escolares en tiempos de pandemia .....	58
2.3. Las tensiones sobre qué enseñar .....	62
2.4. De la pizarra a un golpe de clic .....	73
2.5. Trabajo colectivo y exigencias.....	76
<b>Capítulo 3. Evaluación en pandemia ¿al servicio de quién? Sus tránsitos y permanencias .....</b>	<b>78</b>
3.1. ¿Cómo se entiende la evaluación?.....	78
3.2. Las herramientas con las que se llevaron a cabo los procesos de evaluación .....	80
3.3. Funciones de la evaluación en el contexto del Covid-19.....	83
3.4. Propósitos que orientaron la evaluación en el contexto del Covid-19. ....	88
<b>Capítulo 4: ¿Y qué nos queda del primer año de pandemia?.....</b>	<b>91</b>
A modo de cierre .....	91
Desafíos.....	97
Esperanzas.....	98
<b>Referencias .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo 1: Entrevista semiestructurada para las y los profesores .....</b>	<b>105</b>

<b>Anexo 2:</b> Entrevista para estudiantes .....	106
<b>Anexo 3:</b> Formatos de consentimientos .....	107

### Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> <i>Funciones más frecuentes e importantes en relación con los procesos de evaluación durante el periodo de pandemia.</i> .....	42
<b>Tabla 2:</b> <i>Población participante e Instituciones.</i> .....	43
<b>Tabla 3:</b> <i>Articulación de objetivos, categorías, técnicas de recolección de información e insumos ..</i>	44
<b>Tabla 4:</b> <i>Contexto local e institucional de análisis .....</i>	47
<b>Tabla 5:</b> <i>Narrativa de una madre de familia .....</i>	50
<b>Tabla 6:</b> <i>Preguntas referentes a la planeación didáctica .....</i>	63
<b>Tabla 7:</b> <i>Elementos de la planeación que permanecieron .....</i>	68
<b>Tabla 8:</b> <i>Contenidos de la planeación que cambiaron en el área de Matemáticas .....</i>	70

### Índice de gráficas

<b>Gráfica 1:</b> <i>Resultados generales: encuesta realizada por la Facultad de Educación de la UPN.....</i>	60
<b>Gráfica 2:</b> <i>Planeación área de Lengua Castellana antes la pandemia .....</i>	65
<b>Gráfica 3:</b> <i>Planeación Área de Lengua Castellana durante la pandemia .....</i>	65
<b>Gráfica 4:</b> <i>Planeación área de Matemáticas antes de la pandemia .....</i>	66
<b>Gráfica 5:</b> <i>Planeación área de Matemáticas durante la pandemia .....</i>	67
<b>Gráfica 6:</b> <i>Planeación área de Matemáticas, Ejes articuladores.....</i>	67
<b>Gráfica 7:</b> <i>Gráficos funciones de la evaluación: Diagnóstico y comprobación .....</i>	85
<b>Gráfica 8:</b> <i>Gráficos funciones de la evaluación: Aprendizaje y mejora .....</i>	86
<b>Gráfica 9:</b> <i>Gráficos funciones de la evaluación: Control y medición .....</i>	87
<b>Gráfica 10:</b> <i>Funciones de la Evaluación. Profesores IE públicas y privadas .....</i>	93

## Introducción

Dentro del contexto educativo se suele hablar del “currículum<sup>1</sup>” y la “evaluación” como elementos centrales en el proceso de formación de los sujetos, en consecuencia, existen diferentes discursos y debates en torno a su conceptualización y alcances. En el caso del currículum, circulan dos discursos predominantes: el *currículum basado en materias* y el *currículum basado en habilidades*; el primero centra la enseñanza en las disciplinas, las cuales poseen objetos de pensamiento que son enseñados en las escuelas a fin de fomentar el pensamiento y aprendizaje del estudiante, teniendo como eje central las materias, en otras palabras, los conocimientos de las disciplinas. Este tipo de currículum ha traído consigo diferentes críticas por no responder a las particularidades sociales, culturales y de aprendizajes de los estudiantes y sus contextos.

Por lo tanto, se le ha exigido al currículum, -específicamente a quienes diseñan el mismo-, la organización y selección de contenidos que tengan como punto focal el aprendiz y sus particularidades, para así poder potencializar su desarrollo personal y académico, desplazando el desarrollo intelectual basado en los conceptos, por un proceso educativo centrado en las “habilidades” y que tengan presentes las experiencias de los estudiantes. Esta mirada entra en tensión con la idea de un currículum centrado en materias, que como expone Michael Young (2016) tiene como finalidad llevar a los estudiantes más allá de sus experiencias, justo a esas a las que tendría muy poco acceso desde casa, permitiéndoles pensar el mundo como un objeto de pensamiento y no como un lugar de experiencias.

Ahora bien, *la evaluación* ha sido central en el campo educativo por diferentes razones, entre ellas, su capacidad de emitir juicios alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de las Instituciones Educativas<sup>2</sup>. Sin embargo, es frecuente que la evaluación sea pensada para clasificar y jerarquizar la educación en los países, siguiendo parámetros internacionales como los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Desde allí, dicha evaluación debe realizarse a través de pruebas estandarizadas que priorizan la dimensión sumativa y clasificatoria, dejando en un segundo

---

1 En esta propuesta de investigación optamos por el uso de la palabra Currículum en latín (sin tilde y en singular) diferenciándolo de la palabra currículo (castellanizada), teniendo en cuenta que éste es el uso que predomina en las reflexiones de Alicia de Alba, una de las autoras que serán centrales en nuestro marco teórico.

2 En adelante IE

plano su papel formativo y desconociendo la complejidad de los contextos donde se desarrolla el proceso de enseñanza y sus sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, *el currículum y la evaluación* en la actualidad han estado interpelados por los cambios efectuados en las IE de todo el mundo, debido a la pandemia del Covid-19. A finales del año 2019, específicamente el 31 de diciembre, se notificó en Wuhan, China el primer caso de Coronavirus Covid-19, el cual durante los siguientes meses se fue propagando no solo en el continente asiático sino también por el resto del mundo, adquiriendo el estatus de pandemia mundial.

En Colombia el primer caso se presentó el seis de marzo del 2020, lo que obligó al gobierno a implementar medidas sanitarias y de cuidado en todo el territorio nacional. La emergencia sanitaria en el país puso un matiz sobre problemas que siempre han estado presentes, entre ellos, el acceso desigual a internet, herramientas tecnológicas, servicio telefónico, así como la tensión entre “actividades laborales versus actividades escolares; dedicación al estudio versus carencias en el hogar; armonía familiar versus violencia; demandas de la escuela versus apoyo académico familiar” (Cruz, 2020, p.39). Aunado a lo anterior, también se encuentran los asuntos referentes a la manera como se están llevando a cabo las clases, las horas de permanencia frente al computador, la “innovación” a la hora de enseñar, la forma de evaluar, etc. En síntesis, las preguntas relacionadas con ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña y para qué? adquirieron particular relevancia en este contexto.

Por tal razón, planteamos la pertinencia de llevar a cabo una investigación que permita ***analizar las permanencias y tránsitos que se dieron en el currículum y los procesos de evaluación a partir de las narrativas de profesores y estudiantes de sexto a octavo grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas<sup>3</sup> residentes en la ciudad de Bogotá, durante el periodo de abril a diciembre del año 2020.*** Este último, nuestro objetivo general.

Cabe señalar que nuestro foco de observación y análisis sobre el currículum, fueron los contenidos abordados por los profesores en los espacios académicos de inglés, Lengua Castellana, Matemáticas. El periodo de tiempo seleccionado se corresponde con lo establecido en la *resolución 895 de 2020*, emitida por la Secretaría de Educación Distrital, por medio de la

---

<sup>3</sup> Se plantea el abordaje de IE públicas y privadas, a fin de reconocer las diversas respuestas que dieron estas instituciones respecto a la continuidad pedagógica a causa del Covid 19. Ello implica dar una mirada a la selección de contenidos, regularidad en los encuentros y formas de evaluación definidas para garantizar el derecho a la educación.

cual, se ajusta el calendario académico para el año 2020 en los establecimientos educativos oficiales, y en el que se establece el cierre formal de actividades académicas y evaluativas el 6 de diciembre de 2020. En el caso de los Colegios privados que serán parte de esta investigación, el cierre se llevó a cabo el 20 de noviembre del año 2020.

Para cumplir con este propósito se formularon tres objetivos específicos que le dieron orden y estructura al desarrollo de la presente investigación. El primero busca ***registrar las permanencias que se dieron (o no) en el curriculum y los procesos de evaluación***; el segundo ***identificar los tránsitos que se dieron (o no) en los mismos*** (ambos objetivos se abordaron a partir de las narrativas de profesores y estudiantes de sexto a octavo grado de IE Públicas y Privadas), y tercero, ***comparar desde las narrativas de profesores y estudiantes, las permanencias y tránsitos que se dieron (o no) en el curriculum y los procesos de evaluación, tanto en Instituciones Educativas Públicas como en Privadas.***

Como se mencionó en líneas previas, la situación de pandemia a causa del virus del Covid-19 ha implicado que se generen múltiples transformaciones en diferentes escenarios de la vida cotidiana, entre ellos la escuela y su presencialidad. Es así que, en medio de los diversos cuestionamientos que surgen por la situación actual, nace esta investigación que busca recuperar algunas narrativas en torno a las experiencias de profesores y estudiantes sobre dichas permanencias y tránsitos, que nos permitirán contribuir al análisis de una situación inédita que planteó nuevas preguntas y reflexiones sobre la importancia de la escuela, sus contenidos y la formas de evaluar el aprendizaje.

Desde la Licenciatura en Psicología y Pedagogía esta investigación es pertinente ya que, la pedagogía piensa y reflexiona en torno a la educación y todos los asuntos que ocurren en ella, y a su vez la educación se ocupa de elementos que le son propios como la evaluación y el curriculum, los dos grandes temas en los que se focaliza esta investigación. Pensar y reflexionar en torno de estas dos cuestiones es una tarea a la que la educación le ha dedicado gran espacio y sobre la cual se han dado grandes debates.

La pertinencia de este ejercicio radica en la forma en que, de manera inesperada y obligatoria, la educación ha enfrentado diversos cambios, entre ellos pasar de la presencialidad a una “Educación Remota de Emergencia”, donde el espacio del hogar “sustituye” temporalmente el lugar de la escuela, y en el que la enseñanza está siendo mediada por las TIC’s. En este sentido, la relación con el eje Educación, cultura y sociedad, atraviesa la



discusión por los múltiples escenarios y actores que vincula. La pregunta por el conocimiento priorizado y sus formas de evaluación en tiempos de crisis permitirá documentar los caminos transitados por profesores y estudiantes en este proceso.

Con respecto a la práctica del profesor, esta investigación también se muestra pertinente pues como futuras educadoras permite pensarnos la práctica en diferentes escenarios. Si bien el aula comporta ciertas relaciones y dinámicas que no pueden dejarse de lado, situaciones como estas dan paso a pensarnos nuestro quehacer más allá del aula, sin que ello implique negar su relevancia y centralidad histórica, más bien, planteamos la inquietud por el lugar del curriculum y la evaluación y sus posibles adecuaciones o adaptaciones a los entornos, tiempos y espacios en los que se desarrolla la educación.

En consecuencia, el primer capítulo hace un recorrido por algunas investigaciones consultadas como antecedentes investigativos, teniendo en cuenta los siguientes, ejes de análisis y clasificación documental: *Curriculum-Evaluación, Curriculum-Enseñanza y Evaluación-Enseñanza.*, También, presenta el Marco teórico con el desarrollo de los conceptos centrales; posteriormente realiza un recorrido sucinto en el ámbito nacional sobre lo ocurrido con la llegada del Covid-19, y las medidas que se tuvieron que implementar frente a la emergencia Sanitaria; adicionalmente, desarrolla la metodología por medio de la cuál se trabajó en la investigación, junto con la argumentación sobre su importancia tanto en el campo investigativo, como para nuestro campo profesional.

El segundo apartado trabajará los tránsitos y permanencias que se dieron en el curriculum en el primer periodo de pandemia, identificando asuntos relacionados con el establecimiento de contenidos, la delimitación de los tiempos, las transformaciones de los espacios, la implementación de nuevas herramientas y la flexibilización en las exigencias de las instituciones con el fin de dar continuidad al proceso educativo de los estudiantes, y repensarse la práctica pedagógica.

El tercer capítulo aborda la categoría de evaluación haciendo un análisis alrededor de los asuntos que se mantuvieron en torno a ella, y los tránsitos que la emergencia de la Educación Remota de Emergencia trajo consigo. En esta sección se trabajan asuntos relacionados con las concepciones de la evaluación, las herramientas usadas para su funcionamiento y los propósitos que orientaron la evaluación en este nuevo contexto.

Finalmente, en el último apartado presentamos algunas conclusiones que pudimos construir, dibujando los principales hallazgos alrededor de las cuestiones del currículum y la evaluación, sus transformaciones y permanencias en este primer año de Covid-19. Adicionalmente, esbozamos algunos retos que se plantean a la educación en tiempos de emergencia, para hacer visibles algunos focos de esperanza frente a cómo puede pensarse la educación en futuras crisis y el papel que puede desempeñar.

## Capítulo I: ¿Qué se ha dicho del currículum y la evaluación?

Como se mencionó anteriormente, el currículum y la evaluación se han tornado relevantes en las investigaciones pedagógicas, es por tal razón que se realizó una revisión de antecedentes investigativos en esta línea, teniendo en cuenta el objetivo general de esta propuesta, “Analizar las permanencias y tránsitos que se dieron en el currículum y los procesos de evaluación a partir de las narrativas de profesores y estudiantes de sexto a octavo grado, durante el periodo de abril a diciembre del año 2020”.

Para ello se establecieron tres ejes de análisis y clasificación documental: *Currículum-Evaluación*, *Currículum-Enseñanza* y *Evaluación-Enseñanza*. Con base en los documentos recopilados, se mencionan los problemas de investigación formulados, el marco teórico, los enfoques metodológicos utilizados, así como los alcances, limitantes y conclusiones que se plantearon los autores del material consultado. No obstante, aunque se realizó una revisión documental total de 15 investigaciones que se acercaban al interés de la propuesta, es importante anotar que no todas aparecen en este documento, ya que fue necesario escoger aquellas que más se relacionaban con el objetivo general del trabajo presentado. Todo ello con el fin de reconocer sus aportes a la discusión que plantea esta investigación.

### **Currículum-Evaluación**

En este eje se consultaron las investigaciones “*El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos*” de Gómez, Monteagudo y López (2012) y “*El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias*” de Palacios (2018).

Estas fueron desarrolladas en países como España y Colombia, teniendo como aspecto común el abordaje de la evaluación y la selección de contenidos que se han llevado a cabo al interior de las IE de Básica Primaria y Básica Media de secundaria, identificando que, en las comprensiones sobre la evaluación, predominó el estudio de las competencias básicas y capacidades en el área de ciencias sociales, y que además existió un interés en comprender la normatividad sobre los estándares básicos de competencias y sus implicaciones sobre el currículo y la evaluación.

Es importante señalar que, en el contexto Español, Gómez, Monteagudo y López (2012) realizaron un análisis de los contenidos y las capacidades relacionadas con las ciencias sociales que se demandan en los exámenes al final de la etapa de Educación Primaria, en donde reconocieron que el examen es el principal instrumento de evaluación, que busca demostrar que el estudiante sabe algo o sabe hacer algo, esta situación respondió a discursos y dinámicas que configuran las pruebas.

A su vez, en el contexto colombiano, Palacios (2018) centró su trabajo en la naturaleza y las características del examen que evalúa el conocimiento de las ciencias sociales en secundaria y determina sus consonancias y disonancias con las propuestas curriculares materializadas en los estándares básicos de competencias ciudadanas y ciencias sociales, publicados en 2002 y 2004, haciendo énfasis en que la evaluación se constituye como un elemento determinante de la calidad de las IE, pensada desde los resultados cuantitativos que los estudiantes obtienen en las pruebas saber 11, lo que genera una selección de contenidos que serán impartidos para el mejoramiento de dichos resultados y por tanto de la educación.

Con respecto al marco teórico, Gómez, Monteagudo y López (2012) establecieron que, la evaluación es uno de los elementos de mayor difusión en la enseñanza y responde a unos objetivos didácticos planteados por el profesor, los cuales se adecúan al currículo establecido dentro de la escuela y a los requerimientos definidos por organismos oficiales inscritos en el entorno educativo. Por otro lado, los autores abordaron el término “competencias” entendido como un “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal” (Gómez, Monteagudo & López, 2012, p. 38). Así, dependiendo de las exigencias que se le haga a la educación y a las necesidades que se tengan, se determinarán los contenidos que se han de enseñar y desarrollar en el aula de clase, para posteriormente evaluar lo aprendido.

En el contexto latinoamericano, Palacios (2018) realizó un acercamiento a conceptos tales como: currículo, evaluación, competencias, etc., tomando en cuenta autores e instituciones como: Navarro, Weinstein, Gajardo, La Unesco, Icfes, MEN, desde los cuales se piensan la educación y todo lo que en ella interviene (evaluación, enseñanza, currículo, etc.). De acuerdo con esto, se abordaron la naturaleza y las características del examen que evalúa el

conocimiento en ciencias sociales y se realizó un análisis junto con la relación o no que tienen con los estándares básicos de competencias de dicha disciplina.

Es así que, se hace necesario entender, según Palacios (2018) que la evaluación se constituye como un elemento determinante de la calidad de las IE, por ello, se pretende que los resultados en las evaluaciones sean compartidos a fin de retroalimentar a los sujetos e instituciones con el propósito de generar estrategias de mejora de la calidad de la educación y así poder realizar una selección de contenidos que respondan a las exigencias del entorno y que la enseñanza de los mismos garanticen la obtención de buenos resultados.

En las investigaciones consultadas, Palacios (2018) se apoyó en el análisis documental de seis fuentes políticas y nacionales, a partir de las cuales realizó una lectura de la prueba de ciencias sociales que los estudiantes presentaron en 2014, observando el tipo de preguntas, los recursos utilizados, y la relación entre el contenido de la prueba y los estándares curriculares de ciencias sociales. Por último, Gómez, Monteagudo & López (2012) usaron la perspectiva de indagación cualitativa, por medio del análisis de 69 exámenes y 745 preguntas aplicadas con entrevistas en el tercer ciclo de Educación Primaria (5° y 6°) del periodo 2010-2011, en cinco colegios de carácter público de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y realizaron una caracterización del contexto en el que se sitúan los colegios, definiendo su población y base económica.

De los documentos revisados en esta categoría, pudimos extraer algunas conclusiones de los autores que podrían aportar a la realización de nuestro trabajo de investigación; Gómez, Monteagudo y López (2012), concluyen que el examen se reconoce como un elemento anclado a la enseñanza, y como el principal instrumento de la evaluación, que a lo largo de los años se ha utilizado para medir y clasificar lo que los estudiantes han aprendido durante un periodo escolar.

Sin embargo, la investigación reveló un hecho importante en relación con los exámenes y es su carácter memorístico, pues solo se les exige a los estudiantes la memorización de hechos, conceptos, procedimientos y demás, sin que esto requiera una lectura crítica y reflexiva por parte del alumno. Es así que, se procura una enseñanza superficial, memorística y poco comprometida con el entorno social, en donde se abarque una gran cantidad de contenidos, pero con poca profundidad.

Por otro lado, Palacios (2018) concluye que el sistema escolar se adecua a las exigencias y necesidades de la sociedad, las reformas educativas plantean nuevas estrategias y normas a fin de mejorar la calidad de la educación, pero ¿cómo saber si efectivamente los estudiantes estaban aprendiendo y cómo conocer los resultados de sus procesos de formación? Pues bien, la evaluación se configura como un elemento primordial para saber lo que los estudiantes aprenden y a su vez, como un instrumento para la mejora de la calidad de la educación, y los resultados que se obtienen mediante este se convierten en eje central para el diseño e implementación de estrategias y planes de mejoramiento. Así bien, la creación de sistemas de evaluación con agentes capacitados, no se hizo esperar y tanto la educación como la misma evaluación se volvieron objetos de interés para organismos internacionales y nacionales.

No obstante, la presente investigación develó que las preguntas que se creaban para evaluar los conocimientos de los estudiantes que pertenecían al sistema escolar colombiano, eran restringidas y limitantes, pues sólo remitían a la memoria del sujeto, como si la enseñanza consistiera en la apropiación mecánica de algo, sin concebir la reflexión y crítica de lo “aprendido”, invisibilizando una parte de la práctica educativa, dejando de lado una gran cantidad de conocimientos y habilidades de carácter no memorístico, reflexivo, crítico, procedimental, etc.

Lo anterior invita a reconocer la evaluación más allá de su carácter sumativo y entenderla como un proceso formativo y continuo que toma en cuenta lo realizado durante todo el curso, haciendo posible que los estudiantes comprendan lo aprendido en función de promover un aprendizaje significativo. De acuerdo con esto, es necesario tener en cuenta qué sujeto se evalúa y se forma dentro de la escuela, dando paso a una investigación que haga un análisis de los currículos que comprenda lo que la escuela quiere del sujeto y bajo qué términos se guía para enseñar, y evaluar y cómo esto se modifica debido al contexto.

### **Curriculum-Enseñanza**

En este eje se consultaron las investigaciones “*Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia*” de Sánchez & Bolívar (2015) e “*Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia*” de Silva (2018), desarrolladas en Colombia.

Los textos centraron su atención en el currículo y su proceso de enseñanza dentro de instituciones de Educación Básica. Sánchez & Bolívar (2015) tienen como propósito “exponer

parte de los resultados de la investigación sobre el proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través de los discursos, los debates, las reformas curriculares y los textos escolares que en consecuencia de ello se produjeron” (p. 62). Por otro lado, Silva (2018) abordó los aprendizajes y las construcciones logradas sobre los aspectos metodológicos para la investigación acerca de las disciplinas y los saberes escolares.

En la investigación de Sánchez y Bolívar (2015) se hace referencia al concepto currículo como “un producto sociohistórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman las asignaturas y lo que se enseña en la escuela” (p. 62); lo cual demostró cómo el currículo responde a unos intereses que lo han definido y redefinido, relegando y promoviendo unos saberes sobre otros. La investigación se basa de igual manera en: textos escolares de la década de los ochenta, noventa y siglo XX; La Constitución Política Nacional; La ley General de Educación; y Los Lineamientos curriculares y los estándares de competencias básicas en ciencias.

Reconociendo al mismo tiempo, bajo qué marcos se guiaron para la elaboración de los textos escolares y como se inscribieron en la escuela y el currículo, orientando así lo que se habría de enseñar en dicha institución. Para ello, Sánchez y Bolívar (2015) expusieron el texto escolar, como principal objeto de estudio de esta investigación, debido a que, es un instrumento y estrategia de poder, en el que se privilegia algunos contenidos de enseñanza y esto deriva del hecho de que la selección de contenidos atiende a unos intereses, ideologías y luchas propias de algunos grupos.

Con relación al marco metodológico, las investigaciones recopiladas cuentan con una perspectiva cualitativa, en el caso de Sánchez y Bolívar (2015) se apoyaron en un análisis histórico sobre la educación y pedagogía en Colombia desde 1984 hasta 2010, enfocándose principalmente en un análisis de diez textos escolares de quinto grado y algunos textos de noveno y cuarto grado, para este trabajo se apoyaron en herramientas metodológicas de la arqueología que permitirían analizar la información recogida.

En la investigación de Silva (2018) se hizo uso de la descripción enunciativa del discurso, que se encuentra asociada con el enfoque genealógico-arqueológico y que remite al carácter descriptivo del proceso investigativo, desde esta perspectiva, el proceso de indagación se hace desde la constitución de “archivo” (por lo cual se debió hacer una distinción entre fuentes y archivos por medio de un análisis de la organización de los registros realizada por los

investigadores) dada por el registro de acontecimientos de saber y poder que propician y posibilitaron la existencia de las prácticas y formación de disciplinas y saberes en el dispositivo escolar, que se encuentran soportados en unos sujetos de saber (profesores), y por objeto de la formación de sujetos (estudiantes).

A manera de conclusión, en Sánchez y Bolívar (2015) se logró evidenciar que tanto la enseñanza, como la selección de contenidos respondieron a unos intereses, ideales, lógicas y demás, propios de unos grupos que se disputan el poder, por lo tanto, se reconoció que el curriculum no es neutral y que lo que se enseña en la escuela responde a unos intereses en específico. Al mismo tiempo, la enseñanza y el curriculum se dan en un tiempo y contexto determinado, se guían bajo unas corrientes y discursos propios de la época, por tal razón, se hace imprescindible reconocer bajo qué contexto, discursos, corrientes, etc., se guía la enseñanza y la selección de contenidos y cómo esto afecta el acto educativo.

De la misma manera, se logró reconocer el tipo de sujeto que se quiere formar y bajo qué necesidades se hace, asunto de gran importancia en nuestro trabajo ya que tanto el curriculum como la enseñanza responden a un tiempo y contexto determinados, habría que ver qué ocurre con estos dos en la “nueva normalidad” (como algunos expertos y aún gente del común denominan a la situación que se está viviendo debido a la pandemia por el Covid – 19) en la que se han ido transformando diversas situaciones de la vida dando paso a la multiplicación de actividades como el teletrabajo, y en la manera como se comunican las personas.

Adicionalmente, Silva (2018) para un mayor entendimiento del surgimiento y la consolidación sobre la enseñanza de las ciencias sociales escolares, formuló una periodización que delimita los distintos niveles de concreción de estas prácticas, y determina a las ciencias sociales escolares como campo de saber-poder específico. Las cuatro temporalidades propuestas por Silva (1936-1948; 1948-1976; 1976-1994; y 1994-2014) marcan rupturas que dan visibilidad de las transformaciones en la consolidación y configuración de la enseñanza de este campo de saber en Colombia. Esta periodización que establece el autor trabaja de la mano con la categoría de análisis de estratos, es así como las prácticas de enseñanza están situadas en tres sistemas de estratificación (niveles) de análisis: estratégico, maquínico y áulico, que tendrán que ver con: uno, los diferentes discursos que se daban en cada época, en este caso, correspondiente al ámbito que en el siglo XX se concretó en los sistemas educativos nacionales; un segundo nivel que se asienta en el dispositivo escolar, en el que se localizan prácticas



institucionalizadas que se desarrollan en el escenario pedagógico escolar, considerado un dispositivo maquínico; y el tercer nivel que está relacionado con las experiencias en el aula de clase, es decir, que se centra en las prácticas propias del aula y sus agenciamientos.

Este asunto es de interés en nuestro trabajo, ya que al tomar como punto central la enseñanza y evaluación de las disciplinas en este tiempo de pandemia, nos permitirá conocer cómo estas se han ido configurando como un campo de saber-poder específico en el curriculum colombiano, además es de vital importancia, y desde los tres niveles propuestos por Orlando Silva, conocer los contenidos, estrategias de enseñanza, tiempos, actores, etc., como un lugar de partida para poder tener un mayor acercamiento a las diversas áreas, en un momento en el cual la educación ha pasado de ser presencial a ser “Educación Remota de Emergencia” y en el que muchos asuntos desde los cuales se piensa el curriculum se han transformado momentáneamente (o incluso de manera permanente).

### **Evaluación-Enseñanza**

Para el desarrollo de este eje, se consultaron las investigaciones “*El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*” de Quiceno y Peñaloza (2014) y “*Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*” de Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez (2020). Estas fueron elaboradas en países como Colombia y España, teniendo en consideración los temas relacionados con los procesos de evaluación y el análisis de los escenarios donde se desarrollan, bajo la perspectiva de diferentes actores educativos (estudiantes y profesores).

En el contexto colombiano la investigación de Quiceno y Peñaloza (2014) tuvieron como interés central “ubicar el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en Colombia como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar” (Quiceno y Peñaloza. 2014, p. 1), debido a que los autores, concibieron a partir de los discursos, las instituciones y las prácticas, a la evaluación como un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema y un saber, que se construye en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas. En el ámbito español, se pudo evidenciar que Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez (2020) enfocaron su trabajo hacia un análisis de escenarios para la evaluación del curso 2019-2020 y de este modo saber la opinión de los profesores respecto a estos escenarios propuestos en consecuencia de la pandemia de Covid-19.

Con relación a la investigación desarrollada por Quiceno y Peñaloza (2014) los autores definieron la evaluación como:

un dispositivo que se instaura en la vida social. Su esencia es el control de toda la sociedad y todas las instituciones. Su campo objetivo es complejo pero ordenado, examina, mide, regula, clasifica y registra. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutral, general y aplicable a cualquier cultura geográfica [...] evaluar es la forma de educar (Quiceno & Peñaloza. 2014, p. 2).

De igual forma estos autores plantearon que para analizar la evaluación como dispositivo existen dos perspectivas que se entretajan, estas son: la naturaleza teórico-conceptual (donde se abordan teorías, autores y epistemologías que fundan la evaluación como campo de saber y de poder) y la perspectiva práctica que son estudios detallados y puntuales. Además, desde el anterior paso de sociedades, los autores argumentan que: “evaluar fue una técnica de corrección de las cosas del mundo, en la actualidad, ni corrige, ni es técnica, ni se preocupa de las cosas. El problema que le inquieta es producir conocimiento” (Quiceno & Peñaloza. 2014, p. 2)

En la investigación desarrollada en el marco de la actual crisis sanitaria (Covid-19) y para la realización de esta, Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez (2020) abordaron aspectos tales como: escenarios, evaluación, currículo, enseñanza, profesorado, aprendizaje a distancia, entre otros. Con base en esto, tomaron en cuenta documentos y autores como: Real Decreto 463/2020; la definición de escenario desde la OCDE, entendiéndolo como una “instantánea cuidadosamente construida del futuro y de los posibles desarrollos de un sector” (Trujillo, Fernández, Segura & Jiménez, 2020, p. 4). Notten (2006) define los escenarios como “descripciones consistentes y coherentes de futuros alternativos e hipotéticos que reflejan diferentes perspectivas sobre desarrollos pasados, presentes o futuros y que pueden servir como base para la acción” (Trujillo, Fernández, Segura & Jiménez, 2020, p. 4).

De lo anterior, los autores partieron de la idea de “escenario” para presentar 4 posibles escenarios de la evaluación en la actual crisis sanitaria, la cual obligó que la enseñanza se trasladara de la presencialidad a la distancia de manera abrupta e improvisada, lo que implicó

tanto una modificación en la forma de impartir clases, como un espacio para la reflexión en torno a la crisis, a la enseñanza y a la evaluación, y cómo estas debían modificarse o no, de acuerdo a la coyuntura actual y las necesidades que estaban atravesando los estudiantes.

En el aspecto metodológico las investigaciones revisadas, vincularon diferentes perspectivas. La de Trujillo, Fernández, Segura & Jiménez (2020) optó por una investigación mixta y transversal de carácter exploratorio, que se realizó en un tiempo limitado del 2 de abril de 2020, hasta el 12 de abril de 2020, que contó con un muestreo probabilístico por conveniencia, junto con una recogida de datos no aleatoria con una muestra de 3274 maestros y profesores de: Educación infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato; el instrumento del que se valieron los investigadores consistió en una encuesta en línea por medio del programa LimeSurvey, que fue compartida por medio de la red social Twitter.

Por su parte, Quiceno & Peñaloza (2014) optaron por el uso de la cartografía, la cual se utilizó para analizar la producción (de los grupos de investigación que abordan el tema de la evaluación) del conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014, esta perspectiva fue utilizada como un mapa – pues posee un límite, un sentido y un objetivo- que permite ubicar lugares, espacios, tiempos, territorios, instituciones, investigadores y la producción académica frente al tema que le interesa a la investigación.

Para la recolección de la información se apoyaron en la plataforma ScienTI de Colciencias, pero adicionalmente para la construcción de relaciones entre los grupos de investigación se crearon matrices, mapas y redes gráficas que articulan: grupos-territorios; grupos-instituciones; grupos-líneas de investigación; grupos-producción de conocimiento y grupos-investigadores. Frente a esto se identificaron 38 grupos en evaluación; 13 cuyo objeto de conocimiento es la evaluación y 25 que reportan línea en evaluación; de los 38 grupos seleccionados, se revisaron 244 documentos reportados como producción académica: 145 artículos publicados en revistas especializadas, 50 capítulos de libros y 49 libros publicados como resultado de investigación, de este material, 208 documentos fueron producidos entre 1990-2009, y 26 entre el 2010 y el 2014.

De esta categoría se desprenden algunas conclusiones con relación a la evaluación y la enseñanza en ámbitos académicos. Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez (2020) concluyen que la actual crisis generada por el Covid-19 ha obligado al cierre de IE y al traslado de la enseñanza presencial a la virtualidad, lo cual ha generado incertidumbre en profesores,

estudiantes y padres de familia, pues no se tenía un plan de contingencia previsto y las respuestas (en su mayoría) fueron improvisadas.

De lo anterior se comprende que, a pesar de esto, en la actualidad se sigue pensando la forma de continuar la enseñanza (radios, entrega de guías, uso de herramientas tecnológicas, etc.) y la evaluación, para que así los estudiantes terminen su año escolar de la mejor manera posible y viable. No obstante, algo que la pandemia ha visibilizado aún más, es la desigualdad que existe en muchos países, pues las condiciones de muchas personas son precarias y el hacer frente al virus (medidas de salud pública) a la vez que mantener los estudios escolares y el trabajo desde casa, es el privilegio de algunos, ya que muchos no cuentan con las condiciones necesarias (cobertura, equipos tecnológicos, empleo, entre otros) para responder a esta crisis.

Lo expuesto por Trujillo, Fernández, Segura y Jiménez (2020) permitió comprender que la pandemia por el Covid-19, ha desencadenado problemas económicos, sociales, familiares y emocionales, afectando el curso y el desarrollo profesional y personal de los sujetos. Esto, por lo tanto, afectó el desempeño de muchos de los estudiantes y profesores que no solo tienen que pensarse la escuela sino también los problemas que pueden verse al interior de sus hogares y que afectan de manera significativa su desempeño.

Por ello, el presente estudio, resultó relevante porque planteó escenarios de evaluación, en donde reconocía la creciente desigualdad económica y social de los estudiantes, como un factor influyente en su desempeño, lo que dio paso a pensarse la evaluación desde diversas perspectivas y su viabilidad, identificando que no podría haber solución que satisficiera a todos, pero que si redujera el impacto negativo de la coyuntura actual. Lo anterior, implica que un trabajo investigativo no solo se limite a la consideración de un enfoque, una teoría o una perspectiva, sino que por el contrario con una mirada reflexiva y crítica comprenda su entorno y analice las diferentes variables que afectan la realidad, el conocimiento y el significado de cada sujeto.

Por otro lado, en la investigación de Quiceno y Peñaloza (2014) se plantearon algunas conclusiones que tienen relación a la importancia de identificar a la evaluación hoy como un dispositivo de saber, de poder y de control de la educación, de las instituciones y de los sujetos, que a lo largo de los años ha adquirido un corpus teórico, que se ha ido complejizando y

modificando por el paso de las sociedades. Construyendo así unas prácticas específicas de poder y de control.

Lo dicho hasta aquí indica que en el ámbito escolar las categorías *Curriculum*, *Evaluación* y *Enseñanza* presentan gran relevancia y relación en el momento de pensar el acto educativo y los procesos de formación que se dan al interior de las instituciones escolares. Además, permiten ver las diferentes estrategias de evaluación y los criterios que se tienen en cuenta en la elección y la aprobación de los contenidos que se presentan en un curriculum y las dinámicas a las cuales responde a nivel social y educativo.

Así mismo, estas investigaciones presentaron de manera amplia los intereses y discursos que rodean e interpelan a las pruebas nacionales e internacionales de examen, y cómo a partir de esto surgieron las preguntas por el qué (contenidos), y el cómo (técnicas y métodos de enseñanza) se enseña a los estudiantes, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser analizada en lógica de proceso y diálogo con los sujetos y contextos para los cuales es pensada.

Acorde con esto, dentro de las investigaciones revisadas encontramos conceptualizaciones con respecto al curriculum y la evaluación. Por un lado, la generalidad en los antecedentes consultados define al primero como un producto socio-histórico, en el que existen tensiones de poder, en las cuales ocurren negociaciones e imposiciones, que persiguen ciertos ideales educativos. Si bien, estas concepciones dan una entrada a la definición de curriculum que puede dar aportes a la investigación, optamos por trabajar en el desarrollo del marco teórico autores como Alicia de Alba, y José Sacristán, ya que dan una mirada más amplia de la definición de curriculum y sus componentes.

Por otro lado, se observó que en los contextos escolares predominó una mirada técnica, instrumentalizada y sumativa de la evaluación; su uso se enfoca principalmente en clasificar y medir a los sujetos del acto educativo (profesores, estudiantes e instituciones) para así poder generar estrategias de mejora, que garanticen buenos resultados en las pruebas nacionales e internacionales. Sin embargo, las investigaciones que se rescataron realizaron una valiosa crítica a este tipo de evaluación, puesto que limita el carácter reflexivo y crítico del estudiante y solo se remite a un acto mecánico de memorizar conceptos, hechos y procedimientos, lo que deja de lado un aprendizaje significativo que vincule al sujeto con el saber y con la cultura.

No obstante, es pertinente retomar autores que posibiliten abarcar la categoría de evaluación desde sus diversas dimensiones, por tal razón la presente investigación, decidió

prescindir de los autores trabajados por las anteriores investigaciones, para enfocar la mirada en los planteamientos de evaluación que realizan Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti y Philippe Perrenoud.

Con respecto a la metodología, la revisión realizada permitió reconocer la importancia de técnicas como el análisis de contenido para la contextualización de la normatividad nacional. De igual forma, resultó interesante para esta investigación abordar una metodología cualitativa, dado que permite identificar los diferentes elementos y perspectivas que atraviesan a los sujetos.

Ahora bien, quedó por fuera de estas investigaciones asuntos tales como la situación actual de la pandemia del Covid-19 en el contexto colombiano, (ya que en el momento en el que estas fueron realizadas no se había presentado esta situación en el mundo) la cual, al igual que en otros países, reconfiguró las dinámicas socioculturales, económicas, educativas y de la población. De igual forma, esto representó en el ámbito educativo ciertas transformaciones de los espacios, los diálogos, los tiempos escolares y, por tanto, requieren ser documentados para seguir problematizando los asuntos asociados al curriculum y su evaluación.

En consecuencia, la presente investigación complementó la revisión de antecedentes investigativos con la revisión de algunas discusiones que se dieron en el contexto del COVID 19. Consideramos valiosos estos aportes, pues permitieron situar las preocupaciones de los profesores e investigadores en el escenario de una situación que se planteó inédita para el mundo y por supuesto para la escuela y sus sujetos.

## **Y sobre estos asuntos, ¿qué se ha dicho en la pandemia?**

Teniendo como base los tres ejes de análisis presentados en este proyecto de investigación (*Curriculum-Evaluación, Curriculum-Enseñanza y Evaluación-Enseñanza*), se realizó una búsqueda de información vinculada a las discusiones que se han planteado a lo largo del periodo de pandemia por el Covid-19 desde el campo educativo. En ella identificamos algunas de las reflexiones que surgieron alrededor del curriculum, la evaluación y la enseñanza desde la mirada de profesores, estudiantes y profesionales en educación. Siendo así que, las discusiones recopiladas requirieron tomar en consideración la situación actual de pandemia por el Covid-19, la visión del estudiantado y las prácticas del profesorado.

Para ello se recopilaron y analizaron materiales producidos en diferentes formatos, entre ellos, artículos, conferencias, ponencias, columnas de opinión y compilados de discusiones en libros sobre las afectaciones del Covid-19 a la educación. También se consultaron las memorias y registro audiovisual de eventos en los cuales se realizaron algunas conferencias y ponencias, entre ellas: el *Congreso internacional Nodos del Conocimiento 2020* en donde participaron ponentes de España, México y Colombia, la serie *Seminarios web para América latina y el caribe: No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia de covid-19*, llevada a cabo en Chile. Adicionalmente se revisaron artículos de las Revistas “*Educación 2020*”, “*Educación en tiempos de pandemia*” (Chile), “*Ámbito*” (Argentina), *La República* (Colombia), *El portal a la educación OEI panorama* (Argentina). Por último, la compilación en libro “*Pensar la educación en tiempos de pandemia entre la emergencia, el compromiso y la espera*” de Argentina, y la columna de opinión del portal del Ministerio de Educación de Colombia.

En países como Chile y Colombia se encontraron discusiones relacionadas con los retos que supone el diseño de estrategias para la adaptación del curriculum, dando así respuesta a la contingencia que trajo consigo el traslado de las dinámicas escolares fuera de las IE. Los textos donde tuvieron lugar estos debates son “*La pandemia del COVID desnudó las falencias en el currículo educativo*” de Ximena Gonzales (2020); “*La priorización curricular en el contexto de la respuesta a la COVID-19, desafíos y oportunidades. Resumen del seminario n°16 para América Latina*” de Enrique Delpiano (2020); “*El Currículo en tiempos de Virtualidad. Flexibilidad Curricular Virtual: Un reto para todos los docentes*” de Hever Páez (2020); “*Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de Pandemia*” de Paula Carlino (2020); y

*“La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”* de Inés Dussel (2020).

En el caso de González (2020), en su artículo *“La pandemia del Covid desnudó las falencias en el currículo educativo”*, se rescató que “Uno de los grandes retos para volver a las aulas es regresar con otras planeaciones y temáticas para los estudiantes. Las artes, la educación física y el pensamiento crítico deben ser materias importantes para incluir en el proceso académico” (Lesmes citado en Gonzales. 2020). Lo anterior, dejó entrever la necesidad de plantear un debate en torno al curriculum y los contenidos que en este se encuentran.

Según la discusión llevada en este artículo, la pandemia exigió una reestructuración curricular en las IE, debido a que la rapidez con la cual se propagó el virus requirió una respuesta inmediata, que no contó con una previa preparación y planeación. Esta situación se evidenció en las difíciles condiciones en las que se retomaron los procesos escolares y en cómo se llevó el cumplimiento y priorizaciones de los planes de estudio en las IE.

Con respecto al seminario *“La priorización curricular en el contexto de la respuesta a la COVID-19, desafíos y oportunidades. Resumen del seminario n°16 para América Latina”* presentado por Delpiano (2020), se abordó el currículo en tiempos de pandemia como una herramienta pedagógica que respondía a las necesidades y demandas del aprendizaje, a fin de garantizar el derecho a la educación. Para tal efecto, se contó con la participación de países como Venezuela (con la Viceministra del Poder Popular para la Educación, Rosa Angela Orozco), Chile (con la representante del Ministerio de Educación María Jesús Honorato), México (con José Luis Gutiérrez Espínola, representante de la Secretaría de Educación Pública), y Uruguay (con Selva Pérez Inspectora Técnica de Educación Inicial y Primaria), los cuales reconocieron el reto de llevar a cabo una educación a distancia, que exige a su vez un replanteamiento de lo que venía siendo el currículo.

En primer lugar, para el caso de Venezuela se plantearon tres pilares para la construcción curricular de la educación a distancia, este currículo debe ser: 1) Abreviado y progresivo, 2) Funcional y contextualizado e 3) Integral y diverso; en Chile se propuso que el currículo debía ser integral y debía contener cuatro principios: Seguridad, flexibilidad, equidad y calidad; con respecto a México se contó con tres criterios básicos para la priorización curricular: 1) aprendizajes imprescindibles para adquirir otros aprendizajes, 2) aprendizajes



que fortalezcan la capacidad de resiliencia y 3) aprendizajes que respondan a necesidades del contexto.

Finalmente, Uruguay se mostró preparado para hacer frente a la contingencia, pues gracias al Plan Ceibal está preparado en temas de virtualidad y conectividad, lo que posibilitó el regreso a la presencialidad de manera gradual e integrando aspectos como: lo sanitario, lo alimenticio y lo pedagógico; además

Han dado indicaciones desde el punto de vista organizativo y pedagógico para lograr una “pedagogía de la empatía” en la que importa la contención con los niños y las familias, para bajar los niveles de ansiedad. Desarrollaron competencias de habilidades para la vida, con temáticas y proyectos de interés que reflejen los intereses y necesidades de las familias (Selva. 2020)

Con relación a la discusión que se llevó a cabo, Hever Páez planteó que a causa de la contingencia por la pandemia del Covid-19, se debe cambiar o ajustar el rol del profesor a la situación actual, concibiendo así esta contingencia como una oportunidad para desarrollar habilidades y adaptar a un nuevo modelo a los estudiantes. Por ello, se expone la importancia de la flexibilidad en el diseño de estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas que permitan alcanzar los objetivos planteados. "En tal sentido hace énfasis en que se busca superar las estructuras rígidas e inmóviles de los planes de estudio tradicionales, ofrecer respuestas a los nuevos roles profesionales que demanda la sociedad, y garantizar oportunidades de desarrollo personal y autónomo" (Páez, 2020)

A partir de estas discusiones se pudo entrever la importancia de repensar y replantear el curriculum en tiempos como el actual, que se encuentra atravesado y permeado por distintos factores como lo son: el contagio por Covid-19; los problemas derivados de la implementación de la virtualidad en los procesos educativos y las situaciones económicas, ambientales, sociales, de derecho, etc. que interpelan los conocimientos, la labor del profesor, las dinámicas escolares, los vínculos pedagógicos, etc. Estos exigen a su vez pensarse la reorganización de tiempos, espacios, contenidos, relaciones, interpretaciones, significaciones y comprensiones de la realidad y de la enseñanza.

Es por tal razón, que resultó importante ubicar al curriculum, no desde una estructura inmóvil o rígida, sino desde una mirada contextualizada con respecto tanto a las necesidades

vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, como de la realidad o el entorno donde éstas se producen.

Ahora bien, otras reflexiones situaron a profesores y estudiantes como protagonistas del debate, por ejemplo, la llevada a cabo en España por Marina Picazo Gutiérrez, titulada “*La narratividad del COVID-19 desde la mirada del alumnado universitario*”. Esta planteó como objetivo principal “conocer cómo han vivido los estudiantes universitarios esta situación y cómo les ha afectado en sus vidas” (Picazo, 2020). En ella se pretendía avanzar en un ejercicio de reflexión tanto del alumnado (de 74 estudiantes de educación infantil de la Universidad de Cádiz) como de los docentes” (Picazo, 2020). Lo anterior por medio de la técnica de investigación biográfico-narrativa utilizando el relato de vida.

Con base en esto, los investigadores pretendían realizar un acercamiento a las consecuencias y formas de entender la sociedad por parte de los jóvenes, de ahí que fuera necesario tomar en cuenta las estructuras, pensamiento y experiencias de los estudiantes dentro del contexto en el cual se hallaban. Los resultados que arrojó la investigación mostraron, por un lado, que la institución universitaria ha adaptado herramientas tecnológicas para cubrir unos objetivos teóricos, sin embargo, no han tenido en cuenta la voz del estudiantado. A pesar de esto, los alumnos subrayan que algunos profesores han apoyado y humanizado este proceso de virtualización.

Por otro lado, la pandemia y la virtualidad han generado grandes cambios y no todos los jóvenes han podido adaptarse a ellos, por ejemplo, han existido problemas con respecto al seguimiento de los ritmos de trabajo y el trabajo autónomo, este último, ha traído consigo consecuencias académicas, pues si bien la virtualidad ha permitido una asistencia virtual a clase, muchos jóvenes han manifestado la importancia de estar en contacto con los profesores y generar un acercamiento a los mismos, a fin de apoyar su proceso de formación y aprendizaje.

De igual forma, no todos los estudiantes han podido adaptarse a las restricciones que ha traído consigo el COVID-19, lo cual generó consecuencias a nivel académico, pero también a nivel social y familiar; dado que, dentro de las familias el índice de violencia de género y maltrato familiar ha aumentado de tal manera que la convivencia se ha hecho insostenible y el abandono de los estudios ha aumentado. A esto se sumaron las brechas de desigualdad que se presentaban antes de la pandemia y que se agudizaron frente a los contextos sociales y familiares de los estudiantes.

Con base en esto, identificar las distintas formas de entender la sociedad adquirió importancia debido a que nos remite a comprender las experiencias e interpretaciones que tienen los sujetos de una situación determinada. Por ello, resultó de gran relevancia tomar en consideración las percepciones de los estudiantes en tiempos de pandemia por el COVID-19, pues resulta de particular interés en el momento de abordar categorías como currículum, evaluación y enseñanza. Acercarnos a las perspectivas que tienen los estudiantes con relación al conocimiento, su papel en la escuela y las responsabilidades que adquieren frente a su proceso educativo, resulta fundamental. No obstante, consideramos que es necesario identificar los cambios que se dieron o no en estas concepciones y en la idea de escuela por la situación de confinamiento, debido a que, según la investigación presentada por Picazo, no sólo la adaptación de las clases a la virtualidad se llevó a cabo de manera poco flexible, sino que también la escuela como un espacio “otro”, se encontró permeada por problemáticas sociales, económicas, culturales, afectivas, familiares, entre otras.

Ahora bien, las discusiones que tuvieron como tema central el profesorado y los retos a los que se vieron enfrentados en medio de la virtualidad y el confinamiento por la pandemia del Covid-19 (realizadas en México, España y Colombia), permitieron ver la exigencia del traslado del aula a los hogares, y por tanto la necesidad de implementar distintas herramientas tecnológicas que posibilitan continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las distintas instituciones educativas. Por ello, en estas investigaciones se logró identificar, cómo los profesores buscaban capacitaciones en medios y plataformas tecnológicas que les permitieran adquirir técnicas variadas para impartir las clases.

La discusión *“El aula bajo la pandemia ¿Un inconveniente o una oportunidad?”* de Jesús Ramé (2020) se basa en una investigación que nació a partir de la problemática dada por la pandemia de Covid-19 en España, ya que, a partir de esta, el aula presencial tuvo que ser transformada o trasladada a la virtualidad, ese espacio que se daba en la presencialidad y que posibilitaba un encuentro con otro, obligó a que se adaptara de forma rápida las clases presenciales. De esta manera, surge un espacio de reflexión que llevó a los profesores a modificar sus modos de hacer-pedagogía, siendo de este modo importante reflexionar sobre nuevas didácticas que estaban siendo incorporadas al espacio de clase, razón por la cual, los profesores fueron autodidactas en el momento de integrar estas nuevas herramientas tecnológicas a su práctica y hacer-pedagógico.

Además, este espacio de confinamiento permitió reflexionar en torno a las prácticas que la escuela había heredado del periodo industrial y que por diversas circunstancias no se corresponden con las nuevas exigencias del periodo digital. Así bien, el aula se reconoció más allá “de las cuatro paredes”, en definitiva, fue atravesada por los dispositivos de comunicación, la información, los procesos sociales y demás fenómenos que se dan por fuera del espacio educativo, siendo así que, el espacio tradicional pedagógico se vio transformado por: Las aulas virtuales, la clase invertida, trabajo colectivo en red y agendas digitales, que se configuraron como las nuevas prácticas pedagógicas. Con base en esto, la experimentación obligatoria y la adaptación a la incertidumbre se constituyeron en elementos para la reflexión sobre la educación, particularmente lo correspondiente a la innovación pedagógica.

De lo anterior, nació la propuesta de “reparar las acciones pedagógicas que se han llevado a cabo en diferentes etapas educativas durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad segura” (Ramé, 2020). Por ello, el análisis que llevó a cabo Jesús Ramé se enfocó en la escuela pública en etapas como: infantil, primaria, secundaria y Universidad que permitió vislumbrar propuestas que se podrían desarrollar a la luz del aula del siglo XXI; para tal propósito los actores a quienes se le hicieron participe en esta investigación fueron profesores de la ciudad de Madrid.

Los análisis obtenidos fueron los siguientes: por un lado se rescató el voluntarismo y esfuerzo autodidacta que dio paso a la innovación pedagógica y a pensarse la educación como una práctica de contexto abierto, sin embargo, se hizo evidente la desigualdad entre las personas, además que, el alumnado se configuró como un elemento conocedor de las herramientas tecnológicas y que por tanto llevaba la delantera con relación a los profesores quienes debido a las circunstancias se vieron obligados a adquirir competencias digitales de manera rápida.

Por otro lado, se identificaron los problemas que se dieron en las etapas de infantil, secundaria y universidad; para la primera, se reconoció la importancia de la presencialidad como un espacio para el encuentro con el otro y consigo mismo, por esto, el espacio virtual requirió un fuerte acompañamiento a la familia para afrontar esta situación. No obstante, la distribución desigual de capital cultural en los sectores más empobrecidos, evidenció las complejidades de dicho acompañamiento para algunos niños, niñas y jóvenes.

En el caso de secundaria, se reconoció que los tutores son un elemento fundamental para que los estudiantes permanecieran en la escuela, también, los problemas asociados con el uso de tecnologías, requirió una respuesta rápida y este modelo remoto implicó un desplazamiento de las prácticas, que según los profesores generó una sobre burocratización, pues las horas de trabajo fueron aún mayores, por tal razón, se hace el llamado al uso de criterios de evaluación más unitarios y flexibles para generar espacios de aprendizaje, no obstante cabe resaltar que para algunos profesores este tiempo permitió nuevos modos de relación y encuentros con los otros.

En el caso de la discusión *“De la pizarra a la enseñanza digital: La práctica docente en tiempo de la COVID”*, investigación de María Esther Ibarra, planteó que, en el caso de México, 262.805 escuelas y universidades tuvieron que cerrar sus puertas e implementaron mecanismos como la televisión, las redes sociales, la radio y plataformas, y herramientas digitales (especialmente Zoom) para llevar a cabo las clases.

Por tal razón, esta investigación tuvo como objetivo un “análisis crítico y empírico aproximado de las prácticas de los docentes durante la “pandemia primaveral” en la educación remota de emergencia (ERE)” (Ibarra, 2020). Para ello se contó con una muestra de los docentes de licenciatura y posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), debido a que esta es la principal institución de educación del país y cuenta con entidades en todo el territorio nacional. Lo que se buscaba con ella era identificar cuáles fueron las habilidades y competencias tecnológicas, comunicativas y pedagógicas que los docentes desarrollaron en esta pandemia por medio de una metodología analítica documental, descriptiva y empírica, la cual permitió sustentar de manera teórica, conceptual y empírica los procesos metodológicos de la enseñanza mediadas por la TIC’s y la digitalización, además, se contrastó este análisis teórico con dos encuestas basadas en la experiencia con la ERE de los docentes de la Licenciatura y posgrado.

El problema clave que arrojó esta investigación consistió “en el desconocimiento y falta de capacitación de los docentes de las características propias de la ERE online” (Ibarra, 2020), no obstante, las encuestas mostraron otras dificultades que presentaban los docentes al pasar de la educación presencial a la virtual, por ejemplo, en la primera encuesta que tuvo 378 respuestas se identificó que el 43.3% tuvo inconvenientes de tipo logístico, el 39.7% de tipo tecnológico, 35.2% de tipo pedagógico y el 14.9% de tipo socio-afectivo (aspecto muy

importante para Ibarra, debido a que casi ninguna encuesta suele tomar en cuenta este último componente).

En la segunda encuesta, participaron 523 profesores, en donde se identificó que 37% de los docentes tenían dificultades en el diseño de situaciones didácticas para la educación no presencial, el 37% en el uso educativo del aula virtual, el 36% en el uso de instrumentos y estrategias de evaluación para la educación no presencial, el 34% en el uso de las TIC para el conocimiento y el aprendizaje, y el 23% en el desarrollo de habilidades socioemocionales para los docentes.

De igual forma, estas encuestas permitieron identificar las actividades docentes que se llevaban a cabo para la educación a distancia, así, 129 profesores desarrollaban actividades con el conocimiento centrado en el docente (el docente era quien tenía mayor control en la transmisión de conocimiento), 69 ejecutaban actividades con el conocimiento centrado en el saber disciplinar, 25 con el conocimiento centrado en las tecnologías, y 105 con el conocimiento distribuido entre los actores, es decir, en estas actividades existió algún tipo de cooperación en la construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes.

Es así como la discusión presentada por Ibarra (2020) llegó a las siguientes conclusiones: los docentes presentaban resistencia a la educación virtual debido a que no se sentían cómodos y necesitaban del contacto con los estudiantes; la pantalla y las herramientas digitales no pueden sustituir las competencias de los docentes de la enseñanza remota u online; resulta un problema utilizar la tecnología para digitalizar las prácticas tradicionales de los contenidos, ya que, esto solo réplica y exagera las brechas de aprendizaje; el uso de las tecnologías debe servir para re-imaginar el aprendizaje; y la tecnología debe ser un medio y no un fin, ni predominar sobre la pedagogía o las estrategias didácticas. (p. 1851)

De esta manera, resulta importante señalar que, en nuestro proyecto de investigación, se hizo necesario tomar en consideración la perspectiva del profesorado, en tanto que permite identificar las distintas significaciones e interpretaciones de la enseñanza mediada por la virtualidad, así mismo, fue fundamental reconocer los retos que ha enfrentado el oficio del profesorado en los tiempos de pandemia por el Covid-19. Ello implicó identificar qué tipo de herramientas o de dinámicas se implementaron a la hora de llevar a cabo los encuentros de clase virtual, pues éstos dan pistas sobre los tránsitos en la planeación de los planes de estudio que integran el curriculum, la evaluación y la enseñanza en las distintas áreas de conocimiento.

Habría que exponer también los planteamientos de Paula Carlino (2020) frente a este tema, en su artículo *“Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de Pandemia”* nos planteó un trabajo reflexivo alrededor de cuestiones pedagógicas-didácticas durante el periodo de pandemia, en las que se evidenció una transformación de la enseñanza en el aula, permitiendo poner en cuestión algunas prácticas que se creían inamovibles, y de cómo llega la enseñanza a los alumnos, junto con la necesidad de la participación de estos en la misma. De esta forma, se puso en relieve la idea de presencialidad no como un estar en un espacio físico, sino como aquella que “está dada por el hecho de compartir una situación que permite el intercambio simultáneo” (p.89), donde los sujetos se reúnen en un mismo tiempo posibilitando la interacción y el diálogo con otros.

Es así que, la autora esbozó la idea de re-planificar sus clases a fin de mantener la participación de sus estudiantes y además, tomar en consideración la mejor enseñanza posible para hacer frente a esta situación de pandemia en la que se puso en cuestión la forma de enseñar de los profesores y la forma de aprender de los estudiantes, en donde las problemáticas no solo se dan en el nivel de transmisión sino que también se relacionan con la accesibilidad y conexión a internet, mediación con las labores hogareñas y los integrantes del hogar. A esto se sumó el incremento de horas de trabajo y la exigencia de capacitación continua en las tecnologías de la información.

En este punto, es importante citar a una de las autoras que ha cobrado relevancia en este periodo de confinamiento y transformación rápida de la escuela, la pedagoga argentina Inés Dussel (2020), con su texto *“La escuela en la pandemia. reflexiones de la pandemia en tiempos dislocados”*. Allí se expone la “domiciliación de lo escolar” (traslado de la escuela y sus dinámicas al hogar) sumado a los retos y tensiones que este cambio ha traído consigo. Como lo han sido, la profundización de las desigualdades que ya existían en las diversas sociedades, la búsqueda y restricción de herramientas para el acceso a clases y continuidad del proceso académico, las restricciones de las plataformas virtuales y herramientas tecnológicas debido a la poca capacitación y la dificultad de acceso a estas, y no menos importantes la visibilidad y el reconocimiento de la vida doméstica.

Adicionalmente, la autora reconoció la importancia de la escuela como un espacio otro (espacio-tiempo determinado y organizado) y de socialización, que posibilita la emancipación del niño del mundo familiar y a su vez, representa un “umbral” para el desarrollo de una autonomía intelectual, afectiva y política. En esta es posible trabajar con otros, que son pares,

y abren paso a la consecución de un trabajo colectivo y menos individual; sin embargo, en la virtualidad la educación y en especial la escuela, ha perdido intimidad en el trabajo pedagógico volviendo todo "visible", "que lejos de convertirla en un asunto público, la convierte en un juego de exigencias, de espejos que desplazan que se está ahí para enseñar y aprender, y no para satisfacer a un cliente" (Dussel. 2020. p, 7).

Inés Dussel menciona que la pandemia del Covid-19 impuso rápidos cambios que la escuela ha tenido que asumir. La interrupción de las clases presenciales obligó a la incorporar la virtualidad o el trabajo remoto, lo que ha traído consigo dificultades, pero también ha permitido visibilizar complicaciones que, si bien ya existían, la pandemia agudizó. Pensarse la escuela en este nuevo contexto o en "tiempos difíciles" tal como lo define la autora, implicó no solo pensarla en su forma o estructura, como un edificio con el letrero "escuela", sino que va más allá, consiste en una tarea de reflexión de sus formas internas, de prácticas, pero también de poner en perspectiva diversos asuntos con los cuales ya se venía trabajando pero que, por el momento, hacen parte obligada de la educación como lo son, las tecnologías digitales.



## **Apuntes teóricos sobre el currículum, la evaluación y la enseñanza**

Hablar de currículum, evaluación y enseñanza adquirió gran relevancia dentro del contexto educativo pues, por un lado, evalúan, regulan y ordenan las prácticas escolares; y por otro, se constituyen como aspectos fundamentales del proyecto social que abarca y contempla elementos culturales los cuales configuran el proyecto educativo enfocado hacia la formación de sujetos, es por tal motivo que esta investigación se encuentra inscrita en el Eje Educación, cultura y sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente, problematizó asuntos relacionados con las *permanencias y tránsitos* que se dieron en el currículum y los procesos de evaluación, en IE públicas y privadas de la ciudad de Bogotá durante el periodo de abril a diciembre del año 2020. Para ello se abordaron las categorías de *Curriculum* desde autores como Alicia de Alba (1998) y José Gimeno Sacristán (2010); el concepto de *Evaluación* de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) y Philippe Perrenoud (2008); finalmente, se rescató el concepto de *Enseñanza* desde Estanislao Antelo y Andrea Alliaud (2011).

Conviene señalar que cuando hablamos de tránsitos, hacemos referencia a la idea de trayectoria la cual se puede sintetizar como “el conjunto de esos pasajes y estados; aquellas secuencias de transiciones y posiciones en un periodo determinado” (Gautié, 2003, citado en Roberti, 2007, p. 309), de esta manera, tales pasajes y estados se encontraron condicionados por unas particularidades socio-históricas, territoriales, económicas, culturales, institucionales, entre otras; desde esta perspectiva, se comprendió el tránsito como aquel punto de inflexión, ese pasaje de un estado a otro que representa momentos significativos de cambio que se ven reflejados en la generalidad de la realidad social, debido a que, aquellas trayectorias individuales suceden en un espacio-tiempo determinado. Así bien, como menciona Gimeno Sacristán (1997):

La transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (transiciones sincrónicas que ocurren en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin retomo, de un estadio a otro, de un estatus a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente (transiciones diacrónicas) (citado en Corominas e Isus, s.f, p. 160).

Cabe señalar que los tránsitos se logran evidenciar en los múltiples escenarios que abarcan la vida social y personal del individuo, tales como: educativo, laboral, afectivo, familiar, comunitario, etc. En el contexto actual de pandemia por el Covid-19, en el que el mundo vivió constantes transformaciones, se hizo importante registrar los tránsitos que se han dado en los diferentes campos de la vida social, en el caso propio de esta investigación: los educativos, pues constituyen una preocupación central en los cambios urgentes que tuvo que afrontar la escuela.

Otro factor de análisis en la investigación, fueron las permanencias que se presentaron en el primer periodo de pandemia, por esta razón resultó importante retomar el concepto de cultura escolar abordado por Antonio Viñao (2002) en el que expuso ese cúmulo de teorías, ideas, normas, rituales, tradiciones, prácticas y demás, que tienen una continuación y se perpetúan en el tiempo, posibilitando una transmisión de estas a otras generaciones, que se constituyen en una base fundamental de la difusión cultural, sobreviviendo y permaneciendo a las diversas transformaciones a través del tiempo.

Así como se hizo importante registrar los tránsitos que se dieron en el primer periodo de pandemia, fue sustancial reconocer las permanencias que dieron continuidad a un proceso educativo con diversos cambios, es decir, admitir aquellas situaciones, métodos, estrategias, herramientas, entre otros, que se mantuvieron a pesar de las transformaciones inminentes que se tuvieron que implementar.

Una vez definidos los conceptos de tránsito y permanencia por medio de los cuales se realizaron el análisis y los registros pertinentes de la investigación, es necesario pasar a conceptualizar las categorías centrales que fueron objeto de indagación en este trabajo Curriculum, Evaluación y Enseñanza, las cuales se abordaron desde autores que mantienen un diálogo constante para dar fuerza a la definición de estas.

### **El Curriculum como un espacio de “negociación”**

Sobre el concepto de curriculum, es importante precisar que existen debates en torno a su escritura, por tal motivo, en esta investigación optamos por el uso de la palabra Curriculum en latín (sin tilde y en singular) diferenciándolo de la palabra currículum (castellanizada), teniendo en cuenta que éste es el uso que predomina en las reflexiones de Alicia de Alba, una de las autoras que fue central en nuestro marco teórico, sin embargo, respetamos la forma en que José Gimeno Sacristán hace uso de él, reconociéndolo como currículum y curricula.

El concepto de curriculum se abordó bajo los planteamientos de dos autores mutuamente constituyentes, quienes realizaron un análisis de este desde distintos elementos que lo configuran. Por un lado, encontramos a Alicia de Alba (1998) quien lo definió como una síntesis de elementos culturales (síntesis a la cual se llega a través de mecanismos de negociación o imposición social) que constituyen una propuesta político-educativa que es promovida por diferentes sectores y grupos sociales con intereses diversos. En esta configuración de un proyecto educativo, existen tendencias hegemónicas, pero al mismo tiempo emergen otras posturas que hacen resistencia a la imposición de este dominio; añadiendo también que el curriculum posee dimensiones generales y particulares que influyen en su devenir, devenir que no se constituye en un proceso mecánico lineal, sino que es profundamente histórico (p.3).

La síntesis a la que hace referencia la autora recoge el conjunto de conocimientos, valores, creencias, hábitos, que hacen parte de una propuesta político-educativa que se pone en marcha no únicamente en las formalidades (plan de estudios), sino también en la práctica concreta (procesos de enseñanza, evaluación, vínculos construidos en la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, entre otras). Dicha síntesis permite reconocer también las luchas que se dieron en la conformación y desarrollo de estos asuntos.

Por ejemplo, la selección de contenidos implica la lucha simbólica por el posicionamiento de ciertos saberes considerados legítimos, hegemónicos. Estos han sido elegidos por el grupo dominante de la sociedad para la cual se está formando el curriculum, sin olvidar que existen elementos culturales de otros grupos sociales que logran integrarse en esta síntesis, pero no con el mismo espacio práctico y político de los que se consideran valiosos (esto se observa con frecuencia al hablar de los enfoques de género, etnia y discapacidad que deberían hacer parte central del debate curricular).

Es por tal razón que al pensarse el curriculum como una propuesta político-educativa, se afirma en este una estrecha relación con los proyectos político-sociales, que como afirmó la autora “son sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan el curriculum” (p.58) siendo así que, históricamente los distintos tipos de educación han intentado dar solución a esos fines e intereses políticos planteados desde la sociedad, usando la educación como un vehículo para su resolución.

De la mano de los planteamientos de Alicia De Alba se encuentra la concepción de José Gimeno Sacristán (2010) frente al currículum, el cual afirma que es difícil encerrar este

concepto en una única y esquemática definición. No obstante, para conceptualizarlo, lo trabaja como “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (Sacristán, 2010, p.12), pues según Sacristán pensarse la escuela sin estos contenidos culturales es pensarla sin fundamento, en el vacío.

Así mismo, le atribuye al currículum una dimensión histórica que se da en determinadas condiciones, otorgándole a su estructura y desarrollo un carácter organizativo, una dimensión estructural, la cual no solo consiste en la selección y organización de los conocimientos, sino que también establece un orden. En palabras de Sacristán (2010), ello implica una acotación de tiempos, una delimitación y organización de contenidos y un ordenamiento de agentes, y otros elementos como los son: los espacios escolares, clima social, reglas de comportamiento, sistema de evaluación y control no curriculares, entre otros (p.12). Este asunto también es trabajado por Alicia de Alba en lo que ella define como la dimensión institucional del currículum.

Estos autores reconocen que ningún currículum es neutro, sino que por el contrario en él convergen distintos intereses y discursos del campo social y educativo, configurándose como una “construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.” (Sacristán, 2010, p. 12). Dichos autores coinciden en que, al ser parte de la educación, los sujetos y sectores que se interesan por esta última enfatizan en que esté acorde con el proyecto político planteado en el momento.

Esto implica distinguir los diferentes sujetos sociales del currículum<sup>4</sup>, en los que se pueden hallar tres diferentes tipos: *los sujetos de la determinación curricular*, son aquellos que delimitan qué rasgos básicos deben existir en un currículum, y si bien tienen un especial interés en su orientación, en la mayoría de casos no pertenecen al ámbito escolar; por otro lado *los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum* corresponden a aquellos que le dan forma y estructura al currículum, teniendo en cuenta los elementos centrales de lo que determina este, específicamente son: consejos técnicos, consejos universitarios, equipos de evaluación, etc. Por último, se encuentran *los sujetos del desarrollo curricular*, que serán

---

<sup>4</sup> “En el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (De Alba, 1998, p.15)

quienes lleven al campo de la práctica el documento del curriculum, en sentido estricto a este grupo pertenecen profesores y alumnos, concretando su actuar en el diseño del plan de estudios.

Aunado a lo anterior al estar relacionado con un contexto político determinado, posición desde la cual se toman decisiones y se elige el camino adecuado y pertinente por el cual debe transitar el currículum, es decir desde la determinación curricular<sup>5</sup> - concepto trabajado por Alicia De Alba - es evidente, como lo explica Sacristán, que el contexto en el cual se crea el texto no es para nada neutro, y por tanto da una visión de las desigualdades que existen entre diversos sujetos y grupos sociales implicados en este. En tal sentido el curriculum debería ser planteado desde una posición en la que se tengan en cuenta ciertos asuntos antes de proponerlo como un proyecto político o pedagógico definitivo.

Teniendo en cuenta la afirmación de la autora con relación a que, “es la institución educativa en donde se concretan la síntesis de los elementos culturales” (De Alba, 1998, p. 62), es importante entonces trabajar la idea de Sacristán en la que expone que en principio el curriculum es presentado ante las instancias educativas como un plan de propuestas, sin embargo, este deja de serlo una vez empieza a ser interpretado y traducido por los profesores.

De allí que el autor propone tres planos del curriculum, por un lado, el de *los fines, objetivos o motivos*; por otro, *las prácticas o métodos visibles de la enseñanza*; y finalmente, *los resultados provocados en los alumnos*, realidades del campo subjetivo, o en sentido ilustrado, “el esquema del curriculum como proceso y praxis”<sup>6</sup> (Sacristán, 2010, p.20-43). En palabras de Sacristán, no obstante, la importancia estará en los efectos que este logrará:

El curriculum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza de este). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo así como el poso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado (2010, p. 34)

---

<sup>5</sup> Alicia Alba parte del concepto de determinación social para explicar los procesos de determinación curricular, “cuando hablamos de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo con los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un curriculum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (De Alba, 1998, p.14)

<sup>6</sup> Sacristán, G (2010). Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis [Esquema]. recuperado de: Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 20-43). España: Editorial morata, S, L.

En este punto, y tomando en consideración lo mencionado por Sacristán (2010), vale hacer la aclaración que este sentido procesual no le resta importancia al texto principal del curriculum, pues será este el que de las directrices de lo que debe ser la cultura escolar (p. 34), esta última relacionada con la síntesis de elementos culturales que para Alicia de Alba constituye una propuesta político-educativa determinada.

Ahora bien, identificando que el curriculum es un asunto contextualizado que reúne y hace una selección de conocimientos y organiza el tiempo escolar, este también abarca elementos culturales importantes para la sociedad en la que se desarrolla. En coherencia con lo anterior y teniendo en cuenta la situación actual de pandemia por el Covid-19, podemos afirmar que la escuela ha pasado por cambios repentinos, lo que ha implicado nuevas prácticas, exigencias y demandas tanto fuera como dentro del contexto educativo. Allí, tanto la selección del conocimiento y el tiempo escolar han tenido cambios que también han llevado a modificaciones importantes en la planeación académica y por supuesto, en la evaluación de los procesos.

En este sentido como elemento esencial de la presente investigación cabe hacerse la pregunta por el curriculum, las permanencias y tránsitos que se dieron en el período de abril a diciembre del año 2020, en el cual, la escuela pasó de la presencialidad a la educación remota de emergencia<sup>7</sup> (de aquí en adelante ERE) lo que trajo consigo transformaciones impensadas y que, debido a su urgente implementación, pudo generar cambios en lo que a lo educativo se refiere. En este punto cabe preguntarse también por aquellos elementos que se tuvieron en cuenta en el momento de la priorización de los contenidos a ser impartidos y al mismo tiempo, cuestionarse alrededor de las posibles consecuencias que trajo consigo dicha decisión, no solo en el presente sino en el futuro inmediato.

De acuerdo con lo anterior, esta selección y organización tanto de conocimientos como del tiempo escolar tienen un propósito formativo, para el cual la evaluación también juega un papel central. En consecuencia, se hizo necesario puntualizar en los procesos de evaluación llevados a cabo durante el periodo de abril a diciembre del 2020, ya que estos fueron parte constitutiva de la planeación curricular y las etapas formativas que se llevaron a cabo en la

---

<sup>7</sup> Este término es definido en el artículo “Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia ¿Cuáles son sus características y diferencias?” de Fernanda Ibañez (2020). En el cual se explica que este surge a raíz de la crisis generada a partir de la pandemia por el Covid- 19, que como ya hemos descrito en el desarrollo de la investigación ha exigido de la educación cambios acelerados en el que se trasladan los cursos de la presencialidad a un aula remota, virtual, a distancia o en línea.

escuela. Pero ¿cómo se concibe?, ¿qué debates teóricos giran en torno a ella? A continuación, se presentarán algunas reflexiones sobre lo particular.

### **Evaluar, sí. ¿Pero cómo?**

Se reconoce que la evaluación por mucho tiempo se ha enfocado en las notas de los estudiantes a fin de estandarizar la enseñanza, no obstante, autores como Rebeca Anijovich, Graciela Capelleti y Philippe Perrenoud la reconocen como una oportunidad para formar a los estudiantes mientras aprenden. Ello implica otorgarles un lugar activo en su proceso de formación, posibilitar situaciones de aprendizaje llenas de sentido, que al mismo tiempo regulen el aprendizaje y establezcan una ruptura y unas transformaciones en las estructuras escolares, en los tiempos, horarios y organización de la enseñanza. Así mismo, no ponen un énfasis en los resultados, sino que por el contrario reconocen el proceso y los productos del aprendizaje, en los cuales se da un espacio para visibilizar las ideas y conocimientos de los estudiantes en diálogo con lo que propone el profesor; y reflexionan en torno a cómo se puede mejorar el proceso de enseñanza.

De este modo, Anijovich y Capelleti (2017), presentan que la evaluación debe cumplir su “clásica” función de certificar, aprobar y promover, pero sobre todo debe ser entendida como la oportunidad en la que los estudiantes “pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus habilidades y fortalezas” (p. 13), debido a que, pensar la evaluación como oportunidad implicaría también reflexionar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En esta medida, las autoras reconocieron un tipo de evaluación específica, que adquiere relevancia en nuestra investigación: *La evaluación de y en los aprendizajes*, la cual, se encuentra en tensión con respecto a dos puntos, por un lado, las metas propuestas por los profesores sobre el dominio de contenidos disciplinares, y por otro, el proceso de aprendizaje que llevan los estudiantes.

Es en esta tensión que, al llevar a cabo la evaluación, el evaluador debe decidir desde qué punto de vista está comprendiendo al sujeto de la evaluación y a la evaluación misma, en otras palabras, debe tener claro si identifica al sujeto de la evaluación, como un sujeto de aprendizaje o un sujeto de conocimiento, y si reconoce la evaluación como sumativa o formativa.

De acuerdo con ello, Anijovich y Capelleti (2017) expusieron que el sujeto del aprendizaje debe ser capaz por medio de la enseñanza de reproducir la información e

incorporarla de manera rápida y sencilla; en dicha concepción del sujeto, la evaluación deberá ser entendida como una instancia al servicio de la acreditación y promoción del estudiante.

Como lo pone de manifiesto Philippe Perrenoud (2008) esta visión del sujeto garantiza el éxito o el fracaso del estudiante en el escenario educativo en que se decide la proyección del mismo, en tanto si es apto o no para acceder a los estudios superiores o a la vida laboral, de esta forma, la evaluación si bien garantiza la acreditación y promoción del estudiante, es también puesta al servicio, de una orientación deseada que demarca de cierta manera lo que se está o no en capacidad de hacer, es decir, “[...] garantiza sobre todo que un alumno sabe *globalmente* “lo que debe saber” para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar, ser admitido en una determinada orientación o iniciarse en un oficio” (Perrenoud, 2008, p.12).

Opuesta a esta visión del estudiante, las autoras presentan al sujeto de conocimiento, el cual requiere de una enseñanza que le posibilite utilizar el conocimiento adquirido para buscar alternativas y aproximaciones diversas, para que así pueda aplicar lo aprendido en situaciones reales y complejas, en donde aquello que se evalúa, debe ir siempre en consonancia no sólo con los contenidos aprendidos, sino también con los modos en el que el estudiante construye los aprendizajes.

Ahora bien, con respecto a la visión que se tiene de la evaluación de y en los aprendizajes, es necesario plantear según los autores que existen dos tipos de evaluación: la sumativa y la formativa, la primera hace referencia a aquella que “mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos” (Anijovich y González, 2011, p. 10), siendo así que su propósito es certificar cuanto ha aprendido cada uno de los estudiantes e informar los procesos de evaluación a los actores involucrados en el desarrollo de la misma (estudiantes, profesores, IE, padres, jurisdicciones y organismos nacionales e internacionales).

La segunda, es la evaluación formativa que es entendida como el “proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar” (Anijovich, 2011, p. 10), en donde, la información que se recopila por medio de esta evaluación busca identificar, cuáles son las representaciones mentales que construye el alumno con lo aprendido, y las estrategias que este utiliza para lograr ponerlo en diálogo y aplicación con situaciones reales y complejas.



Además, este tipo de evaluación carga consigo una función pedagógica, ya que posibilita al profesor reorientar la enseñanza, y al mismo tiempo, en su función reguladora, identifique fortalezas, debilidades y los errores de los aprendizajes del estudiante. También, el profesor puede intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de avanzar en los cursos, por tal razón, la evaluación debe “ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora” (Anijovich, 2011, p. 13).

De igual forma, Perrenoud comprende que al interior de esta se dan ciertos procesos de adquisición y modos de razonar que movilizan al estudiante a progresar en sentido de los objetivos, de esta manera se privilegia un escenario que tenga sentido y que a su vez promueva situaciones de aprendizaje. En últimas, se trata que al interior del contexto educativo y evaluativo haya una regulación de los aprendizajes y una intervención diferenciada.

Es por esto que, pensarse la evaluación más allá de su función de clasificación y jerarquización, implica poner en diálogo los saberes que atraviesan a la escuela y al sujeto con la realidad circundante del mismo; de este modo, en un escenario en el que los estudiantes (y profesores) tuvieron que acudir a la ERE y donde la presencialidad se volvió un riesgo para la salud pública, debido a la pandemia por el Covid-19, la evaluación debe ser pensada y problematizada desde su carácter formativo (no desconociendo sus otras dimensiones) en el que existe una estrecha relación entre lo que se ha de enseñar, las metas que el profesor se propone frente a su enseñanza, los aprendizajes que el estudiante debe complejizar y poner a dialogar con su realidad, y las formas en las que la evaluación debe contribuir para la mejora de los anteriores elementos.

Siendo así, nos preguntamos también sobre qué pasó con la evaluación, cómo los procesos de evaluación fueron llevados a cabo, cuáles tránsitos y permanencias atravesaron dichos procesos y cuál de los dos tipos de evaluación (sumativa o formativa) y visión del sujeto (de aprendizaje o de conocimiento) se priorizaron en este tiempo de pandemia por el Covid-19.

Para finalizar es importante mencionar que al reflexionar sobre la evaluación y en especial la evaluación formativa que conceptualizan los autores Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti y Philippe Perrenoud, implica explícita o implícitamente que se reflexione también sobre la enseñanza, debido a que, en el momento de tomar decisiones con respecto a la

evaluación, ésta siempre aparece permeada por las preguntas sobre qué enseñar, cómo enseñar y por lo tanto, qué, cómo y para qué evaluar. Preguntas que resultan pertinentes en este contexto, en tanto que, al pasar a una ERE, surgió el interrogante por cuáles son los tipos de evaluación que se priorizaron y cómo estos contribuyeron a replantear las dinámicas escolares y los conocimientos que serían importantes transmitir.

### **La Enseñanza como reparto de signos**

Es un hecho ya conocido, que el ser humano viene al mundo desprovisto de signos y herramientas que le permitan adentrarse y orientarse dentro de la cultura, y así mismo, sumarse a la vida en comunidad. De esta manera Estanislao Antelo y Andrea Alliaud (2011) reconocen la necesidad de un reparto de signos y conocimientos que posibiliten el desarrollo y el ingreso a la cultura de esos “nuevos” que están llegando a un lugar, que es desconocido y viejo por excelencia; para ello, el sujeto necesita de *otros* que le posibiliten este reparto, para poder sostenerse en el mundo y darle significado al mismo, en tanto son poseedores de un saber que es desconocido y extraño para el “nuevo”, pero que en definitiva es necesario para que este pueda mantenerse dentro la cultura, y hacerse responsable tanto de su existencia como del mundo al cual está ingresando.

Por lo tanto, el hombre precisa de “algo” que le posibilite la adquisición de signos y conocimientos, y requiere que “algo” le sea transmitido, de modo tal, que pueda: ingresar a la cultura y desenvolverse dentro de la misma; movilizarse y conducirse dentro del entorno social y cultural; y, además, tener la posibilidad y la capacidad de comprender, interpretar y darle un significado a su realidad. Es entonces, que aquello de lo que precisa el hombre, es la enseñanza.

Los autores mencionan que la enseñanza se hace necesaria para que el niño, quien no se ha conectado con el mundo, se oriente y pueda desenvolverse dentro del mismo, por ello, afirman que la enseñanza se hace obligatoria en la educación, pues sin la primera no tendría sentido hablar de la segunda (lo que deja entrever la conexión inexorable entre estas dos). De esta forma, se establece la necesidad que tiene el hombre de enseñanza y de educación, debido a “la falta” que lo caracteriza como un ser inacabado, que no está resuelto como el resto de los animales, y entonces precisa de una educación que lo conduzca y le posibilite estar en la cultura y gobernarse dentro de la misma. De ahí que, a lo que hace referencia la enseñanza, será a una

transmisión donde se indica un camino y se dan señas para que se pueda obrar en lo sucesivo, para establecer un encuentro con la cultura y la realidad circundante del ser humano. Por esto,

Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los *cachorros humanos*, lo hacen sin medios de orientación, sin lo que podríamos llamar Planes educar [...] Lo cierto es que hay que enseñar porque un cachorro de los *nuestros*, en el inicio, no consigue llegar por sus propios medios a ningún lado (Antelo y Alliaud, 2011, p. 23)

Conforme a lo expuesto por los autores, la enseñanza como transmisión implica dar el mundo y a su vez, apropiarse de él; así pues, todos los signos disponibles dentro de la cultura deben ser transmitidos a todos, sin restricciones. Estos signos serán los soportes en la vida del ser humano, por ende, es preciso proveerlos de referentes culturales y por tanto, en ese intercambio de saberes, conocimientos, signos y herramientas, el sujeto se enfrentará a lo desconocido ya que se le ha enseñado algo que era extraño y ajeno, pero que lo provoca, lo moviliza y le suscita interés, generando transformaciones en el sujeto que se dan por la enseñanza de una riqueza cultural acumulada.

No obstante, cabe aclarar que los resultados de la enseñanza misma no se dan sobre el curso de la formación y del proceso educativo, este reparto de signos, que se transmiten de una generación vieja a una generación nueva, obtiene sus resultados a largo plazo, y en este sentido, sí han transformado al sujeto y lo han movilizado, allí se ha dado la enseñanza. Aquí, es importante señalar que existen dificultades y batallas que se dan al interior del campo de la educación, y en donde la acción educativa, por un lado, implica que unos seres ejerzan acciones sobre otros, y por otro, se confronta constantemente con las dificultades e imposibilidades de toda práctica encaminada a generar algún cambio o transformación en el sujeto.

En la complejidad de enseñar, el profesor pone a prueba sus habilidades y aptitudes ante la falta de oportunidades; pero, no basta que con el afecto y el vínculo con sus estudiantes lleven a cabo la enseñanza, pues existe una responsabilidad en dejar “algo” en los “otros” y transformarlos. Por tal razón, en ese encuentro con el “otro”, se debe procurar orientar a aquellos que no tienen guías. La enseñanza no solo se apoya en el amor y el afecto, pero tampoco los excluye, (en tanto son mutuamente constituyentes), acá el desafío está en

transmitir unas señas y signos a otros, y al mismo tiempo, brindarles cuidado y asistencia, que los ayude a desenvolverse en la vida.

Llegados a este punto, la tarea por educar y enseñar exige a todos los profesores en general, asumir una responsabilidad por sus alumnos y su liberación, de modo que, tendría que conjugar el afecto, el saber y la autoridad, que permitiese que el sujeto asimile y apropie unos signos para así poder estructurar e interpretar la realidad. Lo anterior implica que, por un lado, haya una confianza y un componente de creencia en el sujeto transformador, y por otro, que haya un componente vocacional que no solo se base en la técnica o lo material, sino que, bajo unos principios y valores, el vínculo relacional entre los sujetos ponga en evidencia el placer que hay en enseñar por parte del profesor y el placer que hay en aprender por parte de los estudiantes.

Sin embargo, tal labor significa aceptar un desafío en el oficio de transmisión, en el que se hace preciso brindar una cohesión en el proceso formativo y a su vez, posibilitar capitalizar la experiencia y transformarla en un saber susceptible de ser enseñado, que permita comprender y reflexionar alrededor de las problemáticas sociales, escolares, políticas, etc. De este modo, el profesor debe probar y experimentar las distintas formas de ofrecer, recuperar y resignificar el mundo, que será dado a sus estudiantes, posibilitándoles un proceso de pensamiento, producción, reflexión, indagación e interpretación.

Aquí, se pone de manifiesto un encuentro en el cual se configura un vínculo pedagógico entre: el saber, el profesor y el estudiante, y allí, el intercambio que se da al interior de la enseñanza. Esta última se gesta como un acto pedagógico en donde la educación es objeto de reflexión. En este punto, se evoca la trascendencia que tal acto pedagógico debe tener en la formación de sujetos, puesto que, enseñar bien implica la posibilidad de trascender e ir más allá de lo que el mismo formador puede ir.

De esto resulta que, para enseñar y generar una trascendencia es necesario contar con un saber específico con respecto al mundo, unas formas, métodos, didácticas, teorías y prácticas para enseñarlo, que permitan enfrentarse a la realidad y a determinadas situaciones; además, se debe poder ayudar a los estudiantes para que “lidien” con esos saberes y se apropien de los mismos, de este modo, la subjetividad y la comprensión del mundo se ven transformados.

Con respecto al tema que nos interesa en esta investigación y en el contexto de pandemia por el Covid-19, pensarse la enseñanza resulta ser un reto, ya que la interacción estudiante-

profesor-conocimiento se encontró mediada por instrumentos tecnológicos, tales como: computadores, celulares, tablets, etc., y en muchos casos esta enseñanza se vio truncada debido a diversos factores como: conectividad, aspectos económicos, acceso a dispositivos electrónicos, etc., siendo de esta forma que los modos y actores de enseñanza parecieran sufrir cierto desplazamiento por las diferentes herramientas virtuales. Por ello, esta transmisión de signos y de la misma idea de “cuidado del otro”, requirió una interpretación y comprensión de la realidad actual y las condiciones en las que se llevaron las dinámicas escolares, por tal razón cabe interrogarse por cuáles han sido no sólo los métodos y modos de enseñanza, sino también cuáles han sido los contenidos a enseñar que se han priorizado y bajo qué parámetros se ha llevado a cabo dicha selección y transmisión.

## **Rutas para pensar una investigación en tiempos confinados**

La presente investigación se abordó desde un enfoque hermenéutico, pues buscó comprender los fenómenos, en este caso, *el currículum y las prácticas de evaluación en el contexto de la pandemia del COVID-19*, reconociendo los escenarios y las narrativas de profesores y estudiantes en algunas instituciones educativas. Desde el enfoque hermenéutico, dicha comprensión es entendida como una característica humana, pues “es algo que nosotros, en tanto seres humanos, hacemos todo el tiempo de todas maneras” (Thompson, 1993, p. 4). La interpretación aquí nombrada no es un hecho individual sino construido en el diálogo y en la interacción, por lo cual, puede reconocerse como una reinterpretación de lo ya interpretado por otros sujetos, que ya han dado su propio significado a una parte específica de la historia.

En coherencia con lo anterior, la aproximación al fenómeno se llevó a cabo desde una mirada cualitativa en tanto que, “intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla, 1997, p. 70). Esto a partir de técnicas de recolección de información que permitieron ahondar en las narrativas y experiencias de los sujetos. Así mismo, la investigación se inscribió en el campo pedagógico, dado que permitió centrar la mirada sobre aspectos relevantes de la enseñanza tales como el currículum y la evaluación; así mismo, permitió focalizar la atención en el profesor y los estudiantes como implicados en el acto educativo. Una investigación pedagógica posibilita tener conocimiento de los acontecimientos que surgen al interior del aula; si bien, en el año 2020 la situación de aislamiento social por el Covid-19 no permitió que el acto educativo se llevara a cabo en la escuela, esta investigación no desconoció los otros elementos de la enseñanza (currículum y evaluación); además, las fuentes de información derivaron de los sujetos y elementos que se encontraban directamente implicados en la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo expuesto, las técnicas de recolección de información seleccionadas para el trabajo de campo fueron, la entrevista semi-estructurada y el cuestionario abierto.

La *entrevista de tipo semi-estructurada* posibilitó llevar a cabo una conversación con el entrevistado a partir de preguntas que guiaron la discusión pero que no limitaron las respuestas. En este punto, se elaboraron dos guías de entrevista, una dirigida a los profesores (**Anexo 1**), la cual contó con un total de diez preguntas y una entrevista enfocada en los estudiantes (**Anexo 2**), en las que se plantearon catorce preguntas que buscaban indagar por los

tránsitos y permanencias que se dieron en tres categorías: Currículum, Evaluación y Enseñanza en el periodo de abril a diciembre del año 2020.

También se diseñó un *cuestionario abierto* dirigido a algunos profesores, ya que, permitió obtener información de manera amplia sin la necesidad de estar frente al entrevistado, dada la disponibilidad de horarios y carga académica de los profesores que no pudieron atender al encuentro sincrónico. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera virtual, por medio de las plataformas Zoom, Teams y WhatsApp, puesto que no fue posible un encuentro presencial con los entrevistados debido a la política del autocuidado y las restricciones que se instauraron por la pandemia del Covid-19. En estas técnicas de recolección de información, el enfoque narrativo cumplió un papel central ya que “produce una recuperación de las experiencias de los protagonistas de la educación según su propia perspectiva” (Porta, 2007, p. 685).

La aplicación de entrevistas permitió acceder a una descripción detallada de la situación (o situaciones) que atravesaron a los actores educativos (profesor y estudiante), al currículum, la enseñanza y las formas de evaluación, durante el periodo de abril a diciembre del año 2020; además, nos permitió comprender la puesta en marcha de estos procesos, desde las vivencias, percepciones y conceptualizaciones de los sujetos implicados directamente.

Siguiendo esta línea, para poder acopiar información sobre las funciones que tuvo la evaluación, se diseñó un *cuestionario cerrado* bajo el cual se pretendía conocer, a partir de un abanico de opciones, las funciones más frecuentes e importantes en relación con los procesos de Evaluación.

**Tabla 1:** *Funciones más frecuentes e importantes en relación con los procesos de evaluación durante el periodo de pandemia.*

Escala para la recolección de información. Entrevista profesores						
TABLA 1: Funciones de la Evaluación						
Participante	Preguntas	No es importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
	Diagnóstico					
	Comprobación					
	Aprendizaje					

Escala para la recolección de información. Entrevista profesores						
TABLA 1: Funciones de la Evaluación						
	Mejora					
	Control					
	Medición					

Fuente: Adaptación del modelo de Santos Guerra (2017) para la presente investigación, 2021.

En el desarrollo y aplicación de este cuestionario se hizo uso de la plataforma Google Forms con el propósito de facilitar la resolución de las preguntas en un corto tiempo.

Finalmente, para dar paso a la aplicación de los instrumentos fue necesario el desarrollo de distintos consentimientos informados (**Anexo 3**) tanto para profesores como para los padres de familia de los estudiantes a fin de obtener la autorización del manejo de los datos y de la información que se recolectó, posibilitando de este modo comunicar el propósito de la investigación y las actividades a ejecutar con los entrevistados, obteniendo así el permiso para el desarrollo de las entrevistas y el manejo de los datos obtenidos.

## Población

La población seleccionada para este trabajo investigativo fueron ocho profesores provenientes del área de: Inglés, Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Coordinación académica, cinco (5) de IE Públicas y tres (3) de IE Privadas, distribuidas en las localidades de Engativá, Antonio Nariño, Kennedy y Bosa. En el caso de estudiantes, se realizaron ocho (8) entrevistas, cuatro (4) pertenecientes a IE Públicas, y cuatro (4) de IE Privadas, quienes cursaban los grados sextos a octavo grado, residentes en la ciudad de Bogotá, ubicados en las localidades de Bosa, Fontibón y Kennedy.

**Tabla 2:** Población participante e Instituciones

Actores	Colegios públicos	Colegios privados
<b>Profesores</b>	*Colegio Técnico Jaime Pardo Leal *Colegio Carlos Arturo López *Nueva Constitución *Colegio Santiago de las Atalayas	*Liceo Ernesto Cardenal *Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco *Instituto Guimarc



Actores	Colegios públicos	Colegios privados
Estudiantes	*Colegio Isabel Segunda *Colegio Carlos Arturo Torres *INEM Francisco de Paula Santander	*Liceo Ernesto Cardenal *Colegio Santa Teresa de Jesús *Colegio Parroquial San Andrés Apóstol *Gimnasio los Sauces

Fuente: Elaboración propia, 2021.

El desarrollo de la investigación en el contexto de la pandemia dificultó lograr homogeneidad en el acceso a la población de profesores y estudiantes en términos de Institución Educativa, localidad y área de formación. Por ello, se utilizó un muestreo no probabilístico, utilizando como procedimiento el muestreo por conveniencia. Para Sampieri (citando a Battaglia, 2008) “las muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390).

En la siguiente matriz, presentamos la articulación de objetivos, categorías, técnicas de recolección de información e insumos requeridos para el desarrollo de la investigación.

**Tabla 3:** *Articulación de objetivos, categorías, técnicas de recolección de información e insumos*

Objetivos	Categorías de análisis	Técnicas de recolección de información
Reconocer las <b>permanencias</b> que se dieron en el <i>currículum</i> y procesos de <i>evaluación</i> a partir de las narrativas de ocho profesores y estudiantes de sexto a octavo grado.	<b>¿Qué se conservó?</b>  Curriculum Evaluación Enseñanza-Aprendizaje	*Cuestionario abierto *Cuestionario cerrado *Entrevista semiestructurada
Identificar los <b>tránsitos</b> que se dieron (o no) en el <i>currículum</i> y los procesos de <i>evaluación</i> a partir de las narrativas de ocho profesores y estudiantes de sexto a octavo grado.	<b>¿Qué cambió?</b>  Curriculum Evaluación Enseñanza- Aprendizaje	
Comparar, desde las narrativas de profesores y estudiantes, las permanencias y tránsitos que se dieron (o no) en el <i>currículum</i> y los procesos de <i>evaluación</i> , tanto en Instituciones Educativas Públicas como en Privadas	<b>¿Qué contrastes o semejanzas?</b>  Curriculum Evaluación Enseñanza- Aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia 2021-1

Ahora bien, las fases que comprende esta investigación son las siguientes:

**Fase 1: Aproximación a los actores:** Presentación de los objetivos del proyecto y gestión de consentimientos informados.

**Fase 2: *Recolección de información.*** Se llevó a cabo por medio de la entrevista de tipo semi-estructurada, técnica de cuestionario abierto y cerrado con guía a estudiantes y profesores.

**Fase 3: *Organización de la información.*** Se llevó a cabo de manera tal que los datos obtenidos en la etapa anterior sean sistematizados, posibilitando “un universo de análisis” del cual se partirá para realizar su interpretación.

**Fase 4: *Proceso de codificación y categorización.*** Se emplearon matrices descriptivas, para identificar patrones que atraviesan las permanencias y tránsitos que se dieron en el curriculum y los procesos de evaluación en el periodo de abril a diciembre del año 2020.

## **Capítulo 2. Relatos del curriculum desde sus tránsitos y permanencias**

La pandemia del Covid-19 inicia con la confirmación del primer caso de coronavirus (SARS-CoV-2) en Wuhan, China el 31 de diciembre del 2019, su rápida expansión por el mundo dio lugar a que la Organización Mundial de la Salud (OMS), estableciera como requisito esencial que todos los países crearan y ejecutaran las medidas de salud pública que considerasen necesarias para detener la transmisión y prevenir la propagación del virus.

La llegada del Covid-19 a Colombia se dio a conocer el 6 de marzo en la ciudad de Bogotá con la confirmación del primer caso de contagio. Durante esta semana, Fernando Ruiz Gómez, el Ministro de Salud y Protección Social, en compañía de los secretarios de salud del país, las EPS, IPS, agremiaciones y aseguradoras, se reunieron para establecer un plan de respuesta y contingencia frente al ingreso del virus y el reto que este representaba para la salud de los colombianos.

De acuerdo con esto, se estableció como medida de seguridad y aislamiento preventivo obligatorio, el cierre de varios establecimientos públicos y privados en la ciudad de Bogotá. Así, el 16 de marzo de 2020 se suspendieron las clases en todos los colegios, IE y universidades del país, tomando desde esta fecha, hasta el 27 de marzo (día en el que iniciaron las vacaciones escolares en los colegios públicos de la ciudad), un periodo de adaptación en el cual se intentó por medio de teléfonos, WhatsApp, plataformas virtuales, entre otras herramientas, llevar a cabo las clases de forma virtual el día 20 de abril del mismo año.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación Nacional decidió llevar a cabo diferentes estrategias que permitieran la adecuación del trabajo académico en la nueva modalidad de trabajo en casa, para así poder garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños, adolescentes. Para tal efecto se planteó una combinación de herramientas de apoyo pedagógico que posibilitaron la realización del proceso educativo durante el año 2020. A razón de esto, el Decreto Legislativo 660 del 13 de mayo del 2020 presenta los siguientes porcentajes de qué materiales utilizados: (I) el 55,8% con apoyo de material impreso -guías, talleres, textos-, (II) el 23,2% con apoyo de programas de radio y televisión y, (III) el 21,1% con apoyo de plataformas digitales (MEN, 2020, p.8) con el fin de dar cumplimiento al calendario académico programado y acordado para el año vigente. Lo anterior implicó pasar del aula a la casa y adaptarse a todos los cambios de interacción que este trajo consigo, tal como lo afirma Inés Dussel (2020).

la pandemia ha cambiado la “domiciliación” de lo escolar, trasladándola hacia el espacio doméstico [...] estos cambios introducen numerosas tensiones difíciles de resolver, y permiten ver la relevancia de la estructura material y simbólica de la escuela para producir un espacio otro que haga lugar a una autonomía intelectual y afectiva progresiva (p. 1).

El cambio repentino de la escuela al hogar despertó el interés primordial de esta investigación que se planteó como propósito analizar en las narrativas de profesores y estudiantes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, los tránsitos y permanencias en el curriculum y los procesos de evaluación, en el primer periodo de pandemia. Dichas narrativas están ancladas a un contexto no sólo personal, sino también territorial e institucional, que orientó buena parte de las decisiones y estrategias que se pusieron en marcha en el aula. Por ello, se presentan a continuación las IE de donde proviene el grupo de profesores y estudiantes que aceptaron compartir su experiencia de enseñanza y evaluación en pandemia (Ver *Tabla 1*).

**Tabla 4:** Contexto local e institucional de análisis

Instituciones Educativas								
Localidad	Institución Pública	N. Estudiantes	N. Docentes	Institución Privada	N. Estudiantes	N. Docentes	Total, Estudiantes	Total, Profesores
Bosa	Colegio Santiago de las Atalayas	0	1	Liceo Ernesto Cardenal	1	1	3	3
	INEM Francisco de Paula Santander	1	0	Colegio Gimnasio los Sauces	1	0		
				Colegio Instituto Guimarc	0	1		
Kennedy	Colegio Isabel Segunda	1	0	Colegio Parroquial San Andrés Apóstol	1	0	4	1
	Colegio Carlos Arturo Torres	2	1					
Fontibón				Colegio Santa Teresa de Jesús	1	0	1	
Antonio Nariño	Colegio técnico Jaime Pardo Leal	0	2					2
Engativá	Colegio Nueva constitución	0	1	Instituto técnico Industrial Centro Don Bosco	0	1		1
<b>TOTAL</b>							<b>8</b>	<b>8</b>

Fuente: Elaboración propia, 2021.

La dispersión territorial que se refleja en la selección de instituciones fue resultado de la complejidad en el acceso a las narrativas de profesores y estudiantes de instituciones públicas y privadas en la ciudad de Bogotá, dados sus tiempos y la compleja coordinación con padres, madres e instituciones para la gestión de consentimientos informados y acompañamiento a menores.

La pandemia también evidenció que metodológicamente debíamos repensar rutas de trabajo y flexibilizar los criterios de homogeneidad que garantizarían la observación de ciertas tendencias en los análisis. Así, priorizamos lo narrativo como puerta de entrada a la experiencia de profesores y estudiantes, sin desconocer su anclaje territorial e institucional, pero reconociendo que éste último no podía ser leído de manera integral por el número de casos a los cuales se accedió en cada institución y localidad. En esta medida las instituciones a las que pertenece la población entrevistada se encuentran distribuidas en las localidades de Bosa, Kennedy, Engativá y Antonio Nariño.

## **2.1. “La domiciliación de lo escolar: La transformación de un espacio en tiempos de pandemia”**

*La panadería informatizada había cambiado profundamente las actividades físicas coreográficas de los trabajadores. Ahora, los trabajadores no tenían contacto físico con los ingredientes ni con los panes, supervisaban todo el proceso en pantalla, mediante iconos que representaban, por ejemplo, imágenes del color del pan derivadas de datos acerca de la temperatura y el tiempo de cocción de los hornos; pocos panaderos ven en realidad las hogazas de pan que fabrican. Las pantallas de trabajo están organizadas según la conocida manera Windows. En una de ellas, se ven iconos de las muchas más clases diferentes de panes que fabricaban en el pasado: pan ruso, pan italiano, pan francés, todas ellas posibles con sólo acercar un dedo a la pantalla. El pan se ha convertido en una representación en pantalla.*

*Richard Sennett*

La cita de Richard Sennet (2009) nos permite hacer una analogía en torno a los cambios que se produjeron en el espacio escolar en el contexto de la pandemia, pues todos los saberes que allí se producen tuvieron que ponerse en diálogo con otros en los que las tecnologías de la

información y la comunicación les dieron un nuevo matiz. Por ejemplo, la panadería informatizada y los cambios en las actividades físicas coreográficas de sus trabajadores, son reflejo de las dinámicas que asumieron profesores y estudiantes durante la ERE. La corporalidad mediada por plataformas virtuales como Teams, Zoom, Meet, entre otros.; las rutinas fragmentadas por el establecimiento de nuevos tiempos; contenidos que se ajustan; formas de evaluación que se adecuaron a herramientas como Kahoot, Quizzes, ThatQuiz; son solo algunos de los elementos que acompañaron domiciliación de lo escolar y por lo tanto la práctica pedagógica.

Así, en este apartado profundizamos en las narrativas de profesores y estudiantes en torno a los tránsitos y permanencias del curriculum durante el primer periodo de pandemia. En esta investigación asumimos un concepto de curriculum que sitúa la mirada más allá de planes y programas de estudio, para reconocer *sujetos, espacios, tiempos y contenidos* (esto incluye las diferentes herramientas tecnológicas) que irrumpieron en la nueva cotidianidad escolar.

De acuerdo con lo recopilado en las entrevistas a profesores y estudiantes encontramos que la modificación más evidente ocurrida en este periodo de tiempo fue *la domiciliación de lo escolar*, en la que existió un traslado del espacio escuela a la modalidad “Aprende en casa” propuesta por la Secretaría de Educación Distrital.

Esta última implicó la “no asistencia al aula de clases”, que modificó lo que Alicia de Alba (1998) denomina la “*dimensión didáctico-áulica*” del curriculum, aquel espacio en el que ocurre tanto el encuentro como el desarrollo y concreción de una propuesta curricular ya planteada, en la que intervienen profesores y estudiantes. Dicha dimensión encierra asuntos fundamentales como la relación profesor-estudiante, la relación con el contenido, las dinámicas de grupo, la evaluación del aprendizaje y el programa escolar en general (p. 8).

De la misma manera, la escuela, caracterizada por una estructura espacial determinada en la que hacían presencia pupitres, tableros, libros escolares, así como aquellas dinámicas de socialización específicas en las que se construían vínculos entre profesores y estudiantes. También, los procesos de evaluación y los tiempos de la enseñanza para el aprendizaje fueron repensados a fin de dar cumplimiento al proceso educativo.

Al trasladarse el espacio de enseñanza a los hogares, se desdibujaron los elementos materiales y simbólicos que hacen único el acto educativo. Retomando a Dussel (2020), en el espacio escolar no sólo existe una organización espacial y temporal determinada, sino que

también, existe un elemento característico de la escuela, esta es la posibilidad de socialización con pares y con personas ajenas al núcleo familiar, permitiéndole al niño desarrollar una autonomía afectiva, intelectual y política, en otras palabras, el paso a un espacio para la independencia del niño del mundo familiar. Sobre ello, uno de los profesores entrevistados expresó,

Ya dejó de ser la educación profesor-estudiante y pasó a ser la educación computador –profesor, papá, mamá, tío, abuelita, hermano mayor y hermano menor, ¡perro, perro, perro!-. Esta mañana tuve un problema con un perro que tenían en una casa, todos entraron a ser parte de la educación, todos, todos (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 27 de agosto de 2021).

Durante la pandemia, dinámicas propias de la cotidianidad del hogar se fueron implicando durante el proceso de enseñanza remota (presencia de los familiares en clase, los elementos distractores, el espacio poco adaptado para tomar las clases, etc.). Sobre ello, compartimos una escena que narró uno de los profesores entrevistados,

**Tabla 5: Narrativa de una madre de familia**

<b>Intervención de una mamá durante el desarrollo de una evaluación</b>	<b>Narrativa del profesor sobre la situación presentada</b>
<p><i>“Maestro buenos días, bendiciones, ya, ya arreglo eso maestro. [...] maestro, [el niño] bajó la perra, porque la perrita estaba aquí orinándose en la cocina y la tuvo que bajar de urgencias, yo sé que no es justificable, pero pues sí [...] eso me está diciendo maestro, yo sé que es cierto” (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 27 de agosto de 2021).</i></p>	<p><i>“¿Qué tiene que ver un perro en una evaluación que está perdiendo?, es una evaluación bimestral de cierre de período...todo entró a ser parte de algo que solamente era 35 contra uno dentro de cuatro paredes con un tablero, no era más, eso era más que suficiente, ...creo que mi ejemplo no se les va a olvidar y está más que claro, ahí entró a participar todo, todo, todo, todo” (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 27 de agosto de 2021).</i></p>

**Fuente: Elaboración propia, Equipo de investigación. 2021.**

En el caso de los profesores, las condiciones mencionadas llevaron no sólo al incremento de las horas laborales, sino también a una exposición y vigilancia constante sobre sus métodos y estrategias de enseñanza. Estos últimos fueron interrogados por parte de algunos cuidadores que acompañaron el proceso formativo de sus familiares, situación que implicó

explicarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados (Dussel, 2020, p. 8), sobre ello recuperamos la siguiente narrativa,

ese cambio fue el caos en el hecho de que el aula de clases se trasladó a la casa [...] es un horario bastante largo, pero a las 3:30 [terminaba la jornada escolar] yo cerraba cansado de impartir las clases, y luego de eso, ese horario se convertía en calificar, en responder mensajes, en papas inconformes, [...] pero sí, se convirtió en la pared para juzgar [...], entonces: “es que la profesora no hace”, “es que la profesora...”, “usted que es el director de grupo ayúdeme, haga...”, entonces todo eso lo sobrecarga a uno, y mi esposa también es docente y fue lo mismo, yo le dije a ella: “tenemos que cortar el tiempo [que] se tiene que dar para el trabajo. Hubo días en que nos daban las 9 o 10 de la noche sentados acá desde las 6 de la mañana (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

La intensificación del trabajo obligó a los *sujetos sociales del desarrollo curricular* (profesores y estudiantes) a mantener una conexión permanente a los dispositivos electrónicos en periodos de tiempo que resultaban extenuantes, causando su agotamiento físico. A pesar de ello, en el momento del traslado de la escuela al hogar, se tuvo que ir aceptando la incorporación de dicha cotidianidad a las dinámicas y rutinas de la clase. Al respecto un profesor manifestó,

[...] yo vinculaba todo lo que pasaba, llegaba mi hijo y me hablaba, y yo le decía: “cierto que estamos hablando de matemáticas, ¿tú qué piensas de eso?”. [...] y todo lo que pasaba que era ocasional: el señor de la mazamorra, el señor de la chatarra, el de los envueltos, todo lo que pasa yo lo metía dentro de la clase. Alguna vez por acá en el periódico (de esos amarillistas) dijeron: “mataron a no sé quién”, y los estudiantes [me decían] “profe mataron a alguien en su barrio cuéntenos”, yo no les decía [que no] o cortaba con el hecho de que eso no es de la clase, “no me hablen de eso”; yo les decía: “ahh sí, pasó por eso, esto y esto, y ese señor tenía deudas, y eso malo para las matemáticas [...] pero entonces ahí me los robaba 5 minuticos más y volvía y los metía en el cuento de la clase (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 27 de Agosto de 2021).

Para el grupo de estudiantes entrevistados, la inserción de otros agentes en el acto educativo (padres, hermanos, vecinos, entre otros) se hizo presente en esta domiciliación de lo



escolar, pues la comunicación con el profesor ya no era directa como en la presencialidad. En algunos casos, para resolver inquietudes académicas con celeridad, los estudiantes de IE públicas y privadas, acudieron a sus familiares y cercanos para avanzar en el desarrollo de sus compromisos académicos. En palabras del Estudiante 7: *“No entiendo nada, me toca pedirle ayuda a mis primos o con amigos de mis papás, y mi mamá para que me expliquen porque no entiendo nada”* (Institución Pública, Comunicación Personal, 26 de agosto de 2021); *“acudo a los profesores cuando estoy en clases, pero cuando estoy fuera de ellas [acudo] a mi mamá o mi papá* (Estudiante 8, Institución Pública, Comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

Es aquí donde surgió la pregunta por el papel del profesor y si en el periodo de pandemia, este rol se vio “sustituido” por agentes externos a la escuela, cuestionando su importancia en el espacio escolar. En algunos contextos se cree que la labor del profesor es transferir un cúmulo de información, entendiendo a esta última como un conjunto de datos que están “a un golpe de clic” (Luri, 2020, p. 275); se trataría entonces de un consumo excesivo de información, en el que se deja de producir conocimiento, pensamiento, para acumular todo el tiempo sin límites. Un proceso rápido e irreflexivo, sin cuestionamiento alrededor de lo que se obtiene.

“[...] es mejor la virtualidad porque uno puede buscar las respuestas, y pues me va mejor, en cambio, en la presencialidad uno tenía que estudiar el día anterior y prestar atención a las clases a lo largo del período” (Estudiante 5, Institución Pública, Comunicación personal, 1 de junio de 2021),

Aquí, la solución de Google como un motor de búsqueda inteligente que da respuestas al instante y que permite que éstas, en la mayoría de los ámbitos escolares, sean correctas (de ahí brinde satisfacción al estudiante), es un claro ejemplo de la acumulación de información en la que el resultado que se espera tener son buenas calificaciones y respuestas acertadas sin procesos de pensamiento previos. En este punto aparece el profesor como un sujeto fundamental en el proceso educativo, tal como lo afirma Luri (2020),

Google no es el conocimiento, sino un mero motor de búsqueda que no es, en modo alguno, inocente. Estimula la primacía del lenguaje visual frente al conceptual, la novedad frente a la tradición, la urgencia frente a la pausa, etcétera. (...). Guste o no guste reconocerlo es evidente que se necesita conocimiento tanto para buscar conocimiento como para juzgar el valor del conocimiento encontrado. Y, sobre todo,

se necesita conocimiento de calidad para producir conocimiento de calidad. En el criterio tradicional de transmisión del conocimiento, el profesor filtraba la información para separar lo relevante de lo irrelevante, de acuerdo con un propósito curricular determinado; Google no filtra nada, se limita a contar. (p. 31 - 34)

La labor del profesor es entonces, en palabras de Meirieu (2009) “crear el enigma” (p.110), el profesor es quien presenta y transmite un conocimiento y genera un interés por la riqueza cultural que se da en el espacio escolar, permitiendo que el estudiante sea un investigador y despierte su “deseo por aprender”, en últimas, que despierte su deseo por descubrir aquello que se le está enseñando. Cabe señalar que esta concepción de la labor del profesor no niega el saber y la experiencia del estudiante, máxime en el contexto de la pandemia, donde los entornos, trayectorias y biografías de los *sujetos sociales del desarrollo curricular*, se implicaron en el acto educativo y los vínculos que definieron la relación pedagógica.

Es evidente entonces la labor del profesor en la construcción del saber, un proceso largo y lento que no puede hacerse sin acompañamiento. En ella el estudiante accede a lo distinto, irrumpiendo y creando desequilibrio en eso que ya se creía aprendido. Es claro entonces, que la labor del profesor no puede ser sustituida por otro que no se haya preparado para construir “la relación íntima y asimétrica que se puede crear entre el profesor y el alumno, la humanización de los contenidos que se imparten y la adaptabilidad de cada enseñanza a los requerimientos del alumno” (Luri, 2020, 275). Desde esta perspectiva, el acto de enseñar se constituye en un acto reflexivo pensado para un sujeto específico, por lo tanto, el acompañamiento de familiares, vecinos, amigos, cercanos, durante la domiciliación de lo escolar, no reemplazó el quehacer del profesor, aunque contribuyeron de alguna manera a garantizar la continuidad pedagógica.

Sin embargo, se evidenció la dificultad en la comunicación “estudiante-profesor”, sobre ello algunos estudiantes entrevistados manifestaron: “*era complicado preguntar algunas cosas*”; de otra parte, los tiempos en los que se lograban conectar con el profesor fueron cortos o limitados; ya no se trataba de una relación directa “profesor-estudiante”, sino mediada por instrumentos tecnológicos, en los que la sincronidad no era un elemento característico, provocando que aquellas dinámicas de socialización propias de la escuela se vieran truncadas.

“[...] si, le pregunte dos veces a un profesor, pero era muy complicado comunicarse con ellos, muchas veces porque tocaba mediante la aplicación del colegio y que la revisaran era como difícil” (Estudiante 4, Institución Privada, Comunicación Personal, 25 de agosto de 2021);

“Tardaban un día entero en responder, entonces es más complicado” (Estudiante 5, Institución Privada, Comunicación Personal, 1 de junio de 2021).

“Las dudas las hacemos en clase, o si es fuera de clase, las hacemos por correo o Gmail y pues para mi hubiera sido más fácil estar presencial, ya que, [...] tengo que esperar mucho tiempo para que se me aclaren las dudas” (Estudiante 2, Institución Privada, Comunicación Personal, 16 de junio del 2021)

Otro ejemplo de ello es que, para la resolución de guías y de actividades, los estudiantes recurrían a plataformas de internet que resolvían sus dudas de manera más rápida ya que, como se mencionó en líneas anteriores, el contacto y comunicación con los profesores se vio limitada y en ocasiones no podían conectarse con sus compañeros. Sobre ello, manifestaron que los medios más usados para poder comprender algunos temas, además del encuentro sincrónico con el profesor, fueron páginas web, como *Google o Youtube*. Con base en lo mencionado, tal transformación se logra reconocer en la narrativa de uno de los estudiantes de una institución pública:

Pues, presencialmente cuando uno tenía una duda durante la clase solo levantaba la mano y de una vez el profesor lo atendía, pero, si nos basamos en el año pasado, ahí si tocaba enviarle por WhatsApp, decían los profesores: “envíenme un mensaje” y a veces tardaban un día entero en responder, entonces es más complicado. (...) cuando tenía una duda le escribía al profesor, y si veía que no me respondía, así como a los 10 – 15 minutos intentaba buscar otra cosa porque no me podía quedar ahí esperándolo hasta que viera el mensaje y me responda (Estudiante 5, Institución Pública, Comunicación personal, 1 de junio de 2021)

Retomando a Dussel (2020), la no asistencia al aula y las dificultades de comunicación con profesores y pares, impidieron que la escuela actuara como un espacio de “suspensión del afuera”<sup>8</sup> porque ya no había fronteras que limitaran lo doméstico de lo escolar, confundándose

---

<sup>8</sup> La idea de “suspensión” es retomada por Inés Dussel, de la obra de Simons y Masschelein, “En defensa de la escuela” (2014). Esta refiere a la posibilidad que da la escuela “de separarse literalmente del tiempo y del espacio

en un sólo espacio. Esta situación trajo consigo dificultades que en el contexto del confinamiento son difíciles de solucionar. Por un lado, se encontró la asunción de tareas por parte de las familias que complicaron y confundieron los vínculos, y por otro, la posibilidad que perdieron los estudiantes en la construcción de redes afectivas y de conocimiento fuera de la familia, ya sea con sus compañeros o profesores, lo que les daría la posibilidad de instituir su autonomía (p. 8).

La información suministrada por estudiantes de instituciones públicas y privadas nos permitió identificar que se presentaron algunas transformaciones en el traslado del aula al hogar, entre ellas, el aumento en las tareas y actividades académicas:

“Si, es diferente porque antes dejaban [...] poca tarea y ahora dejan muchísima tarea” (Estudiante 1, Institución Privada, Comunicación Personal, 25 de mayo de 2021)

“Ehh me dejaron más tareas en la pandemia” (Estudiante 2, Institución Privada, Comunicación Personal, 16 de junio de 2021)

“Si muchas, en verdad [...] ahora nos están pidiendo ensayos, carteleras, caricaturas, más dibujos” (Estudiante 7, Institución Pública, Comunicación Personal, 26 de agosto de 2021).

“Si, considero que me dejaban más trabajos que en la presencialidad” (Estudiante 8, Institución Públicas, Comunicación Personal, 26 de agosto de 2021)

Según lo narrado por el grupo de profesores, también se evidenció un ***cambio en el espacio geográfico de residencia*** de algunos estudiantes, resultado de la compleja situación socioeconómica de sus familias (pérdida de empleo, pérdida de un familiar, enfermedad, desalojo de viviendas, pocos recursos para la manutención familiar, etc.). En consecuencia, algunos retornaron a sus lugares de origen, o cerca de sus redes de amigos y familiares (zonas rurales en su mayoría), lo anterior para poder sobrellevar la crisis que trajo consigo la pandemia.

---

del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan. Esto puede lograrse no sólo a través de la forma construida del aula (...), sino también a través de todo tipo de métodos y herramientas. Y, por supuesto, el profesor también juega un papel importante (...). Así pues, la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural” (2014, p. 14-15).

Algunos estudiantes asumieron nuevas responsabilidades relacionadas con el apoyo a sus familias, la búsqueda de empleo, ponerse al frente del hogar, entre otros., asuntos que modificaron sus rutinas de vida y de estudio. Al respecto uno de los profesores entrevistados expone,

Los niños que tuvieron que regresar al campo por la pandemia, tenemos muchos niños en zona rural y con mucho esfuerzo mandan las tareas. Hay uno que se levanta a las 4:00 de la mañana a ordeñar vacas [...]. Hay otros que tienen que ir al pueblo en moto o en caballo o en burro, a recoger las guías que a veces les mandamos por correo certificado [...]. Hay gente que quiere aprender y hace todos los esfuerzos posibles para salir adelante (Profesor 2, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio del 2021).

De este modo, el intercambio de saberes que se daba en la presencialidad entre profesores y estudiantes se modificó, pues los factores geográficos afectaron y contribuyeron a las transiciones de lo escolar, siendo así que, las presiones internas y externas propias de escenarios comunitarios, familiares, institucionales, atravesaron lo característico del currículum: los sujetos, tiempos y la nueva configuración de espacios que irrumpieron en la cotidianidad de lo escolar.

El traslado entre regiones, de lo urbano a lo rural, e incluso el cambio de residencia en la misma ciudad, transformó las condiciones de escolaridad de los estudiantes (acceso limitado a servicios públicos como la energía, red de internet, poca disponibilidad de dispositivos tecnológicos en familias numerosas, entre otras). No obstante, frente a las nuevas circunstancias, las narrativas dejaron entrever el interés de aprender por parte de los estudiantes y la capacidad de los profesores por despertar este deseo a partir de las herramientas disponibles. Así bien, se reconoció la importancia de “el deseo de aprender” y abrió la posibilidad de poner en diálogo los saberes específicos de la escuela con los saberes previos de los estudiantes. De esta manera, el proceso educativo buscó despertar la curiosidad para que, en efecto, se diera un aprendizaje. En palabras de Estanislao Zuleta (1980),

Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer. (p. 36)

Como quedó registrado en narrativas previas, las condiciones socioeconómicas afectaron de manera considerable los procesos de enseñanza a algunos estudiantes. Si bien se reconoció el deseo de aprender y las dinámicas que asumieron algunos hogares para mantener una continuidad en el escenario escolar (*tienen que ir al pueblo en moto o en caballo o en burro para recoger las guías, Profesor 2*), no se pudo dejar de lado cómo la ausencia de conectividad, pérdida del empleo, escasez de recursos, etc., impactó en la enseñanza de algunos estudiantes (en su mayoría de instituciones públicas). Un profesor sostiene,

[...] las circunstancias de los muchachos son diversas, están los muchachos que les tocó irse de la ciudad porque sus papas perdieron el trabajo, o donde estaban pagando arriendo, como no lo pudieron pagar los echaron, entonces un porcentaje, no es mínimo es un porcentaje alto en mi colegio, se devolvieron para el campo. En este momento están en la virtualidad desde el campo; están los muchachos que tuvieron que conseguir trabajo para ayudar en la casa y pues están aquellos muchachos que han perdido familiares (Profesor 4, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Es claro que la tarea de educar se puso en riesgo al enfrentar la compleja situación de desigualdad socioeconómica que atravesaron (y siguen sorteando) un número importante de familias en el país. Pese a ello, los profesores asumieron el desafío pedagógico de enseñar, entendiendo que la tarea sigue estando inconclusa, en tanto el abandono escolar, está precedido, entre otras causas, por el histórico y sistemático abandono Estatal en algunos territorios.

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave (...) el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación (Puiggrós, 2020, p.35-36).

Con respecto a lo anterior, queda claro el imperativo de la escuela como ese espacio-tiempo de suspensión que no puede hacer caso omiso a la lectura del contexto que atraviesa a los sujetos del desarrollo curricular. Si bien escuela y sociedad se configuran como dos espacios distintos, la lectura de estas dos dimensiones es central para garantizar la educabilidad de los

sujetos, por tanto, las reconocemos como dos realidades mutuamente constitutivas y no excluyentes.

## **2.2. Tiempos fragmentados. Las jornadas escolares en tiempos de pandemia**

El tránsito del espacio (escuela-hogar) que se expuso en líneas previas, vino acompañado por la transformación de otra de las dimensiones que estructura el currículum, la delimitación de los tiempos bajo los cuales se establece un orden y secuencia de un programa curricular, sobre ello Sacristán (2010) plantea que estos corresponden a los años o cursos de escolaridad, horarios semanales y diarios recurrentes, así como las distintas concepciones del tiempo que se trabajan en lo escolar (tiempo de aprendizaje, tiempo de enseñanza y tiempo libre) (p.27).

En las narrativas de los profesores se hizo evidente que, si bien procuraron mantener las jornadas escolares, los tiempos de cada asignatura se modificaron, dando lugar a periodos más cortos de trabajo. Allí, las actividades *sincrónicas*, *asincrónicas*, *autónomas* y *tiempos de descanso*<sup>9</sup> jugaron un papel importante.

“(…) no alcanzamos a ver todo, porque se recortaron horas, hubo cambios, por ejemplo, de las horas... horas sincrónicas en las que yo daba una clase, y teníamos horas asincrónicas en los que ellos hacían sus trabajos y tareas.” (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

“[...] en el colegio son cinco horas a la semana y pues de manera virtual me encontraba con los estudiantes dos horas cada quince días.” (Profesor 3, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021)

Lo anterior denotó una cierta regularidad e intento por garantizar la sostenibilidad de ciertos rituales vinculados al cumplimiento de horarios, o el encuentro sincrónico que advierte la presencia diaria del profesor. En las narrativas de los estudiantes (de IE privadas principalmente), tanto los encuentros como las tareas fueron asignadas dentro del horario establecido, “*los horarios si se cumplen [...], o sea, siempre entramos a la hora que tiene que*

---

<sup>9</sup> Según Ibáñez (2020) las sesiones sincrónicas son las que deben coincidir con los horarios tanto de estudiantes como de profesores para la realización de las clases. Por otra parte, cuando se habla de actividades o clases asincrónicas se hace referencia aquellas en las que los profesores no deben coincidir en horarios específicos con los estudiantes para la realización de las clases. Por último, el trabajo autónomo alude a la independencia del estudiante para gestionar sus tiempos y herramientas para la elaboración de actividades.

*ser y se cumple muy bien con la hora establecida para cada clase”* (Estudiante 2, Institución Privada, Comunicación personal, 17 de junio de 2021).

Sin embargo, aunque los trabajos de clase y el proceso de enseñanza contaron con tiempos más cortos, la dedicación de los profesores para el diseño de guías, estrategias de enseñanza aterrizadas a las particularidades de algunos estudiantes, así como su desarrollo y resolución por parte de estos, aumentaron la carga del trabajo “autónomo y asincrónico”. Al tratarse de un cambio tan rápido y repentino, resultaba imperativo repensar la planeación escolar y las estrategias de enseñanza,

[...] uno pensaría que todos se iban a centrar en la virtualidad, pues están los muchachos que no tienen internet, que no tienen los medios; están los muchachos que a veces tienen los medios, y están los muchachos que están completamente inmersos en esta virtualidad; entonces digamos que para cada quien hay estrategias, esto hizo que el trabajo se aumentará tanto para los docentes como para los mismos muchachos (Profesor 4, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Con lo anterior, algunas instituciones contemplaron plazos de entrega más largos, teniendo en cuenta las diversas situaciones (familiares, laborales, escolares, etc.). Con ello se garantizó que el estudiante pudiese dar solución a las actividades, “[...] *ahora tenemos muchísimo más plazo para enviarlas, ahora las podemos enviar hasta el sábado a medianoche y antes tocaba enviarlas al día siguiente*” (Estudiante 1, Institución Privada, Comunicación Personal, 25 de mayo de 2021).

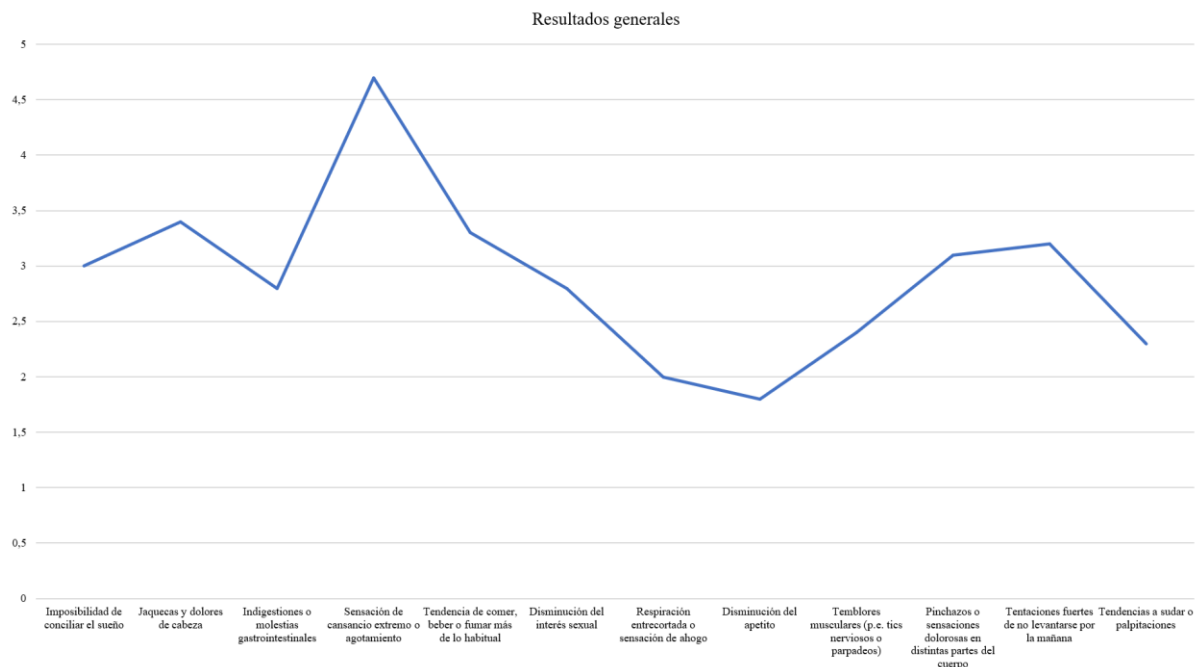
Al aumento de la carga académica de los profesores se sumaron otra serie de actividades que buscaban mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje (seguimiento a estudiantes ausentes, tareas administrativas, interacción constante con los padres para dar a conocer y saber de primera mano el estado del estudiante, etc.), garantizando la transmisión de unos contenidos y el diálogo entre los diversos sujetos (estudiantes, acudientes, directivas, etc.), “*la cantidad de trabajo se duplicó para el docente entonces también hay una carga emocional ahí, porque entonces ya no le puede dedicar el mismo tiempo a su familia, y se duplicó el trabajo*” (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

Con la reducción de las horas sincrónicas se esperaba minimizar la sobreexposición a los computadores y mitigar afectaciones a la salud derivadas del cansancio, el estrés, problemas de visión, columna, entre otros. Al respecto y según una encuesta realizada por la Facultad de



Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2021, la sensación de cansancio extremo y agotamiento de los profesores resultó ser una de las afectaciones más significativas durante el trabajo en pandemia.

**Gráfica 1:** *Resultados generales: cuestionario sobre estrés laboral. Facultad de Educación de la UPN*



**Fuente:** Documento de trabajo, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2021.

Al respecto estudios como los de Cortes, J. (2021) y Dos Santos, B., Ribeiro, S., y Fabio Scorsolini-comin, R. d. (2021) expresaron que las diversas transformaciones que trajo consigo la pandemia condujeron a que los profesores estuvieran expuestos de manera constante a factores de estrés; por ejemplo, la adaptación a las tecnologías requirió un doble de esfuerzo en la planeación y ejecución de las labores del profesorado, a fin de mantener los procesos educativos. Esto desencadenó que los profesores invirtieran más tiempo de trabajo en actividades educativas, además, el confinamiento implicó poca interacción social con los estudiantes y compañeros de trabajo, lo que aumentó el estrés, la incertidumbre y el miedo, y en últimas produjo problemas de salud.

Sumado a lo anterior, se reconocieron otras situaciones que llegaron a ser detonantes en los problemas de salud mental y física de los profesores, como las condiciones laborales precarias y el aumento de horas de trabajo, debido a que, además de las planeaciones para la clase debían hacerse responsables de labores administrativas, como lo menciona la profesora 2 en el siguiente fragmento.

[...]muchos niños no se conectaron [...] y entonces hubo una estrategia [...] que era golpear a casa, había que golpear a casa de los niños que no se conectaron, [...] y entonces [...] yo me enfermé. El psicólogo me decía: pero ¿qué te pasa?, [y yo le decía], no que la rectora nos obliga a que tenemos que conseguir el teléfono o el correo de los niños que no se han conectado. Pero yo creo que la crisis, pues uno la expresa pero hay compañeros que no la expresan, yo sí lo expresé, y yo le dije al psicólogo: yo no sé qué voy a hacer, esto pareciera que uno no tuviera que cuidarse, porque golpear a casa, había que conseguir los niños [...] pero el médico me dijo ni se le ocurra, ni se le ocurra porque usted hace parte [del grupo de mayor riesgo a] los que se les transmite el Covid, entonces ya uno como que más asustado (Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio del 2021).

Lo anterior evidenció el entrecruzamiento de asuntos relacionados con la salud emocional y física que permea las prácticas educativas. Al duplicarse el trabajo, la atención de los profesores se centra en las actividades académicas, desplazando el tiempo en familia, descansos, cuidados propios de carácter personal, en los que el estrés y las malas posturas corporales juegan un papel muy importante. De igual manera la no separación del espacio y tiempo hogar/trabajo, implicaron una asistencia a establecimientos médicos para tratar los problemas de salud emergentes,

En mi caso particular lo que más afectó fue mi parte de la salud, fue el hecho de cambiar mi posición, de estar acá sentado 8 horas, de no caminar, de no moverme; [...] pero el resto fue algo que se sorteó, fue difícil, sí. La primera vez [que fui al médico] fue por vértigo, yo nunca había estado tanto tiempo pegado a un computador [...] pero eso sí fueron las primeras dos semanas tal vez, y el mareo fue tenaz, y pues lo que me manifestó el médico era eso, el cambio a estar en una pantalla todo el tiempo a lo que hacía yo antes de forma muy natural para allá, para acá. Eso fue uno, dos, lo del dolor de espalda [...], tres, lo del sobrepeso (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

Vale mencionar que la pandemia exacerbó una dinámica que tiende a normalizarse en la cotidianidad humana, la de los ritmos y tiempos que impone sutilmente el modelo económico neoliberal. Al respecto Richard Sennett (2000) plantea,

“Es la dimensión temporal del nuevo capitalismo, más que la transmisión de datos con alta tecnología, los mercados bursátiles globales o el libre comercio, lo que más directamente afecta a las vidas emocionales de las personas que ejercen su actividad fuera del lugar de trabajo. Trasladado al terreno de la familia, el lema “nada a largo plazo” significa moverse continuamente, no comprometerse” (p.24).

### **2.3. Las tensiones sobre qué enseñar**

Pese a la crisis e inmediatez con la cual se presentó la emergencia sanitaria, algunos aspectos relacionados con los contenidos a transmitir se mantuvieron sin modificaciones importantes durante el proceso de enseñanza. La observación de estos asuntos se focalizó en los syllabus de los programas de los espacios académicos de Inglés, Español y Matemáticas suministrados por algunos profesores, así como en el análisis de las narrativas de los sujetos involucrados en el proceso. Si bien los profesores avanzaron en la selección y priorización que atendió a los nuevos tiempos que planteaba la ERE, el acuerdo en torno a mantener los contenidos básicos como obligatorios, evidenció su dominancia. Sobre esto consideramos importante recuperar la reflexión de Michael Young (2016) quien reconoce la importancia de abordar un curriculum basado en materias y conceptos, pues son estos los que garantizan el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Pudimos observar que si bien se presentó una *modificación de tiempos* dedicados al trabajo sincrónico y autónomo dependiendo la tipología de la IE (pública o privada), el curriculum se constituyó en una *síntesis de elementos culturales* (De Alba, 1998), en los que se optó por dar importancia a los contenidos “base” (obligatorios). Son ellos los que posibilitan la transmisión de un conjunto de saberes fundamentales para la promoción del estudiante a un grado superior. Según Sacristán (2010) dichos contenidos asumen el criterio de “relevancia” debido a que suelen reproducirse como unos saberes auto justificados, es decir, como aquel “texto” incuestionable que da las pautas para llevar a cabo el proceso educativo (p. 39).

De la mano con lo anterior, los elementos culturales de los cuales nos habla De Alba están relacionados con los esquemas de percepción y acción que orientan las decisiones y prácticas más profundas de los sujetos sociales. En palabras de Pierre Bourdieu, los “habitus”<sup>10</sup> jugaron un papel central en el proceso, así, la selección de saberes estuvo direccionada por los aprendizajes y creencias (habitus) de cada profesor en torno a los contenidos considerados “incuestionables”. Al respecto uno de los profesores entrevistados afirmó,

Somos 11 colegios en la alianza educativa [...], todos los profesores de inglés [...] nos reunimos y decidimos hacer una priorización de aprendizajes. Nos pusimos todos de acuerdo, como que venga, ¿qué es lo básico?, básico, lo más, más básico que debe tener un estudiante de octavo grado, en segundo, tercero, cuarto periodo y al finalizar el año escolar. Es decir que eso que vamos a enseñar sea lo que no puede faltar para el siguiente grado y lo que ese estudiante si o si, va a necesitar (Profesor 5, Institución Pública, Comunicación personal, 2 de julio de 2021)

La discusión sobre los “contenidos base” que debían orientar la planeación didáctica organizada, pueden ser analizadas a la luz de la propuesta de Runge (2017), relacionadas con el marco social y cultural en el cual está sucediendo el proceso educativo.

**Tabla 6:** Preguntas referentes a la planeación didáctica

<b>Preguntas referentes a la planeación didáctica</b>		
<b>Pregunta Planeación Didáctica</b>	<b>Definición</b>	<b>Lo observado en Pandemia</b>
¿Qué?	Hace referencia a los contenidos formativos o saberes a enseñar	Se decidió optar por la transmisión de contenidos básicos obligatorios.
¿Quién?	Son las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	No se cuestionó que los actores del curriculum eran profesores y estudiantes.
¿Por parte de quién?	Será la persona encargada de enseñar	El acompañamiento de las familias generó tensiones durante el proceso de enseñanza relacionadas con: el rol del profesor, los métodos de enseñanza, las formas de evaluación
¿Con quién o con quiénes?	Las formas sociales en que se da la enseñanza	

<sup>10</sup> Los habitus son considerados por Pierre Bourdieu, esquemas de percepción y acción que orientan nuestra acción y decisiones más profundas. Existen dos tipos, habitus primarios, se configuran en el espacio familiar y habitus secundarios, que se consolidan en el espacio escolar.

Preguntas referentes a la planeación didáctica		
Pregunta Planeación Didáctica	Definición	Lo observado en Pandemia
		del profesor y la asignación de tareas entre quienes llevaban a cabo el proceso de enseñanza.
¿Cuándo?	El tiempo, el momento o la planeación de secuenciación	Se ampliaron plazos, se acortaron tiempos de clases. La forma escuela presencial articula en su cotidianidad los tiempos sincrónico, asincrónico y autónomo.
¿Dónde?	El espacio o el entorno de aprendizaje	Se consideraron las condiciones particulares de los estudiantes para el aprendizaje: sus contextos, necesidades económicas, de acceso a tecnología, entre otras.
¿Cómo?	Los métodos a utilizar	Los métodos de enseñanza no se modificaron, ya que tienen que ver con las formas en que los profesores tradicionalmente enseñaban.
¿Con que?	Las herramientas para llevar a cabo la enseñanza de contenidos	Los métodos tradicionales fueron enriquecidos por herramientas como: zoom, Meet, teams, etc.
¿Para qué?	Las metas de aprendizaje	En los syllabus se observó una preocupación relacionada con el <i>para qué</i> se lleva a cabo la enseñanza de ciertos contenidos, sin embargo, en las narrativas se hizo evidente que la preocupación principal estaba relacionada con la promoción de los estudiantes de un grado a otro.

Fuente: Tabla elaboración propia, con base en Runge, 2017, p 47.

Para ejemplificar lo expuesto a continuación, se comparte la narrativa de una de las profesoras entrevistadas del área de Inglés, perteneciente a una institución pública,

Sí, se siguieron los contenidos base (estructuras gramaticales), pero la forma como se abordaba la explicación y aplicación de estas cambió, ya que la asignatura de inglés y la de español comenzaron a trabajar las unidades temáticas grandes en conjunto, con el fin de reducir la carga de trabajo que tenían los estudiantes, y también pensando en aquellos estudiantes que no tenían ningún tipo de conectividad (Profesora 1, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Como ilustración de lo descrito anteriormente se expone un fragmento del syllabus de uno de los profesores y su organización “antes” y “durante” la pandemia:

**Gráfica 2:** Planeación área de Lengua Castellana antes la pandemia

Planeación antes de la pandemia									
PERIODO	COMPETENCIAS ORALIDAD, ESCUCHA, COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	RÚBRICA DE EVALUACIÓN				RESULTADO EVALUACIÓN	EVIDENCIA		
I	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	DESEMPEÑO SUPERIOR	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO BÁSICO	DESEMPEÑO BAJO	HE RE TE	AUT REV RE	COEVA LUACI ON	
		(4.6 - 5.0)	(4.0 - 4.5)	(3.2 - 3.9)	(1.0 - 3.1)				
SER	1. Asiste a clase e ingresa de manera puntual. 2. Respeta a sus compañeros y la clase, no haciendo uso de elementos que lo distraigan. 3. Resuelve sus conflictos de manera adecuada. 4. Reconoce la importancia del trabajo en equipo	Asistió a todas las clases del periodo, entró a tiempo, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 1 o 2 fallas en el periodo, presenta 1 o 2 retardos, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 3 fallas en el periodo, presenta 3 retardos, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 4 o 5 fallas en el periodo, presenta 4 o 5 retardos, utilizó pocas veces elementos que lo distrajeran se le dificulta trabajar en equipo.				1. Asistencia y puntualidad 2. Respeto para la clase 3. Trabajo en equipo

Fuente: Fragmento extraído del Syllabus Académico del Profesor 3, Área: Lengua Castellana

**Gráfica 3:** Planeación Área de Lengua Castellana durante la pandemia

Planeación durante pandemia									
PERIODO	COMPETENCIAS ORALIDAD, ESCUCHA, COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	RÚBRICA DE EVALUACIÓN				RESULTADO EVALUACIÓN	EVIDENCIA		
II	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	DESEMPEÑO SUPERIOR	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO BÁSICO	DESEMPEÑO BAJO	HE RE TE	AUT REV RE	COEVA LUACI ON	
		(4.6 - 5.0)	(4.0 - 4.5)	(3.2 - 3.9)	(1.0 - 3.1)				
SER	1. Asiste a clase e ingresa de manera puntual. 2. Respeta a sus compañeros y la clase, no haciendo uso de elementos que lo distraigan. 3. Resuelve sus conflictos de manera adecuada. 4. Reconoce la importancia del trabajo en equipo	Asistió a todas las clases del periodo, entró a tiempo, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 1 o 2 fallas en el periodo, presenta 1 o 2 retardos, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 3 fallas en el periodo, presenta 3 retardos, nunca utilizó elementos que lo distrajeran y sabe trabajar en equipo.	Presenta 4 o 5 fallas en el periodo, presenta 4 o 5 retardos, utilizó pocas veces elementos que lo distrajeran se le dificulta trabajar en equipo.				1. Asistencia y puntualidad 2. Respeto para la clase 3. Trabajo en equipo

Fuente: Fragmento extraído del Syllabus Académico del Profesor 3, Área: Lengua Castellana

La revisión de los syllabus suministrados exclusivamente por profesores de instituciones públicas permitió identificar que la estructura de la planeación se mantuvo, es decir, se conservó la misma articulación entre *propósitos*, *estrategias* y *contenidos de enseñanza*. A modo de ejemplo, en el syllabus de la asignatura de matemáticas para los grados sextos y séptimos, aunque se hizo evidente una reducción de contenidos, se pudo ver reflejada la utilización de elementos como: *el eje temático*, *los desempeños* y *evidencias* apoyados en

los derechos básicos de aprendizaje<sup>11</sup> y las estrategias de evaluación, para así poder organizar las planeaciones curriculares. Lo anterior se refleja en las siguientes tablas,

**Gráfica 4:** Planeación área de Matemáticas antes de la pandemia

Planeación antes de la pandemia					
GRADO SEXTO					
<b>IMPRONTA:</b> Interacción social y construcción de mundos posibles					
<b>EJE DE DESARROLLO:</b> Indagación y experimentación					
<b>PROPOSITO DE CICLO:</b> Utilizar las matemáticas para fortalecer los procesos de indagación y experimentación que le ayud integral y a la construcción de un mundo mejor.]					
PERIODO	EJES TEMÁTICOS	DESEMPEÑOS BASADOS EN DBA	APRENDIZAJES- COMPONENTE SOCIO AFECTIVO		EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO BASADOS EN DBA
			EJE	CAPACIDAD	
I	NÚMEROS NATURALES Sistemas de numeración Concepto. Representación en la recta numérica y en el plano cartesiano. Operaciones: adición,	Propone y resuelve situaciones problemáticas donde se empleen operaciones con números naturales.	INTRAPERSONAL	Manejar emociones y repuestas emocionales básicas.	Realizar operaciones entre los sistemas de numeración. Proponer y efectuar operaciones con números naturales. Aplicar las propiedades de las operaciones en los números naturales para resolver polinomios

**Fuente:** Fragmento extraído del Syllabus Académico del Profesor 2, Área: Matemáticas

<sup>11</sup> Los DBA o Derechos Básicos de Aprendizaje, es un documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015, en el que se definen los saberes y habilidades básicas que han de aprender los estudiantes durante el periodo escolar (desde transición hasta grado once). Estos se deben ver reflejados en el curriculum de dichos grados académicos. Al respecto puede dirigirse al siguiente enlace, para más información: <https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicos-de-aprendizaje.pdf>

**Gráfica 5: Planeación área de Matemáticas durante la pandemia**

Planeación durante de la pandemia					
GRADO SEPTIMO					
PERIODO	EJES TEMÁTICOS	DESEMPEÑOS BASADOS EN DBA	APRENDIZAJES- COMPONENTE SOCIO AFECTIVO		EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO BASADOS EN DBA
			EJE	CAPACIDAD	
I	ENTEROS. Concepto Representación en la recta y en el plano cartesiano. Operaciones básicas. Propiedades. Cadena de operaciones. Ecuaciones. Problemas.	Plantea y resuelve problemas de números enteros.	INTRAPERSONAL       INTERPERSONAL	<input checked="" type="checkbox"/> Manejar emociones y repuestas emocionales básicas.	<input checked="" type="checkbox"/> Efectuar operaciones con números enteros. <input checked="" type="checkbox"/> Ubicar números enteros en la recta y el plano cartesiano. <input checked="" type="checkbox"/> Resolver polinomios aritméticos. <input checked="" type="checkbox"/> Describir el proceso lógico para solucionar ecuaciones v/o problemas

Fuente: Fragmento extraído del Syllabus Académico del Profesor 2, Área: Matemáticas

**Gráfica 6: Planeación área de Matemáticas, Ejes articuladores**

PRIMER PERIODO GRADOS SEXTOS Y SÉPTIMOS - 2020				
En la primera reunión de Campo de pensamiento matemático, el 22 de enero del 2020, se acordó trabajar los números enteros en ambos grados, puesto que es un DBA de grado sexto y el proceso que se llevó a cabo con sexto de 2019, no se vio este tema.				
PERIODO	EJES TEMÁTICOS	DESEMPEÑOS BASADOS EN DBA	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO BASADOS EN DBA	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
I	ENTEROS. Concepto Representación en la recta y en el plano cartesiano. Operaciones básicas.	Plantea y resuelve problemas de números enteros.	<input checked="" type="checkbox"/> Efectuar operaciones con números enteros. <input checked="" type="checkbox"/> Ubicar números enteros en la recta y el plano cartesiano. <input checked="" type="checkbox"/> Resolver	<b>HETEROEVALUACION.</b> Se evalúa: <input checked="" type="checkbox"/> Trabajos y actividades desarrolladas en clase, actividades <u>extraclase</u> . <input checked="" type="checkbox"/> <u>Participación activa</u> en clase. <input checked="" type="checkbox"/> Compromiso, respeto y

Fuente: Fragmento extraído del Syllabus Académico del Profesor 2, Área: Matemáticas

Al comparar los contenidos que se transmitían “antes” y “durante” la pandemia, se observa que permanecieron temáticas como: *la teoría de los números, los números racionales positivos, las magnitudes, las razones y proporciones, la velocidad constante, magnitudes directa e inversamente proporcionales y los repartos proporcionales*. Igual situación se presenta con los desempeños que pretendían ser desarrollados a partir de los contenidos enseñados: *realizar correctamente la descomposición de un número en sus factores primos al aplicar los criterios de divisibilidad, proponer ejemplos de fracciones y representarlas*



gráficamente en la recta numérica, realizar simplificación y complicación de fracciones, determinar y solucionar el M.C.D. y el M.C.M, interpretar situaciones en diferentes contextos y representarlas en lenguaje matemático, entre otros.

Con respecto a lo anterior, en la Tabla 5 se lograron evidenciar algunos elementos que se mantuvieron pese a la pandemia y que siguieron circulando en el ámbito escolar:

**Tabla 7:** Elementos de la planeación que permanecieron

ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN QUE PERMANECIERON		
ESPACIO ACADÉMICO (ASIGNATURA)	DIMENSIONES	ASUNTOS QUE PERMANECIERON ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA
Matemáticas Cursos: Sexto y séptimo	¿Qué?	<p>► <b>Segundo Periodo:</b> La teoría de los números y los números racionales</p> <p>► <b>Tercer periodo</b> Magnitudes, Razones, Proporciones y reparto, Velocidades constantes y Magnitudes directa e inversamente proporcionales</p> <p>► <b>Cuarto periodo</b> Datos agrupados-No agrupados y Medidas de tendencia central, la media aritmética-moda y mediana</p>
	¿Cómo?	Se evaluó teniendo presente tres tipos de evaluación según el agente que evalúa: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación
	¿Para qué?	<p>► Proponer y resolver situaciones problemáticas a partir de los números racionales o enteros</p> <p>► Utilizar la teoría de números en la solución de ejercicios y/o problemas.</p>
	¿Con qué?	<p>Algunos de los criterios que se evaluarán y rectificaran lo aprendido son:</p> <p>► Realiza correctamente la descomposición de un número en sus factores primos al aplicar los criterios de divisibilidad</p> <p>► Realizar simplificación y complicación de fraccionarios.</p> <p>► Determinar y solucionar el M.C.D. y el M.C.M.</p> <p>► Interpretar situaciones en diferentes contextos y las representa en lenguaje matemático.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Realizar la construcción de las líneas y puntos especiales del triángulo, cuadriláteros, círculo y circunferencia.</li> <li>▶ Interpretar situaciones en diferentes contextos y las representa en lenguaje matemático.</li> </ul>
<p><b>Nota:</b> En el año 2020 por causa de la pandemia por Covid-19, se unificó la planeación de grado sexto y séptimo; en el segundo periodo se abordaron los contenidos estipulados para grado sexto; y en el tercer y cuarto periodo los grados sextos y séptimos, vieron los contenidos que estaban estipulados en la malla de séptimo estipulado antes de la pandemia</p>		

**Fuente: Elaboración propia, Equipo de investigación. 2021.  
Ver anexo Syllabus programa Matemáticas, grados Sextos y Séptimos, IE Pública**

Durante la revisión de los syllabus y en los datos aportados por los profesores en las entrevistas, se logró observar que ocurrió una transición de *contenidos generales impartidos “antes del confinamiento”, a unos más específicos enseñados “durante la pandemia”*. Lo anterior con el propósito de brindar las bases fundamentales de conocimiento para el paso de un curso a otro, así como para la validación de estos en las pruebas de Estado.

Esta selección no se hizo de manera aleatoria, contó con una planeación y reflexión alrededor de aquellos contenidos que debían permanecer, así como aquellos que requerían ser agrupados o eliminados. Con ello se buscaba garantizar la promoción del estudiante y la apropiación de contenidos que posibilitaran el afianzamiento de elementos culturales específicos (saberes obligatorios en cada materia).

La planeación tenía que ser muy detallada, demasiado detallada, yo como coordinador necesitaba ver el panorama de que iba a hacer el docente para mirar si realmente estaba apuntando a los objetivos, entonces la planeación siempre era un poco más engorroso (Profesor 8, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

En la planeación “antes” y “después” de la pandemia, existieron algunas modificaciones en cuanto a contenidos, formas de evaluación y propósitos, esto pudo observarse en el área de matemáticas de una de las instituciones de carácter público,

**Tabla 8:** Contenidos de la planeación que cambiaron en el área de Matemáticas

ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN QUE CAMBIARON			
ESPACIO ACADÉMICO (ASIGNATURA)	DIMENSIONES	ANTES DE LA PANDEMIA	DURANTE LA PANDEMIA
Matemáticas Cursos: Sexto y séptimo	¿Qué?	<p><b>Primer periodo (Sexto)</b> * NÚMEROS NATURALES * GEOMETRÍA: conceptos básicos: punto, línea, longitud, perímetro, superficie, cuerpo, figuras planas</p> <p><b>Segundo Periodo</b> *GEOMETRÍA: Clases de ángulos</p> <p><b>Tercer Periodo (Grado séptimo)</b> *ESTADÍSTICA: Tabla de frecuencia Y Análisis de información</p> <p><b>Cuarto Periodo</b> *REGLA DE TRES simple directa e inversa *PORCENTAJE: Interés y descuento *PROBABILIDAD: Concepto, Diagrama de árbol</p>	<p><b>Primer Periodo (Sexto y séptimo)</b> * NÚMEROS ENTEROS</p> <p><b>Tercer periodo</b> *Revisión de los planes de mejoramiento enviados por los estudiantes en los últimos días.</p> <p><b>Cuarto periodo:</b> *Datos, Variables, Recolección de información, Datos agrupados-No agrupado, Sistematización de información, Representación de información, Interpreta información estadística a partir representaciones, Revisión de los planes de mejoramiento enviados por los estudiantes en los últimos días, Planeación temática siguiente con estudiantes, Medidas de tendencia central, la media aritmética-moda y mediana.</p>
	¿Para qué?	<p><b>Sexto</b> * Propone y resuelve situaciones problemáticas donde se empleen operaciones con números naturales * Identificar las características de diferentes figuras planas y cuerpos. * Soluciona ejercicios y/o problemas que requieran el concepto de perímetro. *Identifica las clases de triángulos y cuadriláteros. *Recolectar, tabular, gráfica y analiza a partir de las medidas de tendencia central, los datos obtenidos de una situación</p> <p><b>Séptimo</b> *Resuelve ejercicios y problemas de regla de tres y porcentaje *Resuelve ejercicios y problemas de interés y descuento. *Distingue entre población y muestra *Determina la probabilidad de un evento mediante diagramas de árbol representando los resultados con fracciones y porcentajes</p>	<p><b>(Sexto y séptimo)</b> * DBA: *Plantea y resuelve problemas de números enteros.</p>

ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN QUE CAMBIARON			
ESPACIO ACADÉMICO (ASIGNATURA)	DIMENSIONES	ANTES DE LA PANDEMIA	DURANTE LA PANDEMIA
	¿Cómo?		*Revisión de material audiovisual para sugerir a los estudiantes como refuerzo del tema. * Revisión Derechos básicos de aprendizaje, referente a la componente de estadística *Revisión de material audio-visual para sugerir a los estudiantes como refuerzo del tema. *Elaboración de video por parte de la docente que orienta el grado sexto y planeación de la guía que se enviará a los estudiantes. *Elaboración de la guía para dos semanas: objetivos, explicación, con ejemplos claros y sencillos. Para que sean desarrollados por los estudiantes. *Mediante un video, elaborado por la docente que orienta la clase, presentará varias situaciones para que el alumno aprehenda el concepto de magnitud, posteriormente se abordará el concepto de razón, posteriormente, veremos el concepto proporción con sus respectivas propiedades. *Revisión y asignación de nota *Elaboración de la guía
<b>Nota:</b> En el año 2020 por causa de la pandemia por Covid-19, se unificó la planeación de grado sexto y séptimo; en el segundo periodo se abordaron los contenidos estipulados para grado sexto; y en el tercer y cuarto periodo los grados sextos y séptimos, vieron los contenidos que estaban estipulados en la malla de séptimo estipulado antes de la pandemia			

Fuente: Elaboración propia, Equipo de investigación. 2021.  
 Ver anexo Syllabus programa Matemáticas, grados Sextos y Séptimos, IE Pública

Los contenidos, las formas y los modos de enseñar estuvieron en constante revisión. Sobre ello uno de los profesores entrevistados manifestó,

¿Qué se nos quedó por fuera? la parte estadística, nada, no tocamos nada de estadística en ninguno de los grados, haciendo la adaptación de los contenidos con las cuestiones que consideramos básicas, básicas, en las matemáticas, y decíamos: lo importante es que cada grado miremos cuál es la secuencia, cuál es la secuencia de esos temas para los de aquí hasta 11, y mientras dure la pandemia, por ejemplo, esto pues no sabemos cuánto tiempo ¿no?, ¿cuánto tiempo íbamos a durar con pandemia? pero sí, hicimos un análisis de no solamente de bachillerato desde grado primero hasta 11, (...), para mirar cuáles eran los temas más importantes, pero sí, se nos quedaron por fuera muchas cuestiones de la geometría, se nos quedaron por fuera muchas cuestiones de la parte

lúdica, es muy diferente ¿no?, muy diferente la virtualidad para hacerle la lúdica a los niños (Profesor 2 de matemáticas, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio del 2021)

La planeación académica dejó entrever que existió una unificación de contenidos para los grados sextos y séptimos. Esto se reflejó en el primer y segundo periodo donde se abordaron las temáticas estipuladas en la malla curricular de grado sexto, y en el tercer y cuarto periodo se trabajaron los temas que estaban planteadas para el tercer periodo del grado séptimo antes de la pandemia. Es decir, para llevar a cabo las clases, se unieron dos grados (sextos y séptimos) para los que se realizó una sola planeación, la cual estaba enfocada, por un lado, en enseñar algunos contenidos de los grados sextos (en el primer y segundo periodo) y, por otro, en enseñar algunos contenidos propios de los grados séptimos (tercer y cuarto periodo).

Otro de los *tránsitos* que se logró evidenciar con respecto a estos syllabus son *los elementos por evaluar en cada periodo de clase*. Se priorizaron no sólo los criterios de evaluación de las tareas y propósitos que debían alcanzar los estudiantes (entrega puntual de trabajos, comprensión total del tema, participación constante, entre otros), sino también elementos específicos que estaban a cargo del profesor en su práctica concreta como: la revisión de material audio-visual para sugerir a los estudiantes como refuerzo del tema, revisión de Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA (particularmente en el componente de estadística). Con ello quedó claro que el profesor debió llevar a cabo una revisión sistemática de su quehacer (contenidos, estrategias y formas de evaluación) teniendo presente las particularidades de la nueva cotidianidad escolar y las circunstancias de sus estudiantes.

Es convertir esa clase que uno tenía tan centrada en las matemáticas en algo un poquito más humano, en ver los otros aspectos de la vida que uno puede evaluar de un chico y que lo pueda acompañar, yo no sólo estaba formado para enseñar números, para enseñar operaciones, sino que también mi experiencia, mi corta experiencia y mi formación me permite también orientar otro tipo de procesos, y otro tipo de cosas que también hacen parte de la vida de los chicos, y a ellos también se les puede formar desde otros puntos de vista, y desde otras áreas del conocimiento, eso es lo que me parece a mí como más grande no era sólo matemática, yo soy profesor para la vida, para enseñar de todo (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

Además, a medida que se daba la explicación de un tema, se abría la posibilidad de generar espacios en los que se pudiera abordar asuntos relacionados con la pandemia y el uso de herramientas virtuales. Esto evidenció que la apropiación de algunos contenidos estuvo enlazada con el aprendizaje de algunas herramientas tecnológicas que posibilitaron llevar a cabo su proceso formativo. Según uno de los estudiantes,

[...] cuando empezamos virtual [...] pues sí siempre era diferente cuando uno no sabía manejar estos aparatos qué decía, por ejemplo: el primer día que tuvimos clase no fue clases sino fue enseñanzas a manejar los aparatos y las clases. Entonces fue un sí, fue un cambio (Estudiante 3, Institución Privada, Comunicación personal, 25 de agosto de 2021)

#### **2.4. De la pizarra a un golpe de clic**

Con el cambio de contenidos sobrevino también un *tránsito* hacia *nuevas herramientas y estrategias utilizadas al momento de enseñar*, ya que al no contar con el espacio del aula, y al estar mediada la enseñanza por herramientas virtuales o físicas como las guías, los profesores no podían hacer uso de los mismos medios de los que se valían en la presencialidad, por esta razón se hizo necesaria la implementación - en la mayoría de los casos- de herramientas virtuales que brindaran apoyo audiovisual para el desarrollo de algunos temas.

Dinamizar mucho las herramientas, porque igual, aunque tu tengas las super herramientas de la materia, pues los chicos se cansan y se aburren de lo mismo, entonces tienes que estar todo el tiempo cambiando y dinamizando, entonces una clase va a ser como puros ejercicios, otras clases van a ser de quizzes, otra clase va a ser de videos, otra clase va a ser, bueno que se yo (Profesor 5, Área de Inglés, Comunicación personal, Institución Pública, 2 de junio de 2021)

Según lo recogido en las entrevistas, las herramientas más usadas por los profesores para el apoyo de la enseñanza fueron: *Herramientas de office como Powerpoint y forms, Classroom, Educaplay, Netpur, Q10, Plataforma integra y Youtube*, las cuales también se constituyeron en herramientas por medio de las cuales se asignaban tareas y distintas actividades a los estudiantes.

Por ejemplo yo tengo aquí un tablero, y yo grababa mis temas, y yo grababa mis clases, entonces como yo tenía 5 octavos, entonces yo decía: “no pues yo voy a enseñarles hoy

a factorizar de tal manera” entonces, en vez de dar cinco clases de factorización yo grababa 1 y se las pasaba por YouTube, les pasaba el link [...] Ellos sacaban provecho de eso, “profe, es que yo me pude devolver, y pude mirar qué fue lo que hizo” [...] cosas que ellos no podían hacer cuando estábamos en la modalidad presencial (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

Algunos profesores afirmaron que, la implementación de estas nuevas herramientas tecnológicas, permitieron que el estudiante desarrollara otras habilidades que no tenían que ser necesariamente las de la asignatura que se estaba dictando. Así, se podía dar cuenta de otros procesos formativos relacionados con las comunicaciones, la relación y la comprensión del otro, y la relación de la escuela con la realidad.

Nosotros trabajamos con los DBA, nosotros no queríamos llenar a los niños como si fueran vasitos de conocimiento. El chico ha tenido otros distractores, el chico tenía a la mano todo para no poner atención, [...] nosotros trabajamos con los de DBA, trabajamos con los Derechos Básicos de Aprendizaje, y nos enfocamos en desarrollar competencias de autoformación para que el chico cogiera la responsabilidad en la entrega de trabajos, en aprender por sí mismo algunas cosas y que no fuera sólo explicado por el docente. (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

[...] al modificarse los tiempos, también se modificaron las formas, y pues aquí yo me enfoqué más en revisar esos productos que debían entregar los estudiantes, mirando también, valorando mucho el esfuerzo que tuvieron que hacer. De manera presencial yo solía revisar mucho el trabajo que ellos hacían desde la clase, poco trabajo dejaba yo para hacer en la casa, me gustaba más ver el trabajo que ellos lograban hacer con lo que llevaban a la clase y pues aquí ya no, entonces aquí es más como lo que ellos lograban hacer en sus casas y podían enviar (Profesor 3, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021)

Un aspecto en común que pudimos encontrar en instituciones públicas y privadas es que al inicio de la pandemia en el cual se dio paso a la ERE, los dos grupos de colegios comenzaron la educación en casa por medio de guías físicas que los estudiantes debían recoger, imprimir o descargar, ya que, al ser una situación inesperada, no se contaba ni con la preparación, ni con los medios para hacer este cambio repentino. No obstante, en las instituciones privadas el paso de guías a plataformas virtuales como Teams o Classroom, se

dio de manera más rápida, ya que la mayoría de los estudiantes contaban con los dispositivos tecnológicos para conectarse, asunto que no ocurría en las instituciones de carácter público, pues había estudiantes que seguían su formación sin estas garantías.

Todos los profesores les dimos [a los niños] nuestro correo o nuestro número de teléfono o las dos cosas y en una cartelera la fijaron en la puerta del colegio. [...] Inicialmente no teníamos los correos de todos los niños entonces esa fue una estrategia donde el colegio publicó una lista donde se podía contactar con los profesores ya fuera por WhatsApp o por correo institucional a los 15 días se esperó la guía, muy poquitos niños la enviaron, [...] es que ni el 10%, entonces empezamos a escribir por el WhatsApp: que qué pasaba y muchos niños no tenían conectividad, otros que no tenían para los datos, otros que no tenían un celular uhh yo creo que eso fue lo más fuerte, un celular para toda la familia, donde habían por ejemplo 3 estudiantes y la mamá que se iba a trabajar.

Bueno después del trabajo que todos juntos logramos, el que iba consiguiendo el número de teléfono de algún niño se lo iba mandando, teníamos una plataforma (espere a ver si me acuerdo) en un Drive cada uno iba colocando y se publicó el listado de los estudiantes del colegio y cada uno iba publicando: yo conseguí el número de Alisson Neiva entonces yo lo colocaba ahí, no que yo conseguí el correo de Catalina entonces yo colocaba ahí [...] y así fue un trabajo en equipo de todos los maestros (Profesor 2, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

Un estudiante manifestó,

[...] al principio la primera semana era una cantidad de tareas, cómo sería que por cada materia eran como 5 puntos, y eran como 18 materias estamos así y era un libro así lleno de hojas de tareas, entonces al principio si eran con guías, después nos avisaron que íbamos a hacer clases por Zoom, iban a dejar tareas y las íbamos a mandar por correo. Después nos pusieron una plataforma que se llama el Moodle, que era como un Facebook supuestamente, pero era como le daban a uno las asignaciones y uno enviaba las tareas y uno podía hacer publicaciones (Estudiante 3, Institución Privada, Comunicación personal, 25 de agosto de 2021)

Con lo anterior, queda claro que se presentó una transformación en los tiempos y métodos de enseñanza, lo que de alguna manera intervino en las relaciones que tenían los



estudiantes con sus profesores y compañeros, pues al presentarse nuevas dinámicas, la transmisión y aprendizaje de ciertos contenidos contempló el uso de otras herramientas para poder anclar al proceso de formación y mantener así, la tarea educativa, en tanto que esta resulta relevante para llevar a cabo la proyecto social que realiza la escuela, ya que, provee de esas primeras guías para la acción, en palabras de Antelo y Alliaud (2011): “La tarea educativa consiste, desde un punto de vista técnico, en proveer lo que las sociedades han acumulado pacientemente. Las primeras guías para la acción: los números, las letras, lo escrito, lo visto, lo escuchado, el mundo” (p. 30).

## **2.5. Trabajo colectivo y exigencias**

Otros dos aspectos para analizar, pero no menos importantes, son el trabajo colectivo realizado por profesores, y lo concerniente a las exigencias de las instituciones. Al respecto, las narrativas permitieron evidenciar que en este periodo de pandemia se consiguió llevar a cabo un trabajo colectivo entre profesores (en algunos casos, más sistemático y frecuente que en la presencialidad), lo cual posibilitó compartir experiencias con relación a las estrategias y métodos que más les habían funcionado a la hora de llevar a cabo las clases o desarrollar las guías. También, los espacios de intercambio permitieron la puesta en marcha de un trabajo interdisciplinar y una constante comunicación frente a las situaciones en las cuales se encontraban los estudiantes, de esta manera, crear estrategias que contribuyeran a la nivelación y el estar al día con las temáticas de clase.

Si, normalmente hay colegios en los cuales se trabajan como islas, los de matemáticas a un lado, los de español otro lado, los de inglés al otro lado, pero acá se necesitaba de la interdisciplinariedad para digamos disminuir, o sea acá se demostró que el conocimiento no está fraccionado, sino que es importante trabajar como redes de conocimiento, como grupo de trabajo para poder apuntar a un conocimiento más integral, por ejemplo, le tocaba trabajar al de matemáticas, le tocaba trabajar o trabajar con el de ciencias naturales, y si estaba viendo identidades trigonométricas de pronto a mirar cómo se analizaron gráficos, cómo se vinculaban diferentes temáticas, cómo se relacionaban y se podían reforzar entre las dos asignaturas, entonces sí, acá se vio la necesidad de trabajar en equipos realmente, o sea se ve la necesidad de la interdisciplinariedad en lo que es la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

Finalmente, las exigencias por parte de *los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum*, es decir los coordinadores académicos, equipos directivos, entre otros, llevaron a la puesta en marcha de múltiples negociaciones con los profesores, vinculadas a la flexibilización de los espacios académicos en términos de tiempos, contenidos, evaluación y por ende, los criterios que orientaron la promoción de un curso a otro y las directrices y calidad en la entrega de trabajos.

Así, la pandemia dejó claro lo imperativo de generar puentes entre los sujetos de la estructuración formal del currículum, los sujetos del desarrollo curricular y principalmente con los sujetos de la determinación curricular (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, Familias, etc.). Los aprendizajes de esta experiencia inédita deben ser sistematizados para el fortalecimiento de aquello que funcionó en aras de garantizar la continuidad de la enseñanza, pero también para visitar y revisar aquello que podría invitar a un cambio. Por ejemplo, las formas de evaluación, la incorporación de nuevos recursos en el aula para fortalecer la enseñanza, la inserción de herramientas tecnológicas, entre otros.

A lo anterior Antelo y Alliaud (2011) nos mencionan que tanto la escuela como la enseñanza deben responder a las variadas exigencias de la sociedad, con esto se resalta que a fin de garantizar el derecho a la educación, específicamente en tiempos de pandemia, la institución escolar debe reconocer y adecuarse a los cambios sociales y culturales anclados a los nuevos surgimientos tecnológicos que debieron implementarse por el confinamiento, y que permitieron realizar una “extensión” de la escuela al hogar, permitiendo de este modo el acceso a conocimientos, principios, valores, normas y demás. Así bien, ese espacio escolar tendría que movilizarse y no mantenerse estático ante los cambios del mundo, configurándose como un espacio en movimiento que tiene por “valor fundamental: la máxima realización de los individuos que ella acoge” (Danilo Martuccelli citado en Antelo y Alliaud, 2011, p. 147)

### Capítulo 3. Evaluación en pandemia ¿al servicio de quién? Sus tránsitos y permanencias

En la exploración realizada a las narrativas de profesores y estudiantes con respecto a la categoría de evaluación, se pudo evidenciar la existencia de cuatro elementos de análisis que nos permitieron identificar los tránsitos y permanencias que se dieron durante la ERE en el periodo de la pandemia del Covid-19. El primero tiene que ver con *las concepciones de la evaluación* tanto en estudiantes como en profesores, entendiendo desde Anijovich y Capelleti (2017) si la evaluación es formativa o sumativa, o si los sujetos son de aprendizaje o de conocimiento; segundo, *las herramientas con las que se llevaron a cabo los procesos de evaluación, las funciones de la evaluación*, y finalmente, los *propósitos que orientaron la evaluación en dicho contexto*.

#### 3.1. ¿Cómo se entiende la evaluación?

Las concepciones sobre la evaluación son diversas en el grupo de profesores, especialmente al analizar su funcionalidad antes y durante la pandemia. Así, los relatos de cinco profesores de colegios públicos entrevistados, permitió reconocer una noción de la evaluación que está articulada a su funcionalidad, o su posibilidad de constatar el aprendizaje adquirido.

A esta comprensión también subyace una noción sumativa de la misma, en la que, según el profesor 3 “*la evaluación tiene como función saber en qué nivel están los estudiantes, (...) medir su proceso*” (Institución Pública, comunicación personal, 18 de junio 2021), o el profesor 5, quien manifestó que “*el concepto de evaluación es realmente verificar el proceso de aprendizaje del estudiante en sus diferentes momentos, si, la adquisición de los contenidos*” (Profesor 5, Institución Pública, Comunicación Personal, 2 julio 2021).

En consecuencia y tomando como referentes a Anijovich y Capelleti (2017), observamos que se configuró un sujeto de aprendizaje caracterizado por su capacidad de adquirir conocimientos de manera mecánica, rápida y sencilla, ya que, como se menciona en las narrativas, la evaluación debe permitir “verificar” lo aprendido.

Cuando tratamos de identificar aquellos productos o movilizaciones que se dieron en la educación, en específico en la enseñanza, comprendemos entonces que, “los resultados de una enseñanza [...] los que suelen ser lo más importante, llegan tarde y no siempre están en manos de los enseñantes” (Antello y Alliaud, 2011, p. 33) y en tanto han producido un cambio y orientan la vida del sujeto, se podría decir que en efecto hubo un proceso de enseñanza.

Por ello, cuando se piensa en los procesos de evaluación en la enseñanza se mide un conjunto de contenidos y temáticas planteadas por el profesor que responde a los objetivos principales de su materia. Así, los resultados de la evaluación que se llevó a cabo en las IE a las que pertenecían los profesores que hicieron parte del estudio -noción dirigida por las exigencias de las instituciones en cuanto a los resultados que debían mostrar para el año lectivo en curso-, perdieron de vista aquellos “otros elementos de la situación educativa” que viven los estudiantes, en especial aquellos que ocurrieron durante los primeros meses de la pandemia. Dichos elementos tienen que ver con la dimensión social del curriculum que expone Alicia de Alba (1998), donde se muestra relevante el conjunto de variados factores que se encuentran en el campo social, lo que implica un trabajo insistente en pensarse la realidad social y las múltiples variantes que se pueden traducir en cambios al interior y al exterior de ella. (p. 7-8).

Es así como, la evaluación según las narrativas se mantuvo específicamente en varias IE públicas como un elemento regulador de la enseñanza y un asunto que debía atenderse independiente de las circunstancias. No obstante, teniendo en cuenta la gravedad de la situación de pandemia, para algunos profesores la evaluación perdió importancia frente a otros elementos que se fueron presentando en la domiciliación de la escuela (asuntos familiares, personales, de salud, económicos, sociales, etc.). Para ejemplificar lo anterior, el Profesor 4 del Área de Lengua Castellana, manifestó que:

no importa [la evaluación] porque, o es lo que menos importa, porque en este momento uno se ha dado cuenta de las dificultades que tienen los muchachos. Personalmente [...] esto lo pone a uno a pensar que no importa, o sea se hace porque toca hacerlo, pero hay cosas más importantes en la vida (Institución Pública, Comunicación Personal, 18 de junio de 2021)

La funcionalidad de la evaluación que orientó la labor de algunos profesores fue interrogada a partir de las vivencias y las limitaciones que se dieron producto de la pandemia, lo cual imposibilitaba llevarlas tal cual como se hacía en la presencialidad.

Así, las prácticas evaluativas no se llevaron a cabo como parte de un ejercicio masivo para la medición de los logros académicos de los estudiantes, sino que se pasó a un proceso individualizado, en el cual, la formulación de cada herramienta para evaluar se elaboraba pensando en las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes. Esto, teniendo en cuenta que el trabajo ocurría en el marco de diferentes contextos familiares, con distintas

dinámicas, y no en un espacio académico como lo era el aula de clases, “*esto genera que sus procesos de evaluación sean diferentes ya que no tienen la posibilidad de acceder a las clases virtuales*” (Profesor 1, Institución Pública, Comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Lo anterior llevó a que los procesos evaluativos fuesen más largos y complejos, en tanto debía existir una mayor inversión de tiempo en el momento de planificar y revisar las herramientas, y estrategias con las que se iba a evaluar. Pues requirió, por parte de los profesores, un mayor empleo del tiempo y dedicación en la búsqueda y aprendizaje de estas para su posterior aplicación. Esto también implicó el uso de formularios, plataformas y programas para realizar cuestionarios y evaluaciones, que permitieran dar cuenta del aprendizaje y proceso formativo de cada uno de los estudiantes así,

[...] se comenzó con la necesidad de hacer diferentes intentos, se comenzó a trabajar con Kahoot, Quizziz, Classroom, Edulastic, Moodle y otras herramientas que tenían las plataformas que daban un montón de herramientas que al docente le tocó aprender a manejar, y lo mismo a los estudiantes tanto en el proceso de talleres y evaluaciones (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

### **3.2. Las herramientas con las que se llevaron a cabo los procesos de evaluación**

Con lo anterior es claro que el involucramiento de los profesores con los elementos propios de las tecnologías de la educación y la comunicación planteó un aprendizaje en doble vía, como lo expresa el Profesor 6 “*tenemos diversidad de herramientas que nos permiten aplicarlas en nuestro quehacer educativo y hacer las evaluaciones de una forma más dinámica*” (Institución Privada, Comunicación Personal, 2 de agosto de 2021). Allí, emergieron herramientas como: *Word Wall, Kahoot, Quizizz, formularios de Google, Moodle (imagen, video, textos), creación de videos en youtube, tik tok (para evaluar proyectos); Thatquiz, Guess That, Netpur y Guías virtuales*. Las múltiples alternativas tecnológicas también enriquecieron y dinamizaron el trabajo, la práctica de enseñanza y evaluación, pero al mismo tiempo fueron un obstáculo para los estudiantes que no tenían acceso a los dispositivos tecnológicos y redes de internet (esta situación se presentó especialmente en estudiantes de instituciones públicas). Al respecto, uno de los estudiantes de institución privada expresó,

sí, [habían] actividades y evaluaciones en plataformas, por ejemplo: Google forms, teams; nosotros un tiempo duramos en el moodle, y ya, esas eran las 3 aplicaciones

que uno utilizaba para las evaluaciones” (Estudiante 4, Institución Privada, Comunicación Personal, 24 de agosto de 2021)

En las instituciones públicas, el desarrollo de guías cumplió una doble función. Por un lado, contenían los temas a tratar en el curso, y por otro, eran utilizadas como herramienta de evaluación, pues en ellas también se encontraban puntos a solucionar que respondían a un proceso y actividades previas realizadas a lo largo de la asignatura: “*Era entregar guías y trabajos y pues mediante eso sacaban la nota*” (Estudiante 6, Institución Pública, Comunicación Personal, 2 de septiembre de 2021).

Aunado a esto, la evaluación integró otros elementos tales como el esfuerzo, la motivación, la dimensión emocional, la asistencia, entre otras,

Hay una necesidad en lo que es la parte emocional, o sea, cuando tú ves la evaluación desde otra mirada de que el chico como se puede ver afectado por “x” motivo, entonces cambió totalmente, cambia totalmente el panorama [de la evaluación] (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

De esta manera se observa que los procesos de evaluación terminaron permeados por aspectos del entorno y del sujeto mismo que se evalúa, en ese sentido, se creó una mayor conciencia alrededor de los asuntos evaluados, permitiendo ver la evaluación desde un carácter formativo. Como lo menciona Perrenoud (2008), no sólo se evalúa un cúmulo de resultados, sino que, por el contrario, la evaluación es utilizada como instrumento para repensar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el ejercicio evaluativo se pone al servicio o en función de las necesidades de quien aprende. Ello implicó examinar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, especialmente en este periodo de pandemia, en donde ocurrió al mismo tiempo un proceso de retroalimentación continua.

la evaluación simplemente como un termómetro de eficiencias, pero ese termómetro de eficiencias el que lo mide realmente es el estudiante, al docente le sirve es para decir, venga acá fallaron, me toca reforzar acá, entonces la evaluación cambia totalmente desde esa perspectiva (Profesor 8, Institución Privada, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021)

Por tal razón, en las instituciones públicas principalmente, se tuvieron en cuenta las guías, además de su función para la enseñanza de contenidos, como un elemento evaluativo central en el proceso educativo, privilegiando su entrega y el esfuerzo que implicó su resolución, más que su correcto desarrollo, es decir, había un interés en rescatar el proceso formativo del individuo evaluado, en el que si bien debía producirse un aprendizaje de los contenidos transmitidos, las dimensiones que conforman al ser humano (social, afectiva, emocional, personal, económica, etc.) se constituyeron en factores primordiales para el replanteamiento de las evaluaciones, las actividades y la estructuración de un plan de mejora en torno a estos asuntos.

Al respecto, cabe agregar que la evaluación se constituyó en una estrategia para captar la atención de los estudiantes, pues entendiendo que existían diversos factores distractores en el hogar, era posible que las temáticas abordadas en clase no lograran focalizar su atención. En ese sentido se apeló al uso de distractores como el juego, las conversaciones en la familia, los quehaceres del hogar, entre otros, relacionados con la inclusión de distintas situaciones propias de la nueva cotidianidad del hogar a la clase. Con ello, se esperaba “vincular” al estudiante e integrar lo que pasaba a su alrededor, evitando que se convirtiera en un distractor recurrente.

Yo les hacía escribir tantas cosas, como por ejemplo, aquí yo estoy al lado de una ventana, y pasaba el señor de la mazamorra, y yo les decía: “pilas que eso puede ser punto de evaluación”, y por ahí lo hice un par de veces, entonces ellos se acostumbraron a estar atentos a la clase, a estar pendientes de todo lo que pasaba, porque cualquiera de esas bobadas les podía estar salvando la nota a la hora de pasar (Profesor 7, Institución Privadas, Comunicación personal, 27 de agosto de 2021).

No obstante, aun cuando se buscaba mantener la atención por medio de la implementación de estrategias como las anteriormente nombradas, no se podía tener el control total del momento en el cual se desarrollaba la evaluación, pues no podía llevarse a cabo un acompañamiento por parte del profesor como sucedía en la presencialidad, donde el profesor podía reunir a sus estudiantes en un mismo salón y observar sus dinámicas. Aquí vuelven a aparecer esos “otros sujetos” en la relación educativa profesor-estudiante (familiares, redes de apoyo), que intervienen en el proceso evaluativo: “*entonces él me mostraba la cara en el*

*celular y la mamá en el computador haciendo la evaluación”* (Profesor 7, Institución Privada, Comunicación personal, 27 de agosto de 2021).

### **3.3. Funciones de la evaluación en el contexto del Covid-19**

Llegados a este punto, incorporamos los análisis relacionados con las funciones que tenían un mayor o menor grado de importancia para los profesores de instituciones públicas y privadas al momento de evaluar en el periodo de pandemia. Para ello se diseñó un instrumento en el que se establecieron seis funciones de la evaluación: ***diagnóstico; comprobación; aprendizaje; mejora; control y medición.***

Para comprender mejor estas funciones, se hace necesario conocer las definiciones de las mismas, desde las conceptualizaciones que hace Santos Guerra de ellas, a través de su estudio sobre la evaluación. En el caso del ***diagnóstico***, está relacionado con un “proceso de análisis que le posibilita al profesor conocer las ideas, errores, dificultades y logros con los que se enfrenta o alcanza el estudiante” (Santos, 2017, p. 364). Con respecto a la función de ***comprobación***, “la evaluación permite reconocer si los objetivos que se propusieron se lograron llevar a cabo, esto mediante una escala de valoración” (Santos, 2017, p. 361). Para el ***aprendizaje***, “la evaluación le debe ayudar al profesor a identificar si la metodología con la que está llevando a cabo sus clases es la indicada, o si la debe readecuar, así mismo, le posibilita reconocer si los contenidos son oportunos y significativos para el aprendizaje de los estudiantes” (Santos, 2017, p. 364).

En lo que refiere a la función de ***mejora***, Santos Guerra (1993) afirma que la evaluación debe ser un proceso abierto, que pretenda una mejora tanto en los resultados como en lo que refiere a las prácticas educativas (p. 31), en este sentido, la evaluación deberá permitir la recolección de la información necesaria para emitir un juicio y poder tomar decisiones en pro de la mejora de los procesos, u objetivos planteados.

En cuanto a la función de ***control***, se da cuando se pretende comprobar y/o imponer determinados planteamientos (Gairín, 2017, p. 13), para que de esta manera se logre supervisar si la acción educadora va por buen camino o por el contrario, se precisa de un cambio (Monereo, 2017, p. 84) Por último, la función de ***medición*** desde la conceptualización de Martínez y Ramírez (s.f) se refiere a la recopilación de información cuantificable posibilitando la creación de indicadores para valorar de manera numérica los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en los espacios educativos.



Ahora bien, el instrumento que se diseñó para este análisis, fue aplicado a 4 profesores, el cual respondía a la siguiente estructura,

**Tabla 1:** *Funciones más frecuentes e importantes en relación con los procesos de evaluación durante el periodo de pandemia.*

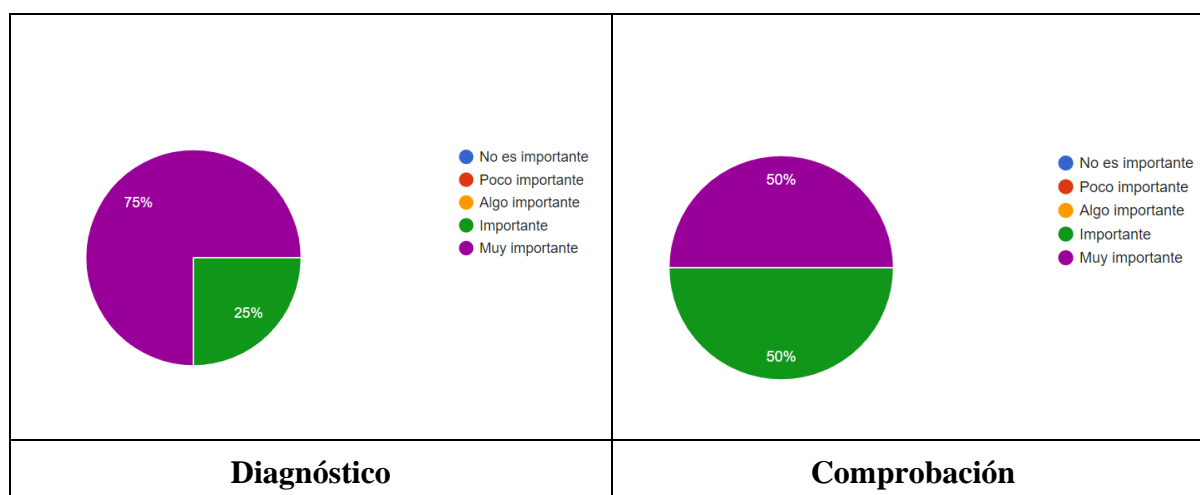
Escalas para la recolección de información. Entrevista profesores						
TABLA 1: Funciones de la Evaluación						
Participante	Preguntas	<i>No es importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Algo importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>
	Diagnóstico					
	Comprobación					
	Aprendizaje					
	Mejora					
	Control					
	Medición					

**Fuente:** Adaptación del modelo de Santos Guerra (2017) para la presente investigación, 2021.

Referente a la función de “*diagnóstico*” y “*comprobación*” que posibilita la evaluación, se pudo evidenciar que ambas fueron consideradas “muy importantes”, y a partir de las narrativas de los profesores entrevistados se logró reconocer la existencia de una revisión constante alrededor de los contenidos y las formas de evaluar, ya que, como mencionó la Profesora 2,

con la pandemia nos tocó reunirnos, mirando que los resultados no eran tan buenos, nos reunimos por campo de pensamiento, y cada campo de pensamiento hizo el análisis y consideró cuáles son los temas más relevantes que deben manejar los estudiantes en cada grado, eso fue lo que se hizo (Profesor 2, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

**Gráfica 7: Gráficos funciones de la evaluación: Diagnóstico y comprobación**



Fuente: Encuesta Google Forms “Entrevista profesores”. 2021

La evaluación posibilitó una revisión de los saberes, métodos, estrategias, herramientas, etc., con las que se estaba llevando a cabo cada asignatura o espacio académico. Como lo menciona Perrenoud (2008) la evaluación debe,

[...] dar lugar para ajustes, revisiones a medio camino, en función de acontecimientos parcialmente imprevisibles, en especial las actitudes y conductas de los alumnos, que manifiestan su interés y comprensión, pero también su resistencia o dificultades para seguir el ritmo o asimilar el contenido (p. 115)

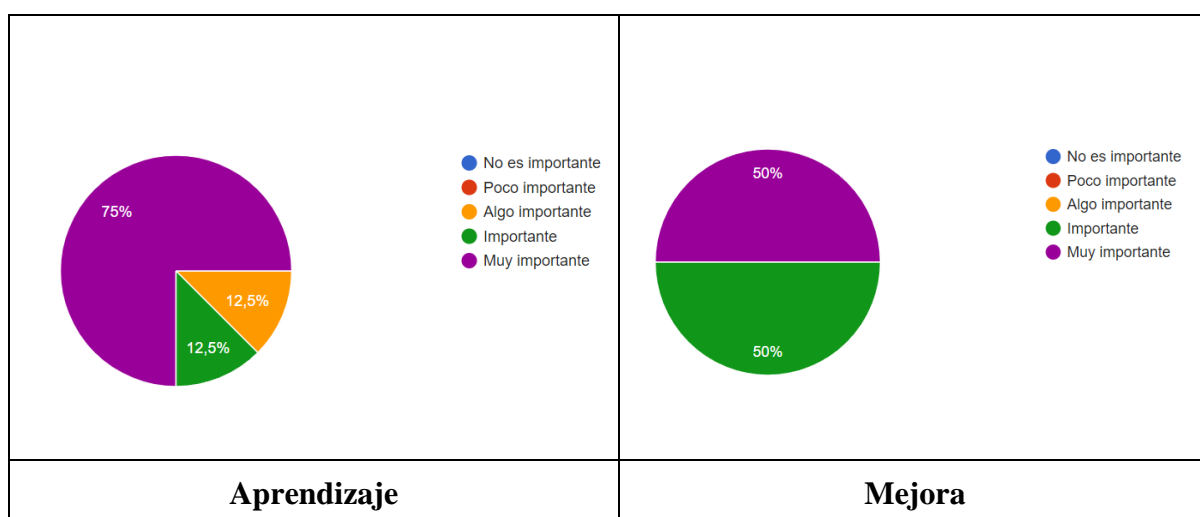
En un contexto como el de pandemia, donde el estudiante y el profesor enfrentaban el entrecruzamiento permanente de situaciones personales, familiares, laborales, mismas que en la presencialidad solían irrumpir de manera más sutil, la evaluación supuso reconocer el engranaje entre lo cualitativo y lo cuantitativo como aspectos constitutivos de la ERE.

En las narrativas de los profesores y en los resultados obtenidos a través del instrumento aplicado, se logró evidenciar la importancia de tener en cuenta aspectos como *el esfuerzo, conocimientos previos, discursos y dinámicas propias de los estudiantes, relaciones interpersonales*, entre otras, sin dejar de lado asuntos correspondientes a *la nota, lo medible, lo cuantificable, etc.* En otras palabras, pese a la demanda sistemática de repensar las formas

de abordar la evaluación, ésta sigue operando fuertemente en clave de medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Así, tal como se muestra en la figura 7, la evaluación y su función asociada a la observación o comprobación *del “aprendizaje”*, es **muy importante** para los profesores. Esta se encuentra estrechamente relacionada con la posibilidad de identificar en qué parte del proceso formativo se encuentra el estudiante y con ello, considerar el rediseño de la planeación académica para la “mejora” de los procesos de enseñanza.

**Gráfica 8:** Gráficos funciones de la evaluación: Aprendizaje y mejora



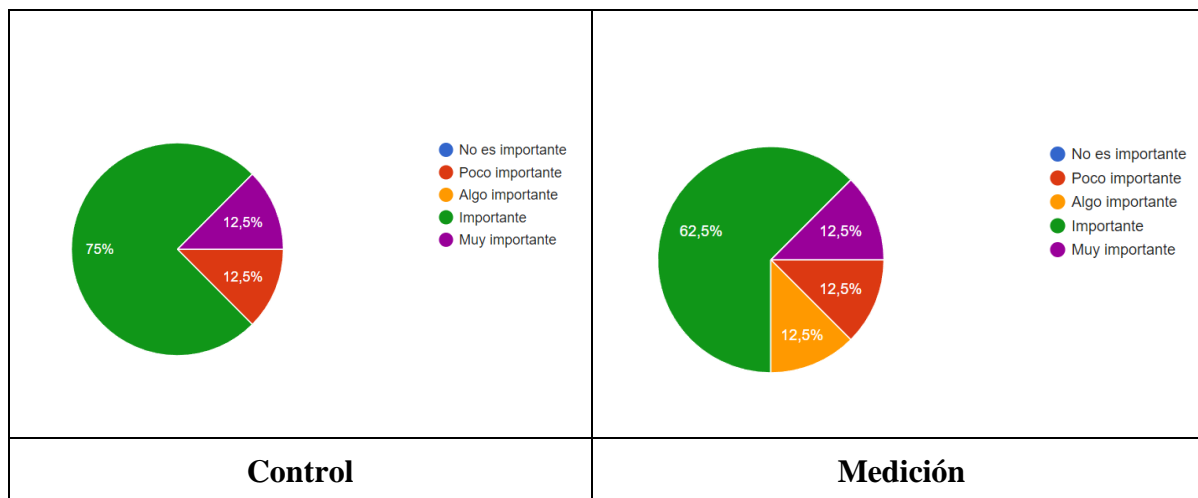
Fuente: Gráfica arrojadas por Google Forms “Entrevista profesores”. 2021

Por tanto, la función de *“mejora”* de la evaluación, clasificada por los profesores como **importante y muy importante**, deja entrever que de la mano con la función de *“aprendizaje”* hay una gran atención puesta en los resultados que la evaluación pueda generar, no a manera de diagnóstico, sino como la oportunidad de poner en práctica reflexiones continuas, e implementar planes de mejoramiento alrededor del quehacer del profesor en un espacio cambiante y no estático como es el aula.

Finalmente, las funciones de *“medición”* y *“control”* de la evaluación, que caracterizan su dimensión sumativa, permiten identificar si los estudiantes alcanzaron o no los estándares establecidos, y si estos aprobaron o reprobaron un curso. A partir de las narrativas de los profesores entrevistados se logró identificar que, desde las exigencias institucionales (sujetos de la determinación curricular: MEN, SED, grupos de dirección y coordinación de las

IE, entre otros), estas dos funciones siguieron siendo protagonistas cuando se habla de los objetivos y propósitos centrales de la evaluación.

**Gráfica 9:** Gráficos funciones de la evaluación: Control y medición



**Fuente:** Gráfica arrojadas por Google Forms “Entrevista profesores”. 2021

Es claro que las lógicas evaluativas vinculadas al “*control*” y la “*medición*”, tuvieron que flexibilizarse por la pandemia, sin embargo, siguieron siendo centrales en el momento de tomar decisiones en torno a la evaluación, particularmente como respaldo a la promoción de los estudiantes de un grado a otro. Esto se pudo evidenciar en las siguientes narrativas:

A finales de noviembre muchos niños perdían el año, entonces estaba [...] en el SIE [Sistema Institucional de Evaluación] anterior que si perdían dos áreas podían recuperarlas con una prueba. llamada prueba de suficiencia, pero en esta vez dijimos: que 3 pruebas de suficiencia (Profesor 2, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio del 2021).

Pues se presentó una anomalía que digamos era ya al final del año como para querer salvarlos, [...] querían pasar a todo el mundo, [...] y pues yo no me iba a meter en problemas de cambiarle notas [finales] a ningún profesor, para simplemente que no se vaya del colegio. (Profesor 8, Comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

Esta concepción de la evaluación tiene que ver con el posicionamiento de la noción que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha situado como dominante sobre la “evaluación” y donde circulan ideas fuerza como “servicio”, “evidencias”, “calidad”,

La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. La evaluación mejora la calidad educativa. (MEN, 2017)

El MEN, en tanto sujeto de la determinación curricular, juega un papel central en el balance que se lleve a cabo en la pandemia en torno a la funcionalidad de la evaluación y las directrices por medio de las cuales ésta se debe llevar a cabo. Los diferentes sujetos del curriculum, deben continuar el debate en torno a los estándares de calidad impuestos por organismos nacionales e internacionales y su aplicabilidad en una sociedad que convive con profundas desigualdades socioeconómicas.

A esto, Santos Guerra (2017) nos dice que al considerar las IE “como un lugar donde se llenan las cabezas de conocimientos, entenderemos que la evaluación es un proceso para comprobar si los alumnos los han adquirido” es decir, la evaluación le debe posibilitar a las instituciones y organizaciones que regulan el servicio de la educación, comprobar y evidenciar si los propósitos que la educación se ha planteado, cumplen con la calidad educativa que se propone, pero también debe ser evidencia de si los conocimientos han sido apropiados o no por parte de los estudiantes (p. 354).

### **3.4. Propósitos que orientaron la evaluación en el contexto del Covid-19.**

Otro factor a considerar está relacionado con los propósitos de la evaluación y cómo estos se adecuaron a las exigencias del contexto actual, debido a que, las narrativas permitieron observar que los profesores de instituciones públicas y privadas en sus prácticas evaluativas, identificaron otras habilidades en el estudiante que, en la presencialidad, no tenían un papel primordial en los procesos de evaluación. Los profesores entonces abogaron durante la pandemia por realizar una evaluación que tuviera un enfoque integral en el que no solo fuese evaluada la comprensión de conceptos y operaciones básicas, sino todo aquello que pudiera poner en práctica y descubrir durante la ERE, por ejemplo, el uso de las herramientas de Microsoft, el manejo de las redes sociales como mecanismo de apoyo para dinamizar las sesiones, la implementación de nuevas estrategias de comunicación (escritura de correos y mensajes de WhatsApp), etc.

Tal como lo expone Perrenoud (2008), la evaluación debe estar en diálogo con aquellos escenarios que tengan sentido para el estudiante y que, a su vez promuevan la construcción de aprendizaje, permitiéndoles llevar a cabo un diálogo de saberes que tengan lugar en la escuela y que estén conectados con su realidad circundante,

vuelven y aparecen otras cosas y otras habilidades que me parecen chéveres, el chico que dice: “profe venga yo le cuadro lo de la grabación porque no le está grabando, no le funciona el micrófono, venga profe yo le explicó”, entonces uno dice hombre, este chino es bueno para otras cosas, no importa que no lo sea para matemática, lo va a ser para lo otro que le guste y listo (Profesor 7, Institución Pública, Comunicación Personal, 27 de agosto de 2021)

Lo anterior llevó a que los profesores revisaran y reconsideraran las estrategias y herramientas de evaluación, atendiendo a las particularidades del contexto y las necesidades de los estudiantes. En ese proceso se resaltaron expresiones como *“lo que ellos podían enviar”* (P.3), *“tengo que seguir teniendo esa flexibilidad curricular”* (P.5), *“[uno ya no puede decir:]usted no sabe porque no estudio, porque tras de que tienen un montón de problemas”* (P.8) (Comunicaciones personales, 2021).

En consecuencia, en el periodo de confinamiento se estructuraron actividades evaluativas donde la familia de los estudiantes pudiera participar activamente, sin que esto supusiera un reemplazo de la labor del estudiante por parte de los familiares.

En las guías de cada periodo de nosotros en matemáticas tenemos a cargo la prevención del riesgo, entonces, siempre la última guía era una actividad para realizar en familia: ya fuera ejercicio, ya fuera de alimentación sana, de algún tema que les sirviera a ellos para la vida (Profesor 2, Institución Pública, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

Ahora bien, a partir de las narrativas de los estudiantes se observa que la evaluación en virtualidad se torna más “sencilla” por dos razones, por un lado, no se contaba con un tiempo específico de entrega, lo que implicó que los plazos para el desarrollo de tareas fuesen más largos, comparados con los tiempos de la presencialidad, y por otro, preferían la evaluación por medios tecnológicos ya que contaban con ayudas virtuales para la resolución de las mismas,

generando un espacio de tranquilidad sin que esto significara que los sentimientos frente al temor o la ansiedad que produce la evaluación desaparecieran. Así, en algunas narrativas encontramos afirmaciones como: “*Si, mucho más confiable porque ya, ya tengo certeza de que no voy a perder*” (E.1); “*pues me va mejor*” (E.5); “*tenía más comodidad en la casa o podía buscar las respuestas*” (E.7) (Comunicaciones Personales, 2021).

Como se mencionó, estas narrativas estaban acompañadas de las habituales expresiones sobre la angustia y los nervios que producía estar frente a cualquier proceso de evaluación. Lo anterior se ve reflejado en afirmaciones como, “*no, no ha cambiado [...] [en la evaluación siento] pues, nervios de perder*” (Estudiante 2, Institución Privada, Comunicación Personal, 16 de junio del 2021); “*pues era como normal, a la vez confiaba del aprendizaje que tuve en el año, pero a la vez si la angustia de saber si voy a responder bien*” (Estudiante 4, Institución Privada, Comunicación Personal, 25 de agosto de 2021).

## Capítulo 4: ¿Y qué nos queda del primer año de pandemia?

La apuesta que hicimos con esta investigación nos permitió ratificar la importancia de la labor de la escuela, así como el lugar del currículum y la evaluación en un contexto tan complejo como el de la pandemia. En este capítulo se propone dilucidar algunas conclusiones a las que se llegó durante la revisión de los syllabus y frente a lo compartido por estudiantes y profesores sobre su proceso y experiencia en este primer año de Covid-19. También, se consideró necesario esbozar algunos desafíos que debe asumir la escuela, al pensar su existencia más allá de su presencia física.

### A modo de cierre

A *nivel curricular* se logró reconocer que, tanto en IE Públicas como Privadas, se mantuvieron los contenidos básicos (obligatorios) que permitieron focalizar un horizonte de enseñanza. La apuesta formativa tenía que ver con suministrar a los estudiantes un conjunto de saberes específicos que les permitiera llegar a un curso más avanzado con los conocimientos suficientes, y que incluso, como en el caso de los estudiantes de último grado, pudieran presentar las pruebas de Estado, con resultados que permitieran su avance al nivel de educación superior.

Es evidente entonces que la “imposición simbólica” de contenidos a los cuales se pudo llegar en los syllabus, estuvo relacionada con aquello considerado “básico”; como afirma Alicia De Alba (1998) pese a recurrir a distintos mecanismos de negociación para poder resolver la situación que se estaba presentando (p. 11), el acuerdo final en términos de “lo enseñable”, estuvo relacionado con los saberes obligatorios para cada nivel de formación.

Así, la elección de contenidos base también respondió al modelo de los DBA establecido por el MEN desde el año 2015 (principalmente en IE Públicas), ya que este daría la ruta para el proceso escolar subsiguiente. Con ello, quedó claro que los sujetos de la determinación curricular que procuraban orientar el proceso educativo (MEN, SED), intervinieron de manera sutil en las tomas de decisión de los profesores, en lo que respecta al currículum. Reconocemos una intervención sutil, en tanto no fue explícita dicha imposición, sino que, son lineamientos que se han puesto en circulación para orientar el proceso educativo.



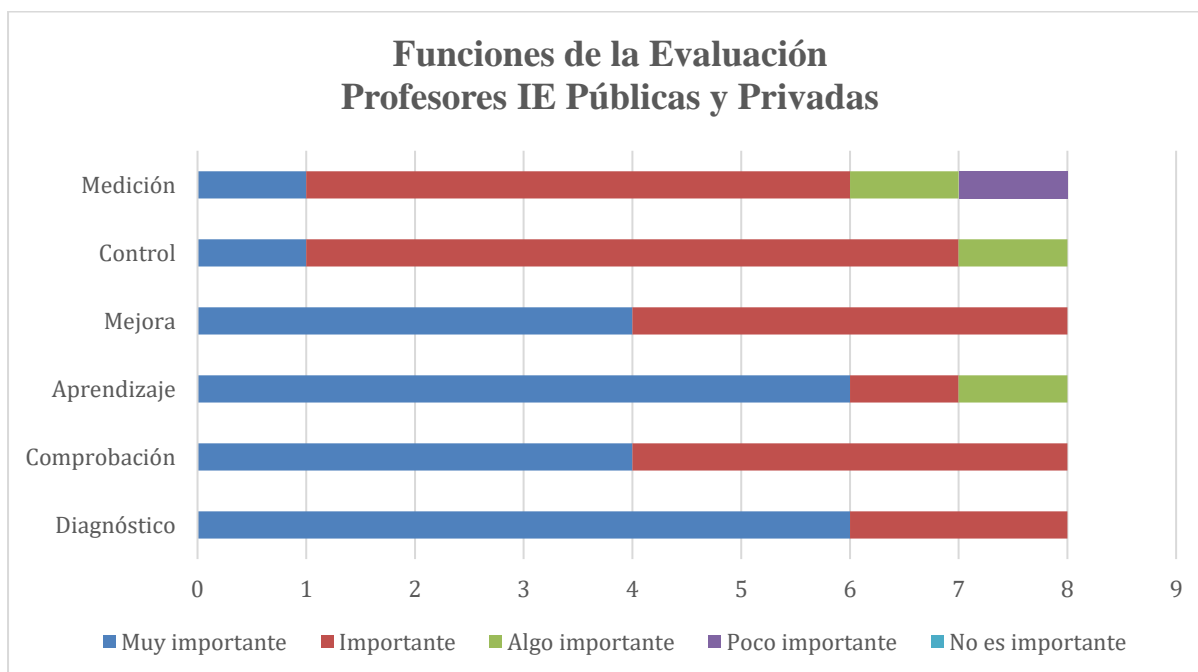
De otra parte, se encontró en los syllabus proporcionados por algunos de los profesores de instituciones públicas, que se mantuvieron *los ejes orientadores de la planeación del periodo académico en curso*: propósitos, ejes temáticos, estrategias y contenidos. Es decir, no se plantearon modificaciones importantes para orientar el proceso de enseñanza. Con ello, se dio estructura y sostenimiento al nuevo proceso educativo que planteó la ERE para estudiantes y profesores.

Algo parecido puede decirse con las preguntas orientadoras que según Runge (2017), dirigen la planeación didáctica, pues aún en el contexto de pandemia y todos los retos que esto planteó, no se abandonó la preocupación por estos asuntos que caracterizan el eje didáctico de la educación: *¿qué?, ¿con quién?, ¿con qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por parte de quién?, ¿para qué?* Todas ellas fueron centrales durante el primer año del confinamiento, no obstante, las tres primeras, generaron mayor tensión y nuevos procesos de adaptación para profesores, estudiantes y sus familias. Estas últimas, como nuevos sujetos del desarrollo curricular que se sumaron al proceso.

En lo que respecta a los horarios, se observó que la delimitación de tiempos (inicio y fin de las jornadas de clases) específicamente en las IE privadas se mantuvieron, su organización y secuenciación respondió a las nuevas dinámicas impuestas a causa de la pandemia, implicando una mediación entre lo sincrónico, asincrónico y el creciente trabajo autónomo. En las IE Públicas los encuentros sincrónicos fueron poco frecuentes, con predominio de trabajo a través de guías.

Ahora bien, en cuanto a los procesos de *evaluación* se identificaron las concepciones que poseen los profesores frente a esta, o más bien, esas funciones que derivan de ella, como lo son: *el diagnóstico, la medición, el control, comprobación, aprendizaje y mejora*. Es así como, se reconoció que la evaluación, anclada al proceso de enseñanza, siempre fue un elemento presente, es decir, pese a la pandemia el proceso evaluativo (sea este desde un carácter sumativo o formativo) se mantuvo en los procesos de formación. Cabe señalar que se destacaron las funciones de *diagnóstico, control y aprendizaje*.

**Gráfica 10:** *Funciones de la Evaluación. Profesores IE públicas y privadas*



**Fuente:** Gráfica elaborada a partir de los datos arrojados por Google Forms “Entrevista profesores”.  
2021

En esta investigación, no solo se vieron permanencias en el currículum y los procesos de evaluación, sino también, se lograron evidenciar los *tránsitos y pasajes* que se dieron en el primer periodo de pandemia, que, en comparación con las permanencias registradas, tuvieron mayor presencia.

Uno de los primeros y más significativos cambios fue el paso de la escuela al hogar, o como Inés Dussel (2020) lo denomina, la *“domiciliación de lo escolar”*, en la que hubo un traslado del espacio que tradicionalmente encerraba los procesos educativos y de disciplinamiento formales de los sujetos llamado escuela<sup>12</sup>, para pasar a un entorno tradicionalmente referido a la familia, es decir, el hogar.

Frente a esto surgió el interrogante o la reflexión sobre lo que implicaba la escuela en la presencialidad como ese espacio de suspensión y de socialización en el que había un universo cultural y, por ende, la transmisión de unos saberes, conocimientos, valores, tradiciones y

<sup>12</sup> El disciplinamiento del que aquí hablamos, no es aquel que hace referencia a castigos físicos, sino que trabajamos la idea del control del cuerpo y la construcción de razón por medio de la adquisición de saber.

demás, que permitían una introducción del niño al mundo cultural, natural y social. De igual forma, este “espacio otro” le posibilitaba al estudiante un tiempo de independencia frente a su núcleo familiar, debido a que podía entablar relaciones con otros (profesores, compañeros) y construir conocimientos desde estos vínculos.

Con la eliminación de los muros entre la escuela y el hogar por la “domiciliación de lo escolar”, esa autonomía que se construía a partir de la independencia del núcleo familiar se vio modificada luego de que, como afirmaba Dussel (2020), la presencia pública de la escuela entrará en el entorno privado familiar, en el que las dinámicas que por esta situación sucedieron (inclusión de otros sujetos en el proceso educativo, condiciones, sociales, económicas y de conectividad de los sujetos, uso de herramientas tecnológicas, etc.) se vieran atravesadas por la coreografía de lo escolar, pero al mismo tiempo el ámbito familiar se vio impactado por las dinámicas de la escuela: mayor inversión de tiempo en el trabajo (tiempo que antes de la pandemia era dedicado exclusivamente al ámbito personal); ocupación de espacios familiares (sala, alcoba, comedor, etc.) para llevar a cabo las clases; mayor exposición del contexto familiar de los sujetos ante la mirada de los otros ajenos al hogar.

En esta línea, a partir de las narrativas recopiladas, la “domiciliación de lo escolar” trajo consigo la implementación de la ERE y la inmersión de otros sujetos y herramientas en los procesos de enseñanza, lo que planteó ciertas *transformaciones en cuanto a los tiempos y la regularidad de los encuentros*, específicamente este último elemento en las IE Públicas. Así mismo, articulado a estas transformaciones, los sujetos del desarrollo curricular se vieron interpelados por las nuevas dinámicas, en las que la inversión de tiempo para la planeación y la elaboración de tareas era mayor que en la presencialidad.

Además, con la participación de estos otros sujetos en el proceso educativo se pudo observar una actuación de los mismos no sólo como mediadores de los procesos de enseñanza (sin desconocer que fueron de gran ayuda para continuar el proceso pedagógico), sino también como constantes “supervisores” del quehacer del profesor y de la formación de los estudiantes.

Con este cambio de la escuela al hogar y el confinamiento que desencadenó el Covid-19, algunos estudiantes junto con sus familiares tuvieron que trasladarse a otras zonas del país, ya que la difícil situación condujo a que muchos se vieron fuertemente afectados por razones de tipo económico y de salud, lo que produjo no sólo un cambio de vivienda, sino también la

asunción de nuevos roles y responsabilidades para sostener a la familia, por ejemplo, búsqueda de trabajo, cuidado de familiares, hacerse cargo de las tareas del hogar, entre otros.

Así, la implementación de la ERE implicó un reto tanto para instituciones y profesores, como para estudiantes, pues no solo supuso la apropiación de algunas herramientas, sino que implicó a su vez, la adquisición de equipos tecnológicos que permitieran mantener la continuidad escolar. No obstante, debido a la difícil situación económica de muchas familias, la posibilidad de tener conectividad era un asunto de gran complejidad, en tanto que, algunos hogares no contaban con servicio de internet, ni con dispositivos tecnológicos que permitieran el acceso a clases.

Por tal razón, durante el primer año de pandemia, a partir de las narrativas de profesores y estudiantes, se logró identificar que las experiencias y vivencias de los sujetos (profesor-estudiante-familia), se convirtieron en un elemento que permitió que los profesores articularan los contenidos básicos, con temas que posibilitaron plantear y establecer una relación con el contexto y las situaciones cotidianas que se estaban viviendo.

Con la implementación de la ERE, el proceso educativo no solo debía tomar en cuenta las herramientas tecnológicas con las que se garantizara la continuidad pedagógica, también eran claves las formas en que se llevaba a cabo la enseñanza. Así, al inicio se diseñaron guías como un elemento de apoyo, en lo que lograba concretarse la educación por medio de la ERE. Posteriormente, se implementó el uso de plataformas (**Zoom, Meet, Teams, entre otras**) a fin de establecer encuentros entre estudiantes y profesores, y programas digitales (**Kahoot, Quizzes, ThatQuiz, etc.**), que contribuyeron en los procesos de evaluación. Lo anterior implicó un reto para los sujetos sociales del desarrollo curricular, ya que como se constató en las narrativas, el uso tanto de los dispositivos tecnológicos, como la utilización de las diferentes plataformas representaban un proceso adicional de aprendizaje para ponerlas en marcha.

Un último pasaje o transición tiene que ver con **la flexibilización de exigencias que planteaban las instituciones en la presencialidad**, pues teniendo en cuenta las nuevas condiciones en las que estaba sucediendo el proceso educativo, no se podían usar las mismas dinámicas y estrategias en un entorno y tiempo totalmente diverso. Para esto, se implementó un trabajo interdisciplinario entre las diferentes áreas de conocimiento (tanto en las IE Públicas y Privadas). Esto permitió llevar a buen fin el programa escolar planteado para la emergencia

que supuso la pandemia, sin dejar de lado el carácter cuantitativo del proceso evaluativo, siendo este central en la promoción y avance de un grado a otro.

Con las experiencias recogidas, un asunto que queda claro es que la labor del profesor no puede ser sustituida, en tanto que supone la posesión de un saber especializado y un cúmulo de experiencias que, llevadas a la práctica, buscan la construcción y apropiación de un saber en un proceso largo y gradual que no puede hacerse sin su acompañamiento. La labor del profesor es importante ya que permite despertar la curiosidad del educando, a la vez que, propone el “enigma” como una herramienta para la construcción de conocimiento.

También, el ejercicio de transposición didáctica permitió traer el contexto del estudiante como un elemento vital en la planeación curricular, y configuró un vínculo que posibilitó el acto de enseñar como un quehacer crítico y reflexivo. Si bien, en algunos momentos se presentaron problemas de comunicación, en los cuales intervino la familia como una “especie de sustituto” del profesor, la experiencia dejó entrever que, a pesar de su vinculación al proceso formativo del estudiante, la figura y labor del profesor no podía ser reemplazada ni sustituida, en tanto comprende una experticia y posee un saber.

Con lo dicho hasta aquí resulta claro que el espacio escolar no puede ignorar las situaciones y contextos que atraviesan a los sujetos, más aún, en este tiempo en el que el confinamiento obligatorio hizo más evidentes las desigualdades sociales y económicas de la población colombiana. El poco acceso a internet, las dificultades económicas para la manutención de la familia, la pérdida de empleo, el cambio de vivienda por falta de recursos, fueron algunos de los elementos que permearon la cotidianidad de los sujetos sociales del desarrollo curricular, transformando las dinámicas e incrementando las problemáticas sociales que ya existían, pero que a la luz de la pandemia se visibilizaron con mayor contundencia.

## Desafíos

*Los malos tiempos tienen un valor científico. Estas son ocasiones que un buen alumno no echaría de menos.*

*Ralph Waldo Emerson*

La extrañeza y singularidad de la pandemia supuso que además de grandes transformaciones surgieran desafíos en torno a los procesos educativos, razón por la cual surge esta investigación que se interrogó por los tránsitos y permanencias que se dieron en el curriculum y los procesos de evaluación en el primer periodo del Covid-19.

Por lo tanto, el primer desafío que es preciso enfrentar, tiene que ver con la realización de investigaciones que puedan llegar rastrear los tránsitos y permanencias del curriculum y la evaluación en territorios específicos (rural y urbano) y poblaciones más amplias que tienen relacionamiento con experiencias educativas como, la educación especial, los procesos etnoeducativos, la educación no formal, entre otros; sobre todo, teniendo en cuenta las condiciones actuales, en las que ya existe la vacunación como método de cuidado.

El segundo tiene que ver con la importancia de reflexionar con las IE, luego de este primer periodo de la pandemia, en torno a las formas en que se adecuaron a las nuevas exigencias del contexto, permitiendo de este modo pensarse las nuevas (o no) formas de enseñanza, así como las herramientas que contribuirían a garantizar la formación de los sujetos pese a las dificultades. Con esto, se enfatiza en la contextualización de los procesos de enseñanza, y específicamente del curriculum y los procesos de evaluación que, atravesados por unos ideales, pensamientos, relaciones, dinámicas, creencias, etc., adquieren un matiz específico.

El tercer desafío está relacionado con la importancia de ahondar sobre lo que ocurrió en este tiempo en las Instituciones de Educación Superior, pues su carácter y rigurosidad académica, las hace una instancia distinta a la escuela. Interrogarse por este escenario, permitirá reconocer aquellos factores que afectaron este proceso educativo, y cómo los sujetos que allí se encuentran se han cuestionado no solo por la disciplina que los convoca, sino por su papel como sujetos y ciudadanos.

Así, una investigación que se pregunte por los tránsitos y las permanencias durante el periodo de pandemia en las universidades permitiría cuestionarse por lo sucedido en la academia y los procesos de investigación que allí se estaban ejecutando, ¿cómo se transformaron o no a partir del confinamiento?, ¿se abordaron nuevos aspectos?, ¿qué nuevas metodologías se implementaron?, ¿cómo los trabajos in situ se vieron obstaculizados?, y cómo y con qué estrategias, se respondieron a las nuevas dinámicas que implicó la pandemia.

## **Esperanzas**

*La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres,  
a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda*

*Paulo Freire*

Es importante reconocer que somos resultado de una educación, de ahí que mantener su continuidad es más que necesario para que el hombre pueda sostenerse en la cultura y en la sociedad, de este modo, se precisa de la educación para que el sujeto sobreviva al mundo al cual está ingresando. Así, en tiempos de crisis como lo es la pandemia, donde se evidenciaron las diversas y múltiples problemáticas para acceder a un proceso educativo, pensarse la educación conllevó reconocer y asumir la idea del individuo como un sujeto social, político e histórico. Este último atravesado por unas condiciones particulares, que de alguna manera demarcan sus formas de hacer y estar en sociedad. Por tal razón, resulta importante en un escenario post pandemia, pensarse todas aquellas situaciones, condiciones y brechas de desigualdad que salieron a la luz con el Covid-19 y trabajar desde los distintos escenarios educativos, para que así se garantice el derecho a la educación de la población estudiantil de una manera digna y adecuada. Sabemos que el Estado y sus instituciones tienen un papel medular en la superación de dichas desigualdades, pero hacemos referencia a la forma en que las trayectorias y biografías escolares tienen mucho que decir a los profesores en la definición del cómo y para qué en enseñar y el cómo evaluar. Dicha evaluación al servicio del quien aprende, como dirían Anijovich y Cappelletti.

De igual forma, esta investigación nos permitió identificar que la discusión sobre si la escuela debe seguir o acabar, se queda sin fundamento, pues su existencia se hizo más que incuestionable. Ahora bien, en este periodo de pandemia, se logró entrever que la escuela debe ser pensada más allá de un espacio físico de cuatro paredes y reflexionar en torno a ella

funcionando en espacios que antes no se había pensado. Con ello, no se está diciendo que la escuela deba ser un espacio que esté en constante traslado, ni que se debe reemplazar como un “espacio otro”, desconociendo la coreografía particular que esta posee, sino que debe ampliarse la mirada sobre su concepción en espacios de emergencia, en el que los sujetos no puedan encontrarse presencialmente, en el que se deban implementar nuevas herramientas para su puesta en marcha, pensarse por el lugar del curriculum y la evaluación y sus posibles adecuaciones o adaptaciones a los entornos, tiempos y espacios en los que se desarrolla la educación. En suma, que podamos pensar nuestro quehacer más allá del aula en las condiciones cotidianas que esta siempre nos había presentado.



## Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). Introducción. En R. Anijovich, & G. Cappelletti (Eds.), *La evaluación como oportunidad* (pp. 9-11). Buenos aires: Editorial Paidós SAICF.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). La evaluación en el escenario educativo. En R. Anijovich, & G. Cappelletti (Eds.), *La evaluación como oportunidad* (pp. 13-27). Buenos aires: Paidós SAICF.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). Introducción. En R. Anijovich, & C. González, *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos* (pp. 9-22). Buenos Aires: AIQUE educación.
- Antelo, E., & Alliaud, A. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (1997). Capítulo 4. El proceso de investigación cualitativa. En E. Bonilla-Castro, y Sehk, P. R. (Eds.) *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos* (pp. 69-81). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (1997). Capítulo 5. Recolección de datos cualitativos. En E. Bonilla-Castro, y Sehk, P. R. (Eds.) *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos* (pp. 83-130). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (1997). Capítulo 6. manejo de datos cualitativos. En E. Bonilla-Castro, y Sehk, P. R. (Eds.) *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos* (pp. 131-163). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bourdieu, P. (2008). La Lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant. (Eds.) *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 147-173). Siglo veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En L. Beltramino (Ed.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19* (pp. 86-91). Ciudad de Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>
- Congreso Internacional Nodos del conocimiento 2020: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030. (8 de diciembre de 2020). *La narratividad del COVID 19 desde la mirada del alumnado universitario-* ponencia de Mariana Picazo [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=m6Q-X8iDV3o&t=6s>
- Corominas, E., y Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de investigación educativa*, 16, 155-184. [06\\_RIE\\_V16\\_N2\\_1998\\_Transiciones\\_y\\_orientacion.pdf \(um.es\)](https://www.um.es/~rie/v16n2/06_RIE_V16_N2_1998_Transiciones_y_orientacion.pdf)
- Cortés, J. (2021). Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. *Valores*, 8, 1-11. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci_arttext)
- De Alba, A. (1998). Las perspectivas. En A. De Alba (Ed.), *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas* (pp. 1-38). Buenos Aires: Miño y Dabila.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 39-46). Ciudad de

México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de la Ciudad de México.

- Delpiano, E. (13 de agosto de 2020). "La priorización curricular en el contexto de la respuesta a la COVID-19, desafíos y oportunidades. Resumen del seminario n°16 para América Latina". Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/news/priorizacion-curricular-contexto-respuesta-covid-19-desafios-y-oportunidades-resumen-del>.
- Dos Santos, B. Ribeiro, S. Scorsolini-Comin, F. De Cassia, R. y Dalri, B. (2021). Enferm, 29 (3). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revistas Praxis educativa*, 15, 1-16. Recuperado de <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>
- Facultad de Educación (2021). *Resultados cuestionario sobre estrés laboral*. Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia.
- Gómez, C., Monteagudo, J., y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1), 37-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398003.pdf>
- Gairin, J., Diaz, P., Bautista, A., Estefania, E. C., Lopez, J., Monereo, C., . . . Sanmarti, n. (2017). Autorregulación y competencia. En C. Monereo (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación. la evaluación como autorregulación* (pp. 82-86). Barcelona.
- Gairin, J., Santos, M., Diaz, p., Bautista, A., Cano, E., Estefania, J., . . . Sanmarti, N. (2017). La utilización de la evaluación: usos y abusos. En J. Gairin (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación. la evaluación como autorregulación* (pp. 11-15). Barcelona.
- Gonzales, X. (22 de octubre de 2020). La pandemia del covid desnudo las falencias en el currículo educativo. *La república*. "La pandemia del covid desnudó las falencias en el currículo educativo" ([larepublica.co](http://larepublica.co))
- Ibañez, F. (27 de noviembre de 2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia ¿Cuáles son sus características y diferencias? Sarraute educación. <https://sarrauteducacion.com/2020/11/27/educacion-en-linea-virtual-a-distancia-y-remota-de-emergencia-cuales-son-sus-caracteristicas-y-diferencias/>
- Ibarra, E. (2020). De la pizarra a la enseñanza digital: La práctica docente en tiempo de la COVID. En B. P. Vinader (Ed.), *Ecosistema de una pandemia. COVID-19, la transformación mundial* (pp. 1825-1853). Madrid: Dykinson.
- Luri, G. (2020). La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso. *Revista Ariel*, 42, 275-278.
- Luri, G. (2020). ¿Existe la "racionalidad pedagógica"? En G, Luri (Ed.), *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. (pp. 25-35). Ariel. [https://static0planetadelibrocom.cdnstatics.com/libros\\_contenido\\_extra/43/42589\\_La\\_escuela\\_no\\_es\\_un\\_parque\\_de\\_atracciones.pdf](https://static0planetadelibrocom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42589_La_escuela_no_es_un_parque_de_atracciones.pdf)
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis). En J. Masschelein, y M. Simons (Eds), *DEFENSA DE LA*

ESCUELA. *Una cuestión pública* (13-16). Miño & Dávila. <https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>

Martinez, R y Ramirez, S. (s.f). Evaluación de la enseñanza aprendizaje y la medición educativa. Segundo congreso internacional de transformación educativa. <http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/index.html>

Meirieu, P. (2009). La relación pedagógica. En P. Meirieu (Ed), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (pp. 99-121). Bolsillo Octaedro.

Meirieu, P. (noviembre 2007). Philippe Meurieu “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Uruguay Educa. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 13 febrero). Evaluación. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179264.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 13 mayo). Decreto legislativo 660. *Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.* Bogotá. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20660%20DEL%2013%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf>

Ministerio de salud y protección social. (2020, 03 de marzo). Colombia confirma su primer caso de covid-19. *Minsalud.* Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>.

Ministerio y protección social. (2020, 12 de marzo). *Resolución 385. Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus* Bogotá. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>

Páez, H. (2020). Flexibilidad Curricular Virtual: un reto para todos los docentes. *UFPS Seccional Ocaña.*

Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 9 (2), 80-106. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.2.2018.06>

Perrenoud, P. (2008). La evaluación en el principio de la excelencia y el éxito escolares. En P. Perrenoud (Ed.), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (pp. 29-50). Buenos Aires: Colihue.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. En P. Perrenoud (Ed.), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (pp. 7-27). Buenos Aires: Colihue.

Porta, L., y Flórez, G. (2007). Narratividad e interpretación: Nexo entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa*, 2 (6), 683-697. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3974>

- Portafolio. (2020, 19 de marzo). Comienzan cuatro días de cuarentena total en Bogotá. *Portafolio*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/estas-son-las-medidas-para-el-simulacro-de-aislamiento-en-bogota-539232>.
- Puiggros, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 34-43). Editorial UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Quiceno, H., y Peñaloza, M. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia de 1990-2014. *Revista Pedagogía y saberes*, 41, 45-61. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3312>
- Ramé, J. (2020). El aula bajo la pandemia ¿Un inconveniente o una oportunidad? En R. Mancinas (Ed.), *Congreso Internacional Nodos del conocimiento 2020: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (pp. 1852). EGREGIUS ediciones.
- Roberti, E. (2007). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Revista sociologías*, 19 (45), 300-335. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222017000200300&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222017000200300&script=sci_abstract&tlng=es)
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27 (62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 20-43). España: Editorial morata, S, L.
- Sampieri, R. (2014). Muestras orientadas a la investigación cualitativa. En R. Sampieri (Ed.), *Metodología de la investigación*. (pp. 387-391). Editorial McGraw Hill Education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Sánchez, N., y Bolívar, R. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984-2010 en Colombia. *Revista Pedagogía y saberes*, 42, 61-70. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3686>
- Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En M. Santos Guerra (Ed.) *Revista Investigación en la escuela*, 20, 23-35.
- Santos Guerra, M. (2017). tercera parte. la evaluación como aprendizaje. En M. Santos Guerra (Ed.), *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas* (pp. 339-368). Bogotá: UNIMINUTO.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020, 18 de junio). Resolución 895. Por medio de la cual se ajusta el Calendario Académico para el año 2020 de los establecimientos educativos oficiales de educación preescolar, básica y media y jardines infantiles en convenio SDIS-SED de Bogotá D.C. <https://acoltes.org/pdf/Resolucion895.pdf>

- Sennett, R. (2000). A la deriva. En R, Sennett (Ed.), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (pp.13-31). ANAGRAMA.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: El caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Revista Pedagogía y saberes*, 49, 81-93. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8172>
- Thompson, J. B. (1993). La metodología de la interpretación. En *Ideología y cultura moderna*. (pp.395-463) México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura, A., y Jimenes, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: La opinión del profesorado*. Recuperado de [https://www.santillanalab.com/recursos/INFORME\\_ESCENARIOS\\_EVALUACION\\_COVID19\\_1\\_1.pdf](https://www.santillanalab.com/recursos/INFORME_ESCENARIOS_EVALUACION_COVID19_1_1.pdf)
- Vassiliades, A. (2007). La forma de lo escolar. *Propuesta Educativa*, 28, 91-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700014.pdf>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: El argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Revista Pedagogía y saberes*, 45, 79-88. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4471>
- Zuleta, E. (1980). La educación, un campo de combate. En E, Zuleta (Ed.), *Educación y democracia: Un campo de combate*, (pp. 9-47). Porrua.

## Anexos

### Anexo 1: Entrevista semiestructurada para las y los profesores

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Nombre del colegio: \_\_\_\_\_  
Localidad: \_\_\_\_\_

Barrio: \_\_\_\_\_  
Formación académica \_\_\_\_\_  
Grado en el que imparte clase: \_\_\_\_\_  
Asignatura: \_\_\_\_\_

**Pregunta general:** ¿Cómo fue ejercer el rol docente durante el primer año de la pandemia?

#### ***CURRICULUM***

1. ¿Se enseñaron los mismos contenidos?, ¿Qué quedó fuera y porqué?
2. ¿Fueron las mismas estrategias, métodos, herramientas y tiempos que utilizó en la presencialidad? ¿Qué cambios planteó para su práctica docente?
3. ¿Influyeron las circunstancias personales u opiniones tanto tuyas como de los estudiantes, en el momento de la planeación y evaluación de la asignatura?
4. ¿Considera que las exigencias académicas por parte de la institución cambiaron? ¿En qué aspectos lo hicieron?

#### ***EVALUACIÓN***

5. ¿Cómo fue el proceso de evaluación en el primer año de la pandemia?, ¿cambió algo en relación a la evaluación realizada de forma presencial?
6. ¿En cuáles herramientas virtuales se apoyó para evaluar?, ¿Hacía uso de estas en la presencialidad?
7. ¿Qué aprendizajes quedan sobre cómo y con qué propósitos se debe evaluar?

#### ***ENSEÑANZA - APRENDIZAJE***

8. ¿Se produjo un intercambio de experiencias o apoyos que permitieran un trabajo colaborativo entre profesores?
9. ¿Cree que el aprendizaje se ha dado de manera distinta en los estudiantes en la no presencialidad? ¿Por qué?
10. ¿Cuál considera que fue la mejor estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que desarrollo?

En el siguiente enlace encontrará un formulario de Google forms en el cual queremos saber la importancia de algunas funciones de la evaluación y la frecuencia con la que asigna ciertos tipos de tarea, en su quehacer docente. Agradecemos su participación

Enlace google forms:

<https://docs.google.com/forms/d/1n4MuXogKkFw1VG7GWKWNXcISpvMfdhp1IWGE4pQ91-4/edit>

## Anexo 2: Entrevista para estudiantes

Nombre: _____		Barrio: _____	
Edad: _____		Ocupación: _____	
Genero: _____		Curso: _____	
Nombre del colegio: _____			
Localidad: _____			
Categorías		Preguntas para los estudiantes	
Curriculum		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se llevaban a cabo las clases cuando ibas al colegio? ¿crees que ha ocurrido algún cambio con respecto a cómo se dictaban?</li> <li>2. ¿Se hicieron más cortos los tiempos de clase durante el periodo que estás en casa?</li> <li>3. ¿Te conectabas siempre a la plataforma de clases con los profesores en los tiempos establecidos de la clase, o en diferentes horarios?</li> <li>4. ¿Se realizaban actividades sin estar conectados en la plataforma de clase? (trabajo asincrónico)</li> <li>5. ¿Consideras que en este periodo de pandemia te han dejado más tareas y actividades de clase en comparación a lo que venías trabajando de forma presencial?</li> </ol>	
Evaluación		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué manera los profesores han evaluado en este periodo de pandemia?</li> <li>2. ¿Ha cambiado el sentimiento que la evaluación le producía en la presencialidad a comparación de las evaluaciones que realiza en este periodo de pandemia (miedo, emoción, angustia, incertidumbre, etc.)?</li> <li>3. ¿Consideras que te sientes más cómodo con la educación mediada por herramientas virtuales? O, por el contrario, ¿Prefieres que las clases se lleven de manera presencial?</li> </ol>	
Enseñanza-Aprendizaje		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En este periodo en el que has tenido las clases en casa ¿Consideras que ha cambiado la relación que tienes con tu docente y tus compañeros? ¿Esto influenció en tu proceso de aprendizaje?</li> <li>2. ¿Cuándo tienes dudas respecto a un tema a quién acudes?</li> <li>3. ¿Consideras que se han modificado algunas de tus rutinas diarias? ¿Se han modificado ciertos hábitos del hogar y de la escuela?</li> <li>4. ¿Por medio de qué herramientas (tecnológicas y no tecnológicas) se llevaban a cabo las clases?</li> <li>5. ¿Qué cambios (personales y académicos) trajo consigo el estudio en casa?</li> <li>6. ¿Qué aprendizajes te ha dejado la pandemia?</li> </ol>	

### Anexo 3: Formatos de consentimientos

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PREGRADO LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES Y/O ACUDIENTES

El propósito de esta introducción de consentimiento es proveer a los padres y/o acudientes del menor participante en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación titulada: *Permanencias y tránsitos del curriculum y la evaluación en tiempos de pandemia*. Es realizada por las estudiantes: Daniela Martínez Rodríguez, Alisson Daniela Neiva Cuesta y Erika Catalina Sora Olaya de la Universidad Pedagógica Nacional y dirigida por el o la docente: Esther Yureimy Gutiérrez Mora.

Los objetivos de la investigación son:

1. Registrar las permanencias que se dieron (o no) en el curriculum y procesos de evaluación a partir de las narrativas de ocho docentes y estudiantes de sexto a octavo grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas.
2. Identificar los tránsitos que se dieron (o no) en el curriculum y los procesos de evaluación a partir de las narrativas de ocho docentes y estudiantes de sexto a octavo grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas.
3. Comparar desde las narrativas de docentes y estudiantes, las permanencias y tránsitos que se dieron (o no) en el curriculum y los procesos de evaluación tanto en Instituciones Educativas Públicas como en Privadas.

La actividad que se desarrollará en el marco de esta investigación será:

1. Una entrevista de carácter semiestructurada.

Esta sesión será grabada (esta determinación está sujeta a la aceptación del participante), de modo que el investigador pueda transcribir posteriormente las respuestas, bajo fines netamente académicos e investigativos. Al finalizar la investigación los resultados de la misma serán socializados en la institución, a la comunidad o población participante.

### FICHA DE CONSENTIMIENTO



<b>Fecha:</b> _____ del 2021	<b>Investigador(es) responsable(s):</b>
<b>Correo electrónico:</b>	

<b>Nombre de la investigación:</b> Permanencias y tránsitos del curriculum y la evaluación en tiempos de pandemia.
<b>Objetivo:</b> Analizar las permanencias y tránsitos que se dieron en el curriculum y los procesos de evaluación a partir de las narrativas de seis docentes y estudiantes de sexto a octavo grado de Instituciones educativas públicas y privadas residentes en la ciudad de Bogotá, durante el periodo de abril a diciembre del año 2020.
<b>Actividad a realizar:</b> Una entrevista de carácter semiestructurada <b>Ubicación:</b> Plataforma Zoom y/o Microsoft Teams <b>Horarios:</b> <b>Fechas:</b>
Yo _____ mayor de edad, padre, madre o acudiente del menor _____, luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones en las que se realizará las actividades (grupos focales, entrevistas, encuestas, observaciones, talleres, etc.), objetivos del estudio, los beneficios, los posibles riesgos y las alternativas, los derechos y responsabilidades y teniendo total claridad sobre la información, entiendo que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento no generará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por ella.</li> <li>• La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento y los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de éste(a).</li> <li>• No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) o para el menor al que represento en caso que no esté de acuerdo con su participación. Asimismo, puedo solicitar en cualquier momento de la investigación que mi hijo(a) o el menor al que represento que sea excluido(a) de las actividades a desarrollarse en la investigación.</li> <li>• La identidad y los datos personales serán tratados con reserva y se utilizarán únicamente para los propósitos de esta investigación. De esta manera, los resultados de cada actividad serán codificados usando un número de identificación (código asignado al consecutivo) y por lo tanto, serán anónimas.</li> <li>• Los investigadores responsables garantizarán la protección de la información suministrada por mi hijo(a) o del menor al que represento antes, durante y después de la investigación.</li> </ul>

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
_____	Nombre del acudiente
Firma y número de cédula del acudiente	
Nombre del menor	
_____	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
_____	_____
Nombre	C.C
_____	_____
Nombre	C.C
_____	_____
Nombre	C.C
Firma y número de cédula de la profesora que supervisa esta investigación	
_____	_____
Nombre	C.C

Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.

Calderón, A. (2016). Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas". Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**Pregrado Licenciatura en Psicología y Pedagogía.**

**Formato de consentimiento informado (Adultos)**

**Título de la investigación:**

Permanencias y tránsitos del curriculum y la evaluación en tiempos de pandemia.

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en un proyecto de investigación. Usted debe decidir si quiere o no participar en él. Antes de tomar la decisión de su participación en este estudio, es importante que lea y entienda la siguiente explicación. Este estudio tiene como propósito u objetivo principal:

Analizar las permanencias y tránsitos que se dieron en el curriculum y los procesos de evaluación a partir de las narrativas de docentes y estudiantes de sexto a octavo grado de Instituciones educativas públicas y privadas residentes en la ciudad de Bogotá, durante el periodo de abril a diciembre del año 2020.

La sesión de entrevista será grabada (esta determinación está sujeta a la aceptación del participante), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los explícitos en la investigación. Sus respuestas a cada uno de los instrumentos de recolección de información aplicados serán codificadas usando un número de identificación (código asignado al consecutivo, diferente al documento de identidad) y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

La docente de la Universidad Pedagógica Nacional que supervisa esta investigación es: \_\_\_\_\_, si usted desea contactarse puede hacerlo a través de la Universidad Pedagógica Nacional al correo electrónico: \_\_\_\_\_

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio y/o video de la sesión.

---

**Participante**

Nombre: Documento de identidad:

Firma: Fecha:

---

**Persona que diligencia el instrumento (Entrevistadoras)**

**Nombre:**  
**Documento de identidad:**

Firma:

---

**Nombre:**  
**Documento de identidad:**

Firma:

---

**Nombre:**  
**Documento de identidad:**

Firma:

---