Gustavo Daniel Hoyos
Director: Luis Alberto Aguayo

Pandemia y prácticas evaluativas para la materia Historia del Ciclo Básico Común (CBC) en la enseñanza secundaria, en San Pedro de Jujuy

Informe Final de Trabajo de Campo

Licenciatura en Ciencias de la Educación

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Jujuy

INFORME FINAL DE TRABAJO DE CAMPO

TÍTULO:

Pandemia y prácticas evaluativas para la materia Historia del Ciclo Básico Común (CBC) en la enseñanza secundaria, en San Pedro de Jujuy.

Autor: Gustavo D. Hoyos.

Director: Lic. Luis A. Aguayo.

Años: 2026

Índice

Resumen 4
Abstract 5
Introducción 6
Objetivos 9
Objetivo general 9
Objetivos específicos 9
CAPÍTULO 1: RECORRIDO CONCEPTUAL Y TENSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA EN CUESTIÓN 12
Estado del Arte 12
Primeras aproximaciones al concepto de evaluación 17
Evaluación: funciones y modelos. 18
Evaluación formativa 21
Más allá de lo formativo 25
Evaluación en la enseñanza de la historia 28
Primer orden 31
Segundo orden 32
Recursos didácticos evaluativos 35
Las prácticas evaluativas en contexto de pandemia y virtualidad 37
Desventajas en virtualidad 40
Vínculo pedagógico 43
El vínculo pedagógico en virtualidad 49
CAPÍTULO 2: PRECISIONES METODOLÓGICAS Y ANALÍTICAS 53
Primeras aproximaciones metodológicas 53
Métodos de recolección de datos y análisis 54
Recorte poblacional 55
Profesores de Historia 55
Documentación normativa 58
Normativas nacionales e internacionales en contexto de pandemia 58
Normativas provinciales en contexto de pandemia 60
Marco curricular general 62
Acerca de las categorías de análisis 67
CAPÍTULO 3: SECCIÓN DE DISCUSIÓN DE RESULTADOS 69
La enseñanza en tiempo de pandemia 69

Hacia la modalidad virtual en la enseñanza 70
La enseñanza de la Historia en contexto de pandemia 77
El impacto de la pandemia en las prácticas evaluativas 85
Desventajas y tensiones en las prácticas evaluativas 90
Ventajas y potencialidades emergentes 96
La Retroalimentación 100
Vínculo Pedagógico 103
PALABRAS DE CIERRE 110
Bibliografía 116
ANEXO I 122
ANEXO II 124
ANEXO III 126

Resumen

La presente investigación analiza las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia del Ciclo Básico de la educación secundaria en la ciudad de San Pedro de Jujuy durante el contexto de la pandemia por COVID-19. El estudio parte del reconocimiento de que la interrupción de la presencialidad y el pasaje a modalidades de enseñanza mediadas por tecnologías produjeron profundas transformaciones en los procesos de evaluación, obligando a los docentes a redefinir criterios, instrumentos y estrategias para sostener la continuidad pedagógica.

Desde un enfoque cualitativo de carácter analítico-interpretativo, la investigación recupera, a partir del análisis empírico de las entrevistas realizada a docentes de Historia, sus experiencias y perspectivas, con el propósito de comprender las reconfiguraciones de las prácticas evaluativas en un escenario marcado por condiciones institucionales, normativas y tecnológicas excepcionales. El análisis se apoya en los aportes teóricos de la evaluación formativa, la didáctica de la Historia y los estudios sobre enseñanza en contextos de virtualidad.

Los resultados muestran que las prácticas evaluativas atravesaron importantes procesos de resignificación. Si bien persistieron algunos rasgos propios de modelos tradicionales de evaluación, los docentes desarrollaron estrategias orientadas al seguimiento de las trayectorias escolares, la flexibilización de los criterios de acreditación, la diversificación de instrumentos y el fortalecimiento de la retroalimentación como componente central del proceso educativo. Asimismo, se evidencian tensiones derivadas de las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos, las redefiniciones curriculares y las dificultades para sostener el vínculo pedagógico en un entorno virtual.

La pandemia constituyó un escenario que favoreció la revisión crítica de las prácticas evaluativas, poniendo de manifiesto la necesidad de consolidar enfoques formativos que promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos, reflexivos y contextualizados.

Palabras Claves: Prácticas Evaluativas, Evaluación Formativa, Enseñanza de la Historia, Virtualidad, Pandemia por COVID-19.

Abstract

This research analyzes assessment practices in the teaching of History at the basic level in secondary school in the city of San Pedro de Jujuy during the COVID-19 pandemic. The study is based on the premise that the interruption of face-to-face classes and the transition to technology-mediated teaching brought about profound changes in assessment processes, requiring teachers to redefine criteria, instruments, and strategies in order to ensure educational continuity.

From a qualitative, analytical-interpretive approach, this study draws on the empirical analysis of interviews conducted with History teachers, examining their experiences and perspectives in order to understand the reconfigurations of assessment practices within a context shaped by exceptional institutional, regulatory, and technological conditions. The analysis is supported by the theoretical contributions of formative assessment, History education, and studies on teaching in virtual learning environments.

The results indicate that assessment practices underwent significant transformations. Although some features of traditional assessment models persisted, teachers implemented strategies focused on monitoring students' learning trajectories, adopting more flexible assessment criteria, diversifying assessment instruments, and strengthening feedback as a central component of the teaching and learning process. The study also highlights tensions arising from unequal access to technological resources, curricular adjustments, and the challenges of maintaining pedagogical relationships in a virtual environment.

The pandemic constituted a context that fostered a critical review of assessment practices, highlighting the need to consolidate formative approaches that promote more inclusive, reflective, and contextualized teaching and learning processes.

Keywords: Assessment Practices, Formative Assessment, History Education, Virtual Learning, COVID-19 Pandemic.

Introducción

En el campo de las Ciencias de la Educación, las prácticas evaluativas han sido históricamente objeto de debate en tanto constituyen un punto de condensación donde se articulan dimensiones pedagógicas, epistemológicas, políticas y subjetivas. Lejos de reducirse a una instancia técnica de medición de aprendizajes, la evaluación se configura como una práctica situada que expresa concepciones acerca del conocimiento, del aprendizaje y del rol de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, analizar la evaluación implica adentrarse en un terreno complejo en el que se ponen en juego no solo decisiones didácticas, sino también relaciones de poder, marcos normativos y tradiciones disciplinares.

El interés por esta problemática se encuentra estrechamente vinculado a las experiencias de enseñanza desarrolladas durante el período de pandemia por COVID-19, momento en el cual las prácticas evaluativas se vieron profundamente reconfiguradas. En dicho contexto, la discontinuidad de la presencialidad escolar, la centralidad de las mediaciones tecnológicas y la reestructuración de los vínculos pedagógicos generaron interrogantes sobre las formas en que se evaluaba, qué se evaluaba y bajo qué condiciones era posible sostener procesos de seguimiento de las trayectorias escolares. La práctica profesional durante ese periodo permitió observar que estas transformaciones se manifestaron en situaciones concretas de incertidumbre respecto a los criterios de evaluación, la participación estudiantil y la posibilidad de sostener la motivación y el interés por las propuestas de enseñanza en contextos de fuerte desigualdad en el acceso a recursos materiales y simbólicos.

En este sentido, la decisión de abordar las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario surge de la necesidad de problematizar dichas experiencias, en tanto la evaluación no solo operó como dispositivo de acreditación, sino también como una instancia que reorganizó el vínculo pedagógico en condiciones excepcionales. Particularmente, se advierte que en el período analizado la evaluación se convirtió en un espacio de tensión entre la continuidad educativa y las limitaciones materiales e institucionales, lo que impactó directamente en la participación de los estudiantes, en sus niveles de implicación en las propuestas escolares y en las motivaciones que podían llegar a tener para el aprendizaje.

Respecto al título del informe, viene bien realizar las siguientes consideraciones en relación con la denominación: “Ciclo Básico Común”. Aunque este término no figura textualmente en el título del Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy, su uso en el presente trabajo responde a una nomenclatura que el documento utiliza para referirse a este periodo escolar, al hacer referencia a la organización histórica de la educación secundaria argentina.

De acuerdo al Diseño Curricular de Curricular de la Provincia de Jujuy (2018), los antecedentes del término antes mencionado se remontan a la reforma de 1941, cuando se estableció un ciclo básico común para las modalidades de Bachiller, Comercial y Normal, con el fin de unificar la formación inicial de los estudiantes antes de su orientación específica, posteriormente esta concepción se consolidó como un tramo compartido de la educación secundaria, integrando el primer y segundo año común a todas las instituciones educativas. Entonces, a lo largo de este informe los términos Ciclo Básico Común (CBC) y Ciclo Básico (CB) refieren, indistintamente, al periodo compuesto por primero y segundo año de la educación secundaria.

Una vez realizada esta aclaración, el presente trabajo de investigación se propone analizar las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario, con el objetivo de problematizar los supuestos que las sostuvieron, los modos en que se configuraron en la práctica docente y sus implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, se busca comprender cómo los distintos modelos de evaluación, especialmente el tradicional y el formativo, se articulan con los enfoques de enseñanza de la disciplina en cuestión, así como con los tipos de contenidos que se priorizan en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las prácticas evaluativas como construcción social e histórica. Este enfoque permite recuperar los sentidos que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, evitando reducir la evaluación a una dimensión técnica o normativa, atendiendo a las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales que la configuran. En este marco, el diseño de investigación es de carácter empírico, ya que se sustenta en la producción y análisis de información proveniente del trabajo de campo realizado.

El presente trabajo empírico se basa en entrevistas en profundidad realizadas a docentes de Historia del Ciclo Básico del nivel secundario de la ciudad de San Pedro de Jujuy, quienes

atravesaron el periodo de pandemia por COVID-19 y sus reconfiguraciones. Las entrevistas permiten reconstruir experiencias, producto de decisiones pedagógicas en contexto de virtualidad. A ello, se suma el análisis de documentos normativos y orientaciones vinculadas a la evaluación en dicho periodo.

En línea con estas consideraciones y atendiendo a las transformaciones que la pandemia por COVID-19 produjo en las formas de enseñar y evaluar en el nivel secundario, la presente investigación se orienta a comprender las reconfiguraciones de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de Historia. En este sentido, el problema de investigación se expresa en el siguiente interrogante:

¿De qué modo se reconfiguraron las prácticas evaluativas de los docentes de Historia del Ciclo Básico del nivel secundario de la ciudad de San Pedro de Jujuy, durante la pandemia por COVID - 19?

De esta pregunta principal, se desprenden los siguientes interrogantes específicos:

¿Qué transformaciones experimentaron los criterios, instrumentos y modalidades de evaluación utilizados por los docentes de Historia durante el período de educación no presencial?

¿Qué estrategias desarrollaron los docentes para sostener los procesos de evaluación en el contexto de virtualidad?

¿Qué tensiones y dificultades surgieron en las prácticas evaluativas como consecuencia de las condiciones institucionales, normativas y tecnológicas impuestas por la pandemia?

¿Cómo incidieron dichas transformaciones en el vínculo pedagógico y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia?

¿Qué aprendizaje a nivel didáctico emergieron a partir de la experiencia de evaluar durante la pandemia?

En cuanto a los objetivos de esta investigación, determinamos los siguientes:

Objetivos

Objetivo general

- Analizar de qué modo se reconfiguraron las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia del Ciclo Básico de la educación secundaria en San Pedro de Jujuy, durante la pandemia por COVID-19.

Objetivos específicos

- Analizar los criterios, instrumentos y modalidades de evaluación implementados durante la pandemia, considerando las condiciones institucionales, normativas y tecnológicas que enmarcaron la continuidad pedagógica.
- Comprender las estrategias desarrolladas por los docentes para sostener los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en contexto de virtualidad.
- Examinar las tensiones y desafíos que emergieron en torno a la evaluación, particularmente en relación con el vínculo pedagógico, la participación de los estudiantes y las desigualdades educativas evidenciadas durante la pandemia.
- Interpretar las reconfiguraciones de las prácticas evaluativas a la luz de los aportes teóricos sobre evaluación formativa y enseñanza de la Historia.
- Identificar las dificultades y desafíos que enfrentaron los docentes para sostener la evaluación de los aprendizajes y el acompañamiento de las trayectorias educativas.

De esta forma, el trabajo se estructura en capítulos que desarrollan de manera progresiva los ejes conceptuales y analíticos de la investigación:

En el capítulo 1 se realiza un recorrido por las principales conceptualizaciones de la evaluación, abordando sus definiciones, funciones y modelos. Se analizan las tensiones entre la evaluación tradicional centrada en la medición, la calificación y la acreditación y la evaluación formativa, que pone el énfasis en los procesos de aprendizaje, la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, se introduce la noción de “prácticas evaluativas” como categoría analítica, destacando su carácter político, situado y no neutral.

En este mismo capítulo, se profundiza en la evaluación en la enseñanza de la Historia, contextualizándola en el marco del diseño curricular de la educación secundaria de la provincia de Jujuy. Se analizan las principales corrientes historiográficas y su incidencia en las formas de enseñar la disciplina, evidenciando cómo los distintos posicionamientos epistemológicos condicionan tanto los contenidos seleccionados como las estrategias de evaluación. En este sentido, se desarrolla la distinción entre contenidos de primer y segundo orden, estableciendo relaciones entre estos y los modelos evaluativos predominantes.

En el capítulo 2 se presentan los aspectos metodológicos que estructuran la investigación. Allí se define el enfoque cualitativo e interpretativo adoptado, así como el carácter exploratorio del estudio, orientado a comprender, a partir de la evidencia empírica, las prácticas evaluativas de docentes de Historia en el nivel secundario durante el contexto de pandemia. Asimismo, se delimitan los sujetos de estudio, los criterios de selección de los informantes, y las técnicas de recolección de datos.

Por su parte, el capítulo 3 expone el análisis de la información empírica obtenida, recuperando las transformaciones en la enseñanza y la evaluación de la Historia, en contexto de virtualidad. En este apartado, se abordan las tensiones derivadas de las condiciones materiales, las redefiniciones curriculares y normativas, así como las estrategias desplegadas por los docentes para sostener la continuidad pedagógica. A su vez, se problematiza el vínculo pedagógico, las modalidades de evaluación y las desigualdades que atravesaron las prácticas educativas, configurando una lectura integral de los procesos desarrollados durante la pandemia.

Finalmente, presentamos los comentarios de cierre del trabajo, en los que se sintetizan los principales hallazgos y se plantean reflexiones en torno a la necesidad de resignificar las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia. Se destacan las potencialidades de una evaluación formativa para promover aprendizajes significativos, así como los desafíos que implica su implementación en contextos educativos atravesados por tradiciones arraigadas y condiciones institucionales específicas.

En suma, el presente estudio busca contribuir al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, aportando herramientas conceptuales y analíticas para repensar la evaluación en la enseñanza de la Historia. Se parte de la premisa de que transformar las prácticas evaluativas

no es una tarea menor ni aislada, sino que implica revisar de manera integral las concepciones pedagógicas que orientan la enseñanza, con el propósito de construir propuestas más inclusivas, críticas y significativas para los estudiantes.

CAPÍTULO 1: RECORRIDO CONCEPTUAL Y TENSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA EN CUESTIÓN

Estado del Arte

De acuerdo con Posada González (2017), entendemos el estado del arte como la explicación de "qué se ha investigado hasta ahora en relación con nuestro tema específico de estudio, intentando distinguir, además, el modo en que nuestra investigación puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de estudios anteriores" (p. 256).

En sintonía con esta definición, comprendemos que la elaboración del estado del arte no se trata de una compilación aleatoria de investigaciones que hayan abordado el mismo tema de estudio que tratamos en este escrito sino, más bien, constituye un minucioso reconto de aquellos trabajos que hayan escudriñado el mismo problema específico que nos hemos propuesto indagar.

En la exploración bibliográfica realizada, no hemos encontrado investigaciones que hayan incursionado en las prácticas evaluativas de la materia Historia durante la pandemia, en San Pedro de Jujuy. Sin embargo, nos hemos nutrido de otras pesquisas que, aunque no coinciden en la especificidad problemática, sí hallan estrecha relación con la problematización que hemos realizado. A continuación, se presentan aportes significativos para comprender el objeto de estudio.

En este sentido, resulta pertinente mencionar la investigación desarrollada por Eckmeyer y Maggio (2021), quienes centran su estudio en la experiencia de la asignatura de Historia de la Música I durante el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatoria (ASPO), analizando las transformaciones que debieron implementarse en las prácticas de enseñanza y particularmente, en las formas de evaluación en el contexto de virtualidad en la educación superior. Por ello, denominaron su trabajo, *Debates en la distancia. Evaluación en Historia de la Música durante la pandemia.*

Los autores nos hablan desde una postura crítica sobre las formas tradicionales de evaluación, que son aquellas que se centran en las reproducciones de contenidos y en la acreditación de productos finales, con la intención de proponer estrategias que recuperen las trayectorias, los

procesos de aprendizaje y las diversas formas de participación de los estudiantes. De esta forma, parten desde la perspectiva de una evaluación comprendida como un proceso estrechamente ligado a la enseñanza y orientada a la construcción del conocimiento.

Nos parece significativo destacar el proceso de búsqueda de nuevas propuestas en las prácticas evaluativas siendo que, en la Cátedra que constituyó el objeto de estudio de Eckmeyer y Maggio (2021), antes de la pandemia, se venían desarrollando alternativas mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje, cuestionarios en línea, mapas conceptuales, infografías, wikis y foros de discusiones. Con la suspensión de las clases presenciales en 2020, estas herramientas dejaron de ser una alternativa para convertirse en el espacio central del proceso educativo, situación que llevó al equipo docente a revisar sus prácticas evaluativas, apostando por estrategias de evaluación más flexibles que permitieran valorar las distintas formas de participación y producción de los estudiantes.

Por consiguiente, la evaluación dejó de centrarse exclusivamente en la comprobación de conocimiento para orientarse hacia la producción, la creatividad y la capacidad de establecer vinculación entre los contenidos trabajados. De esta forma, los foros virtuales adquirieron un espacio central de aprendizaje colaborativo y de evaluación procesual, favoreciendo el intercambio de ideas, la construcción colectiva de conocimiento y la revisión constante de las producciones a partir de las devoluciones docentes y de los compañeros. Para valorar estas experiencias, los docentes diseñaron una matriz de evaluación de forma cualitativa que consideraba aspectos como la profundidad de intervenciones, la utilización de bibliografía, la apropiación de conceptos y la relación con problemáticas del presente.

Asimismo, se puede extraer del estudio otro aporte significativo, la incorporación de un protocolo de retroalimentación enfocado en tres acciones: continuar haciendo aquello que se realiza adecuadamente, comenzar a desarrollar aspectos aún no abordados y revisar aquellos elementos que requieren mayor profundización. Es así que la retroalimentación deja de ser así una simple devolución sobre el rendimiento para configurarse en una instancia de diálogo orientada al acompañamiento de los aprendizajes.

Finalmente, Eckmeyer y Maggio (2021) concluyen que las sistematizaciones de estas estrategias permitieron desarrollar prácticas evaluativas más auténticas, centradas en los

avances individuales y grupales de los estudiantes, con el fin de no realizar una comparación con criterios estandarizados y homogéneos.

Otra de las investigaciones desarrolladas durante la pandemia nos muestran que las transformaciones pedagógicas y evaluativas no se limitaron únicamente al ámbito universitario, sino también el alcance que tuvo en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario. Una de ellas es *El aprendizaje cooperativo de la Historia en tiempos de pandemia: La Antigua Roma*, de Rodríguez (2021).

El trabajo se desarrolló en la Educación Secundaria Obligatoria, particularmente en Zaragoza, España durante los años 2020/2021. De esta manera, la experiencia didáctica se centralizó en 1° año, con el propósito de adaptar la metodología del Aprendizaje Cooperativo a las condiciones ocasionadas por el COVID-19.

En este sentido, la propuesta se enmarcó en el uso de las ventajas de las TIC y en el trabajo colaborativo para sostener la enseñanza de la Historia en contexto de distanciamiento. De esta manera, el desarrollo de la actividad consistió en agrupamientos y en la organización a través de los principales personajes de la Antigua Roma: cónsul, edil y censor. Es así, que, cada uno de ellos cumplía una función específica en la producción de la actividad. Asimismo, los estudiantes desarrollaron diversas propuestas, entre ellas pósteres, exposiciones orales, cuestionarios en línea y actividades de autoevaluación y coevaluación, desarrolladas en plataforma digitales. De esta manera, podemos observar que, a pesar de las restricciones, los docentes motivaron para la búsqueda de nuevas formas de organización pedagógica mediadas por las tecnologías.

Respecto a la evaluación, podemos observar que el autor la define como un complejo de recopilación de información por parte del docente acerca de la evolución y desarrollo de los estudiantes (Rodríguez, 2021). De este modo, la evaluación de los aprendizajes en la actividad, se estructuró en tres momentos: evaluación inicial, de seguimiento y final. Este proceso incorporó una variedad de instrumentos, como rúbricas, cuestionario en línea, autoevaluación y coevaluación. Entonces, la experiencia muestra una búsqueda de desplazamiento de las formas tradicionales de evaluación, centrada únicamente en la comprobación de un saber conceptual, hacia formas más procesuales e integrales como ser

el compromiso de los estudiantes, el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias ligadas a la autonomía y colaboración.

En esta línea, los resultados dan cuenta que estas estrategias favorecieron positivamente la motivación, el trabajo autónomo y la colaboración entre los estudiantes, permitiendo sostener el proceso de enseñanza y colaboración entre los estudiantes durante la pandemia. El autor concluye que la experiencia desarrollada muestra la posibilidad de continuar implementando metodologías activas y estrategias de evaluación participativas aún en contexto de excepcionalidad, siempre que estén dadas las condiciones institucionales.

Resulta pertinente continuar en esta línea de indagación en el nivel secundario. En este sentido, podemos mencionar el trabajo de Gibu Shimabukuro de Nakamura (2022), quien analiza las prácticas evaluativas en contexto de pandemia.

La investigación se desarrolló desde un enfoque de investigación cualitativa y empírica, el cual tomó como referentes a docentes del área de humanidades, particularmente de una institución educativa de nivel secundario del Perú. El propósito fue analizar los significados que estos docentes le otorgaron a las prácticas evaluativas durante la educación a distancia. Para ello, usó entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos como principales instrumentos de recolección de información.

El trabajo de indagación tuvo como propósito comprender cómo se reconfiguró el proceso de evaluación formativa mediado por la tecnología en contexto de pandemia, poniendo en valor elementos didácticos como los criterios, la retroalimentación y el rol activo de los docentes y estudiantes. En una primera instancia, la autora expone políticas educativas implementadas en distintos países de América Latina en relación con las prácticas evaluativas. Entre los principales hallazgos señala que, en Argentina se eliminó la escala numérica, mientras que en Chile se promovió la diversificación de las formas de recoger evidencias de logros integrando disciplinas curriculares. En el caso del Perú, destaca un re conceptualización de la enseñanza, definida como la "provisión remota del servicio educativo" (Gibu Shimabukuro de Nakamura, 2022, p. 42). Desde esta perspectiva, sostiene que la educación desarrollada durante la pandemia no constituyó un sistema de enseñanza y aprendizaje diseñado para entornos tecnológicos, sino una respuesta emergente que trasladó la enseñanza presencial al espacio virtual.

En segundo lugar, la autora analiza los aspectos de la evaluación que adquirieron mayor relevancia en el nuevo escenario educativo. Entre ellos se destacan la retroalimentación y el uso de portafolios como estrategias para el seguimiento de los aprendizajes. Asimismo, recupera distintos aportes teóricos que ponen en valor en la necesidad de contextualizar las prácticas evaluativas en el nuevo contexto, considerando aspectos como la selección de materiales, la claridad y la consistencia de las consignas, relación teoría y prácticas, diálogo, claridad en los criterios de evaluación y retroalimentación.

Respecto a la evaluación formativa en pandemia la autora sostiene que es una estrategia efectiva para monitorear los niveles de logros mediante la valoración de evidencias de aprendizajes. Asimismo, menciona que este enfoque ofrece a los docentes realizar ajustes flexibles en sus planificaciones y destaca la importancia de centralizar aspectos emocionales de los estudiantes en un contexto de excepcionalidad provocado por la pandemia.

Ahora bien, en relación con los resultados, la investigación evidencia que las concepciones de los docentes sobre la función de la evaluación formativa en una educación a distancia adquirieron un rol central. Los docentes destacaron la función de recoger evidencia de aprendizaje como insumo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, otorgaron mayor relevancia a la retroalimentación, el cual permite el involucramiento de los estudiantes en la construcción de aprendizaje. Sin embargo, uno de los hallazgos señala una ausencia de práctica de autoevaluación entre los docentes involucrados.

Finalmente, el estudio destaca la importancia de la construcción y socialización de los criterios de evaluación a través de instrumentos como las rúbricas. El uso de este dispositivo se incrementó durante la pandemia debido a que ofreció orientaciones para el trabajo autónomo en la educación a distancia. Además, esta función, al ser socializada mediante recursos tecnológicos, permitió el acceso no solamente a los estudiantes, sino también a las familias para que conociera cómo se valorarían los aprendizajes.

Podemos concluir que el trabajo constituye un aporte para comprender cómo la pandemia reconfiguró las prácticas de evaluación formativa en el nivel secundario. Los hallazgos mencionados muestran cómo la retroalimentación, los criterios y el acompañamiento a la continuidad pedagógica permitieron sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje en una educación a distancia provocada por la pandemia, quedando como tarea pendiente fortalecer

las prácticas de autoevaluación. Esos aportes son significativos para nuestra investigación, porque permite comprender la búsqueda de estrategias en las prácticas de evaluación en un contexto de excepcionalidad.

Primeras aproximaciones al concepto de evaluación

La evaluación es un elemento significativo en el vínculo entre docente, contenido y estudiante, que se da en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Como dispositivo en el campo de la educación, acarrea discusiones teóricas y epistemológicas. Asimismo, en los acuerdos ministeriales e institucionales, el qué evaluar, cómo y con qué no deja de ser motivo de polémica año tras año. Por ello, en este apartado, nos enfocaremos en dar aproximaciones al concepto de evaluación, y plantearemos el posicionamiento en el cual este trabajo se adscribe.

Encontramos diversas posturas teóricas acerca de la evaluación. Para introducirnos, presentamos la de Elola et al. (2017) quien la define como "una sistemática de recogida de información, un juicio de valor y orientación hacia la toma de decisiones" (p. 33). En este sentido, se distinguen dos acciones en la evaluación: la primera es la recolección de información del docente y, la segunda, es el uso que se le da para la toma de decisiones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Según Tejada (1999, como se citó en Elola et al., 2017), al llevar a cabo la evaluación, el docente no se comporta como un agente improvisado, sino uno que selecciona y organiza los diversos instrumentos que existen para la recolección de información. Podemos encontrar, por ejemplo, las rúbricas, los listados de cotejos y las observaciones, entre otras. Ahora bien, no basta solo con la recolección de información. El docente debe hacer un juicio de valor sobre la información mediante una calificación o una devolución argumentativa, en forma oral o escrita.

Por último, la información que se obtiene al evaluar lleva al docente hacia una toma de decisiones que, en el mejor de los casos, busca mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje. No es solamente hacer una devolución al estudiante, también es necesario revisar la práctica de enseñanza y la coherencia en las estrategias y el uso de instrumentos con los que se trabaja en la evaluación. Esto es importante ya que el ingresar contenidos no

trabajados durante el proceso de enseñanza e, incluso, utilizar instrumentos que no fueron contemplados durante el proceso de aprendizaje genera perplejidad en los estudiantes, dado que no están familiarizados con ellos y, por lo tanto, tiene un efecto negativo en el resultado de una producción.

Evaluación: funciones y modelos.

Ahora bien, otras conceptualizaciones de evaluación van más allá de la elaboración de una definición pues también contemplan las implicancias alrededor de esta tarea. Aquí, podemos mencionar el trabajo de Anijovich y Cappelletti (2018), donde realizan una descripción sobre el rol que juega la evaluación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este punto, las autoras definen diversas funciones como, por ejemplo, la de diagnosticar, registrar, ofrecer devoluciones y orientaciones, jerarquizar y, por último, certificar y promover.

Consideramos que estas funciones pertenecen, algunas de ellas, a un modelo tradicional de evaluación y, otras, a uno más formativo. Nos proponemos hacer un trabajo de relación entre las funciones y los modelos. En este sentido, nos parece pertinente comenzar con aquellas que se enmarcan en el primer modelo.

La función de selección y jerarquización refiere a la categorización de los estudiantes en “aprobado-desaprobado” y su posterior ordenamiento de mejor o peor desempeño bajo las calificaciones. Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2018) dan cuenta de que esta función crea en los estudiantes la búsqueda de relación/comparación con otros. En estos términos, en la instancia evaluativa, se forja una cultura de clasificación por parte del docente a través de los parámetros de la calificación numérica o conceptual. La relación del docente con sus estudiantes se ve influenciada por los resultados de la evaluación que él mismo realiza.

Otra función es la de certificar y promover, se refiere al alcance de conocimientos que logran o no los estudiantes de acuerdo a los objetivos planteados por los docentes (Anijovich y Cappelletti, 2018). En esta línea, Elola et al. (2017) recuperan el valor simbólico de esta función pues las experiencias de enseñanza-aprendizaje y los trayectos educativos son dejados de lado para priorizar el valor que adquiere la titulación en sí misma. Entonces, la evaluación se vuelve un medio para un fin, en donde las fortalezas y los aspectos a mejorar adquieren sentido solo para los que desaprueban y deben volver a atravesar esta instancia.

La certificación genera lo que llamamos, confusión pedagógica en el sistema educativo porque, primero, no comunica en forma detallada los saberes y habilidades de aprendizaje de los estudiantes, sino que solo informa lo que el alumno sabe globalmente. En palabras de Perrenoud (2008), "lo que debe saber" (p. 12). Comprendemos así que, por ejemplo, las notas constituyen la llave para la promoción en el sistema educativo, que justifica el paso o no al siguiente año. Al no generar articulaciones, el nuevo docente no conoce en profundidad el recorrido pedagógico ni las habilidades y competencias que los estudiantes desarrollaron el año anterior, sino que supone y considera que alcanzó los saberes conceptuales de un espacio curricular.

En esta línea, el autor señala que las notas numéricas o conceptuales están asociadas a la "fabricación de jerarquización de excelencia" (Perrenoud, 2008, p. 10), clasificando y discriminando a los estudiantes entre los buenos y malos, y determinando la acreditación para el paso al siguiente año. La calificación le otorga al docente un poder simbólico, donde puede influir para que el estudiante se convierta en un obrero que busca la mercancía en términos capitalistas; y en lo pedagógico, solo estaría alineado a la búsqueda del producto final, la calificación sobresaliente y no al proceso realizado (Perrenoud, 2008).

Ahora bien, la nota en el sistema escolar está tradicionalmente consignada en una libreta de calificaciones, que certifica la aprobación del espacio curricular. Para llegar a esta instancia final de cada cuatrimestre, semestre o trimestre, existe una comunicación entre docente y familia, no en términos de retroalimentación sino en clave de advertencia, en la cual se informa que, si el estudiante no alcanza una calificación que lo habilite para aprobar la materia, sufrirá la experiencia del fracaso escolar determinada en un examen final o, en el peor de los casos, en re-cursar el año.

Estas primeras cuatro funciones abordadas: seleccionar, jerarquizar, promover y certificar, tienen como principal elemento la calificación y acreditación de saberes. Dicha preocupación, responde muy bien al pensamiento de Tyler (1950, como se citó en Pérez, 2007), considerado uno de los precursores del modelo clásico, quien pensaba a la evaluación como el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados. Según esta perspectiva, la evaluación se centra específicamente en los logros y el rendimiento de los estudiantes más que en otras variables relacionadas al proceso. Este

modelo se enmarca en el paradigma positivista, el cual tiene como finalidad la medición de logros y resultados en relación al contenido. Se comprende que, desde este enfoque, se relegan los valores de los aprendizajes anulando, así, la información que este proceso nos deja.

Ahora corresponde mencionar aquellas funciones que, a nuestro criterio, se enmarcan en un modelo formativo como, por ejemplo, la función de diagnosticar. Aunque podemos llegar a asociarlo con un término de las ciencias médicas, Anijovich y Cappelletti (2018) nos explican que se trata de la tarea de poner en valor la información que se obtiene antes de una actividad evaluativa, con el fin de hacer los ajustes necesarios en la propuesta de evaluación, en particular, y de la enseñanza, en general. Entonces, los estudiantes no son solo sujetos que deben dar cuenta de contenidos curriculares. Cada contexto, cada trayecto, cada experiencia tiene sus particularidades y son factores que deben ser tenidos en cuenta en un diagnóstico previo a la elaboración del dispositivo evaluativo.

En esta línea, la función de la evaluación de ofrecer devoluciones y orientaciones, por su parte, es la que, según Anijovich y Cappelletti (2018), está vinculada a una evaluación como instancia de aprendizaje, donde aparecen elementos como la retroalimentación a los estudiantes, con el fin de comunicar las debilidades y fortalezas a través de sugerencias que permitan construir conocimientos que puedan ser incorporados en futuras instancias evaluativas. En este punto, los docentes cuentan con distintos instrumentos y estrategias que exceden a las tildes, cruces y suma de puntaje para alcanzar una nota. Los comentarios escritos al margen de un examen y las devoluciones generales y particulares a los estudiantes son algunos de ellos.

Podemos mencionar que el encuentro entre estudiante y docente en la retroalimentación formativa tiene un carácter de conversación, se busca ir más allá de la entrega de una calificación numérica. Se trata de generar un encuentro de intercambios de ideas sobre el proceso de producción de actividades pedagógicas. Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2018) mencionan que, en este encuentro, se ponen en juego dimensiones cognitivas, emocionales y estructurales.

En cuanto a lo estructural, la retroalimentación formativa centra su mirada en el tiempo de acompañamiento al estudiante, no basta con agregar un comentario en la calificación final,

sino es hacer devoluciones orales, escritas, individuales o grupales durante y posterior a la acreditación. Estas son las condiciones que tiene la retroalimentación formativa, que condicionan el proceso (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Ahora, aplicar la retroalimentación formativa es un gran desafío para el docente, teniendo en cuenta que aparecen obstáculos como las demandas administrativas que limitan el tiempo para innovar en el proceso de evaluación. Por otro lado, Anijovich y Cappelletti (2018) mencionan factores netamente relacionados a la planificación del docente, como la información que se ofrece (que muchas veces no se relaciona con los propósitos de aprendizajes), el posicionamiento del docente puramente desde un enfoque cuantitativo, la dificultad para comprender los criterios de evaluación de sus producciones, la débil conexión entre los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación, entre otras.

Evaluación formativa

Los dos modelos educativos presentados, clásico y formativo, nos invitan a pensar las prácticas evaluativas desde perspectivas muy diferentes. Si bien es cierto que, por lo general, la mayoría de los docentes no trabajan enteramente desde uno u otro enfoque pedagógico, también es necesario admitir que muchas decisiones suelen estar fuertemente ancladas a alguno de ellos. Muy en especial, esto sucede con la pedagogía clásica, puesto que la formación docente sigue reproduciendo las lógicas de este modelo. Sin embargo, las voces más críticas han logrado ingresar a las reflexiones que se hacen en la educación superior y en la capacitación docente continua. De allí que nos interese presentar una propuesta teórica de evaluación que se aleje de las posturas efectivistas para pensar más en la integralidad de los procesos educativos (Perrenoud, 2008).

La evaluación formativa tiene el propósito no solo de comentar las producciones de los estudiantes, sino de elaborar instrumentos que permitan la recolección de información, en término de informes analíticos, con el fin de mejorar las propias prácticas de enseñanza. Todo desde una dinámica pensada en las particularidades de cada evaluado, a través de una "intervención diferenciada" (Perrenoud, 2008, p. 14). En efecto, comprendemos que no alcanza con lo que está visto superficialmente en una etapa final de evaluación. Por el contrario, el modelo promueve ser un organizador del aprendizaje y enseñanza durante todo

un proceso, desde que inicia la planificación hasta la comunicación. En fin, en cómo opera el aprendizaje para no caer en una prueba tradicional de errores y de éxitos.

Una vez realizado el recorrido conceptual de evaluación, dando cuenta los diversos enfoques y su implicancia en las prácticas, podemos decir que esta investigación se adscribe a un modelo formativo por su carácter integral en la enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, a la hora de hablar de evaluación formativa, Sadler (1989) resalta que las prácticas evaluativas, en este modelo, no debe reducirse solamente a una retroalimentación que identifique lo correcto e incorrecto, sino que deben ir más allá, lo que implica que, para facilitar el aprendizaje, es importante que esté estrechamente vinculada a criterios claros, que proporcionen a los estudiantes estrategias de mejoramiento.

Atkin et al. (2001, como se citó por Shepard 2006), mencionan algunos interrogantes que pueden orientar al docente en la organización de la evaluación hacia un diseño procesual: "¿A dónde quieres ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar hasta ahí? Estas preguntas dan cuenta que evaluar "implica mucho más que enunciar una finalidad" (p. 19). Se requiere establecer objetivos, en forma conjunta con los estudiantes, y criterios claros que den cuenta hasta donde se quiere llegar. En una situación práctica, por ejemplo, en una exposición oral, al estudiante se le pueden realizar preguntas que ejemplifiquen lo conceptual con la realidad cotidiana y, una vez que finalice, se debería llegar a la etapa de retroalimentación para sugerir aspectos a mejorar en su aprendizaje.

Ahora bien, las prácticas evaluativas, que precisamente estamos desarrollando desde un enfoque formativo, brindan otros elementos clave como son los criterios de evaluación. La literatura especializada en evaluación que trabajan los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos hacen hincapié en que estos son como los lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes.

Para poder develar cuestiones en relación a los criterios de evaluación, nos parece pertinente partir con la conceptualización de Elola et al. (2017), quienes mencionan que son "elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o de algunas de sus características" (p. 98). De esta forma, las autoras dan cuenta que se pueden

establecer diferentes criterios para comparar un mismo objeto, para un mayor ordenamiento y clasificaciones diferentes.

Asimismo, Elola et al. (2017) mencionan al respecto que la lógica formativa ayuda a organizar los criterios que permitirán esa traducción de expectativas relativas al aprendizaje, ya que cuando definimos los criterios recurrimos a las expectativas de logro. Un claro ejemplo es: si en una planificación el docente propone que los estudiantes analicen y resuelvan problemas específicos, un criterio para aplicar podría ser la selección de datos.

En esta línea, si el docente se enmarca desde una lógica formativa, la construcción de los criterios debe darse a partir de una perspectiva compartida con los estudiantes, porque a ellos se le va a solicitar que alcancen un nivel de logro. Este diálogo va a permitir reflexionar sobre qué se valorará de las características de los productos o acciones (Elola et al., 2017).

Anijovich y González (2011) sostienen que la visión tradicional de la evaluación genera una "monopolización de poder" que se efectúa cuando el docente esconde a los estudiantes los criterios de evaluación. En cambio, el hacerlos públicos y colaborativos genera una democratización en las prácticas evaluativas para que ellos conozcan lo que se busca evaluar y, además, sepan si están en una dirección correcta en la resolución de las actividades.

Al respecto, para comunicar lo que se va a enseñar y a evaluar durante el proceso educativo, existen diversos instrumentos o técnicas para llevar adelante este procedimiento de diálogo con el estudiante. Anijovich y González (2011) presentan algunos de ellos como la lista de cotejo, la escala de valoración y las matrices de valoración, y recomiendan hacer uso de las matrices de valoración que son documentos que se utilizan para evaluar las producciones o el desempeño de los alumnos, con una estructura que incluye elementos claves, las expectativas de logros y los indicadores que buscan describir la calidad de cada uno de los criterios.

A su vez, los autores nos mencionan que, para generar una retroalimentación, un diálogo reflexivo con los estudiantes acerca de sus resultados y sus desempeños, ligados a los criterios de evaluación le darán un marco de referencia para conversar qué y cómo se evalúa una actividad, formulados desde una perspectiva compartida.

De acuerdo a lo que se viene desarrollando sobre el enfoque formativo en la evaluación, algunos autores vinculan esta perspectiva a un elemento de la teoría sociocultural, de Vygotsky. Hablamos de la noción de Zona de Desarrollo de Próximo que es "un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un niño puede hacer de manera independiente y lo que ese niño puede hacer si lo ayudan" (Shepard, 2006, p. 19). Con esto, el autor se refiere al estado de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante en relación a la distancia al desarrollo potencial que busca alcanzar, poniendo siempre en valor el trabajo colaborativo con el otro.

Con respecto a su relación con la evaluación, este dispositivo puede mostrar dónde el estudiante se encuentra ahora y cómo puede llegar hasta el objetivo. De allí la importancia de otro elemento de la teoría vygotskiana: el andamiaje, que cumple la función de guía para la búsqueda del desarrollo potencial. De acuerdo a Pérez Pueyo et al. (2019), este concepto hace referencia al "proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del estudiante". Sin embargo, no tiene por qué restringirse solo a la relación docente-alumno ya que lo que busca esta propuesta es que entre los mismos estudiantes se retroalimenten, por ejemplo, a través de compartir alguna producción de actividad evaluativa, explicación oral, entre otras que sirven para guiar a otros compañeros en el trabajo de aprendizaje.

En esta línea, Sadler (1989), Black y Wiliam (1998) (como se citó en Shepard, 2006) afirman que, para una evaluación formativa, los docentes y estudiantes deben ir de la mano en la construcción de los objetivos e instrumentos de evaluación, con el propósito de que en las actividades evaluativas y en el proceso, se reconozca la finalidad pedagógica, la cual permitirá ir supervisando sus producciones.

Al decir que en las prácticas evaluativas participan docentes y estudiantes, los ponen como agentes responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje que sucede en el aula. Por ello, Anijovich y González (2011) mencionan que la función reguladora de la evaluación transita entre dos polos, uno externo, que recae en el docente y, otro, interno cuando el estudiante es capaz de reflexionar sobre sus propias actividades.

A su vez, cabe destacar otra categoría presentada por los autores, a saber, la "evaluación auténtica" (Anijovich y González, 2011), necesaria para evaluar los aprendizajes de manera

situada, es decir, en los contextos culturales, políticos y económicos específicos donde están cada docente y estudiante. En este sentido, están priorizando que las estrategias de evaluación no queden reducidas a un lápiz y un papel, sino que involucren la puesta en práctica de actividades que pongan a los estudiantes en situación, a través de actividades de metacognición y no solo conceptuales. El objetivo es que el estudio no sea simple repetición de definiciones sino el de establecer relaciones con la realidad en la que están insertos, priorizando las lecturas críticas.

Más allá de lo formativo

Desarrollada la conceptualización y caracterización del modelo formativo, plantear el concepto de prácticas evaluativas es necesario para continuar el desarrollo en este trabajo, por lo que adscribimos a lo que nos brinda Ingrid Sverdlick (2020):

> la evaluación es una práctica pedagógica y, como tal, es un proceso de construcción de conocimiento; es un proceso educativo. Justamente una de las operaciones que realiza la propuesta tecnocrática es la de quitarle el carácter educativo a la evaluación y otorgarle el poder de "control de gestión" (evaluación para la toma de decisiones, para la eficiencia, etc.) [...] el valor pedagógico de las prácticas evaluativas [se] asienta en su integración en los procesos de enseñar y aprender [...]. Por último, hay que señalar que los criterios de evaluación resultan de decisiones pedagógicas, vinculadas a definiciones sobre educación, la escuela y el conocimiento, por lo cual se entiende a la evaluación como una práctica política, que no es neutral, ni objetiva; no es universal ni está despojada de valor.

Ponemos el foco en esta perspectiva porque la evaluación no es solo un concepto abstracto sino, más bien, una práctica que se da procesualmente, en contexto y bajo concepciones específicas acerca de lo que se entiende por lo educativo. De allí que, en línea con lo planteado por Sverdlick, preferimos utilizar el término prácticas educativas.

En este sentido, como menciona la autora, la evaluación desde una práctica educativa, implica no solo lo didáctico y pedagógico, sino, también lo político que viene a poner en tensión al modelo tecnocrático, porque no debe ser tomada como un elemento aislado del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe ser una puesta en práctica en forma

integral, donde aparecen subjetividades, decisiones y consensos que influyen a la hora de evaluar. A su vez, llevar a cabo un mecanismo de evaluación implica una forma particular de comprender la educación, por lo que las prácticas pedagógicas y didácticas no están escindidas de las posiciones epistemológicas que cada docente, sea consciente de ellas o no, adopta.

En este sentido concebir las prácticas evaluativas, no como una acción abstracta, sino, desde una perspectiva política, requiere considerar los distintos elementos y agentes que aparecen en la toma decisiones. En esta línea, Feldman (2010) nos dice que en esta relación surge el ejercicio de autoridad de la escuela y del profesor. Por esto, la evaluación es un tema delicado ya que esas pujas son resultado de representaciones académicas y sociales que traen de suyo.

De esta forma, Feldman (2010) define esa presentación a través de una serie de efectos o sesgos que florecen a la hora de realizar la función de evaluación. Asimismo, menciona que, en cierta medida, llegan a influir en las decisiones pedagógicas y metodológicas a la hora de las correcciones de la evaluación. Por ello, nos resulta pertinente, a nuestro criterio, poner en valor el siguiente interrogante ¿Se pueden eliminar estas representaciones a la hora de evaluar? Para poder responder es necesario realizar el desarrollo de las siguientes funciones.

La función de normalización se presenta cuando el docente realiza la distribución de las notas según una curva normal, similar a la representación gráfica del sombrero de Gauss, que es ese agrupamiento de datos de acuerdo a una medida. En este caso, se distribuyen de acuerdo a notas buenas, regulares y malas que van dependiendo de las características de los exámenes. Esta acción suele presentarse entre los profesores, ya que es una metodología comúnmente usada entre ellos, en donde las primeras correcciones suelen obtener mejores notas que los últimos a ser corregidos (Feldman, 2010).

Otro efecto que aparece es el de contraste. Esta acción consiste en que el docente, a medida que va realizando las correcciones, va tomando como parámetro de calificación la impresión de los trabajos anteriores. Por ejemplo, un estudiante puede obtener una buena nota si es corregido junto a trabajos de una inferior calidad. En la acción de calificación el docente toma las producciones de cada estudiante como criterio de comparación para valorar y calificar las pruebas o actividades evaluativas que debe realizar.

Ahora bien, esto da como conclusión que estas prácticas de corrección aparezcan en la cultura escolar entre los docentes, tornándose la comparación entre exámenes o casos particulares en el parámetro para la metodología y organización de corrección. Por ello, los efectos mencionados influyen en cierta medida a la hora de calificar o, en algunos de casos, de acreditar un espacio curricular.

En lo que respecta a la acción del docente en las correcciones, Feldman (2010) presenta otras funciones que van más en línea a cuestiones subjetivas, las cuales denomina como "modelo de referencia" (p. 69), que se activa a partir de algunas informaciones. En este marco, recupera lo que Alicia Camilloni (1998, como se citó en Feldman, 2010) denomina como "las apreciaciones personales del profesor" (p. 69). Este sesgo es construido a partir de creencias o juicios previos que pueden ser, por ejemplo, una conversación con un estudiante que haya dejado una concepción positiva o negativa en el docente o, también, la participación en clases y el desarrollo de las producciones.

Retomando la pregunta planteada sobre si las representaciones metodológicas y pedagógicas influyen en las correcciones de las pruebas de los estudiantes, Feldman (2010) nos dice que quizás influyan, pero pueden ser controladas de varias maneras. Una de ellas puede ser con la elaboración de recursos técnicos que tiene que ver con el uso de pruebas múltiples, opción que arrojan datos objetivos. Otra de las formas es la de controlar los efectos de orden, que consiste en la organización de revisión y corrección. Por último, se pueden mencionar las pautas o cuadros de corrección, en los cuales se sistematiza la información proveniente del análisis.

A su vez, considerar las prácticas evaluativas desde una perspectiva política resulta necesario porque no se tratan de actividades aisladas, sino que forjan componentes ideológicos, que implican una lógica de relaciones de poder que se da no solo dentro del aula, sino también a nivel institucional, ya que aparecen en juego equipo directivos, estudiantes y familiares. Entonces, todo este conglomerado de relaciones más las representaciones que traen de suyo los docentes desde su formación académica y profesional, influyen a la hora de realizar las correcciones de los estudiantes que determinarán la certificación y, en algunos casos, la acreditación o no del espacio curricular.

Evaluación en la enseñanza de la historia

Antes de desandar sobre la evaluación en el proceso de enseñanza, corresponde decir que la Historia es un espacio curricular que se encuentra en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Jujuy, formalizado a través de la Resolución Nº 11134-E-17. Su Marco General de Educación Secundaria (MGES, 2018) da cuenta de que la disciplina es "una ciencia social imprescindible para iniciar a los estudiantes en los procesos investigativos básicos, profundizar, ampliar y apreciar sus conocimientos socio-históricos y culturales previos" (p. 49).

En esta línea, encontramos en el Marco General de Educación Secundaria que el estudio de la Historia debe orientarse "hacia un conocimiento integrador, significativo y beneficioso para la interpretación holística" (p. 49). Entonces, el documento busca superar el enfoque tradicional de una enseñanza lineal y de acontecimientos aislados. Asimismo, reconoce que las transformaciones en el plano epistemológico y didáctico condicionan la enseñanza, promoviendo un abordaje más crítico y reflexivo de los procesos históricos.

Ahora bien, resulta pertinente ir más allá de una definición y para tal fin, es necesario describir el devenir de los distintos enfoques que sucedieron en este campo, las corrientes historiográficas. Aquí, podemos mencionar el trabajo de indagación de Rudix Camacho (2004), quien analiza la relación entre didáctica y ciencias sociales en la formación docente de la provincia de Jujuy. De esta forma, para dar cuenta de los cambios, la autora propone, en primer lugar, una definición sobre los enfoques, a los que caracteriza como: "poseedoras de planteamientos ideológicos, sociales y contextuales para interpretar a la disciplina según un particular sustento filosófico y epistemológico" (p. 42). En este sentido, no es una cuestión abstracta sino, como se mencionó, la metodología de cada escuela en la investigación de la historia tiene un posicionamiento que impacta directamente en la didáctica de la disciplina.

Camacho (2004) analiza el conocimiento disciplinar de los docentes de Educación Superior no universitaria y, en este marco, describe las corrientes historiográficas desarrolladas entre el siglo XIX y XX, con el propósito de mostrar cómo estas influyen en las prácticas de enseñanza, siendo que algunas pertenecen a un enfoque de corte positivista y otras responden a uno más crítico, cada una con sus objetos de estudio y metodologías. De esta forma, la

autora estructura su trabajo a partir de la identificación, clasificación y relación de las escuelas a los distintos posicionamientos epistemológicos.

En primer lugar, presenta aquellas corrientes que se encuadran dentro de un enfoque de corte positivista. En este sentido, en lo que respecta a la escuela escocesa, también conocida como Escuela Metódica, se caracteriza por tener una visión lineal del pasado. Camacho (2004) señala que su objeto de estudio es el Estado y, lo aborda a través del ordenamiento cronológico de una serie de acontecimientos.

En estos términos, si lo ligamos al proceso enseñanza y aprendizaje, podemos advertir que no ofrece una perspectiva metareflexiva sobre la construcción del Estado, sino más bien una reproducción de una ideología burguesa centrada en los grandes dirigentes y fechas efemérides. Esto se debe, en parte, a su rechazo hacia la filosofía, disciplina que le aporta herramientas para el análisis y reflexión de la historia (Camacho, 2004).

Otra de las corrientes que la autora menciona es el denominado Historicismo. Esta escuela, le otorgó una práctica científica a la Historia en el siglo XIX, produciendo investigaciones objetivas y poniendo en valor la pretendida neutralidad acerca de la interpretación del pasado. En línea con la escuela anterior, el Historicismo rechaza la reflexión y pone como principal mecanismo de estudio la exposición y análisis de los acontecimientos históricos, buscando la menor intervención posible de elementos ideológicos y políticos.

Una vez desarrollada la constitución de la disciplina a partir de reglas y condiciones metodológicas del Historicismo y Positivismo, consideramos pertinentes mencionar aquellas escuelas que Camacho (2004) presenta como nuevas formas de producción historiográfica, que se inscriben en tres núcleos: el marxismo, la Escuelas de los Annales y la corriente cuantitativa. En particular, el marxismo nace en contraposición al Historicismo, cuestionando la posibilidad de una objetividad plena y subrayando el lugar del sujeto de enunciación en la reconstrucción histórica. De esta forma, la escuela entiende la historia como un proceso atravesado por relaciones de poder y conflictos sociales, incluyendo como objeto de estudio, especialmente a los movimientos obreros en sus estudios, que habían sido excluidos de las corrientes tradicionales.

En esta línea, la escuela de los Annales está vinculada a un estudio que se realiza a través de una pluridisciplinariedad, que son la sociología y la economía, entre otras disciplinas. A partir de ello, su propósito es realizar un análisis integral de la realidad social, en lugar de limitarse a un estudio de acontecimientos fragmentados que se reduce a la enseñanza de fechas y personajes. Por el contrario, busca ligar a una historia del problema, con la intención de ir más allá de la denominada "Historia de la Narración" (p. 21).

El tercer núcleo es el enfoque Cuantitativista, que surgió en los Estados Unidos y Francia. En esta línea, su método de estudio toma a la matemática y estadística como modelos para explicar los acontecimientos históricos. En este sentido, estructuran su estudio en dos líneas, por un lado, la cliometría y, por otro lado, la historia estructural. Sin embargo, este modelo no tuvo un largo periodo de vigencia en la investigación de la historia, puesto que entró en crisis. De allí, que las formas de estudio de la historia se fueron alineando hacia enfoques más antropológicos y, en el último tiempo, hacia una concepción posmoderna que deja de lado las explicaciones globales y se acerca más al estudio de la microhistoria.

Una vez realizado el recorrido de las escuelas historiográficas que dan cuenta de su implicancia en las formas de investigar y estudiar la historia, nos parece significativo retomar la sistematización de información realizada por Camacho (2004) en relación con el conocimiento que tienen los docentes sobre los disciplinar. Para tal fin, la autora llevó a cabo entrevistas que revelan distintas respuestas sobre lo epistemológico de la historia. De esta forma, podemos decir que las agrupó en categorías, en primera lugar, aquellas que no evidencian un posicionamiento epistemológico que enmarcan las prácticas de enseñanza, en segundo lugar, aquellas que directamente evadieron las respuestas y otras que reconocen la existencia de corrientes historiográficas, pero no logran identificarlas.

Por otro lado, se presentaron respuestas de algunos docentes que evidencian una comprensión reduccionista de las corrientes historiográficas, lo que implica una interpretación simplificada de los procesos históricos. Otro grupo de docentes identifica la historia regional como una corriente alternativa. En esta línea, los resultados ponen en evidencia una ausencia de formación sobre los aspectos epistemológicos y didácticos de la historia. Por ello, la autora da cuenta no solo de ese desconocimiento, sino, también, de sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Saliendo de la particularidad de la formación docente en Jujuy, nos proponemos jerarquizar los tipos de contenidos a enseñar, tal como lo plantean Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015). Los autores clasifican temas de primer orden que son, por ejemplo, los hechos, fechas, conceptos y, por otro lado, de segundo orden, es decir, aquellos que organizan los anteriores, los explican, y están relacionados con la práctica del historiador. Al respecto, los autores señalan que los contenidos de primer orden son las fuentes primarias de la disciplina y, los de segundo orden, son aquellos procedimientos para analizar e interpretar los procesos históricos. A partir de ello, nos proponemos establecer diálogos entre los modelos de evaluación y estos tipos de contenidos.

Primer orden

En esta línea, podemos vincular la evaluación puramente tradicional con la enseñanza de contenidos de "primer orden", un modelo que propone enlistar cronológicamente las fechas y personajes de los hechos históricos. Bajo esta modalidad, el estudiante es evaluado en forma memorística. Se vuelve preeminente, entonces, el examen entendido como herramienta aislada de medición que evalúa un conocimiento estático, imperecedero e inmutable (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015). La reflexión crítica ni siquiera queda relegada a un segundo plano, sino que es directamente anulada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pedro Martínez y José Díaz Serrano (2016) aseguran que muchos docentes aún sostienen prácticas evaluativas de este tipo. Al buscar el porqué, los autores identifican la formación docente como una de las principales causantes puesto que las propias experiencias que los estudiantes de profesorado tienen en el rol de sujetos evaluados reproducen estas lógicas tradicionales. Incorporan, entonces, concepciones y formas didácticas que, luego, utilizan en sus propias clases.

El docente "se ha acostumbrado a ser juez único con el rendimiento del alumnado" (Martínez y Díaz Serrano, 2016, p. 16). Al usar el término "juez" comprendemos que, como mecanismo de sentencia, usa la calificación para la acreditación del espacio curricular, sin la participación en todo el proceso del estudiante. Siguiendo estos términos, el culpable o no del rendimiento escolar es el estudiante.

Respecto al contenido de las consignas, las investigaciones de estos autores dan cuenta de que las evaluaciones diseñadas para estudiantes de primero y segundo año de la escuela secundaria tienen un altísimo porcentaje de preguntas de primer orden, pues están enfocadas en aspectos referidos a las cronologías, las fechas, la linealidad o la sucesión de hechos históricos. Lejos de preocuparse por la comprensión profunda de, por ejemplo, los procesos históricos, los aspectos estructurales, las organizaciones sociales y las contradicciones discursivas, los exámenes se enfocan en los grandes personajes, sus hitos y una lectura de los relatos históricos.

Vargas y Cruz García (2018) mencionan que, al resolver pruebas de tipo memorísticos, que reducen el aprendizaje de la disciplina Historia a la recitación de datos, nombres de personajes, eventos específicos y fechas aisladas, se genera en los estudiantes un acostumbramiento, perdiendo la posibilidad de que puedan aprender a comprender y analizar las situaciones y problemáticas históricas.

Como mencionamos al inicio del escrito, la evaluación está estrechamente ligada a la enseñanza. Por este motivo, Carretero y Montanero (2008) nos hablan de que los modelos evaluativos presentados se insertan en un paradigma educativo que ellos denominan “moralizante y aleccionador” (p. 134) pues se presenta el discurso oficial como el verdadero.

Se trata de una insistencia en la construcción de grandes próceres y héroes, que encarnan valores asociados a la justicia, la valentía y lo bueno, invisibilizando las contradicciones que atravesaron sus biografías, y que los llevaron a ser líderes sociales, y negando la complejidad de la contingencia histórica. Esta moral estatal construye su devenir sobre un relato homogéneo que sólo reconoce un camino teleológico a una sociedad unívoca, bajo un mismo pabellón en donde, por ejemplo, la simbología de muchas comunidades que hicieron a la construcción de la nación no son, siquiera, presentados, tal y como sucede con la Wiphala.

Segundo orden

Luego de haber realizado una relación entre los contenidos de primer orden de la enseñanza de Historia y el enfoque tradicional de evaluación, corresponde desarrollar y vincular los contenidos de segundo orden con otro enfoque de evaluación como es el formativo.

Frente a estos modelos de enseñanza de la Historia y su estrecha relación con el tipo de evaluación que se escoge, en las últimas décadas se ha buscado cuestionar el modelo tradicional. Carretero y Montanero (2008) nos hablan que, en la didáctica de la Historia, se busca un modelo superador para que los estudiantes no sean unos memoriosos de las fechas y personajes históricos, sino que comprendan los procesos de cambio en el tiempo y su influencia con el presente. Este modelo de enseñanza y aprendizaje busca que los estudiantes logren "pensar históricamente" (p. 135). Este objetivo pedagógico implica una variedad de propuestas, como la de evaluar evidencias e interpretación de fuentes históricas, analizar el cambio a lo largo del tiempo y razonar claramente, entre otras.

Al respecto, otros autores que buscan seguir en esta línea de desarrollo, de un pensar reflexivo en la enseñanza de la Historia, son Martínez y Díaz Serrano (2016), quienes coinciden en que se debe ir más allá de la transmisión memorística, planteando desarrollar habilidades de pensamiento histórico por medio de una "alfabetización histórica" (p. 23), que consiste en introducir habilidades cognitivas como: uso de fuentes, interpretación de perspectivas históricas, argumentación y construcción de narrativas históricas. Ahora bien, para llevar adelante este propósito, los contenidos de segundo orden generan excelentes condiciones puesto que, al explicar y relacionar los contenidos históricos con la práctica cotidiana del estudiante, se brega por la conformación del pensamiento histórico.

Desde este planteamiento, una de las principales habilidades a desarrollar es la de comprender los procesos históricos desde una perspectiva multifactorial, involucrando los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos, entre otros, de los sucesos históricos.

Las investigaciones de Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015) dan cuenta de que, en promedio, una de cada diez consignas de los exámenes se propone indagar en la comprensión de la Historia en tanto proceso. Las tipologías de las preguntas de evaluación tienen como propósito generar habilidades de pensamiento histórico, que van más allá de la repetición descriptiva de los procesos.

Nos parecen significativos algunos ejercicios que menciona en su trabajo a modo de ejemplo, como los siguientes que desarrollan perspectiva histórica o empatía: "Imagina que vive en el Paleolítico. Imagina que eres un director de cine y tienes que realizar una película ambientada

en el paleolítico, ¿Cómo sería el decorado…?" (p. 64). En este modelo existen elementos que permiten llevar adelante este trabajo y son el uso de fuentes y evidencias de fuentes.

En esta línea de indagación, encontramos el trabajo de Pagés Blanch (2019) que sistematizaron la experiencia de un proyecto de investigación sobre la formación del pensamiento histórico en la educación secundaria y, para tal fin, realizaron una actividad evaluativa a estudiantes sobre una situación problemática del exilio en la Guerra Civil. Esta metodología consistió en tres fases: la primera radica en interpretar fuentes históricas y construir una primera respuesta; en la segunda se presentaron tres interpretaciones de historiadores con visiones contrapuestas; y la última consistió en construir una narración histórica.

Los resultados dieron cuenta que a la mayoría de las producciones les faltaba mayor fundamento en la narración. Además, la selección de las fuentes históricas no era por enfoque epistemológico sino por temas. Esto los lleva a concluir que existe una falta de costumbre en realizar actividades que proponen resolución de problemas y que estimulan el pensamiento crítico.

Ahora bien, como propuesta superadora, el autor advierte que no basta solo con entregar documentos a los estudiantes, sino que es necesario un procedimiento que vaya desde la descripción de los hechos históricos, al arribo a algunas inferencias y, por último, la comparación con otras fuentes históricas. En esta línea, la interpretación histórica permite, según Pagés Blanch (2019), conocer la historia cercana en relación con otras historias, introducir aspectos de la vida cotidiana de las personas, superar las estructuras organizativas de los manuales e introducir situaciones educativas diferentes a las habituales.

Por último, como una tercera habilidad que podemos encontrar entre las competencias intelectuales, que puede considerarse característica del aprendizaje de la Historia es el pensar críticamente, el cual Carretero y Montanero (2008) mencionan que es una capacidad ligada a las pretensiones de formar ciudadanos íntimamente ligados a una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen. El aprender Historia no implica acumular información, sino que en ella se construyen valores ideológicos y subjetivos, que necesitan ser identificados, analizados y cuestionados.

Ahora bien, desarrollar estas habilidades no es tarea fácil porque según los estudios de Kuhn, Weinstock y Flaton (1994, como se citó en Carretero y Montanero, 2008) los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas. Carretero y Montanero (2008) nos señalan que son sesgos derivados de algunos factores, como prevalecen, las limitaciones cognitivas de los adolescentes, los métodos de enseñanza y los lenguajes de los libros de textos.

Asimismo, Carretero y Montanero (2008) proponen para estas dificultades, que el docente ayude a los estudiantes a que descubran el contenido ideológico, los puntos de vistas conflictivos que se presentan en las fuentes y, además, que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría.

Recursos didácticos evaluativos

Ahora bien, podemos nombrar algunos recursos didácticos que se enmarcan en las prácticas evaluativa en la Historia de segundo orden, en aras de fomentar en los estudiantes un pensamiento histórico, porque la disciplina tiene como finalidad este tipo de pensamiento, en cual dotará al estudiante de una serie de instrumentos de análisis para construir su propia representación del pasado y ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos (Santisteban Fernández, 2010).

Uno de los primeros recursos que podemos señalar son las evaluaciones basadas en preguntas que lleven a la comprensión y opinión de los estudiantes. Esto claramente se diferencia de los formatos de preguntas cerradas que solo buscan identificar, por ejemplo, fuentes primarias. Al respecto, Carretero y Montanero (2008) nos señalan que las preguntas deben presentar una formulación tal que pongan en situación a los estudiantes, por ejemplo, al inferir factores que puedan influir en algún evento histórico, condicionales o realizar analogías entre hechos del pasado y nuestro contexto actual.

Un segundo recurso son los “textos académicos”, es decir, cartillas que los docentes elaboran mediante una recopilación de autores, en donde podemos encontrar explicaciones conceptuales, variedad de perspectivas, polémicas y una diversidad de actividades evaluativas. Esto permite que los estudiantes se familiaricen con los debates existentes acerca de un determinado tema.

Otro de los recursos que mencionan los autores son los de carácter visual, que tradicionalmente en la enseñanza de la Historia se accedían a través de visitas guiadas a museos históricos. Sin embargo, con el surgimiento y la proliferación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se diversificaron tres tipos de recursos icónicos: estáticos, dinámicos y virtuales.

En cuanto al apoyo visual estático, Carretero y Montanero (2008) mencionan, por un lado, algunos característicos en las clases de Historia, por ejemplo: los mapas geográficos, las fotografías de época, las reproducciones de dibujos antiguos y las pinturas, entre otras. Asimismo, también, resaltan que existen otros instrumentos más utilizados en la enseñanza de la Historia como son los recursos gráficos, que se basan en las relaciones temporales y causales entre eventos históricos. Están hablando precisamente de las denominadas líneas de tiempo, que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de situar acontecimientos históricos de muy larga duración

Ahora bien, los recursos icónicos de carácter dinámico, como los videos, son aquellos materiales cinematográficos, como las películas que abordan temas vinculados a acontecimientos históricos. Estos recursos, generan en los estudiantes escenarios que posibilitan contextualizar hechos históricos (Carretero y Montanero, 2008).

Por último, los autores mencionan los materiales de tipo multimedia, que son los que están disponibles en Internet; aquellos soportes que virtualizan contenidos históricos. Al respecto, se presentan herramientas que ayudan a los estudiantes a que tomen conciencia de la complejidad histórica, mediante simulación. Al respecto, Carretero y Montanero (2008) dan cuenta de que estas simulaciones virtuales de fenómenos históricos pueden incluir, incluso, juegos roles. En esta línea, agregan que, en la actualidad, los videojuegos ofrecen aplicaciones didácticas, puesto que muchos recrean ambientes históricos, en los cuales el usuario interactúa en los acontecimientos a lo largo de los períodos históricos. A su vez, Squire (2004, como se citó en Carretero y Montanero, 2008), en su trabajo de investigación, hizo uso del videojuego *Civilization III*, con el cual concluyó que estos materiales pueden construir cambios en el pensamiento histórico de los estudiantes, en lo que respecta, primero, a las motivaciones de investigación y, luego, a la comprensión de los cambios en los fenómenos históricos.

Las prácticas evaluativas en contexto de pandemia y virtualidad

En este apartado, nos centraremos en la relación epistemológica y pedagógica entre evaluación, pandemia y virtualidad. En primer lugar, corresponde decir que en el año 2020 en la Argentina se tomaron decisiones políticas que condicionaron las prácticas pedagógicas, como ser la interrupción de las clases presenciales y el traslado total de la escuela a los hogares. En esta línea, autores como Monserrat Herrera y González Angeletti (2021) dan cuenta de una tensión en dos aspectos, en primer lugar, la adaptación de las prácticas pedagógicas a la modalidad virtual y, en segundo lugar, la evaluación a estudiantes con diversas situaciones sociales, económicas y familiares.

Partiendo desde este contexto, autores como García y García Cabeza (2020), en el capítulo *Evaluar con tecnología, contexto inesperado*, señalan que las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales fueron corrompidas por un contexto de pandemia. Esta expresión nos explica la abrupta adaptación del sistema tradicional a un nuevo contexto. Esto implicó un rediseño en las prácticas evaluativas que, en un primer momento, devinieron en un corte más formativo, entendiendo que este enfoque permite pensar un cambio en las prácticas evaluativas afín al intempestivo encierro y proclive a una forma conjunta. Este planteamiento no solo exige una planificación de herramientas de evaluación sino, también, un vínculo pedagógico diferente entre estudiantes, docentes y pares.

Al respecto, otras autoras que buscan seguir esta línea de pensar la evaluación desde un enfoque formativo en pandemia, Mollo Flores y Medina Zuta (2020), nos hablan de una "evaluación formativa en educación no presencial y remota" (640). Al abordar el asunto, nos dan cuenta de que una evaluación *online* se compone de: una modalidad sincrónica y asincrónica, valoración sumativa de las actividades a través del uso de TIC, análisis de datos y juicio de valor. En base a todo ello, el docente toma una decisión. Además, nos aclaran que, para generar una educación *online*, la retroalimentación es un proceso clave en la virtualidad.

Asimismo, nos parecen significativas algunas tecnologías que mencionan estas autoras para la evaluación en virtualidad, como las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). En las primeras, existen recursos como la radio, el celular y las computadoras. En lo que respecta a la segunda, está ligada a una construcción de actividades grupales como individuales en donde toman

protagonismo las redes de aprendizajes a través de herramientas en la plataforma web, como ser foros, portafolios y aulas virtuales, por ejemplo, las que ofrecen Moodle y Clasroom.

Sin embargo, las autoras no se quedan en una simple descripción de herramientas de enseñanza virtual, sino que nos ofrecen una mirada crítica y anclada en las prácticas docentes concretas. En su trabajo de investigación, sistematizaron experiencias sobre las prácticas evaluativas y los resultados dieron cuenta que, si bien lo formativa propone una comunicación y un trabajo procesual, el docente tiene bajo su poder toda la autoridad para decidir el resultado final. Esto las llevó a pensar en una propuesta superadora acerca de la evaluación, con el fin de pensar lo formativo, pero de manera conjunta.

Por ello, al término "formativa", lo asocian al de formar o dar forma al aprendizaje de los estudiantes, le agregan el prefijo "con" para dar lugar a la "evaluación conformativa", noción que implica interacción e intercambio (436). Esto significa que el proceso de evaluación debe ser una elaboración de forma conjunta, manteniendo un diálogo fluido y permanente, y donde la mediación tecnológica es posibilitadora o potenciadora de los mecanismos interactivos y comunicativos. Los estudiantes son evaluados, pero también participan, por ejemplo, de las decisiones acerca de los formatos y estilos de evaluación. A su vez, tienen la posibilidad de hacer devoluciones y comentarios a sus resultados, lo que llena a la educación de un sentido cívico y democrático, toma distancia de una mirada verticalista para asumir una perspectiva de derechos. En este formato evaluativo, las herramientas tecnológicas toman un lugar importante puesto que ofrecen vías para abrir estas instancias de discusión pedagógica y *feedback*. De esta manera, el entorno *online* se vuelve un espacio con nuevos significados y significantes.

Al poner al *feedback c*omo eje principal, las autoras enfatizan en cuatro herramientas para evaluar en este contexto. En primer lugar, hacen referencia a las videoconferencias, que se encuentran en aplicaciones o servicios para encuentros sincrónicos. Corresponde mencionar, en segundo lugar, a las aulas virtuales, pues son los espacios en donde mejor se encuadran los vínculos docente-estudiante y las herramientas que hacen a la construcción de esta relación. En un tercer momento, hacen mención de los audios y videos, como recursos pedagógicos que hacen del lenguaje educativo algo distinto al que se da en un aula tradicional. Esto, a su vez, da lugar a un cuarto elemento, propio de las posibilidades digitales

de nuestra década, hablamos de los contenidos multimedia. Su carácter interactivo, las imágenes y sonidos en movimiento y las nuevas formas de interacción, habilitan nuevos formatos para la interacción y la posterior evaluación.

En lo que respecta al *feedback*, García y García Cabeza (2020) nos hablan de las ventajas de la comunicación inmediata, pues entienden que colabora con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los exámenes semiestructurados con respuesta inmediata, tales como los cuestionarios o formularios *online*, resultan provechosos en tanto habilitan la autoevaluación, la revisión personal y el propio cuestionamiento. De acuerdo a los autores, "permiten pensar sobre cómo pensamos y razonar sobre nuestro razonamiento" (125). Sostienen que la existencia de una instancia de autoevaluación, en el proceso de evaluación formativa, permite aprender de manera significativa y, además, recordar mejor (Lewin, 2017).

Estos autores consideran virtuosa la incorporación del elemento tecnológico en el proceso evaluativo, al punto de que hablan de la virtualidad como "visualización del pensamiento con tecnologías" (García y García Cabeza, 2020, p. 127). Para llegar a esto, los autores aclaran en un momento que la virtualidad maneja un lenguaje diferente, por lo cual requiere la construcción de mecanismos de evaluación diferenciados. Algunos de ellos, pueden ser los mapas conceptuales y portafolios, que, si bien son usados frecuentemente en la presencialidad, la virtualidad ofrece una variedad de herramientas que permite añadir, por ejemplo, memes, videos, fotos, etc. Recursos familiares para los jóvenes y que amenizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces el pensamiento se concretiza no solo en palabras escritas en un examen o reproducidas en una lección oral, sino que toman nuevas y múltiples formas que van abriendo sus posibilidades más y más, en tanto las características tecnológicas van avanzando.

Otro elemento a considerar es el impacto en la estructura pedagógica, pues la virtualidad supone diferente organización de la enseñanza. Esto se puede reflejar en aspectos como selección de contenidos, comunicación, actividades y tiempo. En este contexto, la evaluación toma mayor valor, el cual los autores destacan que, en la virtualidad, hay una disponibilidad de materiales de estudio que exige ir más allá de lo tradicional, que es la simple transmisión

de contenidos. De esta forma, se vuelve necesario buscar formas que den lugar a la construcción de aprendizajes significativos, a través del uso de las herramientas virtuales.

Ahora bien, corresponde señalar que, al manejar un lenguaje diferente, la virtualidad requiere de mecanismos de evaluación diferenciados, para que posibiliten la "visualización del pensamiento con tecnologías" (García y García Cabeza 2020, p. 127). De esta forma, los autores nos hablan de algunas estrategias como, por ejemplo, mapas conceptuales, portafolios digital y rúbricas digitales, las cuales promueven la organización de conceptos y la elaboración de hipótesis. Estas producciones, además, pueden presentarse en distintos formatos, favoreciendo así la diversidad de expresiones del aprendizaje.

Si bien se trata de estrategias también usadas en la presencialidad, la virtualidad ofrece otras posibilidades. Por ejemplo, permite incorporar recursos como los memes, vídeos, imágenes, wikis y foros que, en palabras de los autores, posibilitan observar el proceso de aprendizaje y analizarlo en distintos niveles. En este sentido, puede afirmarse que estos recursos resultan familiares para los jóvenes, lo que contribuye a dinamizar y hacer más significativo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, puede afirmarse que estos recursos permiten al docente evaluar considerando los tres momentos del proceso, en palabras de García y García Cabeza (2020):

> En la evaluación inicial sirve para valorar los conocimientos previos del alumno. En la evaluación formativa para un seguimiento del proceso del alumno en la comprensión del contenido de aprendizajes y finalmente sumativa para valorar el grado de aprendizaje (p. 128).

Desventajas en virtualidad

Una vez presentados los trabajos que destacan las herramientas que ofrece la educación en virtualidad, corresponde mencionar, en este momento, aquellas perspectivas que señalan las dificultades ligadas al traslado de la educación presencial a entornos de virtualidad. En este sentido, resulta pertinente, introducir en primer lugar, algunos elementos generales de la virtualidad que dan cuenta de su complejidad.

Molina et al. (2023) que plantean un estudio en el cual advierten que el uso de instrumentos como las evaluaciones de múltiple opción no son significativos, por su carácter de

autorregulación y respuesta automática. A la luz de un enfoque formativo, estos tipos de instrumentos no ofrecen una respuesta con observación que pueda desplegar información sobre la producción de los estudiantes, sino que solo son respuestas automáticas con errores y aciertos, que los estudiantes reciben en soledad.

Dicho esto, pasamos a mencionar uno de los trabajos relevantes en esta línea, como es el de Barrientos Oradini et al. (2022) quienes, en su análisis sobre la educación virtual y el impacto en el proceso formativo, identifican una serie de desventajas en comparación con la educación presencial. Entre las primeras, señalan las dificultades asociadas al traslado a la virtualidad, entendida como una limitación en tanto la educación no es algo aislado, sino una construcción integral, que se configura en una entramado social, político, cultural y económico.

A partir de lo anterior, es posible identificar otra desventaja, como es la brecha al acceso y uso de las tecnologías digitales. En su análisis Barrientos Oradini et al. (2022) encontraron que, en su país, Chile, se observa que, si bien existe un amplio alcance a internet, la principal brecha se manifiesta en el uso de fines educativos. En este sentido, los autores señalan que la mencionada dificultad se relaciona con la limitación técnica sobre la tecnología puesto que afectan no solo a los estudiantes, sino también al docente, en gran medida debido a la limitación en la formación para la enseñanza en entornos virtuales.

En esta línea, en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se identifica otra desventaja vinculada a las dinámicas de actividad que exige la virtualidad. A diferencia de la presencialidad, donde la interacción entre docente y estudiante se organiza en momentos dentro del aula, los entornos virtuales requieren mayor constancia y permanencia en el tiempo, ligadas al uso sostenido de pantallas. Esto implica indagación y adaptación en herramientas y tiempos desconocidos, que no siempre son reconocidos. En este sentido, parte del trabajo de estudiantes y docentes pueden quedar invisibilizados, lo que impide la valoración de los procesos de aprendizaje. La lógica de los dispositivos móviles se ha extendido a casi todas las tecnologías, por lo que la presencia de notificaciones que demandan atención diferenciada está presente en casi todo equipo. Siendo, entonces, que celulares, tablets, computadoras portátiles están diseñados con el fin de atraer la atención a brevísimos contenidos de aplicaciones variadas, las posibilidades de concentrarse en un asunto durante

un tiempo sostenido, tarea central para el aprendizaje significativo, va en contra de lo que para lo que los dispositivos fueron hechos.

Acerca del problema de concentración, Barrientos Oradini et al. (2022) asegura que se encuentra condicionado por dos factores. En primer lugar, las demandas vinculadas al trabajo y a las tareas del hogar, de acuerdo a la superposición con los tiempos de estudios en contexto de virtualidad. En segundo lugar, la presencia de aplicaciones de entretenimiento y ocio, como redes sociales y videojuegos. Entonces, este conjunto de aplicaciones incide de forma negativa en el proceso de aprendizaje y en los resultados pedagógicos.

Una vez presentada las desventajas generales vinculadas al traslado de la educación a la virtualidad, que nos sirve como marco referencial para comprender que lo pedagógico en estos entornos va más allá de lo puramente didáctico, el cual, también incluye elementos como lo del orden social y económico, corresponde retomar la línea de indagación de las prácticas evaluativas en virtualidad.

En este sentido, considerando que los instrumentos deben aplicarse en contexto reales y situados, Picón et al. (2021), en un estudio de campo realizado en Paraguay con una población de 250 estudiantes, evidencian que una de las principales dificultades en el desarrollo de clases no presenciales estuvo asociada a las limitaciones tecnológicas. Entre ellas, se destacan la falta de conectividad, la inestabilidad del servicio de internet y los reiterados colapsos de las plataformas virtuales, factores que incidieron de manera directa en las posibilidades de sostener el proceso de enseñanza y evaluación.

Otra de las dificultades que se presenta a la hora de evaluar en la virtualidad es la desconfianza de los docentes respecto de las producciones de los estudiantes. En este sentido, Monserrat Herrera y González Angeletti (2021) mencionan que, durante la pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) promulgó el nuevo lineamiento de evaluación, pasando de un enfoque cuantitativo a uno cualitativo y procesual. A partir de su estudio, los docentes encuestados cuestionaron la evaluación procesual en virtualidad en dos sentidos. En primer lugar, manifestaron preocupación por el “plagio” (Monserrat Herrera y González Angeletti, 2021, p. 433), vinculando el desarrollo de las actividades con la posible intervención de terceros, situación que escapa a su control. En segundo lugar, señalaron sus representaciones sobre la evaluación cualitativa, considerándola altamente subjetiva.

Asimismo, pueden identificarse otros elementos que dificultaron las prácticas evaluativas en la virtualidad. Picón et al. (2021), en su trabajo de investigación, señalan problemáticas como la falta de monitoreo y seguimiento de las actividades de evaluación, la escasa orientación y capacitación para el diseño de propuestas evaluativas, así como la ausencia de instrucciones claras y precisas sobre el proceso de evaluación. En este sentido, estos condicionantes pueden atribuirse, en parte, a la formación docente en competencias tecnológicas y en evaluación formativa, las cuales otorgan sentido al uso de las herramientas digitales. De acuerdo a Monserrat Herrera y González Angeletti (2021), en estos contextos la evaluación no logró operar como una instancia efectiva de retroalimentación propia del enfoque formativo. Los autores sostienen que una de las razones radica en la persistencia de prácticas tradicionales de evaluación dentro del sistema educativo, así como en la insuficiente formación docente en la evaluación, tanto previa como durante el contexto de pandemia.

Vínculo pedagógico

El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es una práctica social que se da en un contexto institucionalizado, en donde se construyen vínculos que están previamente configurados en relación a los roles que cada quien tiene asignado. Encontramos, así, por ejemplo, directivos, preceptores, docentes, ordenanzas, secretarios, bibliotecarios y, por supuesto, estudiantes. Aunque todos ellos están convocados a la institución escolar por razones educativas, el espacio específicamente pedagógico es el que se da en el aula y por ello es que, en este apartado, nos enfocaremos, en particular, en la relación que se establece entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, a saber, el docente y el estudiante.

En este sentido, algunos autores hablan en términos de lazo o ligazón para dar cuenta de las características propias de este encuentro educativo (Espert, 2013; Nuñez, 2005; Piriz, 2017, Ruiz, 2014, como se citó en Tubay Moreira et al., 2022). A nuestro parecer, el término lazo está más anclado a la raíz latina de la palabra vínculo puesto que, *vinicire* significa atadura. En esta línea, coincidimos con Tubay Moreira et al. (2022) en la crítica que realizan al decir que, en el proceso de enseñar y aprender entre docente y estudiantes, la palabra lazo nos hace pensar en un "constreñido entrelazamiento" (p. 40) que puede entenderse como una relación de dominio y prohibición. Quedar atado a un lazo implica un sujeto que enlaza y otro enlazado, por lo que la metáfora nos invita a pensar, en términos educativos, en un sujeto

dueño del saber y otro en el rol de sólo recibir información, provocando una relación vertical y unilateral en el proceso de enseñar y aprender.

Por otro lado, otros prefieren hablar en términos de vínculo. Al respecto, Abril Abril y Barros Machado (2018) lo define como la relación entre agente, sujeto y saber en un medio que posibilita desarrollar y enriquecer el aprendizaje. Esta relación, aunque es asimétrica y de dependencia, no es de dominación ni de domesticación, contraria a lo que connota el término lazo educativo. Estar en una relación asimétrica implica que exista el poder, pero este es usado para fortalecer el vínculo educativo entre el docente y el estudiante y no para destruirlo, tal como ha sucedido a largo del proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado en un enfoque tradicional y unidireccional.

Los estudios o análisis respecto a esta relación pueden o estar reducidos a la cuestión estrictamente pedagógica o, bien, considerar otros factores que hacen a lo educativo como ser el género, la racialización de los cuerpos y la clase, en otras palabras, el contexto socio-cultural y económico que implica las trayectorias reales de los implicados en el vínculo. En este trabajo, adscribimos al concepto vínculo educativo porque pensamos la relación docente-estudiante no en términos de enlace obligatorio sino, más bien, desde una perspectiva multifactorial, es decir, consideraremos los distintos aspectos que hacen a la relación, con el fin de indagar en cómo estos inciden en las prácticas evaluativas.

A la hora de hablar de vínculo educativo, Núñez (2005) resalta la fugacidad de esta relación. Sin embargo, cuando ella habla de “instante fugaz” (p. 42) se está refiriendo a que, a diferencia de la relación que se da entre la familia, la pareja o los amigos, la duración de la relación docente-estudiante acaba con la finalización de la cursada (cuatrimestral o anual). Esta fugacidad no implica la ausencia de recuerdos puesto que, como señala la autora, una simple mirada puede dejar una marca que trascienda a toda la vida del estudiante.

A su vez, Núñez no romantiza esta relación puesto que también la concibe en términos de violencia simbólica, por ejemplo, al comprender que ni los estudiantes ni los docentes se hacen presentes en al aula por voluntad propia. La autora sostiene que no existe un lazo previo, ambos están allí con otros fines, por ejemplo, para el caso de los estudiantes, obtener formación profesional. ¿Cómo saber si la información o el contenido genera algún desacuerdo o malestar entre ellos? La posición de poder hace que, muchas veces, el hecho de

que los estudiantes estén sentados y callados no signifique ni acuerdo ni comprensión de las ideas del docente.

Finalmente, Núñez (2005) no está pensando que los vínculos educativos se den siempre en condiciones ideales, sino que llama la atención a tener en cuenta lo que denomina "condiciones estéticas", es decir, "luz apropiada, espacio [y] dignidad" (p. 42). Si bien el acto educativo no es imposible cuando las condiciones no son las más favorables, el contexto en el que se lleva a cabo promueve mejores relaciones entre ambos sujetos.

A partir de esta base, Tizio (2005, como se citó en Tubay Moreira et al., 2022) plantea que, cuando en el proceso de enseñanza el docente se posiciona desde un estilo homogeneizante, la creencia de que todos sus estudiantes están en igualdad de condiciones respecto a su relación con el aprendizaje, genera inestabilidad en el vínculo educativo porque no atiende a la diversidad que se presenta en el aula, obstruyendo las "condiciones ideales" y reprimiendo la libertad de aprendizaje de los estudiantes, provocando una segregación entre las partes. De lo planteado por el autor, comprendemos que es necesario priorizar los tiempos de aprendizaje, las propuestas de enseñanza y los contenidos a enseñar.

En este sentido, la autora adscribe a la idea que se debe re-significar la cultura en la oferta educativa, predominando en la enseñanza los saberes reconocidos por el docente y el estudiante, siendo que cada uno ingresa a la institución educativa con una carga de claves culturales, generando un vínculo social.

En esta misma línea de complejización, Beatriz Alen (2015) permite incorporar la dimensión evaluativa como parte constitutiva de la relación pedagógica, desplazando la mirada desde una concepción estructural del vínculo hacia su comprensión como proceso dinámico de acompañamiento. Desde esta perspectiva, la evaluación no se reduce a un dispositivo técnico de acreditación, sino que se integra al vínculo pedagógico como práctica de orientación y apoyo, en la que el estudiante es reconocido como sujeto en transformación, con historia, saberes y modos singulares de aprendizaje. En este marco, la evaluación formativa habilita procesos de autoevaluación, metacognición y autorregulación, reconfigurando la relación docente-estudiante en términos de acompañamiento progresivo hacia mayores niveles de autonomía.

Ahora, al vínculo educativo entre docente y estudiante, en las Instituciones Educativas se le suma un elemento: el contenido. Nuñez (2005) esquematiza esta relación del trabajo educativo utilizando la imagen de un triángulo incompleto, porque su base no cierra. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, cada uno de estos elementos cumple una función específica.

De esta forma, corresponde mencionar al primer elemento: el estudiante. Núñez (2005) da cuenta de que es aquel que debe consentir a una "coacción pedagógica" (p. 52). La autora afirma que no se liga el término coacción a una conducta de violencia, sino que nos habla desde un lugar pedagógico, en el sentido que la institución educativa tiene una lógica institucional, protocolos y normas de convivencia. Por ello, el estudiante una vez que ingresa a la institución educativa, debe constreñir el capricho y desprenderse de aquello instintual, con el fin de que logre comprender y reflexionar sobre esa lógica institucional. Podemos agregar, que no es necesariamente un sujeto sometido a alinearse sin cuestionar las normas y cultura de la escuela, ya que en muchos colegios secundarios tienen mecanismos de participación democrática en donde los estudiantes obtienen representación y voz mediante los centros de estudiantes.

En cuanto al segundo elemento: el docente, Núñez (2005) lo denomina como "agente de la Educación", es a quien le corresponde sostener el acto pedagógico. La función que debe cumplir es la de acompañar al estudiante por medio de las claves de la cultura. En esta línea, la autora resalta que la función del docente, más allá del enfoque que adquiera en la enseñanza, será la de transmitir los patrimonios culturales incorporados en los saberes seleccionados.

Ahora, cuando se menciona el término "agente" (p. 52) para denominar al docente, no lo hace comprendiendo cómo un dueño absoluto de todas las decisiones, en vez de eso, reconoce todos los condicionamientos que hacen a su labor. Idealmente, es comprendido como un servidor de la educación. Al comprender el comportamiento de los estudiantes como un mensaje, el docente utiliza su intención pedagógica para generar un ambiente adecuado para el proceso de aprendizaje.

A la hora de hablar del trabajo educativo con adolescentes en el nivel secundario, Medel (2005) nos dice que el docente debe escuchar las problemáticas del sujeto en su particularidad

y, además, debe cumplir la función que él llama: del orden social, es decir, la inclusión del estudiante a las normas y reglas de la convivencia social armoniosa. Desde este planteamiento, comprendemos que el docente puede caer en efectos pocos deseables y opuestos al desarrollo educativo crítico, porque comprendería excesivamente los problemas del sujeto, cayendo en una "pedagogía del amor" o en una "pedagogía del castigo" (p. 63).

En la segunda pedagogía, el docente actúa desde una imposición sobre el estudiante para imponer contenidos, es así, que en este enfoque se dio a conocer la célebre frase "la letra por sangre entra". Por otro lado, desde una pedagogía del amor prevalece la ternura en las problemáticas del estudiante sobre el contenido. Por esto, Medel (2005) comprende que en la escuela debe prevalecer el contenido.

Por último, se vislumbra que ambas perspectivas pedagógicas son dos polos opuestos que presentan características extremas en el aprendizaje de los estudiantes, por cuanto dejan de lado un elemento prioritario en este vínculo, como son los contenidos. Por ello, Medel (2005) firma que en este triángulo vincular el que debe prevalecer y tomar fuerza son los contenidos escolares.

Nos corresponde traer a colación, entonces, el tercer elemento: el contenido. La autora lo define como aquellos que se agrupan en claves culturales del contexto y las ideas sociales, esto siempre en línea de la época y el lugar donde se construyen y trabajan. Asimismo, estos están explicitados en documentos curriculares, proyectos curriculares institucionales (PCI) y planificaciones, seleccionados para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este tercer elemento, nos permitimos decir que, en la enseñanza de la Historia encontramos una intención de qué tipo de contenidos a enseñar, por ejemplo, la enseñanza de una historia tradicional: de grandes personajes y fechas efímeras que buscan formar un tipo de pensamiento histórico en los estudiantes, dando cuenta qué función va cumpliendo cada uno de los elementos.

Por último, podemos decir, en línea a Núñez (2005), que este último elemento viene a cumplir una función de mediador entre el docente y el estudiante, en el cual los aleja y los separa de forma continua. Esto tiene que ver con el tipo de enfoque curricular y didáctico de contenidos que se selecciona para enseñar. Como planteamos en el ejemplo de la Historia, el uso de un tipo de enfoque historiográfico, que vincule el pasado de la historia con el contexto real del

estudiante, acerca al estudiante con el docente, mientras que un enfoque memorístico los aleja. Entonces, de esta forma se van generando otro tipo de vínculo entre los elementos, llevando a una función más activa y retroalimentativa entre todas las partes.

De acuerdo a la línea de indagación sobre el vínculo educativo, recuperamos la propuesta de Manghi Haquin (2016). En su trabajo denominado *Vínculo pedagógico en contexto escolares: más allá de las palabras y del currículo*, la autora trabaja desde una perspectiva semiótico-social y desarrolla un análisis de los procesos de comunicación entre docentes y estudiantes en el aula. Este enfoque propone trascender una mirada restringida a lo didáctico y curricular, para poner en relieve la dimensión relacional del acto educativo, reconociendo la centralidad de los aspectos interpersonales en la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, Manghi Haquin toma aportes de otros autores para definir lo que es el concepto de vínculo pedagógico, por ejemplo, cita a Prieto (2006) quien enfatiza que los profesores son seres de comunicación, con la necesidad de interactuar con otros. A partir de allí, Kress (2014, como se citó en Manghi Haquin, 2016) refuerza la idea diciendo que esta interacción se genera con las palabras, entonación, volumen, ritmos y otros recursos como la expresión facial y corporal. Estos recursos comunicativos entran en juego para la conformación de un vínculo pedagógico.

Teniendo en cuenta que en su propuesta se priorizan esos significados en la comunicación entre profesores y estudiantes, la autora realiza una crítica a la mayoría de los estudios vinculados a las prácticas pedagógicas, porque siembre buscan hegemonizar la enseñanza de los contenidos, sobre las relaciones interpersonales que sucede dentro del aula.

A modo de estudio de caso, tomamos el segmento de observación que Manghi Haquin (2016) usa para reflexionar sobre el diálogo entre estudiante y profesor. La situación que observo es la de una clase de geografía y el tema de presentación es la tierra.

A partir de allí, la autora nos relata la secuencia en la que un profesor manipula en sus manos dos globos terráqueos, se los muestra y les recuerda a los estudiantes que deben pedir la palabra cada vez que deseen aportar. A partir de allí, les brinda una definición de globo

terráqueo, pero automáticamente es interrumpido por un estudiante que aporta una diferenciación entre globo terráqueo y planisferio.

Lo que la autora busca exponer en esta secuencia es la existencia de dos formas de interrupción, una corporal y otra verbal. La primera es a través de los gestos, en la cual el docente levanta una ceja y con una mirada sonriendo al estudiante afirma de forma positiva la interrupción. En lo que respecta a lo verbal, rescata lo que se comenta y luego agrega información. De esta forma, se puede observar en la negociación no sólo lo curricular sino, también, lo interpersonal puesto que, aunque el estudiante haya estado errado en la información científica, el docente estimula la participación y el aporte.

El vínculo pedagógico en virtualidad

De acuerdo a las posturas conceptuales presentadas sobre el vínculo pedagógico, orientadas hacia una práctica en contexto de presencialidad, se observa que esta se va delineando y definiendo no solo a través de una relación didáctica y curricular sino, también, mediante una relación interpersonal entre docente y estudiante. En este sentido, resulta pertinente presentar en este apartado como se configura el vínculo pedagógico en contexto de virtualidad, considerando sus ventajas como sus desventajas.

Al respecto, encontramos diversas posturas teóricas. Para introducirnos, presentamos la de Pedraza Coronel (2025) quien, a partir de su lectura sobre Rebeca Anijovich, sostiene que dicho vínculo no surge de manera espontánea, sino que debe construirse intencionalmente mediante estrategias didácticas y comunicativas. En este marco, el docente asume el rol activo y fundamental en todo el proceso. En esta línea, se pone en valor la función como mediador entre el contenido y los estudiantes, dado que es quien debe seleccionar y promover estrategias y medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, se advierte que la ausencia de dicha mediación puede derivar en situaciones de aislamiento que debiliten el vínculo pedagógico, afectando la participación como la continuidad de las trayectorias educativas. En esta misma línea de indagación, las autoras señalan, a partir de sus resultados, que tanto docentes como estudiantes reconocen que en la virtualidad la comunicación pedagógica demanda mayores niveles de claridad.

No obstante, desde un posicionamiento que también recupera las potencialidades de estos entornos, destacan una serie de condiciones que favorecen el desarrollo del proceso pedagógico en la virtualidad, como la diversificación de recursos, la flexibilidad en los tiempos de aprendizaje y la posibilidad de generar nuevas formas de interacción, siempre que medie una intencionalidad pedagógica que sostenga el vínculo.

Uno de estos elementos que se destaca es la flexibilidad, entendida como una potencialidad propia de la virtualidad en el diseño pedagógico. Esta no se limita únicamente a la posibilidad de establecer plazos dinámicos, sino que también implica la reformulación de consignas y la oferta de recursos adicionales que favorezcan la comunicación con los estudiantes. En esta línea, los relatos de los docentes entrevistados en el estudio refuerzan esta idea, pues destacan que estas prácticas les permite ampliar la posibilidad de comunicación con sus estudiantes. De este modo, la flexibilidad es valorada como una oportunidad significativa para garantizar la continuidad pedagógica.

Otra de las dimensiones destacadas es la función de diversificación, entendida como la fluidez y la comunicación continua que ofrecen las distintas plataformas digitales. No obstante, las autoras advierten que, en el marco de esta fluidez, es necesario considerar el equilibrio en la cantidad de información que se envía a los estudiantes, ya que en muchas ocasiones se recurre al envío de textos en formatos PDF sin una adecuada mediación o intervención pedagógica.

Por último, los resultados de las entrevistas realizadas por las autoras evidenciaron la necesidad de una retroalimentación clara y oportuna. En este sentido, las autoras señalan que no resulta posible generar una interacción espontánea en la virtualidad, donde entran en juego elementos como los gestos y los tonos de voz, propios de la comunicación presencial. Por ello, el docente cumple una función primordial en la generación de la comunicación, la cual puede comprenderse en dos aspectos: por un lado, la responsabilidad profesional en el acompañamiento del proceso y, por otro, la selección de plataformas y la construcción de formatos adecuados que permitan brindar una retroalimentación rápida y precisa, capaz de favorecer y valorar las acciones propias de la interacción comunicativa.

Por otro lado, no podemos dejar de hablar de la brecha digital, que Di Napoli et al. (2021) la definen como “convivencia virtual desigual” (p. 340), entre docentes y estudiantes. Esta

situación implica desafíos para el trabajo pedagógico del docente, en cuanto requiere la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que contemplen las mencionadas desigualdades, así como también incide en el trabajo entre los estudiantes.

Asimismo, los autores vinculan estas dificultades con procesos y políticas educativas previas que influyeron en el acceso desigual a recursos tecnológicos, lo cual contribuye a explicar las condiciones en las que se desarrolló la educación en contexto de virtualidad.

Continuando en esta línea de indagación sobre la dificultad que presenta la virtualidad en el vínculo pedagógico, podemos considerar el trabajo de Prados et al. (2022), quienes sistematizaron diversas experiencias a partir de una indagación realizada con estudiantes de primer año de tres facultades de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, que atravesaron la virtualidad forzosa en el nivel universitario durante el contexto de pandemia. En dicho estudio, la autora identifica tres tipos de razones, sin embargo, en este apartado abordamos dos de ellas, la virtualidad como factor que impide un vínculo pedagógico y las acciones o actitudes docentes.

Los resultados obtenidos evidencian aspectos problemáticos. Desde el plano pedagógico, la autora menciona que en, lo que ella llama “el contexto de virtualidad absoluta”, predominaron clases de carácter puramente expositivo, sin instancias significativas de retroalimentación. Estas prácticas se vinculan con enfoques tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión y acumulación de información, lo que limita la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este sentido, este tipo de metodología se asocia a un vínculo pedagógico unidireccional, en el que la comunicación fluye principalmente desde el docente hacia el estudiante, sin instancia de intercambios o construcción compartida del conocimiento.

Esta postura, da lugar a la segunda razón mencionada por la autora, las acciones de los docentes en el vínculo educativo. En este sentido, a partir de las entrevistas se puede leer dos aspectos, en primer lugar, la ausencia de respuestas a las preguntas formuladas en la plataforma virtual y, en segundo lugar, la falta de predisposición para atender las consultas de los estudiantes frente a las inquietudes surgidas en relación con los contenidos presentados.

Ahora bien, resulta significativo concluir con el relato de uno de los participantes de la investigación, en el cual expresa que en las clases en línea y en la realización de trabajos prácticos no se logra establecer un vínculo con los docentes. Esto, permite comprender que el vínculo pedagógico va más allá del simple envío de documentos en formato PDF y de consignas de trabajos prácticos, sino que implica necesariamente la construcción de una comunicación afectiva que sostenga la relación entre docentes y estudiantes.

En esta línea de indagación, se destaca el trabajo de Alicia Filpe (2022) quien, si bien denomina al vínculo pedagógico como un lenguaje de oportunidad, señala en su análisis que, en la relación entre docentes y estudiantes, se presenta una dificultad vinculada a la confianza pedagógica.

La autora da cuenta de que, en el contexto de virtualidad forzosa se generó en los docentes una cierta sensación de frustración, la cual condicionó el vínculo con los estudiantes. En esta línea, en la búsqueda de comunicación, se observó que, en muchos casos, los estudiantes mantenían las cámaras y los micrófonos apagados, además de no responder a los mensajes. Ante esta situación, algunos docentes interpretaron el escenario como un fracaso pedagógico, atribuyendo al estudiante la principal responsabilidad. En este marco, Filpe (2022) denomina a este tipo de relación como un vínculo bélico, concepto que aluda a una dinámica de confrontación y tensión entre las partes.

Frente a estas posturas, puede evidenciarse que la relación entre docente-estudiante en virtualidad dio lugar, en muchos casos, a la consolidación de prácticas pedagógicas tradicionales. Lejos de verlo como una ventaja, esta perspectiva educativa fue ampliamente cuestionada por los participantes, quienes relataron la predominancia de la transmisión unidireccional de información, la ausencia de instancia de retroalimentación y los silencios en las clases sincrónicas.

CAPÍTULO 2: PRECISIONES METODOLÓGICAS Y ANALÍTICAS

Primeras aproximaciones metodológicas

El presente manuscrito tiene un alcance exploratorio, en tanto constituye un primer acercamiento a los docentes del espacio curricular de Historia de San Pedro de Jujuy como unidad de análisis científico. De esta manera, el trabajo se propone describir el estado de situación en el que se desarrollan sus prácticas evaluativas durante el contexto excepcional de pandemia.

Desde este punto de vista, y recuperando los aportes de Arnal et al. (1992), la presente propuesta se desarrolla en una perspectiva interpretativa y empírica, que parte del supuesto de que la realidad, además de compleja, histórica, dinámica e interactiva, se encuentra atravesada por dimensiones morales, éticas y políticas propicias para su comprensión desde enfoques hermenéuticos. Por ello, la decisión metodológica se sustenta también en la escala del universo de estudio, pues la cantidad de docentes resulta adecuada para abordar en profundidad los elementos que el autor pone en valor. Esto posibilita trabajar a partir de sus relatos, reconstruyendo de manera situada la realidad de las prácticas pedagógicas y los posicionamientos docentes frente al contexto de excepcionalidad.

De esta forma, la metodología nos permite asumir un carácter no experimental, teniendo en cuenta que no se pretende replicar situaciones para analizar las declaraciones de los participantes, sino conservar el lenguaje original de los actores sociales, indagando en las definiciones que construyen sobre las situaciones, tal como son comprendidas por ellos mismos (Vasilachis, 1992). Esta decisión se vincula con las particularidades del fenómeno estudiado, desarrollado en un contexto de virtualidad absoluta durante la pandemia, donde los relatos docentes adquieren centralidad como puente de conocimiento, ya que permite reconstruir las experiencias pedagógicas.

Así, se pone en valor la investigación cualitativa como un proceso dinámico y reflexivo; en tal sentido, se reconoce al fenómeno educativo como controversial, lo que justifica la pertinencia de un enfoque flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del campo educativo.

La elección de este tipo de investigación se fundamenta en las características del trabajo que se pretende realizar, puesto que la virtualidad absoluta no es una herramienta habitual de las prácticas docentes, sino que se trató de un recurso específico y, en principio, temporal para dar una respuesta a la continuidad pedagógica.

Finalmente, nos proponemos realizar un proceso de análisis que permita interpretar los sentidos que los sujetos le asignan al problema, mediante una serie de procedimientos (fragmentación, selección, categorización) con el fin de organizar los datos (codificación), estableciendo relaciones sistemáticas entre las categorías y el problema de partida, de modo que se busca expandir el análisis inicial y elaborar esquemas conceptuales que den cuenta del objeto de investigación (Coffey y Atkinson, 2005).

Métodos de recolección de datos y análisis

De acuerdo con las características de la población y los objetivos de la propuesta, optamos por un método de recolección de información propio del enfoque interpretativo, las entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Esta herramienta permite al investigador abordar las preguntas con flexibilidad, evitando encuadrar las respuestas de los participantes a formatos cerrados.

Desarrollada la función de este tipo de recolección de información, resulta necesario plantear el concepto de entrevista en profundidad, con el fin de dar continuidad al apartado metodológico. En este sentido, se adscribe a Taylor y Bogdan (1998) quienes definen a la entrevista en profundidad como:

> Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p. 101).

Ponemos el foco en este tipo de entrevista porque se caracterizan por ser dinámicas, abiertas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y no rígidas. Se asemejan más a una conversación entre pares y no a un intercambio formal de preguntas y respuestas, en la que "el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista" (p. 101). De esta forma, el rol del entrevistador no sólo se limita

únicamente a la obtención de respuestas sino, también, implica la capacidad de qué preguntas hacer en función al encuentro.

Otro de los recursos a utilizar en esta investigación es el de análisis documental, puesto que se llevó a cabo un trabajo de carácter exploratorio orientado a identificar aquellos documentos que contengan lineamientos normativos referidos a las prácticas educativas en contexto de pandemia. Una vez logrado esto, hicimos un análisis crítico de los materiales, con el propósito de reconocer los enfoques predominantes, los criterios que establecen y las estrategias evaluativas que proponen.

Recorte poblacional

Nuestra investigación tiene dos componentes empíricos que han sido objeto de investigación. Por un lado, profesores de la materia Historia del Ciclo Básico de Educación Secundaria, que hayan ejercido la docencia durante el año 2020 en colegios secundarios en el Departamento San Pedro, en la provincia de Jujuy. Por otro lado, la documentación reglamentaria que normó las prácticas educativas y, dentro de ellas, las evaluativas, durante pandemia.

Profesores de Historia

Para el primer caso, la población de estudio estuvo conformada por seis profesores del Ciclo Básico de educación secundaria, en escuelas de San Pedro de Jujuy. En este sentido, podemos realizar dos observaciones, en primer lugar, los docentes participantes otorgaron su consentimiento para formar parte del proceso de investigación (Anexo II). En segundo lugar, se trata de docentes que desarrollaron sus prácticas en instituciones ubicadas en zonas céntricas como en zonas periféricas, todos ellos pertenecientes al espacio curricular de Historia, en instituciones del departamento San Pedro, durante el 2020.

La selección de docentes provenientes de distintas instituciones obedece al interés del investigador por recuperar una heterogeneidad de voces en el contexto de excepcionalidad. Asimismo, podemos agregar que la selección se encuentra limitada por las posibilidades de accesos y los permisos otorgados por cada institución educativa, considerando los tiempos escolares y procurando no interrumpir en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con los estudiantes.

De esta manera, adscribimos a Canales et al (1994) quienes definen a la población como el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común que es el objeto de estudio. Por último, corresponde decir que, en los encuentros con los docentes, se ha informado los objetivos del trabajo de investigación y se le ha solicitado el consentimiento, dejando constancia de que toda la información recolectada durante el proceso será tratada con carácter estrictamente confidencial.

El grupo de informantes clave está conformado de la siguiente manera:

INFORMANTE 1: desempeñó sus funciones docentes durante el contexto de pandemia por COVID-19 en una institución de educación secundaria emplazada en la zona periférica de la ciudad de San Pedro de Jujuy. Su labor se concentró en el primer ciclo del nivel secundario, lo cual adquiere relevancia metodológica en tanto permite analizar las condiciones de vulnerabilidad material y las restricciones de conectividad que atraviesan una etapa clave de la trayectoria escolar. Asimismo, en la escuela de la ciudad cumple funciones desde primero hasta quinto año, dato relevante en relación con el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes.

INFORMANTE 2: Desarrolló su práctica pedagógica en el contexto de la emergencia sanitaria, en una institución de educación secundaria ubicada en el sector céntrico de la ciudad de San Pedro de Jujuy. Su intervención se focalizó en el primer ciclo del nivel secundario, etapa particularmente sensible a la reconfiguración y fragilización de los vínculos pedagógicos mediados por tecnologías digitales. A diferencia de los contextos periféricos, esta institución se caracterizaba por condiciones relativamente favorables de infraestructura escolar y por una población estudiantil con mayores niveles de acceso y capital tecnológico, lo cual incidió en las modalidades de continuidad pedagógica implementadas.

INFORMANTE 3: Ejerció su labor docente durante el período de confinamiento en dos instituciones con características diferenciadas: una escuela de modalidad Bachiller y otra de modalidad Técnica, ambas situadas en contextos atravesados por restricciones significativas en el acceso a la conectividad. Su intervención pedagógica se concentró en el primer ciclo del nivel secundario, escenario en el cual las limitaciones tecnológicas y de conectividad condicionaron de manera sustantiva la posibilidad de sostener el vínculo pedagógico y la continuidad de las trayectorias escolares.

INFORMANTE 4: Se trata de un docente novel cuyo ingreso a la carrera profesional coincidió con una formación sólida en competencias digitales y habilidades tecnológicas. Durante el período de emergencia sanitaria, desempeñó sus funciones en el primer ciclo de la educación secundaria, donde dicho capital técnico-digital posibilitó la implementación y el ensayo de diversas estrategias de mediación virtual para la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

INFORMANTE 5: Desempeñó sus funciones docentes durante el contexto de emergencia sanitaria en el Ciclo Básico de la educación secundaria, en una institución localizada en una localidad alejada del núcleo urbano, aunque perteneciente a la jurisdicción de San Pedro de Jujuy. Esta condición de ruralidad relativa adquiere relevancia analítica, en tanto la distancia territorial profundizó las dificultades vinculadas a la comunicación pedagógica y al sostenimiento de los vínculos educativos en contexto de virtualización forzada.

INFORMANTE 6: Ejerció su práctica pedagógica durante el período de pandemia en el primer ciclo del nivel secundario, en una institución caracterizada por una matrícula estudiantil atravesada por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Esta situación estructural incidió de manera directa en la configuración de sus prácticas de enseñanza, en tanto la escasez de recursos materiales y de capital tecnológico en los hogares limitó significativamente la posibilidad de sostener propuestas pedagógicas mediadas por la virtualidad.

Los datos objetivos serán analizados desde un enfoque cualitativo. En este contexto, ordenaremos las respuestas de los participantes a partir de categorías como sentidos positivos y sentidos negativos, en relación con aspectos tecnológicos, didácticos y pedagógicos durante el proceso del aislamiento obligatorio en el sistema educativo. Este procedimiento, permitirá identificar criterios interpretativos que pongan en juego diversas respuestas, habilitando la realización de comparaciones entre los casos analizados.

En la búsqueda de información que permita dar cuenta de las categorías planteadas en el diseño, pensamos inicialmente una serie de preguntas orientadoras como: ¿Cuáles son los lineamientos ministeriales e institucionales que recibió respecto a la evaluación? ¿Cuáles son los puntos en común y de diferencia con las prácticas evaluativas que viene realizando hasta ahora? ¿Se adaptan estos a las particularidades de los cursos que están a su cargo? ¿Qué papel

jugó la virtualidad en las prácticas evaluativas? ¿Qué factores tuvo en cuenta para definir los criterios de evaluación bajo la modalidad virtual? Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ¿qué cambios ha significado esta modalidad?

Con el propósito de fortalecer la transparencia metodológica y facilitar la comprensión del proceso de producción de datos, se incorporan como anexos los instrumentos utilizados durante la investigación. En el Anexo I se presenta el guión de entrevista semiestructurada empleado para orientar las conversaciones con los docentes participantes. En el Anexo II se incluye el modelo de consentimiento informado mediante el cual se comunicaron los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación, las garantías de confidencialidad, así como el tratamiento ético de la información obtenida.

Documentación normativa

El tema del presente trabajo de investigación invita a indagar sobre el impacto de la pandemia en las políticas educativas y, particularmente, en las transformaciones que se produjeron en el sistema educativo a partir de este contexto excepcional. En este sentido, el presente apartado se orienta al análisis de un conjunto de normativas que permiten comprender el posicionamiento asumido por el Estado frente a la emergencia sanitaria, así como los lineamientos que se establecieron para garantizar la continuidad pedagógica. Este análisis resulta significativo en tanto posibilita reconstruir los marcos regulatorios que orientaron la organización de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el Nivel Secundario, a nivel nacional como en la provincia de Jujuy.

Normativas nacionales e internacionales en contexto de pandemia

A nivel internacional, resulta pertinente recuperar la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (2020), la cual implicó el reconocimiento de la magnitud global del fenómeno sanitario y la necesidad de que los Estados adopten medidas excepcionales para su contención. Esta definición no solo tuvo implicancias en el ámbito de la salud pública, sino que también impactó de manera directa en las políticas sociales, económicas y educativas, habilitando la implementación de decisiones de carácter extraordinario que alteraron el funcionamiento habitual de las instituciones.

En este sentido, en el caso de la República Argentina, este escenario se tradujo en la implementación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), dispuesto mediante el Decreto N° 297/2020 y sus sucesivas prolongaciones (Decretos N° 325/20, 355/20 y 408/20). Estas medidas establecieron restricciones a la circulación de la población y la permanencia en los domicilios, con el objetivo de mitigar la propagación del virus. En el ámbito educativo, estas disposiciones implicaron la suspensión de la presencialidad escolar a pocos días de iniciado el ciclo lectivo 2020, lo que generó la necesidad de reconfigurar de manera urgente las prácticas pedagógicas y las formas de sostener el vínculo entre docentes y estudiantes.

En la provincia de Jujuy, el Decreto Acuerdo N° 696-S/2020 anticipó estas decisiones a nivel nacional, disponiendo la suspensión preventiva de las actividades escolares en todos los niveles educativos. Asimismo, este instrumento normativo estableció la implementación de acciones de información, capacitación y concientización sobre el COVID-19, en articulación entre los Ministerios de Educación y Salud. Este conjunto de medidas tuvo un impacto directo en la organización del sistema educativo, configurando un escenario que obligó a repensar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, el Consejo Federal de Educación asumió un rol central en la definición de lineamientos que orientaron las políticas educativas a nivel nacional. En primer lugar, la Resolución Nº 108/2020 dispuso la suspensión de las clases presenciales en los niveles obligatorios y sus modalidades, formalizando la interrupción de la escolaridad en su formato tradicional. Esta medida constituyó el punto de partida para el desarrollo de estrategias de continuidad pedagógica que permitiera sostener el derecho a la educación en condiciones de no presencialidad.

En una segunda instancia, la Resolución Nº 363/20 introdujo una serie de orientaciones vinculadas al monitoreo del sistema educativo y a la reorganización de las prácticas pedagógicas. Uno de los aspectos centrales de esta normativa es la promoción de un enfoque de evaluación formativa, que desplaza la centralidad de la calificación y pone el acento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la evaluación es concebida como una herramienta para acompañar las trayectorias escolares, favoreciendo la retroalimentación y la comunicación entre docentes y estudiantes. Asimismo, el documento propone revisar

tanto lo curricular como lo didáctico, promoviendo la selección y reorganización de saberes en función de las condiciones del contexto, e impulsando la construcción de nuevas estrategias pedagógicas.

En continuidad con estos lineamientos del Consejo Federal de la Educación, la Resolución Nº 368/20 profundiza la redefinición de los criterios de evaluación, acreditación y promoción. Entre sus principales disposiciones, se destaca la conformación de la "unidad pedagógica 2020-2021". Esto consiste en considerar ambos ciclos lectivos como un trayecto integrado. Esta medida reconoce que las condiciones en las que se desarrollaron los procesos educativos durante la pandemia no permitían sostener los criterios tradicionales de acreditación anual, por lo que se propone ampliar los tiempos pedagógicos y flexibilizar los regímenes académicos. Asimismo, la normativa problematiza el lugar de la calificación, señalando sus limitaciones para dar cuenta de la complejidad de los procesos de aprendizaje en un contexto de alta heterogeneidad.

En relación con estos aspectos, resulta pertinente recuperar la Resolución CFE Nº 93/09, que define la acreditación de aprendizajes como el reconocimiento de un nivel de logro alcanzado en un tiempo determinado, y la Resolución Nº 174/12, que introduce la estrategia de promoción acompañada. Esta última adquiere especial relevancia en el contexto de pandemia, en tanto habilita la continuidad de las trayectorias escolares de aquellos estudiantes que no han logrado acreditar determinados saberes, mediante la implementación de instancias de acompañamiento pedagógico específicas.

Normativas provinciales en contexto de pandemia

En el plano jurisdiccional, la provincia de Jujuy elaboró sus propios lineamientos a partir del marco nacional. En este sentido, la Resolución Nº 1891-E-20 del Ministerio de Educación retoma el enfoque formativo propuesto por el Consejo Federal y lo contextualiza en el ámbito local. Entre sus principales disposiciones, se destaca la implementación de una escala de calificación conceptual, Aprendizaje Destacado, Esperado, en Proceso y en Inicio que reemplaza la calificación numérica, así como la creación del "Registro de Proceso" como instrumento para el seguimiento de las trayectorias estudiantiles. Estas medidas buscaron priorizar el acompañamiento de los estudiantes y ofrecer información cualitativa sobre sus avances y dificultades.

Además, se incorpora la Resolución Nº 13913-E-19, correspondiente al Marco Académico de Educación Secundaria, que, si bien es previa a la pandemia, adquiere relevancia en este contexto en tanto ofrece herramientas para la evaluación formativa. Entre ellas se destacan las rúbricas, listas de cotejo, protocolos, contratos pedagógicos y dispositivos de retroalimentación, los cuales se presentan como instrumentos potenciales para el desarrollo de prácticas evaluativas más integrales y contextualizadas.

En la Resolución Nº 1468-20 de la provincia de Jujuy, promulgada en el mes de abril del año 2020, se establece un marco normativo que define la selección de saberes prioritarios en relación con el Diseño Curricular jurisdiccional. En este sentido, para el área de Historia en primer año se proponen contenidos vinculados a la comprensión del tiempo histórico, la prehistoria, la revolución neolítica y las teorías sobre el origen del hombre y el poblamiento americano, junto con ejes referidos a las civilizaciones hidráulicas, las primeras culturas americanas y el mundo feudal, incluyendo la comparación entre sociedades azteca e inca y el proceso de dominio incaico en Jujuy.

En segundo año, la normativa aborda la Edad Moderna (humanismo, Renacimiento y fin de la unidad religiosa), la formación del Estado moderno y la expansión europea, considerando el impacto de la colonización en América. Asimismo, se incorpora el análisis del período colonial en Hispanoamérica incluida la fundación de Jujuy, y las revoluciones del siglo XVIII, en articulación con los acontecimientos de 1810 en el Río de la Plata, destacando el rol de Jujuy en la guerra de la independencia.

En conjunto, el análisis de este cuerpo normativo permite no solo reconstruir los marcos regulatorios que orientaron las políticas educativas durante la pandemia, sino también problematizar las tensiones entre las definiciones vinculadas a la priorización de saberes y las condiciones reales de implementación en las instituciones educativas. En particular, resulta relevante considerar que estas disposiciones se desplegaron en contextos atravesados por desigualdades sociales y tecnológicas, donde el acceso a dispositivos y conectividad condicionó las posibilidades de sostener la continuidad pedagógica. De este modo, el estudio de estas normativas no se limita a una descripción de sus lineamientos, sino que habilita una reflexión más amplia sobre sus alcances, límites y efectos en las prácticas educativas concretas.

Marco curricular general

Presentadas las cuestiones relativas a las normativas vinculadas a la evaluación en contexto de pandemia y a los instrumentos que propone el Diseño Curricular, resulta necesario abordar el espacio curricular Historia del Ciclo Básico de la Educación Secundaria para el desarrollo de este trabajo. En este sentido, antes de iniciar este recorrido, resulta pertinente desarrollar algunos fundamentos pedagógicos que se encuentran entrelazados con el espacio curricular en el Diseño.

En primer lugar, cabe señalar que este documento fue elaborado en el año 2018 mediante la Resolución N° 11134-E-18. En este marco, se establece una reorganización curricular que implicó la modificación del denominado Plan Histórico. Allí se explicita el pasaje de ciento veintidós (122) planes de estudio a trece (13) estructuras curriculares, organizadas en orientaciones. A su vez, se indica que cada institución educativa selecciona la orientación que ofrece en función de su contexto sociocultural y del perfil de estudiante que se propone formar.

En relación con los fundamentos pedagógicos, en el documento se define al currículum como una "síntesis de elementos culturales" (Diseño Curricular, 2018, p. 28), retomando los aportes de Alicia de Alba. En este sentido, se establece una concepción que integra prácticas, valores y saberes vinculados a los contextos sociales e históricos. Asimismo, se señala que su construcción se encuentra atravesada por procesos de negociación entre distintos actores, lo que da cuenta de su carácter complejo y situado.

En pocas palabras, Alicia de Alba (citada en el Diseño Curricular, 2018) define al currículum a partir de tres dimensiones que son: "la social amplia, institucional y la didáctica–áulica" (p. 28). Estas dimensiones, en su funcionamiento, se interrelacionan y articulan entre sí a través de procesos de discusión y reflexión y a la construcción de prácticas institucionales.

En el plano institucional, se establece que los equipos de gestión y los docentes deben contextualizar este marco a través de la elaboración del proyecto curricular institucional. En este proceso, se señala la necesidad de considerar los enfoques epistemológicos y pedagógicos que orientan el documento, así como las condiciones concretas en las que se desarrollan las prácticas educativas. En este sentido, se explicita que la selección de saberes

y capacidades se vincula con las prácticas áulicas y con el contexto en el que estas se inscriben.

En relación con los aspectos didácticos, se incorpora el término “saberes”, diferenciándolo de nociones tradicionales como contenidos o temas. Según se menciona, esta categoría permite vincular los aprendizajes con el contexto social e histórico de los estudiantes, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos. En este marco, se establece que los saberes constituyen disposiciones que permiten “mirar, pensar, operar y transformar la realidad” (Diseño Curricular, 2018).

Asimismo, se señala que los saberes se construyen en relación con el contexto histórico y social, incorporando dimensiones como el género, la tecnología y el medio ambiente, entre otros aspectos. De este modo, en el documento se configura una propuesta que articula los procesos de enseñanza con problemáticas contemporáneas y con los contextos en los que se inscriben los estudiantes.

En relación con la evaluación, se propone un enfoque formativo en el cual la información adquiere centralidad en las prácticas evaluativas. En este sentido, se establece que “el docente obtiene información para la toma de decisiones, con el propósito de revisar y modificar tanto la enseñanza como el aprendizaje” (Diseño Curricular, 2018, p. 35). A partir de ello, la evaluación se configura como un proceso continuo orientado a la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, en articulación con la Resolución CFE Nº 84/09, se incorpora una concepción multirreferencial de la evaluación. En este marco, se señala que el proceso evaluativo debe considerar los aprendizajes, la enseñanza, el contexto y las condiciones en las que se desarrolla la escolarización.

En este sentido, se establece que las prácticas de calificación, acreditación y promoción forman parte del orden pedagógico y administrativo. A su vez, se indica que el docente debe diseñar diversos instrumentos y dispositivos de evaluación, atendiendo a la diversidad de aprendizajes. Del mismo modo, se destaca la importancia de explicitar previamente los criterios de evaluación.

Por otra parte, se definen los espacios curriculares como áreas de conocimiento que implican un cambio no solo en la denominación respecto de la "materia", sino también en el enfoque pedagógico. En este marco, se señala que estos espacios promueven una formación integral y que la selección de saberes se vincula con un contexto sociohistórico determinado.

Ahora bien, de acuerdo con la delimitación de nuestro tema investigación, el Ciclo Básico en la enseñanza secundaria, el Diseño de nuestra provincia propone una organización que contempla la carga horaria semanal y distintos formatos de organización pedagógica en cada espacio curricular, con una extensión anual. Asimismo, este trayecto pedagógico está organizado por distintos espacios curriculares, los cuales se presentan a través del siguiente cuadro:

Ciclo Básico	
Primer Año	**Segundo Año**
Espacio Curricular	Espacio Curricular
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Matemática	Matemática
Ciencias Biológicas	Ciencias Biológicas
Historia	Historia
Geografía	Geografía
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera
Educación Física	Educación Física
Formación Ética y Ciudadana	Formación Ética y Ciudadana
Tecnología	Tecnología
Artes Visuales	Artes Visuales
Música	Danza

Si bien se han desarrollado los distintos componentes que conforman el diseño curricular, nos vamos a detener en el espacio curricular que resulta fundamental para nuestro trabajo de tesis: Historia. En cuanto a su definición disciplinar, se establece que la Historia es una "ciencia social imprescindible" (Diseño Curricular, 2018, p. 89). Asimismo, se señala que su enseñanza permite el análisis del contexto histórico, social y cultural, así como la relación entre distintas realidades.

Del mismo modo, se plantea que la Historia debe abordarse desde una "interpretación holística" (Diseño Curricular, 2018, p. 89), lo cual implica considerar múltiples dimensiones de análisis y superar enfoques centrados exclusivamente en acontecimientos aislados.

En relación al rol docente, se establece que las prácticas de enseñanza deben articular los saberes con el contexto de los estudiantes. Asimismo, se indica que los profesores deben considerar las características, experiencias y tiempos de aprendizaje de los alumnos.

A su vez, se define un conjunto de capacidades a desarrollar: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, compromiso y responsabilidad (Diseño Curricular, 2018). En este marco, se señala que dichas capacidades se construyen a partir de propuestas pedagógicas situadas.

En relación con el "pensamiento crítico" (Diseño Curricular, 2018, p. 91), se establece que este se desarrolla mediante la interpretación de procesos sociales, la vinculación entre conceptos y el análisis de la realidad. En este sentido, se plantea que la enseñanza de la Historia favorece una comprensión integral de la organización social, el tiempo y el espacio, así como de las relaciones de poder.

Otra capacidad mencionada y destacada en el Diseño Curricular (2018) es la de "Aprender a aprender" (p. 91). En relación con la enseñanza y aprendizaje de la Historia, el docente cumple una función importante como guía. Esto implica, por ejemplo, orientar a los estudiantes en la búsqueda de fuentes de información válida y generar espacios para la construcción de preguntas en relación a los saberes, con el objetivo de generar nuevas formas de aprendizajes.

Asimismo, otra de las capacidades es la de "El trabajo con otros" (p. 91). En este caso, el docente no se limita a ser un expositor de una historia tradicional y lineal, sino que debe

considerar y valorar los saberes culturales que los estudiantes aportan, incorporándose activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se refuerza una perspectiva holística de la Historia. El estudiante no es considerado un agente pasivo, sino que se lo considera como un sujeto que necesita ser escuchado para propiciar la construcción de un espacio de diálogo, empatía y responsabilidad compartida.

En la capacidad de "comunicación" (p. 91) se pone en valor la transposición didáctica de los saberes, por lo que la propuesta pedagógica del docente está en desarrollo constante. En este proceso, se retoma la experiencia que aportan los estudiantes, de manera que los saberes de la Historia se vinculen con las costumbres y creencias del contexto regional.

Finalmente, la capacidad de compromiso y responsabilidad busca que, a través de la Historia, los estudiantes analicen el pasado con la realidad local, promoviendo la formación de estudiantes responsables de su comunidad.

Una vez desarrollado el enfoque pedagógico en el cual se adscribe el espacio curricular Historia, resulta necesario plantear cómo se estructuran los saberes para continuar el desarrollo de este apartado. El Diseño Curricular presenta una organización por ejes temáticos, que se encuentran distribuidos de la siguiente manera en primero y segundo año del Primer Ciclo:

Primer Año

- Eje N°1 Introducción al conocimiento histórico - cronológico y sincrónico.
- Eje N°2 Primeras civilizaciones, organización y cultura.
- Eje N°3 El legado del mundo occidental.
- Eje N°4 Características de la edad media y concepciones de la modernidad.

Segundo Año:

- Eje N°1 El mundo moderno y sus transformaciones.
- Eje N°2 Expansión europea. España y la relación con los pueblos originarios del Abya Yala (nuestro territorio).
- Eje N°3 Crisis del absolutismo y rebeliones originarias - revoluciones burguesas.

En relación con la lectura de los saberes en Historia, en el documento se establece que esta organización permite abordar los procesos históricos de manera articulada. En este sentido, se plantea que el conocimiento histórico debe comprenderse tanto en su dimensión cronológica como en su carácter sincrónico, favoreciendo una lectura relacional de los acontecimientos.

Asimismo, se señala que el abordaje de las primeras civilizaciones se orienta a la comprensión de sus formas de organización y de su legado cultural, incorporando una perspectiva que no se limita a la descripción, sino que promueve su problematización.

En cuanto a la transición entre la Edad Media y la Modernidad, se establece que su tratamiento permite contextualizar los cambios sociales y culturales, favoreciendo la comparación entre distintos períodos históricos.

Del mismo modo, el abordaje de la modernidad y sus transformaciones se presenta como parte de procesos históricos complejos, evitando su tratamiento como hechos aislados. En este marco, se promueve la comprensión de las condiciones que dieron lugar a dichos cambios.

Por otra parte, en relación con la expansión europea y su vínculo con los pueblos originarios, se señala la incorporación de perspectivas que amplían el análisis histórico, incluyendo la problematización de las relaciones de poder y las resistencias.

En conjunto, se establece que estos ejes temáticos se vinculan con el desarrollo de capacidades, orientando la enseñanza de la Historia hacia la comprensión del pasado en relación con el contexto. De este modo, se plantea una formación que tiene como meta la participación informada de los estudiantes en la sociedad.

Acerca de las categorías de análisis

El análisis de la información se desarrolló de manera progresiva siguiendo los lineamientos del análisis cualitativo propuestos por Coffey y Atkinson (2005). En una primera instancia, se realizó una lectura exhaustiva de las entrevistas transcritas y de la documentación normativa con el propósito de lograr una comprensión global del corpus. Posteriormente, se procedió a la fragmentación del material mediante la identificación de unidades de significado vinculadas con el problema de investigación. Estas unidades fueron codificadas

a partir de conceptos emergentes y categorías iniciales relacionadas con las prácticas evaluativas, los criterios de evaluación, las estrategias docentes, las condiciones de virtualidad y las transformaciones producidas durante la pandemia.

En una segunda etapa, los códigos obtenidos fueron comparados y agrupados en categorías analíticas más amplias, construidas mediante un proceso de constante contraste entre los datos empíricos, los objetivos de la investigación y el marco teórico. De esta manera, las categorías no surgieron exclusivamente de la teoría ni únicamente del trabajo de campo, sino de la articulación entre ambos. Finalmente, aunque no estructuran el apartado analítico, estas categorías sí orientaron la interpretación de los resultados, permitiendo identificar regularidades, diferencias y tensiones presentes en los relatos de los docentes y en la documentación analizada.

Categoría	**Subcategorías**	**Indicadores**
Prácticas evaluativas	Criterios, instrumentos, modalidades	Cambios en la evaluación
Virtualidad	TIC, conectividad, plataformas	Condiciones de enseñanza
Enseñanza de la Historia	Currículum Prescripto, Currículum Real	Saberes prioritarios
Vínculo pedagógico	Comunicación, seguimiento, participación	Relación docente-estudiante
Sentidos positivos	Innovación, flexibilidad, retroalimentación	Valoraciones favorables
Sentidos negativos	Desigualdad, dificultades, incertidumbre	Valoraciones críticas

CAPÍTULO 3: SECCIÓN DE DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La enseñanza en tiempo de pandemia

En este apartado daremos cuenta de los resultados obtenidos en el proceso de investigación, poniendo en valor las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos excepcionales por las instituciones educativas del nivel secundario en el departamento San Pedro, de la provincia de Jujuy. Teniendo en cuenta la situación de confinamiento, es necesario recuperar el valor de estas prácticas desde una perspectiva integral, por lo que se considerará no sólo su ligazón a cuestiones puramente pedagógicas y didácticas sino, también, a decisiones políticas a nivel nacional y provincial, que son las que regularon los trayectos educativos de los estudiantes durante el periodo de pandemia.

Ahora bien, es posible señalar que durante el ciclo lectivo 2020, las instituciones educativas del país atravesaron un breve período inicial de presencialidad que, posteriormente, fue interrumpido a partir de las disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución Nº 108-2020, la cual estableció la suspensión de las clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades. Esta medida política produjo una serie de efectos significativos en las dinámicas institucionales, en tanto alteró las rutinas escolares e impactó de manera directa en las condiciones materiales y pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, en el caso de la provincia de Jujuy, resulta necesario señalar que estas definiciones se vieron precedidas por decisiones jurisdiccionales propias, dado que el Decreto Acuerdo N° 696-S-2020 dispuso de manera anticipada la suspensión preventiva de las actividades escolares en todos los niveles educativos en el marco de la emergencia sanitaria. Asimismo, dicho instrumento estableció la implementación de acciones de información, capacitación y concientización sobre el COVID-19, en articulación entre los Ministerios de Educación y Salud provinciales. Este conjunto de medidas configuró un escenario de anticipación respecto del marco normativo nacional, el cual tuvo un impacto directo en la organización del sistema educativo jujeño, obligando a reconfigurar de manera temprana las condiciones institucionales de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, el Consejo Federal de Educación de la Nación desplegó una serie de estrategias y programas orientados a garantizar la continuidad pedagógica. Entre estas acciones se destacaron la emisión de contenidos educativos a través de medios masivos como la televisión y la radio, la distribución de materiales impresos y la implementación de plataformas digitales. Un ejemplo de política educativa fue el programa *Sigamos Educando*, que articuló los recursos multimediales para sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes en todo el país.

De esta manera, el sistema de educación secundaria de San Pedro de Jujuy no podía ser ajeno a estas decisiones políticas. Por ello, la cuestión no quedó solamente en el cierre de las instituciones sino, también, en encontrar los recursos y estrategias didácticas y digitales posibles para construir un vínculo pedagógico con los estudiantes. Esto es importante mencionar porque en el siguiente apartado encontraremos cómo algunas instituciones educativas buscaron acortar las brechas pedagógicas y tecnológicas, mientras que otras enfrentaron serias limitaciones en cuanto a conectividad, accesos a dispositivos y formación docente para la educación mediada por tecnologías.

En este contexto excepcional, y en vista de una diversidad de situaciones que incluyen cuestiones didácticas y curriculares, entre otras, nos planteamos algunos interrogantes que, a nuestro parecer, le dan un sentido al desarrollo del escrito: ¿Qué condicionamientos atravesaron las instituciones para sostener la continuidad de las prácticas de enseñanza durante el confinamiento? ¿Qué lugar ocupa la enseñanza a distancia en el marco de las desigualdades estructurales preexistentes? ¿Cómo impactó en las prácticas evaluativas? Estos interrogantes no solo permiten analizar la capacidad de respuesta del sistema educativo ante la crisis, sino de repensar los sentidos, alcances y limitaciones de las prácticas pedagógicas en tiempo excepcional.

Hacia la modalidad virtual en la enseñanza

Una vez señalado el desafío que enfrentaron las instituciones educativas en la búsqueda de estrategias didácticas, curriculares y digitales en el contexto de pandemia, resulta pertinente problematizar el lugar que ocuparon las tecnologías en las prácticas de enseñanza previas a esta situación excepcional. En este sentido, si bien a nivel provincial existían propuestas de formación docente vinculadas al uso pedagógico de tecnologías como las ofrecidas por el

Programa de Formación Docente (PROMACE), los relatos del Informante N° 1 permiten advertir que dichas herramientas no se integraban de manera sistemática en las prácticas cotidianas, en tanto su utilización aparece fuertemente mediada por condiciones de acceso y conectividad.

En efecto, el docente señala que "era difícil tener una comunicación fluida" debido a que los estudiantes "no tenían datos", lo que limitaba las posibilidades de sostenimiento de propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías (Informante N° 1). Asimismo, remarca la imposibilidad de sostener instancias sincrónicas de trabajo, ya que "si yo hacía un encuentro sincrónico, de veinte chicos iban a entrar cinco. Entonces no tenía sentido hacerlo así" (Informante N° 1). Estos fragmentos permiten problematizar las condiciones materiales de posibilidad del trabajo pedagógico mediado por tecnologías durante el período de pandemia, evidenciando que la incorporación de entornos virtuales no constituyó una práctica plenamente institucionalizada, sino más bien una estrategia de reconfiguración situacional frente a desigualdades preexistentes en el acceso a dispositivos y conectividad.

En este marco, resulta pertinente recuperar los aportes que destacan las potencialidades pedagógicas de las tecnologías de videoconferencia en contextos educativos. En particular, herramientas como Google Meet pueden ser comprendidas como dispositivos sociotécnicos que habilitan la continuidad de la enseñanza en modalidad sincrónica, en tanto permiten la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes, la organización ordenada de la participación a través de funciones como el levantamiento de mano o el chat, así como la posibilidad de compartir materiales multimediales (presentaciones, audios, videos), configurando así entornos que expanden las mediaciones tradicionales del aula física.

Sin embargo, tal como señalan Mollo Flores y Medina Zuta (2020), el ecosistema de educación virtual no se reduce a las videoconferencias, sino que integra también las aulas virtuales como espacios de estructuración pedagógica del vínculo docente-estudiante, así como el uso de recursos audiovisuales que transforman las formas de transmisión y apropiación del conocimiento. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no pueden ser analizadas únicamente desde sus atributos técnicos, sino en su articulación con condiciones sociales, institucionales y materiales que habilitan o restringen su efectividad pedagógica.

En este sentido, las potencialidades atribuidas a plataformas como Google Meet se encuentran condicionadas por las desigualdades en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos. Dichas limitaciones reconfiguran las posibilidades mismas de la interacción sincrónica, en tanto la lógica de la presencia virtual se ve erosionada por la discontinuidad del acceso estudiantil. En el caso analizado, esta tensión se expresa de manera evidente cuando se señala que "de veinte chicos iban a entrar cinco", lo cual no solo dificulta la implementación de la propuesta, sino que interroga su viabilidad pedagógica en términos de inclusión efectiva (Informante N° 1). De este modo, las virtudes pedagógicas de la sincronicidad digital entendida como posibilidad de encuentro en tiempo real se relativizan cuando las condiciones estructurales de acceso impiden la participación sostenida de los sujetos educativos.

En este marco, la enseñanza debió reorganizarse a partir de dispositivos alternativos como cartillas de saberes mínimos, elaboradas institucionalmente para garantizar la continuidad pedagógica. El docente explica que "lo solucionamos con una cartilla" (Informante N° 1). A su vez, la interacción pedagógica se redujo principalmente al envío y devolución de actividades, sin instancias de intercambio sostenido, ya que "en pandemia, nosotros lo único que hacíamos era armar un grupo, subir un video o una explicación, y el chico trabajaba con un texto" (Informante N° 1).

En consecuencia, no se trata de afirmar de manera absoluta una ausencia de apropiación tecnológica, sino de comprender, a partir de los propios relatos docentes, que su incorporación se dio de manera situacional, fragmentaria y condicionada, en tanto su uso depende de condiciones institucionales y contextuales específicas. Del mismo modo, la centralidad de la presencialidad no opera como causa única, sino como una forma históricamente consolidada de organización escolar que, en el contexto de virtualización forzada, expuso sus límites al evidenciar las dificultades para sostener la mediación pedagógica sin interacción cara a cara. Esto se desprende de la reconfiguración de las prácticas, donde la enseñanza se redujo a dispositivos mínimos de comunicación y seguimiento, en ausencia de los soportes habituales del trabajo presencial. En este sentido, Picón et al. (2021) señalan problemáticas como la falta de monitoreo y seguimiento, lo cual

refuerza la idea de un debilitamiento de los dispositivos de regulación pedagógica durante la pandemia.

En este marco, la implementación de la cuarentena con medidas tales como el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en 2020 operó como un punto de inflexión que reconfiguró de manera abrupta al sistema educativo, en un contexto previo atravesado ya por la irrupción de la emergencia sanitaria. Tal como expresa un docente, "el inicio de la pandemia me ha traído más dolor de cabeza que buscar la alternativa" (Informante N° 2), dando cuenta del carácter disruptivo del proceso y de la ausencia de condiciones institucionales previas que permitieran una transición planificada hacia la virtualidad.

Durante las primeras semanas de aislamiento, la enseñanza en las escuelas secundarias de San Pedro se sostuvo mayoritariamente a través de modalidades asincrónicas, principalmente mediante el envío de actividades y materiales a través de aplicaciones de mensajería como WhatsApp y, en menor medida, mediante plataformas virtuales institucionales. En este sentido, WhatsApp se constituyó en una herramienta de uso extendido en tanto su principal potencialidad radica en su alta accesibilidad y masividad de uso entre estudiantes y docentes. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, no se trata de una aplicación diseñada específicamente para procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no ofrece funciones estructuradas para la organización didáctica, la secuenciación de contenidos o la construcción sistemática del vínculo pedagógico, lo que introduce limitaciones en términos de planificación y seguimiento de las trayectorias escolares. Aun así, su utilización se explica por su condición de recurso disponible y de uso extendido en la vida cotidiana escolar.

Esta elección tecnológica se encuentra atravesada por las condiciones concretas de acceso de los estudiantes, tal como se evidencia en el trabajo de campo. En este sentido, un docente señala que "muy pocos tenían ese acceso a los móviles, no había mucho, menos en su casa internet, entonces por ahí fue muy difícil en ese tiempo de pandemia" (Informante N° 3). Este testimonio permite advertir las dificultades materiales que condicionaron la continuidad pedagógica durante el período de virtualización forzada, especialmente en relación con el acceso a dispositivos y conectividad. En este marco, Barrientos Oradini et al. (2022) señalan que el proceso de traslado hacia la virtualidad evidenció y profundizó las desigualdades vinculadas al acceso a tecnologías digitales, configurando lo que denominan una brecha

digital que no solo remite a la disponibilidad de dispositivos, sino también a las condiciones efectivas de uso y apropiación pedagógica de los mismos. De este modo, la utilización de herramientas como WhatsApp se inscribe en una tensión entre sus limitaciones como dispositivo pedagógico y su condición de recurso accesible frente a escenarios de desigualdad tecnológica.

Asimismo, estas limitaciones también se evidencian en otros testimonios de docentes. Tal como expresa otro, "de dieciochos alumnos […] que tenía en segundo año se me conectaban dos", lo que da cuenta de las dificultades para sostener la participación en entornos virtuales, incluso en instituciones de gestión privada (Informante N° 4).

En esta línea, las prácticas implementadas pusieron en evidencia una fuerte dependencia de las condiciones de conectividad y de acceso a dispositivos, profundamente atravesadas por desigualdades socioeconómicas que condicionaron las posibilidades reales de participación estudiantil. Tal como expresa el docente, "teniendo en cuenta que fue absolutamente virtual, estudiantes que no se conectaban o poco participaban o no, dependiendo la conectividad que tenían" (informante N°6).

A medida que el contexto pandémico se prolongaba, algunas instituciones comenzaron a ensayar experiencias sincrónicas, aunque de manera fragmentada y desigual. Solo en aquellos casos donde existían condiciones mínimas de infraestructura tecnológica y conectividad fue posible sostener encuentros virtuales más sistemáticos. En este sentido, un docente relata que:

> en la escuela cada uno de los chicos tenía un espacio, se habilitaba y entraba a las nueve de la mañana, se habilitaba el espacio se abría y ahí tenían todas las actividades de los textos, videos para reforzar y las actividades que yo quería que realicen las enviaban por foto de los textos o si teníamos documental el enlace para que pudieran ingresar. Eso fue a mitad de año, de julio en adelante (Informante N° 2).

En esta línea, este tipo de experiencias dan cuenta de intentos por reconstruir cierta estructura pedagógica en la virtualidad, a partir del establecimiento de rutinas, tiempos de trabajo y

propuestas guiadas. Sin embargo, dicha estructuración se vio fuertemente condicionada por las limitaciones del contexto.

Tal como señala el mismo informante, la enseñanza se reducía a la asignación de tareas escritas y actividades de investigación, dado que "era muy difícil exigir mucho más allá de pedir un escrito" y resultaba complejo implementar propuestas que involucran producción más elaborada, oralidad o trabajo colaborativo. Asimismo, el docente destaca que la comunicación se sostenía principalmente mediante mensajes y consignas, sin posibilidad de generar instancias de intercambio más profundas: "la comunicación era siempre por mensaje", "le doy la actividad y la devolución de la actividad". Sin embargo, estas prácticas no lograron generalizarse, ya que la mayoría de las instituciones no contaban con plataformas como Moodle, ni los estudiantes con acceso garantizado a dispositivos y conectividad. En este sentido, los testimonios de otro docente permiten advertir los límites concretos de estas propuestas: "si yo hacía un encuentro sincrónico, de veinte chicos iban a entrar cinco. Entonces no tenía sentido hacerlo así" (Informante N° 1), lo que evidencia la imposibilidad de sostener instancias sistemáticas de enseñanza.

En este escenario, la comunicación pedagógica se sostuvo fundamentalmente a través de canales asincrónicos, particularmente WhatsApp, lo que derivó en prácticas de baja interacción y escasa densidad pedagógica. En palabras del docente, "teníamos Moodle, era todo virtual en función de la comunicación a través de WhatsApp" (Informante N° 2), lo que evidencia una disociación entre las herramientas disponibles y su uso efectivo. Esta situación se vio agravada por la necesidad institucional de demostrar la continuidad de las tareas, lo que dio lugar a prácticas fuertemente burocratizadas, donde la evidencia del contacto reemplazó, en muchos casos, a la experiencia pedagógica:

> porque tenías que presentar una evidencia de que estabas comunicado, entonces, la captura de pantalla de la hora, buen día, nueve de la mañana, captura de pantallas y eso le enviaba a mi jefa, a la preceptora y la preceptora me pasaba el presente (Informante N° 2).

Asimismo, incluso en aquellas instituciones que disponían de herramientas más estructuradas, como Classroom, la falta de formación docente y las limitaciones de acceso de los estudiantes obstaculizaron su implementación. Tal como señala un docente: "Nosotros

teníamos nuestro Classroom, pero a ningún profe lo vi hacer lo mismo, terminamos usando WhatsApp, porque ningún chico podía usarlo" (Informante N° 1), lo que pone de manifiesto la distancia entre las políticas de incorporación tecnológica y las condiciones reales de uso.

En este sentido, las experiencias analizadas evidencian que la educación en tiempos de pandemia no solo puso en tensión las prácticas pedagógicas, sino que profundizó las desigualdades preexistentes. Allí donde el acceso a la tecnología era limitado, la enseñanza se tornó precaria y las estrategias se orientaron más a sostener algún tipo de contacto que a garantizar procesos de aprendizaje significativos. Esto se expresa con claridad cuando un docente señala:

> era difícilmente hacer una clase sincrónica […] porque había chicos que no tenía celular, otro que tenía el celular del padre, uno solo para dos o tres chicos, no tenían internet, obviamente eso inclusive se vio lo mismo con nosotros, los docentes (Informante N° 1).

Estas barreras materiales no solo dificultaron la conexión técnica, sino que incidieron directamente en la posibilidad de construir vínculos pedagógicos sostenidos. Frente a esta situación, el uso de WhatsApp se consolidó como herramienta central de comunicación, aunque con limitaciones significativas. Si bien permitió sostener cierto contacto, no logró garantizar una experiencia educativa plena. En este sentido, se observa que "empezamos con las tareas en WhatsApp, pero pasaba que, del otro lado, los chicos no respondían" (Informante N° 5), lo que da cuenta de un escenario marcado por el silencio y la escasa interacción.

Este silencio digital obstaculizó la construcción colectiva del conocimiento y limitó las posibilidades de acompañamiento pedagógico, elementos centrales en una enseñanza situada. A ello se suma que el propio diseño de la herramienta no respondía a fines educativos, como señala una docente: "utilicé el WhatsApp para resolver dudas rápidas y mantenerme en contacto con los estudiantes que no podían conectarse a Meet" (Informante N° 3), evidenciando su carácter instrumental y limitado.

Por otra parte, las instancias de formación docente en tecnologías digitales resultaron insuficientes frente a la magnitud del desafío. Al indagar sobre las políticas de capacitación,

un docente expresa: “fueron en el segundo cuatrimestre, hasta eso caminando solos, claro, capacitaciones de plataformas, no tuvimos. O sea, como dice Atahualpa Yupanqui haciendo camino al caminar” (Informante N° 4). Esta metáfora condensa el carácter autodidacta que asumió gran parte del trabajo docente, en un contexto signado por la urgencia y la ausencia de orientaciones sistemáticas.

No obstante, en este mismo escenario se evidencian procesos de aprendizaje situados por parte de los docentes, quienes lograron desarrollar estrategias a partir de la experimentación y la práctica cotidiana. Tal como se expresa, “tuvimos que aprender sobre el trote” (Informante N° 4), lo que da cuenta de una capacidad de adaptación que, aunque no exenta de tensiones, permitió sostener el contacto pedagógico y acompañar las trayectorias escolares en condiciones altamente adversas.

En suma, el pasaje hacia la modalidad virtual no puede ser comprendido como un proceso meramente técnico, sino como una reconfiguración compleja de las prácticas de enseñanza, profundamente atravesada por desigualdades estructurales, limitaciones institucionales y procesos de aprendizaje docente situados. Este escenario permite problematizar críticamente los alcances de la inclusión digital, así como los márgenes reales de autonomía pedagógica en contextos de crisis, evidenciando que las decisiones macro adquieren sentidos específicos en su materialización concreta en cada institución y territorio.

La enseñanza de la Historia en contexto de pandemia

En el marco de la educación secundaria durante la pandemia, la enseñanza de la Historia se vio atravesada por una serie de transformaciones que obligaron al colectivo docente a revisar no solo sus estrategias didácticas, sino también los supuestos epistemológicos de la disciplina, es decir, las formas en que el conocimiento histórico es seleccionado, organizado y transmitido en la escuela. Más que una mera adaptación a la virtualidad, lo que se puso en juego fue una reconfiguración de las prácticas de enseñanza en clave situada, en un contexto caracterizado por la incertidumbre, la fragmentación de los tiempos pedagógicos y la desigualdad en las condiciones de acceso, configurando así un escenario que tensiona las condiciones de posibilidad del enseñar y del aprender.

En este escenario, las entrevistas realizadas permiten reconstruir cómo los docentes se enfrentaron a interrogantes que tensionaron sus decisiones pedagógicas: qué enseñar, cómo hacerlo y cómo vincular el pasado con un presente atravesado por la experiencia de la pandemia. Estas preguntas no solo orientaron la planificación, sino que también desestabilizaron formas tradicionales de enseñar Historia, evidenciando que el currículum constituye una construcción situada, atravesada por condiciones históricas concretas que inciden en la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos.

En continuidad con estas tensiones, la planificación entendida como un dispositivo anticipatorio que organiza la enseñanza en función del Diseño Curricular y de las características del grupo se vio profundamente alterada. No se trató únicamente de trasladar contenidos a un formato virtual, sino de redefinir qué era posible enseñar en condiciones marcadas por la distancia y la discontinuidad pedagógica. En este sentido, la afirmación de una docente, “Historia, es difícil el tema conceptual ¿por qué? porque yo veo que es muy abstracto para ellos” (Informante N° 3), permite recuperar la complejidad inherente a la enseñanza de las ciencias sociales. En diálogo con Camilloni (2007), las dificultades en el aprendizaje de la Historia pueden comprenderse a partir de la especificidad de los contenidos disciplinares, cuya enseñanza requiere mediaciones didácticas particulares que favorezcan la construcción y comprensión de conceptos complejos y abstractos.

A partir de este escenario de redefiniciones, la política curricular adquiere un lugar central como marco orientador de las decisiones docentes. En efecto, la definición de saberes prioritarios establecida por la Resolución N° 1468-20 de la provincia de Jujuy se inscribe en un contexto de excepcionalidad que obligó a reorganizar los contenidos de enseñanza en función de criterios de relevancia, accesibilidad y continuidad pedagógica. En el área de Historia, dicha normativa delimita un conjunto de núcleos conceptuales estructurantes para el primer y segundo año del nivel secundario, organizados en saberes que abarcan desde la comprensión del tiempo histórico, las primeras formas de organización social y las civilizaciones antiguas, hasta procesos de larga duración como el mundo feudal, la expansión europea y las revoluciones de la modernidad. Esta selección curricular, lejos de constituirse como un recorte meramente técnico, implica una toma de posición respecto de qué

conocimientos resultan indispensables en contextos de desigualdad y fragmentación de las trayectorias escolares.

Ahora bien, al poner en diálogo esta prescripción con las prácticas efectivas, el análisis de las entrevistas docentes permite advertir que la implementación de dichos saberes prioritarios no operó de manera lineal ni homogénea, sino que se configuró a partir de procesos de apropiación situada, mediada por las condiciones institucionales y las biografías profesionales de los docentes. En este sentido, se evidencia una primera tensión entre el currículum prescripto y el currículum real, en tanto los docentes debieron reconfigurar sus prácticas en función de una normativa que, en algunos casos, introducía contenidos no habituales en sus planificaciones.

Tal como señala el Informante N° 3, "había muchos temas que por ahí uno no los daba […] sobre todo la parte regional Jujuy […] algunas culturas que no daba, americanas que también tuve que dar, Chavín yo no daba por ejemplo", lo cual pone de manifiesto cómo la resolución no solo implicó una priorización, sino también una ampliación o reorientación de ciertos contenidos, particularmente aquellos vinculados a la historia local y regional.

En este punto, resulta relevante profundizar en el lugar que adquiere la historia regional dentro de esta reconfiguración. La inclusión de la historia de Jujuy, como el éxodo jujeño, el período colonial local o las huellas del dominio incaico, aparece en la normativa como un eje significativo para la construcción de una enseñanza situada. Sin embargo, en la práctica docente previa, estos contenidos ocupaban un lugar marginal o eran abordados de manera superficial. En este sentido, la pandemia funcionó como un dispositivo que obligó a "hilar más fino", evidenciando un desplazamiento desde una lógica enciclopedista hacia una selección más focalizada pero también más contextualizada.

En articulación con lo anterior, otro de los aspectos que emerge con fuerza es la centralidad de los conceptos estructurantes de la disciplina en cuestión como criterio de priorización. El testimonio del Informante N° 2 permite identificar esta jerarquización de aquellos saberes considerados fundantes:

> Una disposición de la dirección, de la escuela, nosotros tenemos que hacer saberes prioritarios, tenemos que priorizar cuáles son los temas que nosotros

> consideramos más importantes para poder ejecutarlos. No todo el programa que ya se venía dando, sino selectivos en ese sentido. […] En el primer eje como siempre se ve el concepto de la Historia. La importancia de la Historia. ¿Cómo se obtiene la información? Las ciencias que te ayudan a poder entender y comprender la historia, la periodización. Eso es fundamental en el tema dado, saber cuándo comienza la historia, qué es la prehistoria, cuándo comienza. Eso es lo básico, básico. Después lo que es una civilización, cuáles son los cambios que se van dando para que sea considerado una civilización. (Informante N° 2).

De este modo, la priorización aparece no sólo como una reducción de contenidos, sino como una estrategia de sostenimiento de núcleos conceptuales clave.

Sin embargo, esta convergencia entre normativa y decisiones docentes se encuentra mediada por la dimensión institucional. El señalamiento de que se trató de "una disposición de la dirección, de la escuela" da cuenta de que la priorización no fue exclusivamente individual, sino que implicó acuerdos colectivos sobre qué enseñar en un contexto de reducción de tiempos y dificultades de conectividad. De este modo, la selección de contenidos se configura también como un proceso de regulación institucional del currículum, en el que intervienen múltiples actores.

En esta misma línea, el relato del Informante N° 1 introduce la dimensión de las estrategias didácticas concretas desplegadas para materializar estos saberes. La producción de materiales específicos, como "cartillas con los saberes prioritarios mínimos", aparece como una respuesta situada para garantizar cierta continuidad pedagógica:

> Después, obviamente, nosotros [...] yo particularmente, como soy profesor en todos los años en esta institución de primero a cuarto, en el caso de Historia, fui recuperando muchos conceptos que quedaron pendientes como consecuencia de la falta de comunicación durante la pandemia (Informante N° 1).

> en primero y segundo año tratamos de trabajar aspectos más concretos, conceptos más precisos. La diferencia está en que, en el caso particular de

> Historia, en primero y segundo año se ven temas más abstractos, cosas que han pasado hace muchísimo tiempo y parecen lejanas. Yo algunas veces trato de hacer comparaciones con la actualidad, pero es más complicado (Informante N° 1).

A partir de estas estrategias, se vuelve posible comprender cómo la priorización de saberes se articula con las condiciones concretas de enseñanza. En efecto, la distinción que el informante establece respecto de los contenidos de primer y segundo año, caracterizados como "más abstractos" y lejanos en el tiempo, permite vincular las decisiones curriculares con los desafíos propios de la virtualidad. En contextos de baja presencialidad, donde la mediación docente se ve limitada, la comprensión de procesos históricos complejos requiere de estrategias específicas, lo que refuerza la necesidad de focalizar en contenidos más enseñables y accesibles.

En consecuencia, esta limitación en las mediaciones pedagógicas se profundiza en el contexto de virtualidad. La dificultad para sostener intercambios, acompañar procesos y realizar intervenciones situadas incrementó la distancia entre el conocimiento disciplinar y sus posibilidades de apropiación. Así, aquello que en la presencialidad ya era percibido como "abstracto" se volvió aún más inaccesible, evidenciando una tensión entre la complejidad epistemológica del campo disciplinar y las condiciones concretas de enseñanza.

En este marco, las prácticas tendieron a reorganizarse en torno a lo que Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015) denominan "contenidos de primer orden", es decir, aquellos centrados en hechos, fechas y secuencias cronológicas. Esta orientación se evidencia en una estructuración de la enseñanza basada en la temporalidad histórica como eje organizador del conocimiento disciplinar:

> Con los chicos de primer año empezamos viendo la temporalidad, espacio y tiempo, cómo se sacan los siglos […]. Empezamos con la temporalidad, líneas de tiempo, edades de la historia, el calendario grecorromano, el calendario cristiano. Seguimos con las fuentes de la historia, las disciplinas auxiliares, y ahí ya entramos en la evolución del hombre […] (Informante N° 1).

En este sentido, la categoría de contenido de primer orden permite comprender una lógica de enseñanza que privilegia la secuenciación y acumulación de información, vinculada a tradiciones historiográficas de corte positivista, en términos de Rudix Camacho (2004), donde el conocimiento histórico se organiza como progresión lineal y acumulativa.

Esta misma lógica se articula con ciertas representaciones sobre las capacidades de los estudiantes, que operan con criterio de selección y recorte de la complejidad disciplinar. En este sentido, cuando se afirma que "en primero y segundo año son más concretas […] al chico todavía le cuesta reflexionar, hace un *copy-page* de información…" (Informante N° 1), se configura una mirada que incide directamente en la definición del tipo de contenidos y actividades propuestos, en tanto delimita el alcance del pensamiento histórico posible en esos cursos. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica, Martínez y Díaz Serrano (2016) advierten que estas capacidades no deben ser comprendidas como atributos fijos del estudiante, sino como construcciones situadas que dependen de las oportunidades pedagógicas ofrecidas, las cuales en el contexto de pandemia se vieron particularmente restringidas por las condiciones de enseñanza.

En este escenario, la virtualidad no sólo impactó en la selección de contenidos, sino también en las mediaciones pedagógicas, configurando lo que puede interpretarse como una reducción de la interacción didáctica y una reorganización del trabajo docente en torno a la circulación de materiales. Esto se expresa en modalidades de enseñanza donde "en pandemia, nosotros lo único que hacíamos era armar un grupo, y en ese grupo yo subía un video o una explicación y el chico trabajaba con un texto" (Informante N° 1), lo que da cuenta de una lógica de transmisión predominantemente unidireccional. Esta dinámica se profundiza en la disminución del intercambio pedagógico, ya que "Mínimo, mínimo. No había un ida y vuelta donde yo pudiera ahondar en explicaciones. Tenía que ser concreto. No podía ser muy abstracto ni complejo" (Informante N° 1), lo que se traduce en consignas cerradas: "Tenía que ser concreto: este es el tema, esta es la explicación, y este es el trabajo práctico que tienen que desarrollar. Nada más." (Informante N° 1). En términos analíticos, esta configuración evidencia una reconfiguración de la mediación docente en condiciones de virtualidad, donde la enseñanza se desplaza hacia formatos de menor interacción y mayor estructuración previa de las tareas.

Asimismo, esta reorganización se vincula con la transformación de los tiempos pedagógicos, categoría que permite comprender las tensiones entre planificación docente y trayectorias reales de los estudiantes. En este sentido, la experiencia del informante N° 3 expresa cómo la secuenciación prevista se ve alterada por los ritmos efectivos de trabajo: "no reducir me llevó más tiempo […] no me dio tiempos porque si quería avanzar al próximo tema, no podía porque ellos no habían terminado" (Informante N° 3), lo que evidencia una desarticulación entre tiempos institucionales y tiempos de aprendizaje efectivamente disponibles en la virtualidad.

Frente a estas limitaciones, emergen estrategias de reorganización curricular que buscan sostener la enseñanza en condiciones adversas. Entre ellas, el trabajo interdisciplinario se configura como una categoría relevante, en tanto permite articular saberes de distintas áreas para sostener la complejidad de las propuestas: "en esa época de pandemia, teníamos que hacer bastantes proyectos con otra materia" con propuestas como "la alimentación en la Historia a través del tiempo […] ahí teníamos con Biología (Informante N° 3). Si bien estas experiencias se valoran de manera diferencial según los cursos "eso estuvo interesante. Pero, a mí me resultó mejor en tercero y cuarto año" (Informante N° 3), permiten identificar intentos de reconfiguración de las prácticas de enseñanza en contextos de restricción.

En continuidad con esta reconfiguración, se observa también un desplazamiento en la selección de contenidos hacia enfoques más regionalizados, lo que puede interpretarse como una modificación en la jerarquización del saber histórico. Cuando se señala que "tuvimos que dar algunos temas […] sobre todo historias regionales" y que antes predominaba "una mirada europea […] y ahora más americana, es más regional" (Informante N° 3), se evidencia una resignificación del recorte curricular, que acerca los contenidos a los contextos de experiencia de los estudiantes.

En esta misma dirección, también se observan intentos por vincular pasado y presente, como en la propuesta: "veamos el río Nilo […] pero yo quiero el trabajo de investigación, hoy en la actualidad, cómo se explota el Río Nilo" (Informante N°2), lo que da cuenta de estrategias orientadas a resignificar el conocimiento histórico.

En relación con el diseño de consignas, se observa una fuerte definición de las tareas como estrategia de orientación pedagógica, expresada en intervenciones como: "les explico punto

por punto si es una línea de tiempo […] yo quiero que la ordenen cronológicamente" (Informante N° 2). Esta modalidad de enseñanza puede ser interpretada como una forma de mediación pedagógica intensificada, en la que la descomposición detallada de las consignas funciona como recurso de guía frente a la disminución de la interacción presencial y la necesidad de sostener la continuidad pedagógica en condiciones de virtualización. En este sentido, la descripción de los pasos de resolución no solo organiza la tarea, sino que también busca anticipar posibles dificultades de comprensión, configurándose como una estrategia de regulación del proceso de aprendizaje.

Esta dimensión puede ser complejizada a partir de la noción de andamiaje en clave vygotskiana, entendida como un proceso de apoyo contingente que permite al estudiante avanzar en su zona de desarrollo próximo mediante intervenciones docentes ajustadas a sus necesidades.

Sin embargo, tal como advierte el propio Informante N° 4, estas formas de mediación no pueden comprenderse como lineales ni homogéneas, sino como parte de procesos de ajuste permanente y reflexión sobre la propia práctica:

> Para nada, para nada, él nos dejaba nuestra libertad a nosotros como en base al diagnóstico que hicimos, como podíamos andamear la clase y hemos llegado a un punto de decir que mal profesor soy, no me estaban entendiendo, ¿qué hago? En un momento me pasé de rosca […] no sabía cómo seguir. Me tranquilizo y pongo a pensar si no estoy llegando bien, vuelvo al principio, y empecé a buscar bibliografía (Informante N° 4).

Este testimonio permite visibilizar el carácter situado y reflexivo del andamiaje, en tanto no se reduce a una técnica predefinida, sino que implica un proceso de revisión constante de las estrategias pedagógicas en función de la comprensión efectiva de los estudiantes.

En este marco, el andamiaje no se limita únicamente a la formulación de consignas, sino que se configura como una práctica de ajuste dinámico que articula diagnóstico, intervención y reconfiguración de la enseñanza. De acuerdo con Pérez Pueyo et al. (2019), el andamiaje refiere al proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del estudiante, aunque puede extenderse a instancias de co-

regulación entre pares, donde el intercambio de producciones y explicaciones también opera como sostén del aprendizaje. En consecuencia, las prácticas analizadas permiten comprender el andamiaje como una categoría relacional y situada, que en el contexto de la pandemia se intensifica como estrategia de sostenimiento de la enseñanza frente a la reducción de la interacción pedagógica directa.

En conjunto, los relatos analizados permiten sostener que la enseñanza de la Historia en pandemia estuvo atravesada por tensiones entre la complejidad disciplinar y las condiciones reales de enseñanza. Tal como sintetiza uno de los participantes, “tuvimos que adaptar, reducir por ahí los contenidos, también la forma” (Informante N° 6), evidenciando una reconfiguración tanto de los contenidos como de las estrategias didácticas.

No obstante, junto a esta simplificación, emergen también intentos por enriquecer la enseñanza mediante la incorporación de materiales diversos, videos, enlaces, documentales e imágenes que permitieron “hacer más amena la parte teórica” (Informante N°6) y diversificar las fuentes de conocimiento. Asimismo, se promovieron actividades que buscaban cierta elaboración por parte de los estudiantes, como el análisis de imágenes, la construcción de líneas de tiempo o cuadros comparativos, acompañadas de orientaciones paso a paso.

Sin embargo, estas experiencias coexistieron con limitaciones estructurales que restringieron el desarrollo de propuestas más complejas. En este marco, el participante reconoce que el abordaje tendió a centrarse en aspectos más generales, por ejemplo, “no en profundidad la Edad Media, sino la transición hacia la modernidad”, lo que da cuenta de una priorización de contenidos de primer orden. De este modo, la enseñanza de la Historia en pandemia se configura como un espacio de tensión permanente entre la intención de sostener la especificidad disciplinar y las condiciones concretas que limitaron su desarrollo.

El impacto de la pandemia en las prácticas evaluativas

La irrupción de la pandemia provocó una reconfiguración abrupta de las prácticas escolares, forzando un pasaje generalizado hacia la enseñanza remota de emergencia. Este proceso, lejos de constituir una transición planificada hacia la virtualidad, implicó una reorganización contingente del trabajo docente bajo condiciones materiales y simbólicas profundamente

desiguales. En este escenario excepcional, la evaluación escolar se convirtió en uno de los aspectos más tensionados de la práctica pedagógica, no sólo por su centralidad en la regulación de las trayectorias, sino también por la necesidad de redefinir sus sentidos en contextos de profunda incertidumbre. En línea con los planteos de Anijovich (2010) y Anijovich y Cappelletti (2018), puede sostenerse que la evaluación, más que un momento aislado de medición, constituye una práctica situada que articula decisiones pedagógicas, marcos normativos y condiciones concretas de enseñanza.

Las entrevistas permiten advertir que estas tensiones no se expresan únicamente en el plano conceptual, sino que se encarnan en las condiciones materiales en las que los docentes debieron sostener la enseñanza. En este sentido, el relato del informante, no sólo describe una dificultad técnica, sino que reconstruye el punto de partida desde el cual fue necesario reinventar las prácticas:

> los primeros problemas de la pandemia: no tengo teléfono y si lo tengo no tengo conectividad, no sé manejar PDF, no sé armar un PowerPoint. Bueno, está bien. Si bien nos vemos únicamente por WhatsApp, ¿qué hago? Tengo que hacer alguna otra actividad porque no me satisfacía (Informante N° 2).

Este fragmento concentra, por un lado, la desigualdad en el acceso y manejo óptimo de recursos tecnológicos y, por otro, la persistencia de una intencionalidad pedagógica orientada a sostener el proceso educativo, incluso en condiciones adversas.

Desde esta perspectiva, la evaluación aparece atravesada por estas mismas limitaciones, lo que permite comprenderla como una práctica condicionada por factores que exceden lo estrictamente didáctico. En este marco, las resoluciones del Consejo Federal de Educación Nº 363-2020 y Nº 368-2020 promovieron una redefinición de la evaluación orientada al seguimiento de las trayectorias escolares, priorizando el acompañamiento pedagógico por sobre las lógicas tradicionales de acreditación. Esta orientación se inscribe en una concepción formativa de la evaluación, entendida como parte constitutiva del proceso de enseñanza (Shepard, 2006), donde el énfasis se desplaza desde la calificación hacia la comprensión de los procesos de aprendizaje.

En articulación con este marco nacional, la Resolución Nº 1891-E-2020 de la provincia de Jujuy, mediante la cual se aprueban los "Lineamientos para la Evaluación, Acreditación y Promoción en Contexto de Pandemia", instituye un marco regulatorio que redefine la evaluación en los niveles obligatorios en clave excepcional. En particular, la adopción de una escala conceptual de acreditación: "Aprendizaje Destacado", "Aprendizaje Esperado", "Aprendizaje en Proceso" y "Aprendizaje en Inicio", expresa un desplazamiento desde una racionalidad técnico-instrumental, centrada en la medición y la calificación numérica, hacia una perspectiva que privilegia el seguimiento de los procesos de aprendizaje en relación con capacidades y saberes prioritarios.

Asimismo, la normativa incorpora de manera explícita la dimensión del acompañamiento pedagógico, al señalar la necesidad de intervención docente, institucional y supervisiva en aquellos casos en que los aprendizajes no alcanzan los niveles esperados, inscribiendo la evaluación en una lógica formativa y procesual.

Este encuadre normativo no opera de manera abstracta, sino que se materializa en prácticas docentes concretas, tal como se evidencia en el testimonio docente:

> todos son evaluativos, yo le doy una actividad y la devolución de la evaluación. Ahora, cómo habían cambiado la manera de calificar ya no era numérica, sino era conceptual y bueno, el chico que no entregaba estaba en Aprendizaje de Inicio, el que entregaba y estaba a media era un Aprendizaje en Proceso, el que entregaba y estaba dentro de todo en la normalidad estaba en un Aprendizaje Esperado (Informante N° 2).

En este sentido, es posible identificar un proceso de apropiación de la normativa en el nivel de la práctica, en tanto el docente reconoce explícitamente la transformación del régimen de evaluación, "ya no era numérica, sino conceptual" y reorganiza sus criterios de acreditación en función de las categorías establecidas por la resolución.

Así, mientras la resolución define el "Aprendizaje en Proceso" en términos de proximidad al logro esperado y necesidad de acompañamiento, el docente lo operacionaliza como "el que entregaba y estaba a medias", desplazando el eje hacia el grado de resolución de las actividades. De modo similar, el "Aprendizaje en Inicio", asociado normativamente a un

progreso mínimo, se resignifica como la no entrega de tareas, es decir, como ausencia de evidencias empíricas de trabajo. Este pasaje da cuenta de una tensión entre el enfoque centrado en capacidades que propone la normativa y los criterios pragmáticos que emergen en la práctica para hacer posible la evaluación en contextos de enseñanza remota.

A su vez, el análisis empírico permite complejizar aún más este diálogo al considerar las condiciones de mediación tecnológica en las que se desarrollaron dichas prácticas. Tal como expresa el docente: "yo considero que no podía medir el tema emocional, porque en la relación entre estudiante y docente el intermediario era un teléfono. Bueno, un chico que veía que tenía problemas personales hasta ahí llegaba" (Informante N° 2). Este señalamiento introduce un elemento clave para el análisis: la imposibilidad de acceder a la dimensión subjetiva y emocional de los estudiantes, lo cual tensiona los supuestos de integralidad que subyacen al enfoque formativo de la evaluación. En diálogo con Núñez (2005), ello permite problematizar los límites del vínculo pedagógico en contextos de virtualidad, donde la mediación tecnológica no sólo reorganiza la enseñanza, sino que también restringe las condiciones de posibilidad para el conocimiento del otro en su complejidad. En este contexto, la flexibilización de los criterios de evaluación impulsó la centralidad de ciertas formas de producción como evidencia de aprendizaje. Así, un informante señala que

> te doy un texto y lo analizaban […] para mí es importante que lo explique, caracterice, escriba, elabore un mapa conceptual […] son todas las actividades. Y trabajaba de esa manera […] esa era la directiva de la escuela, no podía hacer más (Informante N° 2).

La preeminencia de la escritura como estrategia evaluativa puede ser leída, en términos de Sadler (1989), como un intento de acceder a los procesos cognitivos de los estudiantes, aunque mediado por fuertes restricciones contextuales.

No obstante, estas mismas condiciones abren interrogantes en torno a la validez de las producciones. La afirmación del docente "yo no sé si me hicieron ellos, papá o mamá […] me apego al beneficio de la duda" (Informante N° 2), introduce una dimensión crítica respecto de la evaluación en entornos virtuales, en tanto da cuenta de la dificultad para sostener un seguimiento efectivo de los procesos de aprendizaje. En este sentido, el dato empírico no solo evidencia una preocupación individual, sino que se inscribe en un problema

más amplio, vinculado a las limitaciones estructurales de la virtualidad para garantizar condiciones de producción autónoma.

Esta situación dialoga directamente con lo planteado por Monserrat Herrera y González Angeletti (2021), quienes señalan que la evaluación procesual en contextos virtuales se ve tensionada, por un lado, por la preocupación en torno al "plagio" (p. 433) y la posible intervención de terceros en la resolución de las actividades, y por otro, por la percepción de una mayor subjetividad en las valoraciones cualitativas. De este modo, la sospecha sobre la autoría de las producciones no aparece como un elemento aislado, sino como una expresión de la fragilidad de los dispositivos evaluativos cuando estos se apoyan en evidencias parciales y desancladas de instancias de interacción sostenida.

En consecuencia, se configura una tensión constitutiva entre una evaluación orientada al acompañamiento de los procesos en línea con los enfoques formativos promovidos y las condiciones reales que dificultan el acceso a la dimensión procesual del aprendizaje. Así, la virtualidad no solo reconfigura los modos de enseñar, sino también los criterios de validez de lo evaluado, desplazando la confianza pedagógica hacia zonas de incertidumbre que interpelan tanto las prácticas docentes como los marcos teóricos desde los cuales se las interpreta.

Por otra parte, la dimensión relacional de la evaluación aparece como uno de los aspectos más afectados. Tal como señala el docente, el vínculo pedagógico se transforma en la virtualidad, volviéndose "más frío porque vos no podés decir […] no se siente esa efusividad cuando vos se lo decís personalmente" (Informante N° 2). Este señalamiento permite articular con los aportes de Manghi Haquin (2016), quien enfatiza la centralidad de los aspectos comunicacionales y expresivos en la construcción del vínculo pedagógico, los cuales se ven limitados en entornos virtuales donde se reducen los registros gestuales, corporales y emocionales.

En conjunto, los relatos analizados en diálogo con los aportes teóricos y las orientaciones normativas vigentes, permiten sostener que la evaluación en contexto de pandemia se configuró como un proceso profundamente tensionado. Por un lado, se promovió una perspectiva formativa centrada en el acompañamiento de las trayectorias; por otro, las condiciones materiales, tecnológicas y vinculares limitaron su implementación efectiva. En

este escenario, evaluar implicó construir respuestas situadas, donde el sostenimiento del vínculo pedagógico y el seguimiento de los procesos de aprendizaje se constituyeron en ejes centrales. Así, la evaluación dejó de ser concebida como un dispositivo técnico para afirmarse como una práctica social, histórica y relacional, atravesada por desigualdades, decisiones pedagógicas y condiciones concretas de posibilidad.

Desventajas y tensiones en las prácticas evaluativas

El análisis de las prácticas evaluativas en el contexto de virtualización forzada de la educación permite identificar un conjunto de desventajas estructurales y tensiones pedagógicas que reconfiguran tanto los criterios de valoración como las condiciones de posibilidad del vínculo evaluativo. En este sentido, la evaluación se presenta como una práctica compleja, situada y atravesada por desigualdades materiales, mediaciones tecnológicas y transformaciones en las dinámicas de interacción pedagógica, que impactan directamente en la construcción, seguimiento y acreditación de los aprendizajes.

En primer lugar, la brecha digital se configura como una de las principales dimensiones de desigualdad que atraviesan las prácticas evaluativas. En este sentido, Barrientos Oradini et al. (2022) advierten que, en el caso de Chile, si bien se observa un amplio alcance en términos de conectividad a internet, la principal desigualdad se expresa en el uso de dichas tecnologías con fines educativos. Desde esta perspectiva, la problemática se vincula con limitaciones de carácter técnico en el uso de los recursos digitales, tanto en estudiantes como en docentes, especialmente en relación con la insuficiente formación para la enseñanza en entornos virtuales. De este modo, la brecha digital no se reduce al acceso material a dispositivos o conectividad, sino que involucra también las condiciones de apropiación pedagógica de las tecnologías.

En este sentido, la brecha digital aparece como un elemento estructurante de las prácticas evaluativas, en tanto condiciona no sólo el acceso a los contenidos, sino también la posibilidad misma de ser evaluado. Esta dimensión se vuelve particularmente visible en la experiencia de uno de los informantes, quien señala la disparidad en el acceso a las tecnologías digitales como una de las principales dificultades para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, al momento de evaluar.

> la dificultad más grande fue la conectividad de los chicos, eso fue lo más […]Yo creo que el chico que se conectaba era el chico que aprobaba, porque en definitiva hacía alguna actividad, y por eso ya saltábamos de una pata nosotros (Informante N° 1).

Este testimonio permite advertir cómo las condiciones de conectividad se transforman en un criterio implícito de acreditación, desplazando parcialmente la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación de las condiciones de acceso. En este sentido, Perrenoud (2008) sostiene que la evaluación no constituye una práctica neutral, sino una construcción situada atravesada por relaciones sociales y condiciones estructurales que inciden en sus criterios y efectos. A su vez, Picón et al. (2021) señalan que la inestabilidad de la conectividad y las dificultades técnicas constituyeron obstáculos centrales para sostener los procesos de enseñanza y evaluación en contexto de pandemia.

Esta situación se profundiza en la voz de uno de los docentes, quien señala que "por lo general los que se llevaron a rendir la materia era porque no participaban, no se conectaban y al no conectarse las actividades se iban acumulando" (Informante N° 2). Aquí puede leerse con claridad lo que Perrenoud (2008) plantea respecto a que evaluar implica siempre tomar decisiones situadas: la no participación, atravesada por condiciones materiales, se transforma en un indicador de bajo desempeño, cuando en realidad expresa una desigualdad de acceso. De este modo, la desconexión deja de ser únicamente una dificultad técnica para convertirse en una forma concreta de exclusión del proceso evaluativo, lo cual coincide con el señalamiento de Barrientos Oradini et al. (2022) acerca de que las desigualdades no se limitan al acceso a internet, sino también a los modos de uso con fines educativos.

A su vez, las condiciones de comunicación propias de la virtualidad incidieron directamente en la calidad de los intercambios pedagógicos. El mismo docente reconstruye esa escena cotidiana al expresar que "por WhatsApp y plataforma, le enviaba las actividades, explicaba la actividad y dudas, consultas […]silencio, uno que otro pulgarcito" (Informante N° 2). Esta fragmentación del intercambio tensiona fuertemente los supuestos de la evaluación formativa. Tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2018), la retroalimentación constituye una función central de la evaluación en tanto orienta los aprendizajes; sin embargo, en este escenario, dicha función se ve debilitada, ya que la escasa interacción limita

las posibilidades de devolución y acompañamiento. En la misma línea, Picón et al. (2021) advierten sobre la falta de seguimiento y monitoreo en contextos virtuales, lo que refuerza esta debilidad en la retroalimentación.

En una línea convergente, el Informante N° 6 expresa que "teniendo en cuenta que fue absolutamente virtual, estudiantes que no se conectaban o poco participaban […] dependiendo la conectividad que tenían y en base a eso, se modificó los saberes y las evidencias que se requerían". Este testimonio permite articular las condiciones empíricas con lo planteado por la normativa y por los enfoques formativos: si bien se promovía la flexibilización y la adecuación a las trayectorias, en la práctica, como advierte Perrenoud (2008), las decisiones evaluativas quedan atravesadas por restricciones concretas que redefinen qué se considera enseñable y evaluable. Asimismo, este desplazamiento también puede vincularse con lo señalado por Molina et al. (2023), quienes cuestionan aquellos instrumentos que no permiten observar procesos, en tanto aquí la selección de evidencias queda condicionada más por el acceso que por su potencial formativo.

Por otra parte, la fragmentación del vínculo pedagógico constituye uno de los núcleos más significativos de tensión. Uno de los participantes lo expresa al afirmar: "Yo seleccionaba un texto y mandaba audio, yo creo que nadie me preguntó si entendía" (Informante N° 1), mientras que el informante N° 2 sostiene que "el vínculo era más frío porque vos no podés decir […] no se siente esa efusividad cuando vos se lo decís personalmente" (Informante N° 2). Estos relatos permiten recuperar la idea de que la evaluación no se reduce a instrumentos o criterios, sino que se inscribe en una relación pedagógica. En términos de Anijovich y Cappelletti (2018), la función de orientar y acompañar se debilita cuando el vínculo se fragmenta, afectando la posibilidad de construir una evaluación verdaderamente formativa. A su vez, Barrientos Oradini et al. (2022) advierten que la virtualidad exige una mayor constancia y presencia que muchas veces no logra sostenerse, lo que contribuye a esta ruptura del vínculo.

Esta limitación se profundiza al considerar la dificultad para acceder a la dimensión subjetiva de los estudiantes en el contexto de virtualidad forzada. Tal como expresa el docente, "como no los tenía presente era difícil conocerlo, más giraba en torno a los contenidos, a las actividades. No, no giraba en torno a la persona" (Informante N° 2). Este testimonio permite

advertir un corrimiento hacia formas de evaluación centradas en los productos, en detrimento de una comprensión procesual de los aprendizajes. En términos analíticos, se configura una tensión con la perspectiva de Sverdlick (2020), quien conceptualiza la evaluación como una práctica intrínsecamente pedagógica, integrada a la enseñanza y orientada a la comprensión de los procesos de aprendizaje en situación.

Esta evidencia empírica dialoga, a su vez, con los lineamientos establecidos en el inciso b de la Resolución CFE N° 368-20, en tanto dicho marco normativo reconoce explícitamente el carácter "heterogéneo y desigual" de los contextos en los que tuvieron lugar los aprendizajes durante la pandemia, y subraya la necesidad de situar la evaluación en relación con las condiciones específicas de cada estudiante. En esta línea, la normativa advierte sobre el riesgo de trasladar de manera directa los dispositivos y lógicas evaluativas propias de la presencialidad, enfatizando la importancia de considerar tanto las condiciones materiales como las dimensiones socio-afectivas que atraviesan las trayectorias educativas.

Desde esta perspectiva, la dificultad para construir conocimiento sobre los estudiantes no solo restringe la posibilidad de desplegar prácticas evaluativas de carácter formativo, sino que también limita la consideración de las trayectorias situadas, en tanto invisibiliza las mediaciones que configuran los procesos de aprendizaje. En consecuencia, la evaluación tiende a apoyarse en evidencias parciales, fundamentalmente las producciones entregadas, lo que supone un desplazamiento hacia lógicas de verificación y acreditación, en detrimento de enfoques orientados a la comprensión integral de los aprendizajes. De este modo, se pone en evidencia una brecha entre las orientaciones normativas y las condiciones reales de implementación, que tensiona las posibilidades de sostener una evaluación situada, inclusiva y pedagógicamente significativa en contextos de excepcionalidad.

No obstante, incluso en este escenario adverso, se registran intentos por sostener la retroalimentación. El Informante N° 6 señala que "ellos presentaban y esperaban la devolución […] yo iba, punto por punto y le escribía al costado", lo que da cuenta de prácticas que buscan sostener la función orientadora de la evaluación. En términos de Anijovich y Cappelletti (2018), estas devoluciones constituyen un esfuerzo por mantener el carácter formativo, aunque las condiciones, como también señalan Picón et al. (2021), dificultan su sistematicidad y profundidad.

Otro eje de tensión se vincula con la autenticidad de los aprendizajes evaluados. Uno de los informantes plantea que "Yo puse en duda si, porque hasta en evaluaciones que tuvimos de manera virtual […] me daba cuenta que estaban leyendo textual de textos" (Informante N° 3), mientras que otro docente agrega: "me apego al beneficio de la duda […] yo no sé si me hicieron ellos, papá o mamá" (Informante N° 2). Estas preocupaciones dialogan directamente con lo planteado por Monserrat Herrera y González Angeletti (2021), quienes señalan que la evaluación procesual en contextos virtuales se ve tensionada por la dificultad de garantizar la autoría y por la percepción de subjetividad en la evaluación cualitativa. Al mismo tiempo, remiten a lo que Perrenoud (2008) describe como la fragilidad de los dispositivos de evaluación cuando se apoyan en evidencias parciales o descontextualizadas.

Asimismo, la necesidad de adaptar y priorizar contenidos impactó directamente en las prácticas evaluativas, en tanto redefinió los criterios de selección de saberes y, por ende, aquello considerado enseñable y evaluable en el contexto de pandemia. En este sentido, el informante N° 6 reconoce que "Bueno, sí […] tuvimos que adaptar, reducir por ahí los contenidos […]", mientras que otro docente señala que "el programa tiene cincuenta temas […] yo he reducido que se yo, veinte y cinco temas en la pandemia […] vos tenés que priorizar" (Informante N° 2). Estas decisiones no solo implicaron una reorganización didáctica, sino también una reconfiguración de los marcos de referencia para la evaluación, en tanto evaluar supone, necesariamente, delimitar qué saberes se consideran centrales.

Desde esta perspectiva, Perrenoud (2008) permite comprender que la selección de contenidos se inscribe en la definición de "lo que debe saber" el estudiante, evidenciando que los criterios de evaluación no son neutros, sino que expresan decisiones pedagógicas, institucionales y políticas situadas.

En articulación con este proceso, la Resolución N° 1468-E-2020 (29 de abril de 2020) establece los saberes prioritarios para el ciclo lectivo 2020 en los niveles obligatorios del sistema educativo, desde sala de 3 hasta el último año de la escuela secundaria. Esta normativa formaliza, a nivel jurisdiccional, la necesidad de reorganizar los contenidos curriculares en un escenario excepcional, lo que se refleja en una reducción y jerarquización de los saberes en relación con los estipulados en el Diseño Curricular vigente. En este sentido, si bien se mantienen los ejes estructurantes de cada área, se observa una priorización de

determinados saberes por sobre otros, lo que evidencia una reconfiguración del alcance curricular sin una transformación integral de su estructura.

En conjunto, las situaciones analizadas permiten sostener que las prácticas evaluativas en contextos de virtualidad estuvieron atravesadas por múltiples tensiones que exceden lo estrictamente didáctico. Tal como advierten Barrientos Oradini et al. (2022), las dinámicas propias de los entornos digitales como la dispersión de la atención, la superposición de tareas y la presencia constante de estímulos inciden negativamente en los procesos de aprendizaje, dificultando la concentración y la continuidad pedagógica. A su vez, estas condiciones, sumadas a las limitaciones tecnológicas, la falta de formación específica y la persistencia de prácticas tradicionales (Monserrat Herrera y González Angeletti, 2021), contribuyen a que la evaluación no logre consolidarse plenamente como instancia de retroalimentación formativa.

De este modo, lejos de constituir meras dificultades coyunturales, las tensiones analizadas permiten comprender que la evaluación en pandemia se configuró como una práctica profundamente situada, en la que convergen desigualdades estructurales, decisiones pedagógicas y limitaciones institucionales, redefiniendo sus sentidos y alcances en un contexto de excepcionalidad. En este marco, la noción de evaluación conformativa adquiere especial relevancia analítica, en tanto ofrece una lente conceptual para interpretar los alcances y límites de las prácticas evaluativas efectivamente desplegadas por los docentes.

En efecto, al término formativa, tal como lo trabajan Mollo Flores y Medina Zuta (2020), tradicionalmente asociado a la idea de dar forma a los aprendizajes, se le incorpora el prefijo “con”, lo que introduce un desplazamiento conceptual significativo: la evaluación deja de concebirse como una práctica centrada exclusivamente en la intervención docente para configurarse como un proceso de construcción conjunta, basado en la interacción, el intercambio y la participación activa de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación conformativa supone la generación de espacios de diálogo sostenido, en los que los sujetos no solo son evaluados, sino que también intervienen en la definición de los formatos, criterios y modalidades de evaluación, habilitando instancias de retroalimentación que fortalecen su carácter formativo en un sentido ampliado.

Sin embargo, a la luz de los datos analizados, las condiciones de la virtualidad forzada particularmente la fragmentación de los vínculos pedagógicos, la asincronía en las

interacciones y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos aparecen como factores que restringieron de manera significativa la posibilidad de sostener prácticas evaluativas en esta clave. En los relatos docentes se observa una centralidad de las producciones como principal evidencia de aprendizaje, muchas veces desancladas de instancias de seguimiento e intercambio, lo que da cuenta de un desplazamiento hacia lógicas más próximas a la verificación y acreditación que a la co-construcción de los procesos evaluativos.

En este sentido, la mediación tecnológica se presenta, en los casos analizados, como un componente ambivalente: si bien constituye una condición de posibilidad para la generación de instancias de interacción, retroalimentación y participación, elementos constitutivos de la evaluación conformativa, su uso efectivo durante la pandemia tendió a limitarse, en gran medida, a funciones instrumentales. En consecuencia, el entorno virtual no se configuró plenamente como un espacio de construcción dialógica de los aprendizajes, sino que reprodujo, en parte, formatos tradicionales de evaluación.

Ventajas y potencialidades emergentes

A pesar de las múltiples dificultades que caracterizaron la enseñanza en contexto de pandemia, las experiencias docentes analizadas permiten identificar una serie de transformaciones que pueden ser leídas en clave de potencialidades pedagógicas. Estas no se presentan como efectos lineales de la virtualización, sino como construcciones situadas que emergen en la intersección entre las condiciones del contexto, las decisiones institucionales y las prácticas docentes. En este sentido, y recuperando a Perrenoud (2008), resulta fundamental comprender que dichas transformaciones no pueden interpretarse por fuera de las condiciones sociales en las que se producen, sino como respuestas pedagógicas situadas frente a un escenario excepcional.

En primer lugar, uno de los aspectos que adquiere relevancia se vincula con la ampliación de los recursos didácticos y las formas de mediación pedagógica. Tal como expresa uno de los docentes: “Lo positivo por ahí que compartíamos los videos o los links, entonces como para hacer más amena la parte teórica” (Informante N° 6). Este desplazamiento hacia una lógica más diversificada no sólo amplía los modos de enseñar, sino también las formas de evaluar, en tanto habilita múltiples maneras de evidenciar los aprendizajes. En esta línea, García y

García Cabeza (2020) sostienen que la virtualidad implica un "rediseño" de las prácticas evaluativas, donde las tecnologías permiten nuevas formas de representación del pensamiento. Esta idea se refuerza cuando el informante agrega que "Lo positivo también fue de que al nosotros digitalizar nuestras clases íbamos a añadir diferentes materiales […] no nos limitábamos a un libro" (Informante N° 6), lo que evidencia una ampliación del repertorio didáctico, que dialoga con la noción de visualización del pensamiento con tecnologías (García y García Cabeza 2020,).

En este sentido, la incorporación de recursos digitales no sólo diversifica la enseñanza, sino que habilita nuevas formas de evaluación más acordes a un enfoque formativo. Tal como señalan García y García Cabeza (2020), herramientas como mapas conceptuales, portafolios digitales y producciones multimedia permiten observar los procesos de aprendizaje en distintos niveles, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y ampliando las posibilidades expresivas de los estudiantes.

Asimismo, la formulación y comunicación de los criterios evaluativos adquiere una relevancia particular en este contexto. Cuando uno de los informantes señala que "de la escuela nos pidieron la rúbrica, los criterios" (Informante N° 6), puede leerse no solo como una respuesta institucional a la reorganización de la enseñanza, sino también como un avance significativo en términos de sistematicidad, claridad y previsibilidad de los criterios de evaluación. En efecto, la incorporación de rúbricas y criterios explícitos contribuye a transparentar las expectativas pedagógicas, favoreciendo que los estudiantes comprendan con mayor precisión qué se espera de sus producciones y bajo qué parámetros serán valoradas.

En este sentido, estos hallazgos dialogan con los planteos de García y García Cabeza (2020), quienes destacan el potencial de herramientas como las rúbricas digitales para organizar los criterios de evaluación y fortalecer la comprensión por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la definición de criterios no solo ordena la tarea docente, sino que también habilita formas más accesibles y equitativas de participación en los procesos evaluativos, al reducir la ambigüedad y promover mayores niveles de autonomía en los estudiantes.

En relación con el rol docente, la virtualización implicó un proceso de aprendizaje acelerado, tal como se expresa en "aprendimos mucho reaceleradamente a usar otras aplicaciones…". Este proceso puede interpretarse, en línea con Monserrat Herrera y González Angeletti

(2021), como parte de la tensión entre la necesidad de adaptación a la virtualidad y las condiciones reales de formación docente. Sin embargo, también puede leerse como una oportunidad de reconfiguración del trabajo docente, en tanto habilita nuevas competencias y modos de intervención pedagógica.

En este marco, la experiencia de un docente permite identificar una diversificación de estrategias evaluativas al señalar que "les pedía que hagan un trabajo audiovisual […] un PowerPoint […] ustedes se van a grabar […] no quiero que dure más de cinco minutos […] algo cortito, sencillo" (Informante N° 2). Estas propuestas amplían las formas de evidenciar el aprendizaje, alejándose de la lógica exclusivamente escrita y acercándose a lo que Sverdlick (2020) plantea como una evaluación integrada a los procesos de enseñanza. Asimismo, este tipo de producciones multimodales se vincula con lo planteado por García y García Cabeza (2020), quienes destacan que la virtualidad permite incorporar imágenes, videos, audios y otros recursos que enriquecen la expresión del conocimiento.

En la misma línea, cuando el docente agrega que "si me traen un dibujo, si me hace una maqueta […] yo valoro el esfuerzo y la dedicación" (Informante N° 2), se evidencia una ampliación de los criterios de valoración que incorpora dimensiones subjetivas y actitudinales. Este posicionamiento no solo supone un corrimiento respecto de una evaluación centrada exclusivamente en los resultados, sino que pone de manifiesto la centralidad del vínculo pedagógico, en tanto el docente reconoce y legitima aquello que el estudiante pudo realizar en función de sus posibilidades concretas.

En este sentido, la valoración del esfuerzo y la dedicación remite a una mirada que trasciende lo estrictamente logrado en términos de producto, para situarse en el proceso y en las condiciones en las que dicho aprendizaje tiene lugar. Este aspecto resulta particularmente significativo si se lo pone en diálogo con Anijovich y Cappelletti (2018), quienes sostienen que la evaluación no se limita a la certificación de resultados, sino que también implica reconocer procesos, esfuerzos y modos diversos de aprender.

De este modo, se tensionan las formas tradicionales de jerarquización y clasificación, habilitando perspectivas más integrales que, ancladas en el vínculo pedagógico, permiten sostener trayectorias educativas en contextos de alta complejidad.

Por otra parte, el contexto virtual también habilita la incorporación de tecnologías que reconfiguran la estructura pedagógica. Tal como señalan Mollo Flores y Medina Zuta (2020), herramientas como aulas virtuales, videoconferencias, audios y contenidos multimedia no sólo funcionan como soporte, sino como mediaciones que transforman las formas de enseñar y evaluar. En este sentido, el entorno digital se constituye como un espacio que amplía las posibilidades de interacción y de construcción del conocimiento, en línea con las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Finalmente, también se evidencian transformaciones en los estudiantes en relación con el uso de las tecnologías, cuando se señala que "Y hoy no sabe cómo las cuidan y las utilizan para la escuela" (Informante N° 6). Este fragmento permite pensar en una resignificación de los dispositivos digitales en clave educativa, lo que dialoga con los planteos de García y García-Cabeza (2020), respecto a la necesidad de construir nuevos lenguajes y formatos que permitan expresar el pensamiento en entornos virtuales.

En conjunto, las experiencias analizadas permiten sostener que la evaluación en contexto de pandemia se configura como una práctica profundamente situada, atravesada por tensiones, adaptaciones y redefiniciones constantes. En este sentido, recuperar su carácter pedagógico y político resulta fundamental para comprender su complejidad. Tal como plantea Sverdlick (2020):

> la evaluación es una práctica pedagógica y, como tal, es un proceso de construcción de conocimiento; es un proceso educativo. Justamente una de las operaciones que realiza la propuesta tecnocrática es la de quitarle el carácter educativo a la evaluación y otorgarle el poder de 'control de gestión' [...] el valor pedagógico de las prácticas evaluativas se asienta en su integración en los procesos de enseñar y aprender [...]. Por último, los criterios de evaluación resultan de decisiones pedagógicas, por lo cual se entiende a la evaluación como una práctica política.

Desde esta perspectiva, y en diálogo con los aportes de Anijovich y Cappelletti (2018), Perrenoud (2008) y García y García Cabeza (2020), las prácticas docentes analizadas no pueden ser comprendidas como desvíos, sino como configuraciones situadas en las que

conviven funciones tradicionales como la certificación y la jerarquización con intentos de diversificación de las formas de evaluación y ampliación de los criterios de valoración. Así, la evaluación durante la pandemia aparece como un campo en disputa, en el que las decisiones docentes, atravesadas por condiciones materiales y normativas, redefinen permanentemente sus sentidos.

La Retroalimentación

En el apartado anterior se analizaron las actividades evaluativas que con mayor frecuencia se propusieron a estudiantes de Primer Ciclo de Nivel Secundario durante la pandemia. En esta sección, nos proponemos avanzar en el estudio de la retroalimentación, elemento clave dentro de la evaluación formativa a partir de las experiencias relatadas por los docentes entrevistados.

Tomando como base los aportes de Wiggins (1998, como se citó en Ravela 2009), trabajábamos con el concepto de "*Feedback*" que, si bien suele traducirse como retroalimentación, los autores prefieren denominar "devolución". Esto constituye una forma de comunicación pedagógica mediante la cual el docente brinda información al estudiante sobre su desempeño, señalando la distancia entre lo esperado y lo efectivamente logrado. La devolución, entonces, no debe limitarse a una valoración general ni a una simple calificación, sino que debería ofrecer una descripción precisa, específica y comprensible sobre el modo en que el estudiante abordó una tarea o actividad.

Wiggins (1998) sostiene:

> La devolución es información sobre cómo una persona se desempeñó, a la luz de lo que intento hacer, intento contra efecto […] Devolución y orientación son cosas muy diferentes; representan partes complementarias de un sistema de auto-corrección. La devolución te dice lo que resultó de tu acción; la orientación te dice como mejorar la situación (p. 73).

Desde esta perspectiva, la devolución se configura como un acto formativo en sí mismo, en tanto busca orientar al estudiante en el proceso de mejora y en la comprensión de sus propios errores o aciertos.

A partir del análisis de los relatos docentes, fue posible identificar diversas formas de retroalimentación utilizadas durante el periodo de educación remota, las cuales estuvieron fuertemente mediadas por herramientas tecnológicas y condicionadas por el grado de autonomía de los estudiantes.

No obstante, también se registraron prácticas más personalizadas de retroalimentación, en las cuales los docentes realizaban comentarios escritos directamente sobre las producciones enviadas por los estudiantes.

> Yo le hacía sobre lo que ellos me mandaban, sobre fotografía de la carpeta o sobre se Word yo le hacía mis correcciones, con flúor o rever. Traté de escribir lo máximo y de describir en que lo que faltó o lo que entendió o no entendió de la consigna. Ahí yo traté de estar más en estos primeros ciclos, sí (Informante N° 3).

Esta forma de retroalimentación intenta recuperar el sentido pedagógico de la evaluación como acompañamiento, brindando devolución descriptivas y orientadas a la comprensión, en línea con lo propuesto por Wiggins (1998) y por Shepard (2006), en el cual advierte que no es suficiente con indicar si las respuestas son correctas o incorrectas, por el contrario, una retroalimentación efectiva debe estar vinculada a criterios explícitos de desempeño y debe ofrecer herramientas para la mejora del aprendizaje.

Sin embargo, no todos los relatos dieron constancia de devoluciones con estas características. En algunos casos, especialmente en las etapas iniciales de la virtuales, la retroalimentación fue limitada o ausente, “Al principio sí, por ahí tenían muchos errores les corregía con lapicera, pero después a medida que avanzó el año fueron mejorando, ahora no sé. Hay uno, me acuerdo, que escribía de terror” (Informante N° 6). Aquí se observa una forma de devolución centrada en el error, más vinculada a una lógica correctiva que formativa, sin mayores detalles sobre los criterios utilizados ni orientaciones para la mejora.

Algo similar refiere otro de los profesores, en el cual, menciona que “en virtualidad yo siempre he trabajado en su mayoría textos. Actividad y la devolución de la actividad. Y acá en definitiva era controlar si lo hicieron” (Informante N° 2). En este caso, la devolución parece reducirse a una verificación de la entrega, sin mediar una instancia reflexiva o de

diálogo con el estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Esto puede vincularse con las limitaciones impuestas por la falta de conectividad, la sobrecarga docente y las dificultades para establecer un vínculo pedagógico sostenido a distancia.

En otros casos, la retroalimentación fue delegada parcialmente a herramientas tecnológicas con función autoevaluativa. Como afirma Lewin (2017), la autoevaluación cuando está correctamente integrada en el proceso de enseñanza, no solo permite un aprendizaje más profundo, sino que también favorece la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes de pensar sobre sus propios modos de aprender. Uno de los docentes describe:

> Entonces probablemente el trabajo práctico haya sido de responder preguntas y el trabajo práctico evaluativo, no era más que ver cómo lo había entendido el chico, cómo se relacionaba a través del multiple *choice* y las preguntas que eran semis estructuradas, eso era más que nada el tema (Informante N° 1).

Estas herramientas, si bien más limitadas en términos de profundidad conceptual, fueron valoradas como útiles para ofrecer una devolución inmediata y accesible, especialmente en contexto de masividad o dificultad de seguimiento personalizado. En el mismo sentido, otro docente argumenta:

> Ya desde segundo año les insisto con el múltiple *choice* porque es una forma que necesito tomar en los primeros años, en las principales universidades, en los profesorados para hacer ingreso, y es una forma que dentro de todo cómoda para los docentes para poder evaluar, cuando son muchos, sí, que pasa en un profesorado cuando son 80, no podes pedirle que te escriban oraciones y otra es que como docente cuando te entregan, por ejemplo trabajos prácticos y vos tenes 10 preguntas desarrolladas en oraciones, lees las cinco primeras y las otras las queres quemar, estás cansado, no queres hacerlo más. Entonces yo sigo trabajando con múltiple opción, lo trabajábamos en *Drive* en los tiempos de la virtualidad, se le entregaba ese tipo de prueba (Informante N° 5).

Este relato expone con claridad la tensión entre calidad formativa y viabilidad operativa de las devoluciones. El uso de formulario de *Drive* con opción múltiple fue una estrategia que

permitió realizar una devolución inmediata, aunque limitada, lo que posibilitó a su vez sostener el vínculo pedagógico en escenarios de alta demanda.

García y García Cabeza (2020) destacan que los cuestionarios autocorregibles, como los utilizados, fueron una herramienta relevante en la virtualidad, ya que permitieron "pensar sobre cómo pensamos y razonar sobre nuestros razonamientos" (p. 125). En este sentido, la retroalimentación automática no solo cumplió una función evaluativa, sino también formativa y metacognitiva.

En síntesis, los relatos analizados muestran una amplia variedad de formas de retroalimentación que oscilan entre lo correctivo y lo formativo, lo personalizado y lo automatizado, lo individualizado y lo estandarizado. En estas prácticas es posible reconocer una intencionalidad pedagógica orientada a sostener los procesos de aprendizaje, mediante el uso de devoluciones, recursos digitales y materiales multimedia que buscaron favorecer la comprensión de los contenidos en un contexto excepcional.

Sin embargo, los condicionamientos propios de la virtualidad forzada, tales como la fragmentación de los vínculos pedagógicos, las dificultades de conectividad y la asincronía en las interacciones, limitaron significativamente el alcance de estas propuestas. De este modo, aunque la evaluación formativa fue promovida a nivel normativo, su implementación efectiva se vio atravesada por tensiones que restringieron su potencial transformador.

En consecuencia, los resultados permiten sostener que, si bien emergieron prácticas con una clara orientación formativa, estas se desplegaron de manera parcial y heterogénea, evidenciando una brecha entre las intencionalidades pedagógicas de los docentes y las condiciones concretas en las que dichas prácticas pudieron materializarse.

Vínculo Pedagógico

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes del nivel secundario en el departamento de San Pedro permite problematizar el modo en que el vínculo pedagógico, concebido como una construcción relacional entre docentes, estudiantes y saberes, se vio profundamente reconfigurado en el contexto de la pandemia. En este escenario excepcional, los lineamientos normativos orientados a garantizar la continuidad pedagógica se encontraron con condiciones materiales, sociales y emocionales que tensionaron sus posibilidades de realización efectiva,

dando lugar a configuraciones situadas que resignificaron tanto las formas de enseñar cómo los sentidos del encuentro educativo, incluyendo de manera central las prácticas de evaluación como parte constitutiva del propio vínculo pedagógico.

En este marco, las voces docentes adquieren un valor analítico central, en tanto no solo describen experiencias, sino que permiten interrogar el alcance real de las políticas educativas en contextos concretos. En efecto, el vínculo pedagógico no puede ser reducido a una dimensión prescriptiva, sino que se produce en la interacción situada, atravesada por relaciones de poder, desigualdades estructurales y mediaciones culturales. En consonancia con lo planteado por Abril Abril y Barros Machado (2018), es posible comprenderlo como una relación entre agente, sujeto y saber que, aun siendo constitutivamente asimétrica, no se define en términos de dominación, sino de mediación pedagógica. En este sentido, la evaluación forma parte de esa mediación, en tanto organiza modos de relación entre docentes y estudiantes, y no puede ser comprendida por fuera del vínculo que la sostiene. Sin embargo, dicha mediación se vio profundamente alterada en el contexto de virtualización forzosa.

Uno de los núcleos más significativos que emerge del análisis refiere precisamente a la virtualización de la enseñanza como condición de reconfiguración del vínculo pedagógico y, simultáneamente, de las prácticas evaluativas. La afirmación de un docente “el primer año fue prácticamente un año en la virtualidad” (Informante N° 1) sintetiza un proceso de desestructuración de las formas tradicionales de interacción escolar, en las que la presencialidad operaba como soporte material y simbólico del encuentro educativo y de la evaluación de los aprendizajes. En diálogo con Núñez (2005), puede sostenerse que esta transformación altera las condiciones de mediación del vínculo, en tanto la copresencia física es reemplazada por dispositivos tecnológicos que no logran reproducir la densidad comunicacional, gestual y relacional del espacio áulico, afectando también la posibilidad de sostener procesos de evaluación formativa situados.

Las consecuencias de este desplazamiento se evidencian en la dificultad para reconocer a los estudiantes como sujetos del proceso educativo y evaluativo. En este sentido, cuando el docente señala que “cuando nos encontramos al año siguiente con la presencialidad en burbuja, nunca los pude identificar, porque fueron alumnos virtuales” (Informante N° 1), se pone en evidencia cómo la fragilidad constitutiva del vínculo educativo, que Núñez (2005)

caracteriza como un "instante fugaz", se intensifica en la virtualidad, erosionando las condiciones mínimas de reconocimiento intersubjetivo necesarias tanto para enseñar como para evaluar. La relación docente-estudiante, que en la presencialidad se sostiene en múltiples registros (miradas, gestos, corporalidad), queda reducida a interacciones fragmentarias, lo que debilita la posibilidad de construir criterios compartidos de evaluación.

Ahora bien, esta reconfiguración no se produce de manera homogénea, sino que se encuentra profundamente atravesada por las condiciones de acceso a las tecnologías, lo cual impacta directamente en las formas de evaluación posibles. Cuando se expresa que "dependiendo la conectividad que tenían […] en base a eso se modificó esos saberes, esa evidencia que se le requería al estudiante" (Informante N° 6), se evidencia que tanto el vínculo pedagógico como la evaluación se tornan diferenciales y selectivos en función de las posibilidades materiales de sostener la participación. En este sentido, la noción de "convivencia virtual desigual" propuesta por Di Napoli et al. (2021) permite comprender que la virtualidad no constituye un espacio neutral, sino un territorio atravesado por desigualdades que inciden directamente en qué se enseña, cómo se acompaña y también cómo se evalúa.

Los relatos que dan cuenta de que "había chicos que no tenían celular […] uno solo para dos o tres chicos, no tenían internet" (Informante N° 1) o que "había muchos chicos que no estaban conectados, no había manera" (Informante N° 3) permiten articular el vínculo pedagógico y la evaluación como fenómenos inseparables de las condiciones sociales de producción de la escolaridad. En este marco, la posibilidad de evaluar no puede ser escindida de la posibilidad de vincularse pedagógicamente, en tanto la ausencia de conectividad implica simultáneamente una interrupción del lazo educativo y de cualquier forma sistemática de seguimiento de los aprendizajes. Asimismo, la afirmación de que "es fundamental el apoyo de los papás en la casa […] ahí noté la diferencia entre tener una familia pendiente, preocupada y que los ayudaba, y aquellos que estaban muy solos" (Informante N° 6) introduce la dimensión del entorno familiar como variable constitutiva tanto del vínculo como de las prácticas evaluativas, ampliando la escena pedagógica más allá del aula.

No obstante, la mediación tecnológica no opera exclusivamente como límite, sino que también habilita la emergencia de nuevas formas de interacción pedagógica y de evaluación. En este sentido, cuando se señala que "lo positivo por ahí, que compartíamos videos o links

[…] era como hacer más amena la parte teórica" y que "al digitalizar nuestras clases íbamos añadiendo diferentes materiales […] no nos limitábamos a un libro" (Informante N° 6), se evidencia una diversificación de los lenguajes y soportes de enseñanza, pero también una ampliación de los modos de seguimiento de los aprendizajes. En diálogo con Manghi Haquin (2016), estas transformaciones permiten pensar el vínculo pedagógico en términos comunicacionales, donde los modos de interacción, los recursos expresivos y las mediaciones tecnológicas reconfiguran también las formas de evaluar lo aprendido.

Sin embargo, los propios datos empíricos permiten matizar este alcance. La posibilidad de construir dicho vínculo se vio condicionada por los niveles efectivos de acceso, participación y apropiación de estos recursos por parte de los estudiantes. En aquellos casos en los que los materiales no eran visualizados o las propuestas no lograban sostener la participación, la potencialidad comunicativa de las tecnologías quedaba limitada, debilitando la construcción de un vínculo pedagógico significativo. De este modo, la mediación tecnológica aparece como una condición de posibilidad que, lejos de garantizar por sí misma la interacción, depende de condiciones materiales, subjetivas y pedagógicas que habiliten su efectiva apropiación.

No obstante, estas potencialidades requieren de una mediación docente activa e intencional, tanto en el sostenimiento del vínculo como en la definición de criterios de evaluación en contextos de incertidumbre. Tal como sostienen Pedraza Coronel (2025), el vínculo pedagógico en la virtualidad no emerge de manera espontánea, sino que debe ser construido mediante estrategias didácticas y comunicativas específicas, que incluyen modos de acompañamiento y seguimiento. En este sentido, prácticas cómo: "era llegar a mi horario y empezar a llamar alumno por alumno, cómo estás, qué necesitas" (Informante N° 4) dan cuenta de una intensificación del trabajo docente que articula simultáneamente el sostenimiento del vínculo y la regulación evaluativa de las trayectorias estudiantiles.

A su vez, las tensiones en torno a la centralidad del contenido permiten recuperar los aportes de Medel (2005), quien advierte sobre los riesgos de desdibujar el lugar del saber en el vínculo educativo. La afirmación "las dos cosas, sí, pero siempre yo me centraba en la parte de contenido" (Informante N° 6) pone de relieve que, incluso en contextos de crisis, el contenido continúa operando como elemento mediador del vínculo y como referencia para

las decisiones evaluativas, aunque tensionado por la necesidad de considerar las condiciones reales de los estudiantes.

No obstante, esta centralidad se ve tensionada por la irrupción de dimensiones afectivas y sociales que adquieren mayor relevancia en el contexto de virtualidad, especialmente en lo referido al reconocimiento de las trayectorias situadas de los estudiantes. En este sentido, la denominada "pedagogía del amor" puede leerse no como una simple oposición al saber, sino como una reconfiguración de los criterios de evaluación, en la que cobra mayor peso la consideración de las condiciones de vida, el esfuerzo y las posibilidades efectivas de realización de las tareas por sobre los resultados estrictamente alcanzados.

De este modo, la tensión no se presenta como una dicotomía cerrada entre contenido y afectividad, sino como un desplazamiento en el que la valoración del esfuerzo y la situación del estudiante adquieren centralidad en las decisiones pedagógicas, sin que ello implique necesariamente la pérdida del lugar del saber, sino su rearticulación en un contexto atravesado por la excepcionalidad.

En este sentido, resulta particularmente significativo que los estudiantes comiencen a articular los contenidos escolares con sus experiencias personales, cuando se señala que "ellos mismos fueron los que lo relacionaban […] uno traía lo que le contaba el abuelo" (Informante N° 6). Esta situación permite pensar, en línea con Núñez (2005), que el contenido no es un elemento neutro, sino una mediación cultural que puede acercar o distanciar a los sujetos del vínculo pedagógico, dependiendo de cómo sea trabajado.

Por otro lado, ciertas experiencias evidencian la persistencia de prácticas que tienden a debilitar el vínculo, en consonancia con lo señalado por Prados et al. (2022). La escasa interacción, los silencios y la dificultad para sostener intercambios significativos remiten a dinámicas unidireccionales que reducen la relación pedagógica a la mera transmisión de consignas, lo que pone en evidencia que el vínculo pedagógico no se agota en el envío de actividades, sino que requiere de una construcción comunicativa sostenida.

En este marco, las tensiones vinculadas a la confianza pedagógica adquieren particular relevancia. Tal como plantea Filpe (2022), la ausencia de respuesta por parte de los estudiantes puede ser interpretada como desinterés, generando dinámicas de confrontación.

Esta situación se vincula con escenas en las que la interacción se ve debilitada o interrumpida, lo que incide negativamente en la construcción del vínculo y en la posibilidad de sostener la participación.

En este punto, los aportes de Alen (2015) permiten profundizar la comprensión de la articulación entre vínculo pedagógico y evaluación, en tanto habilitan a pensar que la evaluación no constituye un dispositivo externo ni accesorio a la relación pedagógica, sino una dimensión constitutiva de la misma. Desde esta perspectiva, evaluar implica necesariamente un modo de relación con el otro, en el que se juegan formas de reconocimiento, de acompañamiento de los procesos de aprendizaje y de construcción compartida de sentidos sobre lo que se aprende.

En palabras de la autora, "el alumno se va desarrollando en el tiempo y va cambiando con el transcurso del tiempo. Es lo que esperamos, que cambie porque está aprendiendo" (p.31). Este planteo introduce una dimensión ética central, en tanto la evaluación se inscribe en el reconocimiento del otro como sujeto singular, con una trayectoria, una historicidad y una opacidad constitutiva que no puede ser completamente capturada por los dispositivos evaluativos.

Asimismo, Alen (2015) sostiene que "la relación pedagógica es una relación de orientación, es una relación de apoyo, de ayuda al otro, que tiene algunos objetivos porque con esto no quiero diluir la idea de que hay ciertos contenidos curriculares que el alumno tiene que dominar porque consideramos que son aprendizajes fundamentales (p. 31). En este sentido, la autora complejiza la relación entre enseñanza, evaluación y contenidos, en tanto recupera la centralidad de los saberes escolares sin perder de vista la pluralidad de sentidos que estos adquieren en las trayectorias singulares de los estudiantes.

De este modo, la evaluación se configura como una práctica situada que se inscribe en una trama más amplia de la relación pedagógica, en la que intervienen no sólo los objetivos de enseñanza, sino también las formas en que el docente se posiciona frente a su tarea, la manera en que concibe al otro como sujeto de aprendizaje y el sentido que atribuye a la educación como práctica social.

Finalmente, las reflexiones docentes que señalan que “hoy me queda lo positivo… creo que todos cambiamos, tanto docentes como estudiantes” y que “hay un nuevo perfil para nuestra materia, tanto para los docentes como para los chicos” (Informante N° 6) permiten pensar el vínculo pedagógico en clave de transformación. Lejos de concebir la pandemia únicamente como una ruptura, estas experiencias muestran la emergencia de nuevas formas de relación educativa que combinan continuidades y discontinuidades con las tradiciones escolares.

En suma, el vínculo pedagógico en contexto de pandemia se configura como una práctica compleja, situada y multidimensional, en la que confluyen condiciones estructurales, mediaciones tecnológicas y decisiones pedagógicas. Su análisis permite comprender que, lejos de desaparecer, el vínculo se reconfigura, adoptando nuevas formas de interacción y acompañamiento mediadas por la virtualidad, que interpelan los modos tradicionales de enseñar, aprender y evaluar.

Sin embargo, los datos analizados permiten matizar este alcance, dado que dicha reconfiguración no se produce de manera homogénea. Por el contrario, el sostenimiento del vínculo pedagógico aparece condicionado por las posibilidades efectivas de conexión, acceso a dispositivos y continuidad en la participación de los estudiantes. En este sentido, el vínculo tiende a consolidarse principalmente en aquellos casos en los que existe conectividad sostenida y mayor grado de interacción con el docente, mientras que en otros se observa su debilitamiento o incluso su interrupción.

En consecuencia, el análisis permite sostener que, si bien el vínculo pedagógico no desaparece en la virtualidad, su configuración resulta profundamente desigual, evidenciando que las condiciones materiales de acceso operan como un factor decisivo en su alcance efectivo y en la posibilidad de sostener una relación pedagógica continua.

PALABRAS DE CIERRE

La relevancia pedagógica del estudio desarrollado se inscribe en la necesidad de problematizar las prácticas evaluativas en contextos de excepcionalidad, particularmente a partir de analizar las condiciones en que se sostuvieron los procesos de enseñanza de la Historia durante la pandemia. En este sentido, uno de los aportes centrales de la presente investigación radica en recuperar, desde una perspectiva situada, las experiencias docentes en el nivel secundario del departamento San Pedro, en la provincia de Jujuy, para comprender cómo, en el diálogo con los marcos normativos y las condiciones institucionales, las prácticas evaluativas se reconfiguran y adquieren nuevos sentidos en escenarios de crisis, habilitando la posibilidad de repensar sus alcances en la escuela secundaria contemporánea. Desde esta perspectiva, lejos de constituir un mero proceso de adaptación técnica a la virtualidad, la enseñanza en pandemia implicó una reconfiguración sustantiva de los modos de enseñar, aprender y evaluar, poniendo en tensión los supuestos que históricamente han organizado la escuela secundaria como institución moderna.

En este marco, el análisis desarrollado permite sostener que las prácticas pedagógicas no pueden comprenderse de manera escindida de las condiciones materiales, sociales y culturales en las que se inscriben. En otras palabras, enseñar y evaluar en pandemia supuso no sólo una reconfiguración metodológica, sino también una transformación en los sentidos mismos de la acción educativa. Esto implica reconocer que las prácticas docentes se vieron atravesadas por un conjunto de condicionamientos estructurales que exceden la dimensión áulica, tales como la desigual distribución de recursos tecnológicos, las trayectorias educativas previas de los estudiantes y las condiciones socioeconómicas de las familias.

En primer lugar, los resultados permiten afirmar que la irrupción de la presencialidad con medidas tales como el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) operó como un punto de inflexión que desestructuró las formas tradicionales de organización escolar, evidenciando el carácter profundamente anclado en lo presencial del dispositivo educativo. Tal como se desprende de los relatos docentes, la virtualización no constituyó una política pedagógica planificada, sino una respuesta contingente frente a la emergencia, sostenida en gran medida por la improvisación, la experimentación y el trabajo docente en condiciones adversas. En este sentido, puede afirmarse que la pandemia actuó como un analizador en

términos de la investigación educativa que permitió visibilizar aspectos estructurales del sistema que, en condiciones de normalidad, permanecían naturalizados.

En esta línea, la denominada brecha digital no puede ser reducida a una dimensión meramente técnica. Tal como advierten Barrientos Oradini et al. (2022), las desigualdades no sólo se expresan en el acceso, sino también en las formas de uso y apropiación de las tecnologías con fines pedagógicos. Los testimonios analizados permiten evidenciar que tanto estudiantes como docentes enfrentaron limitaciones en el manejo de recursos digitales, lo que derivó en una fuerte dependencia de herramientas como WhatsApp y en la configuración de prácticas de enseñanza predominantemente asincrónicas, fragmentadas y con escasa interacción pedagógica.

Esta situación no sólo impactó en las dinámicas de enseñanza, sino que también redefinió los sentidos de la continuidad pedagógica. En muchos casos, sostener la enseñanza implicó, antes de garantizar aprendizajes en términos tradicionales, mantener el vínculo con los estudiantes, evitando su desvinculación del sistema educativo. De este modo, la continuidad pedagógica se configuró como una práctica de sostenimiento más que de desarrollo pleno de contenidos, lo que tensiona los criterios clásicos de evaluación y acreditación.

En este escenario, la enseñanza de la Historia se vio particularmente interpelada, en tanto disciplina que requiere mediaciones didácticas específicas para la construcción de conocimiento. En síntesis, los aportes de Camilloni (2007) y de Carretero y Montanero (2008), permiten comprender que el aprendizaje en ciencias sociales implica procesos de abstracción, interpretación y contextualización que demandan instancias de intercambio sostenido entre docentes y estudiantes. Sin embargo, las condiciones de virtualidad limitaron significativamente estas posibilidades, generando una brecha entre el conocimiento disciplinar y sus condiciones de apropiación.

En este sentido, los resultados evidencian una tendencia hacia la simplificación de los contenidos, privilegiando saberes de primer orden hechos, fechas, cronologías en detrimento de procesos interpretativos más complejos, tal como señalan Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015). Esta reorganización de la enseñanza, lejos de ser leída como una mera reducción, debe comprenderse como una respuesta situada frente a un contexto que exigía “ser concreto”, tal como lo expresan los propios docentes. No obstante, esta simplificación

conlleva implicancias epistemológicas relevantes, en tanto limita el desarrollo del pensamiento histórico entendido, siguiendo a Martínez y Díaz Serrano (2016), como una capacidad que se construye a partir de oportunidades pedagógicas que habilitan la interpretación, el análisis y la problematización del pasado.

Sin embargo, reducir el análisis únicamente a las limitaciones implicaría desconocer la dimensión productiva de las prácticas docentes. Los resultados permiten identificar que, aun en condiciones adversas, los docentes desplegaron estrategias de enseñanza situadas orientadas a sostener el vínculo pedagógico y resignificar la práctica. La incorporación de recursos audiovisuales, el desarrollo de propuestas interdisciplinarias y la reorientación hacia contenidos regionales dan cuenta de procesos de adaptación que evidencian la capacidad de los docentes para construir respuestas pedagógicas contextualizadas.

En particular, el desplazamiento hacia una historia más localizada y cercana a las experiencias de los estudiantes constituye un aspecto significativo, en tanto permite tensionar las matrices tradicionales de enseñanza y habilitar nuevas formas de significación del conocimiento histórico. En este punto, la enseñanza deja de ser una mera transmisión de contenidos para convertirse en una práctica de mediación cultural situada.

En este marco, y como aporte de la presente investigación, nos proponemos pensar no solo en lo que Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015) llaman “primer” y “segundo orden”, sino más bien trascender a un “tercer orden” en la enseñanza de la Historia, a saber, el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque no solo se propone articular contenidos y habilidades, sino que incorpora una dimensión política orientada a problematizar los sentidos del pasado, reconociendo que enseñar Historia implica formar sujetos capaces de interpretar, cuestionar y disputar los relatos sobre el mundo social. De este modo, el pensamiento crítico se constituye como una dimensión que trasciende la dicotomía entre contenidos de primer y segundo orden, integrando la dimensión epistemológica con una perspectiva político-pedagógica que sitúa a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento histórico.

Pensar este tercer orden implica, además, reconocer que la enseñanza de la Historia no es neutral, sino que se inscribe en disputas de sentido en torno al pasado y su relación con el presente. En este sentido, la formación de sujetos críticos no puede desligarse de las

condiciones en las que se enseña, lo que obliga a problematizar no sólo los contenidos, sino también las condiciones materiales y pedagógicas que hacen posible su enseñanza.

En relación al problema de la evaluación, los resultados evidencian una transformación profunda de sus sentidos, en estrecha vinculación con los marcos normativos emergentes. Las prácticas evaluativas de los docentes de Historia del Ciclo Básico del nivel secundario de San Pedro durante la pandemia se reconfiguraron de la siguiente manera. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación (N° 363-2020 y N° 368-2020) y la Resolución Provincial N° 1891-E-2020 introducen un desplazamiento desde una lógica centrada en la calificación hacia una perspectiva formativa orientada al seguimiento de las trayectorias escolares. En línea con los aportes de Anijovich (2010), Anijovich y Cappelletti (2018), Sadler (1989) y Shepard (2006), la evaluación es concebida como una práctica pedagógica situada, integrada al proceso de enseñanza y orientada a la comprensión de los aprendizajes.

No obstante, el análisis empírico permite complejizar esta perspectiva al evidenciar las tensiones que emergen en su implementación. En las prácticas concretas, los docentes resignifican las categorías evaluativas en función de criterios pragmáticos, donde la entrega de actividades se convierte en un indicador central de acreditación. Este desplazamiento no debe ser interpretado como una mera distorsión de la normativa, sino como una respuesta situada frente a condiciones que dificultan el desarrollo de procesos evaluativos más complejos.

Asimismo, la mediación tecnológica introduce interrogantes en torno a la validez de las producciones y la posibilidad de acceder a los procesos de aprendizaje. Tal como señalan Monserrat Herrera y González Angeletti (2021), la evaluación en entornos virtuales se ve atravesada por la dificultad de garantizar la autoría de las producciones y por la imposibilidad de sostener un seguimiento procesual efectivo. Esta problemática, lejos de ser un aspecto secundario, pone en cuestión los supuestos tradicionales de la evaluación escolar.

A ello se suma la transformación del vínculo pedagógico. En la virtualidad, la relación docente-estudiante se ve mediada por dispositivos que reducen los registros comunicacionales, limitando la construcción de vínculos pedagógicos significativos. En diálogo con Manghi Haquin (2016) y Núñez (2005), puede sostenerse que esta transformación impacta directamente en la dimensión formativa de la evaluación, en tanto

dificulta el reconocimiento de las trayectorias individuales y la comprensión de los procesos de aprendizaje.

En este contexto, evaluar implicó construir respuestas situadas, donde el acompañamiento, la flexibilización y el sostenimiento del vínculo pedagógico se constituyeron en ejes centrales. La evaluación se desplaza así de una lógica de control hacia una lógica de sostenimiento, lo que redefine sus sentidos y finalidades.

De este modo, la evaluación en contexto de pandemia se configura como un campo de tensiones entre prescripciones normativas, intencionalidades pedagógicas y condiciones materiales de posibilidad. Lejos de ser un dispositivo neutro, la evaluación se presenta como una práctica social e histórica, que expresa las disputas y contradicciones propias del sistema educativo.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten sostener que la pandemia operó como un analizador privilegiado de las desigualdades del sistema educativo, evidenciando los límites de las políticas de inclusión digital y la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en clave situada. En este sentido, las experiencias relevadas no deben ser interpretadas únicamente como respuestas excepcionales, sino como insumos fundamentales para transformar la escuela secundaria.

En consecuencia, se vuelve necesario avanzar hacia políticas educativas que no sólo garanticen el acceso a tecnologías, sino que promuevan su integración pedagógica en clave situada, fortaleciendo la formación docente y reconociendo la centralidad del vínculo pedagógico en los procesos de enseñanza y evaluación.

Desde una perspectiva epistemológica, los hallazgos de esta investigación permiten problematizar los supuestos que han sostenido históricamente la enseñanza y la evaluación, evidenciando que el conocimiento escolar no es neutro, sino una construcción situada. Evaluar implica, entonces, intervenir en la formación de sujetos, en sus posibilidades de comprender y transformar la realidad.

Así, pensar la enseñanza de la Historia desde un tercer orden centrado en el desarrollo del pensamiento crítico implica reconocer que evaluar no es simplemente medir aprendizajes, sino intervenir en la formación de sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar

la realidad social. En este sentido, la evaluación se configura como una práctica política y ética que, lejos de limitarse a la acreditación, participa en la producción de sentidos sobre el conocimiento y sobre los sujetos.

En este horizonte, enseñar y evaluar no constituyen prácticas neutrales, sino decisiones pedagógicas profundamente implicadas en la construcción de una sociedad más justa. La escuela, en tanto institución social, tiene la posibilidad y la responsabilidad de habilitar espacios de reflexión crítica, de construcción colectiva de conocimiento y de formación de sujetos capaces de intervenir en su realidad. La evaluación, en este marco, deja de ser un acto de control para constituirse en una práctica que acompaña, orienta y potencia trayectorias.

En definitiva, los resultados de esta investigación invitan no sólo a comprender lo sucedido durante la pandemia, sino a proyectar nuevos horizontes para la enseñanza de la Historia y las prácticas evaluativas en la escuela secundaria, en clave de justicia educativa, pensamiento crítico y compromiso pedagógico.

Bibliografía

Abril Abril, N. G., y Barros Machado, M. A. (2018). *Vínculo educativo y participación en el aula.* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca.

https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/21db674e-e27f-4ac3-aab0-092b181ae32b

Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: La evaluación y el vínculo pedagógico: Conversaciones con Alicia Camilloni.* Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La Evaluación Significativa*. Paidós.

Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidos.

Arnal, J. et al. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Labor.

Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Pennanen Arias, C., y Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, (RCS), 28(4), 496-511.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703858

Camacho, R. (2004). *La enseñanza de la historia en la formación docente de Jujuy. Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la historia y su enseñanza en tiempos de transformación educativa*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Buenos Aires]. Filo Digital, Repositorio Institucional de la Universidad de Buenos Aires.

https://repositorio.filo.uba.ar/entities/publication/ffd6c9d2-2fde-4b1b-aa5c-6aa0e41b4c48

Camilloni, A. R. W. (2007). Didáctica general y didáctica específica. En A.R.W. Camilloni, M.C. Davini, G. Eldestein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Comps.), *El saber didáctico* (p. 23-39). Paidós.

Canales, F. H. D., Alvarado, E. L. D., y Pineda, E. B. (1994). *Metodología de la Investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.

Coffey, A y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Alicante.

Di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V., y Levy, N. (2021). Pensar las prácticas educativas: El desafío de "seguir educando". *Espacios*, 55, 334.

Eckmeyer, M. R., y Maggio, M. (2021). Debates en la distancia: Evaluación en Historia de la Música durante pandemia. En J. Quiroga Branda, M. C. Blanco y M. Calderone (Comps.), Cuadernos de Investigación. *Relatos sobre una mutación acelerada. Narrativas y reflexiones sobre la reconversión de las prácticas docentes en tiempos de ASPO* (pp. 62-71). Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/177547

Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., y Toranzos, L. (2017). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

Filpe, A. S. (2022). *El vínculo pedagógico como lenguaje de posibilidad*. Facultad de Artes. Universidad Nacional de la Plata.

García, J., y García Cabeza, S. (2020*). Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO Uruguay.

https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2022/Lineas-de-formacion-priorizadas/Competencia-Digital/Educacion-a-distancia/Texto/tecnologias-educacion.pdf

Gibu Shimabukuro de Nakamura, M. R. (2022). *La Evaluación Formativa en el Área de Humanidades en el Nivel de Secundaria en Una Institución Educativa Privada de Lima en Tiempos de Pandemia*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://www.proquest.com/openview/e7becd88f8076e6add5616c4815b126c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Gómez Carrasco, C. J., y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68.

Manghi Haquin, D. M. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6181587

Martínez, P. M., y Díaz Serrano, J. (2016). El proceso evaluativo en la enseñanza de la historia. *Revista Andamio*, 3(2), 13-34.

Medel, E. (2005). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. (2018). *Diseño Curricular del nivel secundario y documentos orientadores para el desarrollo curricular y documentos orientadores para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

https://educacion.jujuy.gob.ar/diseno-curricular/

Molina, R., Furciniti, R., y Moore, F. (2023). *Evaluación en la virtualidad. El acompañamiento personalizado como innovación en cursos masivos. Estudio de caso de una EdTech a nivel LATAM*. En III Workshop de Innovación y Transformación Educativa (pp. 106-116). Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Evaluaciones-en-la-virtualidad.-El-acompanamiento-personalizado-como-innovacion-en-cursos-masivos.-Estudio-de-caso-de-una-EdTech-a-nivel-LATAM.pdf

Mollo Flores, M., y Medina Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.

Montserrat Herrera, M., y González Angeletti, V. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *TE y ET*, 28(0), 432-438.

Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pág. 112). Gedisa.

Pagés Blanch, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *Futuro del Pasado: revista electrónica del pasado*, (10), 19-56.

Pedraza Coronel, M. A. (2025). *Más allá de la pantalla: La relación entre docentes y estudiantes en los sistemas de educación a distancia de nivel superior en Argentina*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Educación].

Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos.* https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950

Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Gutierez García, C., y Hernando Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.

Picón, G. A., Rodríguez, N., y Abdel, A. (2021). Las prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. *La Saeta Universitaria*, 10(2), 52-68.

Posada González, N. L. (2017). Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. Investigación bibliotecológica*: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 31 (73), 237-263.

Prados, M. L., Borgobello, A., Brun, L., y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 111-132.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89.

Rodríguez, I. P. (2021). El aprendizaje cooperativo de la Historia en tiempos de pandemia: La Antigua Roma. En Educación comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible: *Calidad, equidad educativa y metodología aprendizaje servicio* (pp. 118–127). Universidad de Zaragoza.

https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Piazuelo-Rodriguez/publication/376451365_El_aprendizaje_cooperativo_de_la_Historia_en_tiempos_de_pandemia_La_Antigua_Roma/links/6578d298fc4b416622bb65fa/El-aprendizaje-cooperativo-de-la-Historia-en-tiempos-de-pandemia-La-Antigua-Roma.pdf

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design ofinstructional assessment. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. Memoria Académica*, (14),34-56.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646.

Sverdlick, I. (2020). La Evaluación en Cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7,(7).

http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/la-evaluacion-en-cuarentena/

Taylor, S.J y Bogdan, L. (1998). I*ntroducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Paidós.

Tubay Moreira, M. F., Carranza Patiño, H. M., Chang Munoz, W. L., y Miranda Coello, E. (2022). *La docencia contemporánea y el vínculo educativo en adolescentes universitarios*. Colloquium Biblioteca.

Vargas, B. A., y Cruz García, M. (2018). ¿Cómo evaluamos el aprendizaje de la Historia? Experiencias y reflexiones. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos: los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

ANEXO I

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la investigación:

Pandemia y prácticas evaluativas para la materia Historia del Ciclo Básico en la enseñanza secundaria, en San Pedro de Jujuy.

Objetivo de la entrevista

Recuperar las experiencias, percepciones y reflexiones de docentes de Historia del Ciclo Básico sobre las prácticas evaluativas desarrolladas durante el contexto de pandemia por COVID-19.

Datos generales del entrevistado

Código del entrevistado:

Antigüedad docente:

Institución educativa:

Gestión (estatal/privada):

Cursos en los que dictó clases durante la pandemia:

Preguntas orientadoras

1. Experiencia docente durante la pandemia

¿Cómo describiría su experiencia como docente de Historia durante el período de educación no presencial?

¿Cuáles fueron los principales cambios que experimentó en su práctica de enseñanza?

2. Prácticas evaluativas

¿Cómo evaluaba a sus estudiantes antes de la pandemia?

¿Qué cambios introdujo en sus formas de evaluar durante la virtualidad?

¿Qué criterios utilizó para valorar los aprendizajes de los estudiantes?

3. Instrumentos y estrategias

¿Qué instrumentos de evaluación empleó con mayor frecuencia?

¿Qué recursos tecnológicos utilizó para evaluar?

¿Implementó devoluciones o instancias de retroalimentación? ¿Cómo las realizaba?

4. Dificultades

¿Cuáles fueron las principales dificultades para evaluar durante la pandemia?

¿Cómo influyeron las condiciones de conectividad y el acceso a dispositivos?

¿Considera que las disposiciones ministeriales modificaron su forma de evaluar? ¿De qué manera?

5. Relación pedagógica

¿Cómo afectó la virtualidad al vínculo con sus estudiantes?

¿De qué manera ese vínculo incidió en las decisiones sobre la evaluación?

6. Reflexiones finales

¿Qué aprendizajes le dejó esa experiencia?

¿Hay prácticas evaluativas incorporadas durante la pandemia que continúa utilizando en la actualidad?

Observaciones del investigador

(Espacio destinado al registro de aspectos contextuales, expresiones relevantes y notas de campo posteriores a la entrevista.)

ANEXO II

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto de investigación

Pandemia y prácticas evaluativas para la materia Historia del Ciclo Básico en la enseñanza secundaria, en San Pedro de Jujuy.

Investigador: Gustavo Daniel Hoyos

Director: Luis Alberto Aguayo Barrios

Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -Universidad Nacional de Jujuy.

Consentimiento informado

Por medio del presente documento se invita a participar voluntariamente en una entrevista destinada a recabar información para la investigación mencionada.

La finalidad del estudio es comprender las transformaciones de las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia durante el contexto de pandemia por COVID-19.

La participación consiste en responder una entrevista, cuya duración aproximada será de 40 a 60 minutos.

Se informa que:

La participación es completamente voluntaria.

El participante podrá retirarse de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de brindar explicaciones.

La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Se garantizará la confidencialidad mediante el uso de códigos o seudónimos, evitando cualquier dato que permita la identificación de los participantes o de las instituciones educativas.

La información será tratada de manera confidencial y resguardada únicamente por el investigador.

La participación no implica riesgos previsibles ni compensación económica alguna.

Declaro haber sido informado/a acerca de los objetivos de la investigación, comprender el carácter voluntario de mi participación y prestar mi consentimiento para que la información brindada sea utilizada con fines académicos.

Lugar y fecha: _____

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Firma del investigador: _____

ANEXO III

Informante N° 1

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Justamente el tema de investigación es la práctica evaluativa en la enseñanza de la Historia Informante: ¿Evaluativa? Entrevistador: Si, evaluativas en la enseñanza de la historia en lo que es la disciplina, principalmente en el Ciclo Básico, primero y segundo año, en contexto de pandemia, para analizar cómo fueron las prácticas evaluativas, conocer las características de evaluación que se trabajaron en ese contexto y también, indagar sobre cómo fueron los vínculos con el estudiante y docente en ese contexto. Informante: Hay una particularidad ahí, en el caso del contexto en pandemia, porque yo, por ejemplo, en mi trabajo en el colegio Nº 15 tengo mayor carga horaria, soy profe de primero a quinto año. Bueno, ahora ya en quinto año no hay más Historia, solamente de primero a cuarto año, la reemplazaron, ahí se transformó a la tarde en orientación en Ciencias sociales. Entrevistador: Entonces ya no tenemos Historia en quinto, ¿Qué materia se es actualmente? Informante: Se puso Epistemología de las Ciencias Sociales y Epistemología de la Ciencia biológica, apareció el derecho constitucional, depende la orientación. Informante: Y ahí le decía que, en la pandemia hay una particularidad. Yo conozco a todos mis alumnos porque los tengo de primero a quinto año. En cambio, la particularidad que yo noté después, cuando volvimos a la presencialidad, es que yo	Vínculo pedagógico

no los conocía. Siempre había sido por mensaje a los chicos de primer año, tuvimos una semana nomás de clase y al toque sale el aislamiento, no lo conocía al chico de primer año, cuando nos encontramos de alguna manera al año siguiente con la con la presencialidad en la burbuja, nunca los pude identificar, porque fueron alumnos virtuales, eso sí el primer año fue prácticamente un año en la virtualidad. Informante: Yo siempre hice comparación, trabajé en dos instituciones, en ese momento, porque ya no estoy, trabajaba en la Agrotécnica Nº 5 y en el colegio Nº 15 secundario de aquí de San Pedro. Son dos realidades totalmente distintas y hablo desde el punto de vista económico, porque los chicos de la Agrotécnica como que tienen un poco más de recursos económicos, los padres están más cercano, una comunidad más conocida, digamos que le podían brindar conectividad. En cambio, en el colegio secundario Nº 15 siempre fue un colegio receptor de chicos de muy bajo recursos y en algunos casos hasta a los chicos que quedaban por ahí fuera de la Comercial, de la Normal, terminaban de alguna manera, yendo y egresando en el colegio. Ya tenemos de alguna manera, una población de chico, en esa institución de bajos recursos, no tiene que ver solamente, con la cuestión económica pero también esto es una cuestión de índole familiar, no son alumnos que los padres lo acompañan, lo tengan en cuenta, les exijan, distinto es en la Agotécnica, primero que eligen esa escuela porque es una escuela que tiene doble turno, que vos podes, porque también tenés la opción de ir al Bachi que está ahí en inmediaciones. Esa es la idea de elegir una Escuela y también tienen un acompañamiento de los padres, que es distinta a la situación del colegio secundario Nº 15. Mi señora, también, trabaja ahí, ella es profe de inglés. Y, en lo que fue la época de pandemia, nosotros preparamos cartilla de trabajo con la intención de que	Sentidos negativos Sentidos negativos

el chico en principio pueda adaptarse a través de sus conocimientos, porque era difícilmente hacer una clase sincrónica, nos conectamos a tal hora y ahí le damos la clase, porque había chicos que no tenía celular, otro que tenía el celular del padre, uno solo para dos o tres chicos, no tenían internet, obviamente eso inclusive se vio lo mismo con nosotros, los docentes.	
Informante: Yo le decía a mi señora imagínate, nosotros tenemos internet con Wifi en la casa, ¿sabes lo que significa para un profe, que tiene que chuparse los datos y consumir todos los días los datos? Es imposible que el profe se gaste los datos dando clases sincrónica y a la vez gastar en otras actividades, eso te consume muchísimo.	Prácticas Evaluativas
Informante: En esa situación, nosotros preparamos cartilla de trabajo, en principio y para evaluar en la última etapa, hicimos una pequeña evaluación integral de todos los temas que vieron. Por supuesto que también es una bajada de línea del Ministerio sobre lo que era la selección del contenido, actualización de los contenidos del área. Ya había una selección del contenido, nosotros teníamos que priorizar.	Enseñanza de la Historia
Informante: Armar una cartilla ir dándosela a los chicos. Cuando se abrió un poco la presencialidad y se podía salir, dejamos en una fotocopiadora y ahí el chico tenía que ir a sacarle copias.	
Entrevistador: Entonces, me dice que había una selección de contenidos, una propuesta del Ministerio, ¿y ustedes trabajaron sobre eso?	Enseñanza de la Historia
Informante: Sobre los saberes prioritarios que llegaban del ministerio a su vez, nosotros sobre esos, elegimos tres o cuatro temas no recuerdo bien, temas que sean suficiente para se consideren en esa etapa, una etapa de difícil aprendizaje, porque el chico en definitiva en ese año poco aprendió. Entonces, hicimos esa cartilla, particularmente con mi señora salimos a	Vínculo pedagógico

visitar a los chicos con el cura de la iglesia, llevándole mercadería, y de paso, le llevamos la cartilla, porque eran chicos de bajo recursos que no tenían los instrumentos para poder hacer clases sincrónicas. Informante: Distinto en la otra escuela, porque ahí teníamos una plataforma donde entrabamos, poníamos la hora de entrada y salida, te cumplían los horarios. Inclusive, nos comunicamos con los chicos dentro del WhatsApp, no teníamos clases virtuales ni por Meet ni por Zoom, pero sí teníamos clase asincrónica. Yo le daba la actividad y los chicos nos respondían, después yo tenía que subir las actividades a la plataforma para que controlaran que veníamos trabajando. Entrevistador: En la escuela del colegio Nº 15 ¿utilizaban algunos dispositivos como WhatsApp? Informante: El único dispositivo que utilizamos nosotros era WhatsApp. Eso también fue algo que notamos, porque justo había hecho un Postítulo en Tic de inglés para fines específicos y nosotros implementamos, antes de irnos inclusive, porque ya veíamos que iba a venir el tema de la pandemia. Ahí, ahí nos dijeron, “bueno, preparen los chicos por una semana”. Entonces, creamos la sala de… ¿cómo se llama ese programa este que está en Google? Entrevistador: ¿Classroom? Informante: Nosotros teníamos nuestro Classroom, pero a ningún profe lo vi hacer lo mismo, terminamos usando WhatsApp, porque ningún chico podía usarlo, quizás si todos los profesores hubiéramos utilizado Classroom, hubiese sido más fácil, claro. Pero como ningún profe quiso entrar en esa de averiguar cómo es el Classroom, descargar, pasar y crear la sala, directamente creó un grupo de WhatsApp, que era más fácil. Terminaron usando el grupo de WhatsApp y nosotros por aparte terminamos usando entre Classroom y grupo de WhatsApp.	Virtualidad Virtualidad

Entrevistador: Usted hace rato hablaba de la vuelta a clases en modalidad de burbuja. En cuanto a los contenidos, ¿siguieron con los prioritarios? Informante: Nosotros cuando volvimos a la presencialidad en el año siguiente tratamos de hacer una pequeña recopilación de información de datos, previo a la clase, como para actualizar la información de los alumnos y después empezar a ver el programa, eso fue digamos una bajada también del Ministerio, donde teníamos que hacer una especie de adaptación de los contenidos que no habíamos visto anteriormente, aunque sí habíamos visto. Pero había que reforzarlos para empezar con el nuevo ciclo lectivo, entonces esa fue la tarea previa, empezar con lo que veníamos trabajando, porque en realidad si vos tenés que hacer un análisis, los chicos prácticamente no aprendieron casi nada, de verdad. Informante: Sucedió también una particularidad al momento de hacer la elección de abanderados en el colegio secundario Nº 15, la chica que venía pintando para abanderada, cursó su cuarto año en la virtualidad, cuando pasó a quinto, el profe de matemática no le pone buena nota. Pero, era una chica de escaso recurso, nunca presentó los trabajos, ya que nunca se conectó. No estaba desaprobada, pero sí tenía un Aprendizaje Esperado, en relación a otro que tenía un Aprendizaje Destacado. Y eso, de alguna manera terminó perjudicando a la hora de la bandera, porque ahí veíamos cantidad de Aprendizaje Destacado y Esperado, le dijimos al profesor de matemáticas, pero bueno, considero que no, no lo tuvo en cuenta, pero bueno, la chica terminó siendo escolta, no recibió la bandera porque no tenía el promedio del otro, había un alumno en la mañana con promedio más alto, nosotros peleamos esa situación, pero bueno el profe dijo, “así yo no puedo ponerle un Aprendizaje Destacado, una persona que no me presentó casi nada”.	Sentidos negativos

Entrevistador: ¿En ese momento le habían comentado que situación tenía esta estudiante? Informante: No, pero nosotros sabíamos porque al ser escuela chica, conocemos la situación económica de casi todos los alumnos. Podemos identificarlo fácilmente, distintos a otras escuelas que son más gigantes, como por ejemplo la Normal donde tenés siente (7) divisiones con cuarenta (40) chicos, es imposible poder conocer la realidad de cada uno. Los preceptores, tienen más afinidad porque están a cargo de los grupos de alumnos. Informante: Ahí te estoy hablando cómo se evaluaba. Vos tenés que evaluar en relación al contexto en el cual el chico está inmerso, desgraciadamente yo no puedo, hay algunos que sí, por supuesto dicen este chico tiene a Aprendizaje Esperado y aquel Aprendizaje Destacado porque ha presentado más, pero cómo puedo yo calificar a una persona sin tener en cuenta el contexto económico, si la chica no tuvo más nota es porque no tuvo los recursos para poder hacerlo. Informante: Sin embargo, hay profes que califican en relación a lo que tienen, claro lo que tenían era suficiente para ponerle una Aprendizaje Esperado y no Aprendizaje Destacado, lo cual la perjudica a la chica porque ella no recibe la bandera, es escolta, la perjudica en ese sentido. Entrevistador: En el caso del estudiante de Ciclo Básico de primero y segundo año, ¿Usted consideraba la situación contextual al momento de evaluar? Informante: Nosotros consideramos todo lo que era la situación contextual, algunas las conocíamos y, en otros casos, por ejemplo, no teníamos nada y entonces, ¿cómo íbamos hacer para calificar? Porque, estaba la opción sin conexión, creo que era así, o no se conectó, una cosa así o no estuvo conectado.	Prácticas evaluativas Prácticas Evaluativas

Entrevistador: Ese criterio ¿dónde estaba? Informante: Era lineamiento que nos bajaba el Ministerio, de poner Aprendizaje Esperado, en Procesos, Destacado y Sin Conexión, cuando no tenía ningún tipo de información sobre el chico. Entrevistador: ¿Cuándo no tenía conexión como lo calificaba? Informante: Nosotros, apenas se abrió un poquito y pudimos dejar las cartillas en la fotocopiadora, los alumnos tenían que retirarla y realizar los trabajos y después, en teoría, llevársela a los preceptores en una carpeta donde se iban a acumular todos los trabajos y ahí volver a nosotros. Pero bueno, eso también fue bastante complicado, los chicos se relajaron y no se preocuparon. Así que bueno, en ese momento fue difícil evaluar Entrevistador: ¿Y en ese momento hubo algún desaprobado o aprobaron todos? Informante: Si hubo chicos que figuraron Sin Conexión, yo no era tanto de perseguir a los alumnos, por ejemplo, mi señora se comunicaba con todos, lo llamaba día y noche. Entonces, por ejemplo, mí planilla, porque yo tengo los mismos cursos, primero y segundo que ella, yo tenía algunos chicos sin conexión y, sin embargo, ella tenía notas, porque ella preguntaba, se acercaba, los llamaba, veía la manera. Creo que eso se notó clarito en la planificación de ella en relación con el resto de los profes. Después, otra cosa que también pasaba era que los chicos elegían materias, con qué materias conectarse, me parece que se preocupaban, que se yo con matemática, la entendía más, entonces me iba con esa. Me preocupaba por esa, a la que no le entendía nada, entonces no le daba pelota, me quedaba con otra. Ahí hubo también una diferenciación en la selección del mismo alumno en cuanto a las materias, ellos elegían con cuál	Sentidos negativos Vínculo pedagógico

conectarse y van priorizando de acuerdo a su interés a la materia. El director del colegio también tiene horas a la tarde y comentaba como los chicos no se conectaban, y veía que algunos respondían y a otros no, entonces veía que era de acuerdo a la afinidad. Entrevistador: Entonces, resultó importante el mecanismo que aplicó su pareja. Ahora, ¿cómo hacía con los estudiantes que desaprobaban? ¿Quedaban libre en la materia? Informante: No, porque dentro del Marco Académico, existe lo que son los CPS, Consejo de Profesores por Curso. Entonces, nos empezamos a reunir por curso para ver qué determinación tomábamos en cuanto a la situación de cada chico, porque si te acordas, también salió una resolución que ningún chico se quedaba, todos pasaban, por más materia que tengan. Pero, en el transcurso del año hemos tenido que ir recuperándolo, o sea brindando estrategias, para ver cómo ese chico recuperaba la materia en el transcurso del año, entonces hicimos así con varios, nadie se quedó, todos pasaron, pero en el transcurso del año íbamos preparando una cartilla y recuperando a ese alumno en contra turno. Informante: Bueno, eso no es tampoco inventado, forma parte de varios lineamientos del marco académico, de hecho, por ejemplo, ahora los alumnos de tercer año pasan, lo del primer año pasan con tres materias, de segundo para arriba solamente con más de dos previas, eso forma parte del marco académico. Entonces el Consejo de Profesor por Curso se reunía y analizaba la situación de cada uno y decía, “bueno, ¿cómo vamos a hacer con este caso?” En mi caso no había problema, porque tengo todos los cursos, de primero a quinto año, los podía recibir como venían en el año posterior. El problema grave, por ejemplo, estaba en el tema de matemática porque, vos me mandabas un chico de primer año	Sentidos negativos Prácticas Evaluativas

que no había visto los contenidos básicos a segundo y, yo me tenía que hacer cargo de ese alumno para ponerlo al corriente. Después se hablaba de que vayan en contra turnos. Entonces, era como una carga extra para el profe, porque tenía que preparar la materia para un alumno que venía de la mañana y acondicionarlo para que recupere lo que no había visto en el año anterior. Entrevistador: Profe, ¿recuerda cuantas actividades realizaba? Informante: En mi caso particular los trabajos que hacían eran evaluativos, que en definitiva era para tener una evaluación procesual, al último le ponía la nota con un "A" (aprobado) de la materia, pero no eran muchos temas, yo creo que eran dos, tres o cuatro. La Directora nos dijo, "profesores dada las circunstancias elijan tres o cuatro de los saberes prioritarios", con eso debíamos evaluar a los chicos, con toda la problemática que había, no íbamos hacer exigente en ese sentido. Entrevistador: ¿Qué estrategia realizaba en la mayoría de las actividades? Informante: La mayoría de las actividades que yo les daba eran con imágenes, señale con flecha, múltiple de choice. Les mande un par de videos, pero viste que los videos que mandas tenés que descargarlos, te comen los datos, yo mande varios vídeos, pero intente hacer trabajo más que nada con imágenes, porque no te olvides, también, que nosotros tuvimos que trabajar con una serie de profesoras que son las que están con chicos integrados, era otro tema más. Entonces intenté hacer más visual y no tanto textos, para dar un texto vos tenés que estar y explicarle. En el caso de Historia era mucho más accesible poder trabajar con los chicos. Pero, por ejemplo, en materia como Matemática, vos tenes que explicarle, en cambio en Historia, vos podés darle un texto cortito, una imagen, un vídeo con eso los chicos	Prácticas Evaluativas Prácticas Evaluativas

entiende por ahí. Después ir haciendo evaluaciones sobre esos temas. Entrevistador: ¿Y las actividades de múltiples choice era del tipo verdadero y falso? En ese caso, ¿qué instrumento utilizaba? Informante: Eran textos cortos y sobre esos textos, tenían que trabajar. También, verdadero y falso, imágenes con texto y vos interpretabas. Todavía tengo esas evaluaciones, que después las termine utilizando más adelante, porque una de las cosas que generamos en tiempo de la pandemia fueron recursos más digitales que no teníamos antes. En el caso particular del colegio Nº 15 y en la Agrotécnica, donde trabajaba, tenía la facilidad de que contar con mucha bibliografía, no tenía necesidad de que los chicos hagan cartilla. Aquí en el Colegio N° 15, obviamente sí, tuve que armar cartillas de trabajo, porque el chico no podía ir a sacar los libros de la escuela, a veces creo que yo tampoco podía sacarle fotocopia para dejárselo. Entonces buscaba información en internet, más accesibles, porque la bibliografía que nosotros alguna vez estudiamos, también es compleja para poder darle a ellos. Entonces, la digitalización de las actividades era algo que me quedo a mí bastante. Entrevistador: ¿Esta cartilla era una selección o ustedes hacían una interpretación de cada texto y la escribían? Informante: Yo seleccionaba un texto y mandaba audio, yo creo que nadie me preguntó si entendía, tampoco se la hice difícil, poder tener una interacción, cuando no tenés comunicación normal del otro lado es dificultoso, lo más complicado de la pandemia, nunca hubo una respuesta del otro lado, porque el chico se quedó con lo que le dieron y bueno, completo las tareas y nada más Entrevistador: ¿Por qué considera que no se dio?	Sentidos positivos Vínculo pedagógico

Informante: Quizás porque no tenían datos, tampoco la manera de hacerlo. Me respondían a mí y no a la otra profe, o veían a quien respondían, quizás lo entendían porque eran textos sencillos y con imagen, tal vez porque los padres los ayudaban, porque era más fácil entender Historia. Yo cálculo, que mi señora si ha tenido más interacción. Ahora, por ejemplo. yo de inglés, no sé nada, si mi hijo me pide que le explique un tema de inglés, estamos hasta las manos, entonces probablemente mi señora, si tuvo más comunicación en ese sentido. Si me preguntas matemática no sé nada, sí o sí tengo que ir, si mis hijos me preguntan, no sé. Entonces, en el caso de Historia no es tanto, probablemente al chico le haya sido más fácil, más accesible y haya entendido las consignas, no eran tan complejas. Estamos hablando de primero y segundo año, En primer año de donde vemos la línea del tiempo, Edad Antigua, Edad Media y Moderna, las fuentes de la historia escrita y gráfica, Paleolítico y Neolítico y ahí creo que vi algo de Egipto y Grecia, ponele las Pirámides, Rio Nilo. Esos fueron los ejes. En segundo año lo que fue la época de la conquista, colonización y el feudalismo, ese es un tema bastante complicado, pero sí vimos, por ejemplo, mucho de lo que es la conquista de América, o sea Cristóbal Colón, el mapa, los viajes de Colón, y todo eso con imagen. Solo los temas centrales, son los ejes que dimos. Entrevistador: En la cartilla que realizó, ¿había actividades para compartir? Informante: Era el trabajo y la actividad, no iba solamente el trabajo, porque cuando yo le explicaba y cómo te decía, nadie o muy poco respondían: “okay, o está bien profe lo hacemos”. Pero muchos directamente ya me lo mandaban hecho al trabajo. Así que nos mandaban por WhatsApp terminado, pero todo era actividad y consigna, por eso te digo que ahora yo utilizo ese	Enseñanza de la Historia Prácticas Evaluativas

material de clase, porque me ha quedado de la época de la pandemia.	Prácticas Evaluativas
Entrevistador: ¿Le está dando utilidad a la cartilla que había realizad con esa selección de contenidos? y ¿Ahora trabaja con esa cartilla en la presencialidad?	Sentidos positivos
Informante: Como te digo, yo como tengo de primero a cuarto año, conocen la metodología de trabajo, después el chico ya se va solo, porque ya me conoce, sabe cómo trabajo y arranca solo.	
Entrevistador: Y a partir de las actividades evaluativas durante la pandemia ¿La calificación del estudiante se obtenía únicamente a partir de un trabajo integrador o también se tenían en cuenta las demás actividades realizadas durante el proceso?	Prácticas evaluativas
Informante: Se tenía en cuenta las actividades, pero el integrador era como que ponía el Aprendizaje Esperado o Aprendizaje Destacado, depende el nivel que el chico demostraba al hacer el trabajo.	
Entrevistador: ¿Y qué tipo de trabajo era el integrador?	
Informante: Eran las mismas preguntas, pero ahí si yo aplicaba el múltiple choice, señale con flechas, intérprete la imagen y ponía todas esas características.	
Entrevistador: ¿Y ese trabajo integrador era el que definía la acreditación final de la materia?	
Informante: Exactamente. Informante: Pero, como sabían que todo respondían la disposición general, creo que en la última etapa empezaron a preocuparse por hacer los trabajos y presentar. También, creo que una de la cuestión de que todos pasan, mucho dijeron, “todos vamos a pasar para que vamos a presentar los trabajos”, “para qué vamos a hacer si todos pasamos de curso”, así que hubo muchos que directamente no lo hicieron por esa situación.	
	Prácticas evaluativas

Entrevistador: ¿Usted llevaba una planilla de registro de las actividades evaluativas como instrumento para recolectar información de los estudiantes? Informante: A nosotros nos pedían de dirección que pasemos el informe de quién se conectaba, por qué no se conectaban, cuál era la razón, cuántas conexiones había tenido con el chico, eso nos pedían sí o sí de dirección. Para que vean como habíamos hecho nosotros para tener contacto y cómo lo habíamos calificado. Entrevistador: ¿Y ese instrumento lo realizaban usted o se lo facilitaban? Informante: Lo realizamos nosotros y después lo subíamos al grupo de Drive que se había creado, para poner toda la información ahí. Y después empezaron a pedir también, evidencias, porque, obviamente a los directores y supervisores les exigían que muestren evidencias de cómo estaban trabajando sus profesores Entrevistador: ¿Esas evidencias eran los trabajos realizados? Y, en cada actividad evaluativa ¿usted le explicaba que aspectos se iban a tener en cuenta a la hora de evaluar? Informante: No era nada extraño, porque ya veníamos trabajando en los trabajos prácticos. Cuando yo le hice el trabajador integrador, eran sobre los mismos temas, tenía que ir, revisar la carpeta, nada más. Las preguntas apuntaban al análisis más analítico, más reflexivo o sea qué entienden por esta imagen, señalar con flecha, relacionar los conceptos y resolver verdadero y falso. Entonces, probablemente el trabajo haya sido de responder preguntas y el trabajo práctico evaluativo, era ver cómo lo había entendido el chico, cómo se relacionaba a través del múltiple	Sentidos positivos Prácticas evaluativas

choice y las preguntas que eran semis estructuradas, eso era más que nada el tema. También el integrador tenía una finalidad en ese sentido, trataba de recuperar todo aquello que no se había presentado, nada inclusive. Dicen, que el último trimestre es el que vale, en cierto sentido nosotros terminamos tomando un trabajo integrador, porque eso hace que puedan recuperar los alumnos que no hayan tenido buena nota. Hoy en día, se ha quedado esa práctica evaluativa de la evaluación integradora. Cuando un estudiante no aprueba el tercer trimestre, se le debe tomar una evaluación integradora para que pueda recuperar aquellos trimestres que no aprobó. Yo tengo los trabajos integradores de aquella época me quedaron, nada más le agregue algunos contenidos, porque en la presencialidad pudimos ver otras cosas más, por ejemplo, con tercer año, hacer una línea de tiempo de 1810 a 1880, los chicos tenían que presentarse y explicar. Entonces, eso lo alcanzaba a todos, al que había probado el primero, el segundo y el tercero trimestre, como aquel que no había probado ninguno de los trimestres. Ahí tenía la posibilidad de recuperar aquel que no había presentado nada en el primero y en el segundo trimestre. Recuperar con esa línea de tiempo todos los temas que habíamos visto a lo largo del programa, con esa línea de tiempo podían aprobar la materia. Esa forma de evaluar, también, quedó de la pandemia. Los chicos, que no habían aparecido durante toda la pandemia, por diferentes razones, le hacíamos la evaluación integradora del último trimestre para poder recuperar los temas. Entrevistador: ¿Hubo diferencia en la forma de trabajar los saberes prioritarios durante la pandemia y luego, con el regreso a la presencialidad en el periodo de burbuja?	Prácticas evaluativas

Informante: También fue bastante complejo porque, por ejemplo, teníamos una burbuja que venía el lunes y otra que venía el martes. Pero el lunes había feriado, esa burbuja no tenía clases, en cambio la del martes sí. Entonces, dentro del mismo curso, había una burbuja que tenía más clases que la otra. Ahí se complicó la forma de evaluar. A veces llegaba con una evaluación preparada y después me acordaba de que a una de las burbujas no le había dado ese tema porque había coincidido con un lunes feriado o con un viernes de jornada institucional. Los cursos que tenían clases los lunes y los viernes era los más perjudicados por los feriados puentes o las jornadas institucionales. Bueno, ahí también se hizo bastante complicada la evaluación. Entrevistador: ¿Cómo se agrupaban las burbujas? Informante: los preceptores separaban a los chicos, cuando volvieron a la presencialidad, también fue muy difícil, que recuperaran una conexión grupal, porque cada uno se identificaba con un grupo distinto. En cuarto año pasó algo así. En primer año, en cambio, al principio tienen miedo, pero después, cuando hacen amistad, son una bomba. Entrevistador: Profe, ¿Las actividades evaluativas tanto en la pandemia como en la presencialidad eran totalmente individuales? Informante: Si, sobre todo en la pandemia, nosotros no podíamos trabajar en grupo. Digamos sí, ahora, por ejemplo, yo hace poquito evalué en primer año. Les hice hacer un collage sobre diferentes civilizaciones: Grecia, Roma, Egipto los hebreos, los fenicios y cada uno hizo un collage en tergopol y pasaban a exponer en grupo. Una de las cuestiones que evaluaba era que nosotros a trabajar con rúbrica, se contemplaban distintas capacidades del estudiante, como la interpretación, la correcta respuesta a las	Prácticas evaluativas Sentidos positivos

consignas y otras capacidades puesta en ese instrumento. Es una rúbrica que veníamos utilizando desde hace mucho tiempo, particularmente, en esta escuela usamos esa planilla para evaluar. Esto, más que nada porque hay muchos profes que califican únicamente con una evaluación a fin de año, sin tener en cuenta las capacidades desarrolladas por el estudiante, te hace dar cuenta que algunas son buenos para escribir, otros que son buenos para dar oral y otros que son buenos para la comprensión de textos. En el caso de este año, a la escuela llegaron computadoras para segundo año, porque tendrían que haber llegado el año pasado, cuando los chicos cursaban primero, pero recién se entregaron este año, cuando ya estaban en segundo. Yo por ejemplo con ellos trabajé con PowerPoint, los chicos son muy rápidos para esas cosas, te hacen vídeos espectaculares cuando tenían que editar. Yo también tengo el título de Historia y Formación Cívica y enseñé Construcción para la Ciudadanía, hicimos un trabajo sobre situación problemática, qué solución podríamos dar en su comunidad. Los chicos hicieron videos espectaculares, bien editados sobre lo qué se trataba el problema, en el marco de los artículos 40º y 39º de la Constitución, la participación ciudadana. Entonces, hay diferentes recursos que se puede utilizar para evaluación. Hay muchos profes que toman una evaluación al fin del trimestre y se quedan con eso, entonces, de ahí uno empiezan a exigir, no por nosotros, sino por algunos profesores que tienen la metodología antigua de evaluar, con una sola evaluación y dejando de lado todo el proceso que los chicos tienen. Ahí, aparece la rúbrica porque en la rúbrica vos le mostras al chico que capacidad tiene y cómo, en relación a todas esas	Prácticas evaluativas

capacidades le pones una nota. Hay chicos que, como te digo son buenos para escribir y otros que son buenos para la oralidad y otros que te lo hacen qué se yo, este… en un afiche, una maqueta, el otro le gusta hacerte un vídeo y así vas a tener que ir viendo que capacidades tienen los chicos y cómo los voy a evaluar en relación a sus capacidades. Entrevistador: ¿Esta rúbrica apareció también en pandemia? Informante: No, no, no la rúbrica no apareció en la pandemia, antes de la pandemia ya la teníamos. Durante pandemia, no se hizo uso de la rúbrica, como te digo la dificultad más grande fue la conectividad de los chicos, eso fue lo más, yo creo que el chico que se conectaba era el chico que aprobaba, porque en definitiva hacía alguna actividad, y por eso ya saltábamos de una pata nosotros. Entrevistador: ¿Y ese instrumento se los facilita dirección? Informante: Nosotros, porque no es la misma rúbrica para Matemática, que una rúbrica para Historia. Una rúbrica de matemática, por ejemplo, sigue los procedimientos, resuelve los ejercicios correctamente. En inglés tienen como el vocabulario, saber pronunciar. Depende de la materia. Creo yo que tendría que ser así, cada profe ponga los criterios que va a tener en cuenta para evaluar en su curso. Siempre tomo una evaluación final, porque eso me mide a mí que aprendí del chico, pero de ahí no dejo de lado todas las otras características, los alumnos que participan, el alumno que siempre está. Informante: Hay alumnos que no tienen la carpeta y si la tiene la tiene re desprolija, pero si vos le preguntas algo de historia, el alumno es una luz un capisimo, te puede hablar de Historia de que vos quieras, pero no le pidas que te haga la carpeta, entonces en carpeta tiene un siete (7), en oralidad tiene un diez (10), en trabajo practico tiene un siete (7), pero en la lección oral tiene	Sentidos negativos

un diez (10), por eso después haces la sumativa y la ponderación y decís este chico es un ocho (8).	
Informante: Por supuesto que la rúbrica es un instrumento que vos se la mostras al chico de entrada, hay algunos profes que todavía siguen tomando prueba al último y el chico se sacó un cinco (5), queda desaprobado, no tiene en cuenta nada, por ejemplo, tengo un alumno que es un molesto todo el año, molesta, molesta y molesta, pero cuando él tuvo que hacer el Power, lo hizo y después terminó enseñando al resto de los chicos, entonces ahí te das cuenta que el pibe tiene otros intereses.	Prácticas evaluativas
Informante: El aula, es un ambiente de diversidad de intereses. Capaz que al chico no le gusta estar sentado haciendo trabajo práctico, yo en realidad lo hago para que ellos tengan después el material con el que puedan estudiar. Hay otros que no lo hacen, pero agarran el libro y lo saben o te escuchan hablar y con lo que vos hablas enseguida lo sacan, hay otros que repiten de memoria y no tienen poder de análisis, y otro que te analizan y no te dice nada del resto. Hay otros que trabajan en la computadora, otros que no lo hacen, otros que la traen y ni la han aprendido o hay otros que trabajan en el celular y otros que ni le interesa aprender. El chico de hoy con el celular, vos le enseñas la primera parte y después solo se abren en el espectro.	Vínculo pedagógico
Específicamente el PowerPoint, bueno la netbooks no tiene Power, sino Libre Office Impress, no tienen no tienen Windows, sino tienen Huayra que es el programa que viene con la netbooks. Entonces está el libreOffice Impress que es simil al PowerPoint. Como yo tengo en mi computadora Power y no Huayra, les expliqué más o menos a los chicos, tienen iguales características, enseguida se empiezan a ir solos.	Virtualidad

Entrevistador: ¿Y el uso de las TIC aprecia como criterio dentro de las rúbricas, profe? Informante: Sí, a través de trabajo interdisciplinario, también trabajo en proyectos. Nosotros hicimos este año la muestra en la escuela sobre las mini carrozas y bueno yo trabajé Egipto digamos, hicimos un mini carroza de las pirámides, entonces vos ves cómo trabaja el chico le pones las consideraciones y hay algunos que nos han hecho nada, hay otros que sí viste, investigaron, han puesto, han hecho las Pirámides, han traído imágenes, la Esfinge entonces no, así que este… Y después hay otros trabajos que nosotros, por ejemplo, este año estamos planificando con mi señora, no tuvimos tiempo de hacer una pequeña historieta sobre, ella en inglés y bueno, yo entrando en el tema de los aborígenes de la zona viste, como para hacer una pequeña historieta contando sobre eso, pero no tuvimos tiempo de hacerlo, pero bueno era trabajar. Para el año sí o sí lo vamos a hacer porque ella trabajo Halloween, y a la vez trabajamos en el caso nuestro con los fieles difuntos, lo más tradicional visto de la historia o lo más foráneo de lo Halloween visto desde la cultura inglesa. Tiene un trasfondo histórico digamos Halloween no es simplemente una fiesta pagana, tiene digamos un contexto histórico, pero para ponerlo en contraposición con nuestra de cultura que tiene que ver con el primero día de los muertos digamos. Bueno, ahí aparece México Halloween bueno las tradiciones de acá del de la cultura incaica sobre la sobre esta idea las ofrendas, las palomas, el pan viste, las mesas que preparan. Ya había surgido la idea de trabajar con los grupos algo original una hace una pequeña historieta sobre eso de bueno hay veces para el año exacto porque hay una historieta que de una chica que es profe de inglés, no sé cómo se llama, que había trabajado	

en lugar anteriormente y bueno la idea era replicarlo acá, pero donde la historia digamos de los pueblos originarios, se pueda transmitir en un libro en inglés, contando historias locales, entonces ella aplicaba algunos conceptos algunos diálogos. Y bueno, nosotros veíamos lo que era la historia de los grupos aborígenes de acá de la zona que era un trabajo interesante porque no sabemos nosotros cuáles son los grupos aborígenes de San Pedro si conocemos los grupos Aba Guaraní, pero esos vienen de otro lado, son culturas que han venido de otra zona, son culturas que han venido en épocas de zafras traído digamos de otras zonas, pero son originarios, pero no son originales de esta zona, no sé si la cultura San Francisco por ahí aparecen algunos restos, algunos han escrito digamos. Claro, exactamente eran traídos de zona de Chaco, Formosa, o de la zona de la Quebrada que eran traídas digamos los compraban en la quebrada y los traigan a trabajar, pero así cultura aborígenes que existan no conozco yo, digamos que haya desaparecido, salvo que hayan desaparecido, bueno en la idea era contar eso. Entrevistador: Profe, la última para ir cerrando, esto del Consejo de Profesores en pandemia y en vuelta a la presencialidad ¿Cómo se siguió trabajando, por ejemplo, en lo que es elaboración de instrumentos de evaluación en cómo evaluar? Informante: El CPC fue en la vuelta de la presencialidad porque teníamos, habíamos hecho pasar a los chicos con 6, 7 y 8 materias entonces el Consejo de Profesores por Cursos tenían que reunirse cada uno en su curso porque era independiente, porque había que ver cómo hacíamos para que ese alumno primero si pasaba de curso con 6 o 7 materia era potestad del Consejo si el chico se quedaba lo cual chocaba con las disposiciones ministeriales.	Prácticas evaluativas

Una vez que nosotros conformamos el CPC, decidimos que los chicos pasaban digamos con cinco materias, se hacía una hoja, digamos una ficha en donde decía este chico se lleva historia y el profe Gustavo Vequiz se iba a encargar de esto, haciendo esta actividad. Entonces mientras el chico de bueno en mi caso, como te digo yo no tenía problema porque yo tengo primero y segundo todos son alumnos míos, entonces el chico que pasó de primero a segundo yo en segundo lo volvía a ver, entonces ahí le iba dando los contenidos a recuperar de primer año mientras paralelamente iba haciendo el segundo año. Yo no sé cómo habrá funcionado con matemática, porque en teoría tenía que hacer lo mismo el chico que desaprobó en primero tenía que recuperar el segundo años , las materias de primero y a la tenían que ir haciendo matemáticas de segundo año y ahí era bastante complejo, porque el profe de primero no es el mismo del segundo año, entonces era un laburo extra, digamos entonces por un lado tenía que tener al chico recuperando con cartilla como también lo podía citar en contra turno, el CPC podía determinar que yo no le voy a hacer lo que fuera chico, pero lo voy a mandar a la mañana que recupere con el profe de la mañana, pero el profe de la mañana no estaba en ese CPC bueno, había que notificar al profe de la mañana que el profesor de historia de la tarde lo mandaba en contra turno al chico para que lo hagas recuperar. Era bastante completo que había que hacer un acuerdo entre los profesores de la institución, digamos porque vos tenías que hacerte cargo de un alumno que no lo habías tenido, no lo habías tenido. Entrevistador: ¿Profe y usted recuerda que tiene por Ejemplo es pandemia, creo que sí, sí los tengo algunas actividades y después lo Podría convertirse?	

Informante: En mi computadora también dijo una tienen una lista desde que ahí va como calificando a los estudiantes. En esa época era solamente la calificación de a ella ve nada más. Era conceptual nada más en la rúbrica apareció, después digamos con él ahora, por ejemplo, no la tengo yo, pero sí, la igualdad necesita yo no puedo pedir en porque ya presenté mis planillas, Ya no volví a la escuela fue mi último día y atrás de la planilla, sí o sí tienen que presentar el público que era una fundamentado, ¿eh? No individuales, o sea, era una sola planilla.	Prácticas evaluativas

Informante N° 2

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Comentarle cuál es el tema de la investigación, justamente las prácticas evaluativas, en lo que es la enseñanza de la Historia en la educación secundaria principalmente en el Ciclo Básico, primero y segundo año, exactamente en contexto, acá en la ciudad de San Pedro porque es un trabajo de investigación que se quiere hacer foco y rescatar las experiencias y los trabajos realizado en pandemia acá en San Pedro, así que vendría a ser como los primeros trabajos de investigación que se hace en San Pedro de estudiantes de la sede de la facultad de humanidad, así que es también un primer paso para empezar hacer investigación aquí. Informante: No modifican mucho lo que sería en San Pedro, si bien no tengo mucha experiencia en San Salvador trabajando con adolescente, pero me han contado que no es muy muy distinto, lo que sí, yo te puedo comentar la experiencia que he tenido en el norte, yo he trabajado también el Aguilar con chico de primero a tercer año y es muy distinto a el adolescente, pues yo tuve un año y después me vine para acá y hace quince 15 años estoy en San Pedro, con Ciclo Básico y Ciclo Orientado Informante: Pero se trabaja de la misma manera, con el mismo objetivo, pero vamos por partes, cuando comencé era muy estructurado en ese sentido y me hace acordar a los chicos que yo he tenido como practicantes de acá del Populorium, en donde yo me he considerado que era muy estructurado, así que no se merecen tampoco hoy estar marcado por un cronograma, me hace acordar cuando yo había comenzado y la misma experiencia lleva a fijarte nuevos objetivos porque por ahí el	

objetivo básico de uno, que recién se recibe y quiere ejercer las docencia y llevar a cabo la planificación en ese sentido, no mira. Informante: Y con el tiempo he aprendido a hacer, en ese sentido soy incorregible, porque siempre presentó tarde las planificaciones y no me guío por la planificación, porque yo puedo escribir algo, decir quiero tal cosa, quiero tener este objetivo a largo plazo y a veces surge en la parte inmediata de conocer a los grupos, trabajar que se yo, digo, bueno un tema de historia, pero me surgió un grupo donde tengo mucha desidia, mucha apatía, muchas resistencias. Informante: En el grupo de primero o segundo años, no este grupo yo no lo voy a hacer encajar en que es historia, porque como grupo no pasa por otro lado sus vivencias, sus expectativas y a veces charlar con los chicos implica ser sincero y golpearle con la sinceridad, porque a veces no lo esperan de ese modo y te dicen bueno, porque no tienen un lugar donde ir, porque por las chicas, por ponerse de novio y a veces eso es una puerta abierta al fracaso escolar, al abandono escolar, entonces hagamos otro cosa, hablemos de abandono escolar, saben lo que es la deserción, nooo, trabajemos sobre esto, hagamos dos clasecitas sobre esto y ya se me fue la planificación de lo que tenía que dar. Informante: Y si me surge otro tema en algún otro momento en otro grupo que genere una postura crítica, una valoración, reflexión yo me focalizo en ellos los oriento, los aplaudos que opinen mal o bien. En ciencias sociales no podés decir si esto es bueno o malo, no hay una verdad absoluta, está la verdad de los chicos que quieren opinar. Siempre, por ejemplo, el tema político y este año me tocó fundamentalmente un grupo muy bueno, el tema de la política, esto que está socialmente cuestionado de la grieta política, que te lleva a lo social, vos decís Cristina Kirchner y ya uno con efervescencia sale y dice	Vínculo Pedagógico

no pero que esto y esto o Milagro Salas, entonces genera, y obviamente uno tiene que ser un moderador. Entrevistador: ¿Entonces había mayor participación cuando se hablaba de política? Informante: si si si Entrevistador: ¿Cómo hacía en contexto de pandemia con el tema de participación? Informante: Y el inicio de la pandemia me ha traído más dolor de cabeza que buscar la alternativa. A ver cuáles fueron los primeros problemas de la pandemia: no tengo teléfono y si lo tengo no tengo conectividad, no sé manejar PDF, no sé armar un PowerPoint. Bueno, está bien. Si bien nos vemos únicamente por WhatsApp, ¿Qué hago? Tengo que hacer alguna otra actividad porque no me no me satisfacía, bueno haber, haceme un escrito, después acá en la escuela, se empezó a trabajar con la plataforma Moodle. Entrevistador: ¿En el Ciclo Básico trabajaban con Moodle? Informante: En los dos ciclos, está bien, habilitado acá en la Escuela cada uno de los chicos tenía un espacio, se habilitaba y entraba a las nueve de la mañana, se habilitaba el espacio se abría y ahí tenían todas las actividades de los textos, videos para reforzar y las actividades que yo quería que realicen las enviaban por foto de los textos o si teníamos documental el enlace para que pudieran ingresar. Eso fue a mitad de año de julio en adelante. Entrevistador: ¿Esta escuela trabajaba con plataforma Moodle? ¿usted trabajaba solamente en esta escuela de San Pedro o también se desempeñaba en otra institución? Informante: En la Técnica Nº 2 y en Chalican.	Prácticas evaluativas Virtualidad

Entrevistador: Entonces en San Pedro está en la Escuela Normal y en la Técnica Nº 2. ¿En alguna de estas escuelas utilizaban Moodle?	Prácticas evaluativas
Informante: teníamos Moodle, era todo virtual en función de comunicación a través de WhatsApp. Bueno, le daba un texto y lo analizaban, porque para mí, a ver las actividades yo no la hago, como, cuando, por qué, qué color de uñas tenia, no sé, o el color de las pesuñas del ganado en 1880 para mí es importante que lo explique, caracterice, escriba, elabore un mapa conceptual, son todas las actividades.	
Informante: Y trabajaba de esa manera, te doy un texto analízalo devolverme un escrito y como esa era las directivas de la escuela, no podía hacer más.	
Entrevistador: Claro, y ahí profe usted cuando usaba estas actividades, ¿eran actividades evaluativas?	Prácticas evaluativas
Informante: Claro, todos son evaluativos, yo le doy una actividad y la devolución de la evaluación. Ahora, cómo habían cambiado la manera de calificar ya no era numérica, sino era conceptual y bueno, el chico que no entregaba estaba en Aprendizaje de Inicio, el que entregaba y estaba a media era un Aprendizaje en Proceso, el que entregaba y estaba dentro de todo en la normalidad estaba en un Aprendizaje Esperado y si había superación de ellos le damos un escrito, pero me ponía una imagen, me dibujaba algo, entonces era un aprendizaje este, ay cómo era el otro… le pone algo así como superado como el nueve y el diez claro, entonces yo no me quedaba con eso, decía no al chico tengo que ponerlo en situación, exigirle, porque esto es un tire y afloje.	
Informante: Porque a veces tenés resistencia por la resistencia misma no, porque había algo que les impedía certeramente a algunos chicos, por qué fundamento esto, ¿cómo lo puedo fundamentar? Porque cuando volvimos a la presencialidad el	Sentidos negativos

año pasado los tres meses, cuatro meses septiembre, octubre, noviembre y diciembre, el primer problema que he tenido fue el mal uso del teléfono. Pero esto era una mentira, porque los meses anteriores el problema era no tengo teléfono, el problema era de la conectividad, todos están conectados, están jugando en red y no sé, yo no sabía qué era eso, o sea que vos tenes que tener crédito, tener conectividad, era tremendo. Informante: Entonces por unos cuantos no pueden pagar todos, es decir no puedo generalizar, pero en sí, el mayor problema que he tenido a la vuelta de la pandemia o la vuelta a la presencialidad es el mal uso del teléfono. Es increíble como la extensión de la mano es el teléfono, no pueden estar sin teléfono. Y bueno, después, bueno ya dentro del curso para mí la disciplina y el orden primero, el chico que no esté atendiendo no puede recibir el mensaje que vos le estas dando sea emocional, sea afectivo, recreativo o de contenido, porque está en su mundo, porque realmente ahí empezas a entender porque son como son muchos chicos, no están metidos. Yo lo vivo en mi propia familia, tengo adolescentes y cuando nos juntamos los domingos, se sientan en el sillón y están con el teléfono en su mundo. Entrevistador: Y usted en la presencialidad pudo detectar lo emocional y ¿en contexto de pandemia, se podía identificar esos problemas emocionales? Informante: No, no podía si un indicio o que haya indicadores como no conectarse o que te digan tengo problemas por privado, pero más allá de eso no, no he tenido nunca un caso en la cual me diga a mira tengo problemas familiares, sentimentales, siempre era no tengo teléfono que se me cayó o se me rompió, que me conecto después de tres meses porque recién tuve teléfono, pero nunca sabía bien en claro, o sea, era la palabra de	Sentidos negativos

ellos, contra la de uno porque no le puedo a decir, sos un mentiroso, por qué nunca me avisaste. Informante: Los preceptores en educación como yo somos un eslabón más dentro del sistema educativo, dentro de la comunidad educativa, y es muy difícil, a veces, es una lucha personal, me pasó este año con un chico de cuarto año, se me largo a llorar al lado mío, estaba el practicante dando clases y yo estaba en mi computadora, te voy a ser sincero salvo que se me desmadre todo intervengo, sino, la practicante debe tener recursos para manejar el grupo. Volvemos de recreo, me siento y mi compañero, signo que estaba mal lo miro y le digo ¿estás bien? se levanta, ojos llorosos, cerré la computadora porque a ver no le puse mala acara, sino que estás en lo tuyo, está bien, vamos a afuera se levantó, acá hay un silloncito, entonces le preguntas que te anda pasando yo no dije más nada, ni hace esto o lo otro, nada, lo escuche y uno que no es psicólogo lo primero comunica si es problema familiares, papá, mamá, uno además le dice es un esfuerzo papá vos estás en el secundario y estas en cuarto años ya estás por salir, si estás en cuarto es porque la etapas, los cursos anteriores lo has sabido pasar y valoro tu esfuerzo y así palabras de aliento. Entrevistador: Eso en la virtualidad ¿fue más complicado poder identificar? Informante: No, no lo tenés presente, claro, me tocó hoy día, esta mañana un chico del 2020 no lo conocía, hemos estado en la virtualidad. Con los chicos que los tengo o en algún momento lo he tenido, hay una cordialidad, a ver estar en mesa de examen es suficiente castigo, yo no soy quién para perseguir a nadie para ser autoritario o creer que es una revancha por el proceso que ya pasó y no ha podido cumplir con el objetivo, porque hay mucho que dicen este está acá por esto. Lo tomamos como una	Vínculo pedagógico Vínculo pedagógico

revancha, lo tomamos como algo vengativo, no es así yo lo veo de otra manera y a los chicos siempre les ofrezco el teléfono. Informante: Hoy lo mismo, vine esta tarde, estoy entrando y un chiquito se va y le digo ¿dónde vas Reinaga? no me fue bien, listo papa en febrero tenes una mesa, vos tenes mi número cualquier cosa me consultas, voy a demorar un poquito en responder, pero insistí, yo no te voy a dejar en las dudas. Y bueno, y tengo mi propia metodología para evaluar ahora en los meses del examen, que ya lo vengo haciendo de la pandemia, trabajando que se estructuraba de una manera y yo lo reformulé a mi criterio porque una Vice de acá me dice, las actividades o las cosas que se hacen siempre tiene que ser a favor del alumno. Yo también quiero lo mejor para el alumno, pero cuando vos lo aprobas sin haber hecho el mérito suficiente, no podes, porque si no estaría traicionando la confianza en todos los chicos que se han esmerado del primer día de clase de marzo hasta diciembre, no me puedo traicionar, ese es el respaldo que te dan. Entrevistador: Profe y en esa metodología que estaba hablando ¿lo emocional influye a la hora de evaluar? Informante: Y en cierto modo sí, porque vos lo vas conociendo al chico en ese proceso de nueve meses, por ejemplo, vos ha comenzado acá y mis objetivos tienen que hacer que estés tres o cuatro escalones arriba, no como cuando comenzó el primer día de clase y cómo se demuestra lo afectivo a ese chico que se esmera, ¿Profe esto es así? Puedo ser de ese modo? sí papá, sí señorita, excelente, ahí le levantas el autoestima, la moral, pero ese chico que está con los celulares, los auricular viene y vos ves que está gallapiando a las compañeras, les llama la atención una vez, dos veces, primero en privado, después le pones en situación con el resto del Grupo que venimos a estudiar, venimos a este espacio a que te sirva para algo, Historia es un espacio más como cualquier otro y yo necesito este objetivo, si	Vínculo pedagógico

en Danza te dice que bailes, tenés que bailar, si en Arte dicen tenés que pintar, tenés que pintar papá, Historia dicen que tenés que leer, tenés que prestar atención, hace la maqueta, hace una línea de tiempo, hacela. Entrevistador: por ejemplo, este estudiante que tenía un problema familiar y quizás no pudo hacer alguna actividad ¿esa situación se contempla a la hora de evaluar? Informante: Sí, sí se contempla. Sí, como te decía todas las clases son evaluadas, si este chicos en el supuesto caso me dice en el mes de julio tengo esta situación, se repite en agosto, en septiembre se repite, ya está escapando a mí la situación, porque a ver cuándo sucede algo así y yo veo, porque hay veces la legislación es la siguiente, cuando vos tenés una situación como esta, vos tenés que comunicar y se activa un protocolo, porque el chico este vos no sabe cómo puede reaccionar con la situación, con el caso que te estoy contando, yo nunca lo informe, si le informe fue a la Preceptora porque me vio con el muchacho, lo vio al chico y yo le dije después cuando el Chiquito Oscari se fue al curso: Rosita vos sabes que este chico tiene esto, si tiene problemas porque cuando vinieron a ver en julio, que se entregan las libretas nadie vino a retirarla.	Vínculo pedagógico
Informante: Entonces a partir de ahí siempre todos los miércoles tenemos un espacio, ¿Julian como estas? ¿Has hecho la tarea? las exposiciones? me han cumplido siempre, no te voy a decir una excelencia, pero dentro de la normalidad de ese grupo, bien, pero si yo hubiera detectado si este chico tiene problemas emocionales fuertes, al grado de la depresión sí, porque este chico que les pase algo, pero no por suerte. A veces no sé si entra la suerte, porque si se hacía algo y yo no comunicaba y después la familia decía, no la escuela sabía o el profesor sabía y yo no lo comunique, utilice mi criterio dije, acá lo que necesita son palabras que alguien lo entienda, lo escuche.	Vínculo pedagógico

Informante: Yo creo que eso también le causa un impacto, Julián me permitís que te dé un abrazo, un grandote así, paternal. No deja de ser adolescente, como también molesta y está bien porque cuando yo me fui, después que lo deje, porque teníamos séptima hora todos sus compañeros, eso también impacta en el grupo lo iban a abrazar. Yo pasé ahí no miré, de reojo nomás y no dije nada, yo no soy quién para intervenir en un grupo, son adolescentes y yo lo único que hago es bregar nada más. Informante: Y todos los grupos son distintos, pero entra esto, a qué quiero llegar, son personas, son jovencitos que necesitan el acompañamiento la mirada, sea una mirada de vigilante, o sea una mirada cordial, pero necesitan esa mirada. Yo siempre digo jovencitos que entran a la escuela de la puerta para adentro están aceptando una serie de reglas o reglamentaciones, conductas y yo estoy cumpliendo dentro del marco que me da el Acuerdo de Convivencia lo estoy aplicando, no celular, no lo dice el Acuerdo de Convivencia, pero dice que no el mal uso, sacarlo. Entonces yo estoy respaldado y, a veces yo siempre digo jugar con fuego, porque a veces te tocan chicos, que vos no conoce o no te conoce y te están midiendo por la manera del tono de las paradas, las miradas son desafiantes de algunos, yo tengo muchos cursos altos, cuarto y quinto años y a veces lo tienen que llamar la atención y yo siempre digo el líder del grupo soy yo. Entrevistador: Profe, ¿al acuerdo de convivencia usted lo plantea cuando inicia, el ciclo lectivo? Informante: a veces sí, a veces lo saco a relucir cuando tengo alguna situación en la cual, es necesario hacer entendido que no es antojadizo a lo mejor es que yo venga y les diga tenes que hacer esto nos están respaldados dentro de las buenas costumbres, sanas costumbres Entrevistador: ¿Y esto cómo lo aplicaba en la virtualidad?	Sentidos negativos

Informante: como no lo tenés presente no lo aplicaba, sí lo otro, qué sé yo para aprobar una materia el 80% de asistencia, yo jamás le he tomado asistencia a los chicos, pero por ahí les decía un chico si son dos, tres meses, el chico no viene y aparece cómo le podes decir es culpa tuya, tampoco ahí hubo en ese momento acompañamiento del padre la presencia fuerte del padre, y eso también es otro tema, el tema familiar siempre lo digo a los chicos su vida escolar giran en esos tres pilares, la familia, la escuela y después de la comunidad. Entrevistador: Profe hace rato usted decía de que lo emocional influía a la hora de evaluar, en pandemia ¿cómo influía lo emocional a la hora de evaluar, alguna actividad si la podían realizar o no? Informante: Como no los tenían presente era difícil conocerlo, más giraba en torno a los contenidos, a las actividades. No, no giraba en torno a la persona, claro, porque yo soy un convencido, que estamos formando personas, futuros ciudadanos, ese es mi caballito de batalla, le digo jóvenes, yo soy un convencido que ustedes son futuros líderes sociales de su comunidad, micro comunidad, su barrio, su club su centro vecinal su ciudad, para eso tengo que ser correspondiente para eso. Cómo puede ser un líder sino no puede hablar o no sabe cómo, no es que no pueden, no quieren, no saben leer o escribir, no sé yo tomo muy a pecho mi función, es una materia en la cual hablamos de la Historia de nuestras sociedades y le empezadas no digo en volver, pero le fundamentas porque yo necesito, no que tenga ciertas actitudes. Entrevistador: ¿Todas las actividades que usted hizo en la pandemia eran evaluativas? Informante: Claro, evaluativa, y no, yo considero que no podía medir el tema emocional, porque en la relación entre estudiante y docente el intermediario era un teléfono. Bueno, un chico que veía que tenía problemas personales hasta ahí llegaba, porque a	Prácticas evaluativas

veces me dicen mis compañeros a veces también son muy esto no de frenarse, pruebo, puede ser una palabra demás y del otro lado lo entiende de otra manera, por qué te estás metiendo, por qué me pregunta esto, querrá, ósea vuela la imaginación de los profesores igual a la imaginación de los chicos, entonces a veces te tienes que frenar porque por ahí preguntas algo y del otro lado capaz que consideran que es algo desubicado o que me está pidiendo algo, cosas así. Entrevistador: ¿El vínculo entonces en la pandemia era más conceptual? Informante: Claro, el vínculo era más frío porque vos no podés decir, no sé, cómo puedes decir a los chicos, qué tal cómo le va, cómo le fue hoy día, más allá de la palabra del texto no, no, se siente esa efusividad cuando vos se lo decís personalmente y te miran siempre, digo a los chicos, porque si yo miraría a otro lado es como que yo estuviera debiendo algo y no le puedo mirar un poco. Entonces a ellos les digo que son principios que yo considero, la lealtad, la verdad la honradez, que me digas mire profe, no, no lo traje hoy día, me olvide, no hay problema a todos nos pasa lo que hacemos, pero la otra semana si no lo hizo y ya es recurrente entonces no, entonces vos tenés que entre comillas hacerle sentir el rigor, no papa estas desaprobado, porque si no el otro también te mira y diga ah, bueno, pues se puede una vez, sí, perfecto, no hay problema, lo entiendo a los chicos, pero eso no significa que se vuelva una recurrencia, algo constante. Entrevistador: En pandemia, ¿las actividades tenían una fecha estipulada de presentación? Informante: Sí, pero después te volvés más laxo, no son tan rigurosos, intenté bueno, tal fecha, tal horario te presentan dos, tres. Después cuando se inauguró la plataforma lo mismo porque ahí te da la opción, bueno, hasta acá y empieza el contador al	Virtualidad Vínculo pedagógico Práctica evaluativa

revés, cuánto horas o días no los presenta. En el caso mío no dio resultado. Entrevistador: ¿Solamente tenían Classroom o ustedes utilizaban otros medios como el WhatsApp y el Meet? Informante: el WhatsApp porque tenías que presentar una evidencia de que estabas comunicado, entonces, la captura de pantalla de la hora, buen día, nueve de la mañana, captura de pantallas y eso le enviaba a mi jefa, a la preceptora y la preceptora me pasaba el presente Entrevistador: ¿Whatsapp y Classroom es lo que se usaba? Informante: La plataforma era Moodle, es lo mismo que Classroom, muchos no utilizaron Classroom, pero casi perecido donde vos abrir tenes la opción o visto de la actividad de tal día, el título las actividades los textos algún vídeo siempre iba acompañado de algún vídeo siempre iba para reforzar un video cortito donde lo hace interpretar. Bueno de acuerdo a la lectura interprete este fragmento y le ponía para tal fecha, siete días, por eso. Entrevistador: ¿Y el Meet, no usaban? Informante: Solamente Classroom y Whatsapp . Entrevistador: Profe, ¿cuántos estudiantes tenía en el Ciclo Básico? Informante: Y por lo general los primeros cursos, primero y segundo año que yo tengo acá en la Escuela Normal, un promedio de 30, puede ser un poquito más 34 un poquito menos, 27, 28, pero el promedio era 30 más o menos, este año tenemos 33 en primero séptima y 29 en primero octavo. Entrevistador: ¿Y en la pandemia, hubo mucha participación de este promedio de 30 estudiantes o era muy baja?	Virtualidad

Informante: Por lo general lo que se llevaron a rendir la materia era porque no participaban, no se conectaban y al no conectarse las actividades se iban acumulando y cuando pusimos la plataforma y la conexión con los chicos en WhatsApp, entonces decía bueno, ya se habilitó la plataforma a las nueve, a las nueve de la mañana habrán la plataforma y se van a encontrar con la siguiente actividad, tiene como títulos tal tema y le paso explicarle de la siguiente manera, como tienen que realizar las actividades, le explico punto por punto si es una línea de tiempo, la línea de tiempo sigue para ordenar los hechos históricos y ustedes van a encontrar fechas y esa fecha yo quiero que la ordenen cronológicamente hagan una línea de tiempo y después si hay alguna descripción caracterizar, explicar, valorar, reflexionar sobre tal tema. Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades se hacía? por ejemplo, línea de tiempo, ¿qué otra actividad evaluativa usaba? Informante: Todos los tipos de técnicas que le puedan servir, mapa conceptual, vamos poquito a poquito a ver un mapa conceptual, tiene concepto principal de la cual a través de conectores se van con conceptos secundario y conceptos terciarios de acuerdo a la complejidad que le quiera dar al mapa conceptual, lo van trabajando, anotaciones marginales si tienen texto o como es una foto, si lo imprimen bien y si no bueno del texto, pero hoja aparte van armando, van haciendo bosquejos de cómo podría ser este mapa conceptual y como es único, es personal cada uno lo interpreta de un modo totalmente distinto a otro, pero la finalidad es reducir, interpretar y utilizar la menor cantidad de palabras posibles, son conceptos claves claro y cada una de las actividades, cuadros comparativos y amerita la lectura de un cuadro comparativo, un esquema conceptual, este un cuadro sinóptico.	Prácticas evaluativas

Entrevistador: ¿Ellos lo subían a la plataforma o se lo enviaban a su WhatsApp? Informante: Cuando era por plataforma a la plataforma y cuando no teníamos la plataforma le sacaban foto a la actividad, a la hoja que ya había realizado, bueno, o en documento Word si lo podían armar en su celular, forma parte de TIC. Entrevistador: A la hora de evaluar, presentar diferentes actividades, ¿había una actividad final que para acreditar la materia? Informante: No, no, no nunca, se hizo en la presencialidad, sí 10 minutos antes hacemos un cierre, un coloquio, una puesta en común, de los temas que se han visto y yo hago la explicación general, porque tiene que haber un cierre para todos haber sido distinta la mirada si bien yo les corrijo, pero los visos, sí generar un golpe de vista en los conceptos que yo necesito, resalto que haya podido articular que se ha podido escribir algo coherente me tengo que sentar uno por uno y punto por punto y no terminas nunca, punto por punto. Por lo general, siempre hago cuatro o cinco actividades no hago más porque perdés, para qué va a dar 20 preguntas como actividad. Entrevistador: ¿Y ahí se promedia las actividades finales, para acreditar la materia? Informante: Yo tengo un registro en la computadora, el 5 hicimos lectura de tal tema, él me presentó y yo lo marco, el 8 tuvimos otra clase de interpretación audiovisual, sale vídeo de un documental cortito de 20 minutos, 10 minutos cortitos y así, ellos tenían que presentar y ahí yo lo marcaba, en la exposición nos dividimos en grupo, vamos a trabajar Egipto este grupo, religión, este grupo la leyenda de ultratumba, la pirámides y así voy, le doy una semanita los preparan buscan algún tipo de información o sino yo le doy el libro, a veces también hago trabajo de investigación y ahí ya avanzan solo en base para	Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

reforzar lo que ya se ha visto, qué sé yo, veamos el Río Nilo, en el contexto del antiguo Egipto pero yo quiero el trabajo de investigación, hoy en la actualidad, cómo se explota el Río Nilo, ¿hay turismo? ¿hay pesca? ¿cómo se contiene, hay inundaciones, se contiene el río Nilo, como, de qué manera hay un dique? ¿hay algún canal? ¿cómo se canalizó? ¿cómo se aprovecha el agua? preguntas actuales, entonces ese chico tiene que averiguar, toda la actividad que yo le plantee y de acuerdo a lo que me traiga, yo le digo chicos, a veces solo freno, no, no pueden buscar en internet, pero no me impriman nada, yo quiero todo a mano, uh los chico buscan Nilo y empiezan a imprimir y traen, eso no es trabajado, eso es buscar una cosa, ni lo han leído han visto Nilo y listo, no desarrollado y si me traen dibujo, si me hace una maqueta te pongo un diez, eso, ahí yo valoro el esfuerzo y dedicación. Entrevistador: ¿Usted tiene un registro y va calificando actividad por actividad y al final para acreditar promedia todas esas actividades? Informante: No, promedio no por ahí capaz que suena medio injusto porque a veces yo a los chicos les digo que el proceso comenzó el primero de marzo y termina el 18 de junio. A ver, en este proceso mira, te falto esto, esto no, has hecho esto, no te puedo aprobar tengo que dar una actividad compensatoria, el chico que te acompaño yo por lo general , tercero, cuarto y quinto de todo en realidad, es todo escrito por ahí una lectura, pero sino todo oral, oral hasta que toca historia argentina, entre los periodos del radicalismo, el peronismo o, las dictaduras o historia mundial tenemos un montón de temas, yo sí quiero molestar a los chicos como quien decir porque se han pasado con la conducta. Bueno, dividimos en grupo vos hace guerra mundial, guerra fría, estado totalitario, vos ya lo conoces a los temas, hay un montón.	Sentidos positivos

Informante: Profe, usted marcaba dos momentos la virtualidad y después la vuelta presencialidad en el mes de septiembre. Ahora, ¿Se trabajaban los mismos temas tanto en la virtualidad como en la presencialidad?	Sentidos negativos
Informante: Yo considero los temas que son prioritarios para mí, porque lo hicieron, acá la escuela le decíamos bueno, vos no vas dar todo el programa, vos sabes que a los chicos hay que entenderlo, tiene su contexto familiar y social que no pueden, entonces reducido, ah bueno, el programa tiene cincuenta temas, yo he reducido que se yo, veinte y cinco temas en la pandemia.	Enseñanza de la Historia
Entrevistador: ¿había saberes prioritarios?	
Informante: si, si vos tenes que priorizar cuando vas evaluar los saberes.	Enseñanza de la Historia
Informante: Y para evaluar los trimestres fue la manera como les pedía que hagan un trabajo audiovisual, primero fue un PowerPoint que se yo habíamos visto desde el concepto de Historia hasta el proceso de civilización, bueno, un poquito más, bueno hasta acá quiero que me hagan un Power de todo lo que han visto, quince cuadros en la cual usted van a resaltar lo que es Historia, qué ayuda a la historia, cómo surge el hombre, las teorías del proceso de iniciación y lo que es una civilización, los dejo a criterios de ustedes.	Prácticas evaluativas
Informante: Bueno, está bien lo han hecho, pero me apego al beneficio de la duda, yo no sé si me hicieron ellos, papá o mamá.	
Entrevistador: ¿Es eso para los chicos del Ciclo Básico?	
Informante: después ajuste un poquito más el segundo trimestre, ustedes se van a grabar acá que entre la mamá, el tío el abuelo, el hermano, el primo el que quiera colaborar con ustedes, es fácil es como si estuvieran en un curso pero están en la casa, entonces va a venir tu hermano, tu papá, tu mamá y lo va a filma, no quiero que dure más de cinco minutos, tres minutos, cuatro	

minutos porque tampoco, eh, ponerlo en situación, algo cortito, sencillo ayúdate con un mapa geográfico en la pared, que alguien venga, papá, mamá te pida un concepto, sigamos hablando de Egipto, Faraón y bueno, característica del Faraón, queda un papelito que dice teoría y bueno vos le explicas el Faraón, era dueño de todas las cosas, concepto, un esquemita ármate en un afiche, no lo cargues porque no sirve para el conocimiento, yo siempre digo el conocimiento no es para mí, es para los chicos. Lo que vos tenés que explicar al grupo tenés que explicarles a los chicos, para eso tenemos un montón de actividades, si vos tenés un afiche cargado, el público que está escuchando se aburre. Informante: No impacta, hay algo que no impacta, hagan algo que sea creativo y original para aquel que esté mirando le llame la atención y preste atención por tres o cuatro minutos, porque después de los tres o de los cinco minutos ya han perdido la atención, va a mirar para otro lado. Entrevistador: ¿Eso era una de las actividades en la pandemia como final? y en la presencialidad ¿se continuó con esa actividad también? Informante: Si, como te decía Gustavo resalto mucho la oralidad, una obra teatral, una dramatización, una exposición común y corriente individual, grupal , usando las tics, eh tenido buenos resultados como también resistencia pero el chico de cuarto y quinto año que no te quiera hablar, eso habla, no digo mal pero el grupo de profesores de atrás mío, de tercero, de segundo, de primero, nunca le han hecho ejercitar prácticas de oralidad, algunos dicen si, será mentira, no sé pero refuerzo mucho la oralidad, porque considero que tiene que saber hablar. Entrevistador: ¿Entonces, la mayoría de actividades son con el tema de la oralidad?	Enseñanza de la Historia

Informante: Sí, entonces yo creo que eso promueve más la participación, el poder expresar. Entrevistador: ¿Y en las actividades evaluativas, la oralidad se trabajaba en pandemia también? Informante: No con la frecuencia que lo hago en la presencialidad, te vuelvo a repetir yo lo he utilizado para cerrar ciclos, ya finalizando el año cuando no me quedaba conforme con un escrito y evaluarlo de manera escrita y a veces capaz que también el problema era mío, no? porque a ver, podría haber hecho algún tipo de actividad utilizando otras plataformas para que no puedan copiar para que piensen o relacionen y la verdad que no me informé o no me no me capacité para para ese tipo de actividades finales evaluativas, no, yo creo que hice lo primero que encontré de herramientas, que pude tener a mano y lo aplique, no tuve muy buenos resultados. Entrevistador: Profe, los estudiantes del Ciclo Básico, pasan de Primaria a Secundaria ¿Cómo era la participación en cuanto a las actividades orales? Informante: Y no digo que sea reacio, pero si les cuesta un poco, yo creo que este año esta promoción 2022 de primer año, bien al igual que el año pasado los tres meses que hemos tenido, si es que no es que me lo preguntas el año pasado no digo que vine enojado, pero dije estos tres meses lo voy a sacar el jugo a los chicos y le voy a hacer actividades de actividades hasta que me vayan conociendo y de los del 2021 o el 2020 no me acuerdo. No me acuerdo si el año pasado hemos venido dos semanas y ahí se cortó o en el 2021, porque hay un grupo del 2020 creo que no los conocimos nunca, los conocí y el año pasado creo que volvimos o no volvimos directamente hemos arrancado el ciclo hasta septiembre es decir en septiembre. Bueno, la cuestión es que, no, no me convencía, entonces vine con tapones de punta como quien decir y empecé con actividades, toda la semana era	Prácticas evaluativas Vínculo pedagógico

actividades, no muy extensa, pero algo tenía que hacer y siempre trataba de llevarlo por ese lado. Entrevistador: Entonces en la pandemia, ¿no tuvo mucha participación de los estudiantes en el Ciclo Básico? Informante: Tampoco lo exigí mucho, en cambio este año fueron bastantes temas en la cual yo lo quería escuchar y esto me va bien. Mira, te cuento, en octubre creo que se fueron un grupo de chicos de cuarto año a representar la escuela Normal a un Congreso algo relacionado al cuidado del ambiente, no sé qué cosa o la cuestión es que dos chiquitas de cuarto año charlando, les digo y ustedes porque no estuvieron en la evaluación y me dice es que no fuimos a San Salvador, nosé a qué complejo los llevaron y una chiquita cometió un sincericidio, dice sabe que había un chiquito de primer año de la escuela del Umbrete de Palpala que nos dejó con la boca abierta, un chiquito que sabía hablar, queriendo decir yo de cuarto año no pude expresar como este chiquito de primer año. Informante: Yo entiendo por la forma como le dijo, debe tener una fluidez de palabra que tenía un convencimiento que tenía una postura en la cual, o sea te sorprende un chiquito de primer año y yo le decía a las nenas, eso también habla más de nosotros, o sea, nosotros como docente porque no lo formamos bien, cuando tiene que ir y defender un trabajo con una postura o dar una opinión con respecto, no sé a la conservación de Medio Ambiente no lo podemos hacer. Informante: Esto viene de un alumno, no es que me dijo un profesor, un alumno dice que no ellos no podían creer, ninguno, habrán ido, nosé diez de la Normal. Entrevistador: ¿Profe y en estas actividades, por ejemplo, para fortalecer la oratoria le brindaba al estudiante algún indicador a tener en cuenta?	Sentidos negativos Prácticas evaluativas

Informante: Si todo lo básico, lo que a mi enseñaron en el Profesorado, que se yo cuando, cuando va a preparar una exposición, primero tenes que saber, ósea, la seguridad que te da el saber, cómo lo vas a saber si haces una investigación y lo internacionalizas, para poder tener fluidez en lo que vas a decir ahora, qué es lo que decís, obviamente es la manera en cómo lo decis, debes escucharte, se respeta las comas, las pausas, mírate en un espejo como gesticular, como te paras, estas nerviosos agarra unos anteojo, una lapicera canaliza, no mire a los ojos, tranqulizate, toma aire, eso es para todo, una ley general es practicar. Entrevistador: Estas actividades tanto en pandemia como en la presencialidad que estás marcando, ¿queda en algún instrumento de registro de evaluación, alguna rúbrica? Informante: Si, por lo general la escuela nos pide una rúbrica, ahora si lo llevo fielmente es muy difícil, a veces es criterioso porque lo vas conociendo al chico y en algunas actitudes muy buena y capaz que académicamente le falta, me tocó muchos chicos que tienen el interés, tiene la motivación, pero les falta expresarse, la timidez, hay otros que no vienen nunca, me pasó un caso un chico de 4 años por lo general siempre tengo ejemplos y experiencia con chicos de primero y segundo año por ahí, no tengo mucho casos por ahí primer año me sorprendió gratamente, una chiquita integrada, tiene retraso madurativo la Mia, cuando yo entro el primer día de clase un poco más estaba escondida. Bueno, me presenté me habló un poco, salgo y le digo a la Preceptora sabes que hay una nena integrada. Informante: Fueron pasando las clases y ya fui conociendo a los otros, dos chiquitas más, yo le digo miren ustedes saben que la Mia tiene un problemita, yo quiero que la acompañen, quiero que la hagan sentir una nena de 13 años, no digo que se metan, quiero acompañarnos así, claro, porque en definitiva la chiquita	

Académicamente no va a estar a la altura de los otros, pero hay que hacerla sentir parte del grupo y hoy por hoy te puedo decir Gustavo vos la vez, se ríe, se hablan con los chicos a diferencia del primer día que le he visto abajo de la mesa porque vos le decías estas bien y se escondían. Informante: Sí, creo que académicamente les puedo enseñar unas cositas, pero el espíritu de todo esto me parece que es integrar a la sociedad y siempre agradecido a los chiquitos por esa colaboración de compañerismo, sentido solidarios, si uno quiere porque pruebo pues nada, que me importa y te vas a hacer tus cosas no, y cada uno que las rodea, a veces ya cuando vos tenés un grupo, lo vas conociendo por tanto meses los códigos que manejamos no hace falta que le diga nada, con un gesto esta. Informante: De entrada, la disciplina y el orden, el respeto, la educación no hay nada por fuera, eso es lo básico, es lo que nos distingue de otros, como escuela normal tenemos que empezar a cambiar, siempre digo poniéndonos contra la cuerda por ahí la escuela tiene sus características pero para mí y para mí el respeto y la educación los valores, sanos valores estamos en un acto ustedes siguen estando en la hora de Historia, si el resto está silbando, está haciendo cualquier cosa, déjenlo a ellos, ustedes están en mi hora y si no estuvieron lo mismo, por eso vengo acá, mi grupo que los conozco como yo tengo ocho grupos acá bueno, casi todo, porque en historia los simbolismo son aquello elementos que nos identifican como sociedad, la bandera el himno, tenemos razón de ser, tenemos simbolismo y acá en este ámbito tiene que ser respetado claro, claro, nada más que el respeto. Entrevistador: ¿y ese orden y ese respeto en la virtualidad es muy complicado? Informante: Porque no lo tenía presente, porque por ahí yo le diría me gustaría que estén ordenaditas en su banquito, pero	

estaban en sus casas, no saben dónde, pedir la rigurosidad, bueno yo quiero diez y veinte llegó la hora, uno y dos y después llegamos en cuentagotas era cansador en ese sentido, vos le decías la hora de nueve a diez y veinte y no a las diez de la noche Entrevistador: ahí en esa franja horaria, ¿ellos estaban conectados? Informante: tendrían que estar conectados Entrevistador: ¿por qué medio estaban conectados? Informante: por WhatsApp y plataforma, le enviaba las actividades, explicaba la actividad y dudas, consultas, cualquier cosa que le haya quedado y que no se ha entendido, silencio uno que otro pulgarcito. Informante: Por eso te decía, tres o cuatro actividades suficiente para que darle más, capaz que resultaba darle diez actividades y que escriban como locos, pero si después no me lo saben interpretar después cuando vamos en alguna evaluación una puesta en común y nada, prefiero que tenga más tiempo para poder elaborar.	

Informante N° 3

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Profe antes que iniciemos con el diálogo primero decirle que usted tiene totalmente el derecho de pedirme el trabajo una vez que esté realizado y hacer las observaciones que usted considere, y que la información es totalmente confidencial, es el derecho que usted tiene como entrevistada, que participa en el diálogo de información acá en la Escuela de San Pedro. Entrevistador: El trabajo tiene que ver con las prácticas evaluativa en la enseñanza de la Historia de primer ciclo de los colegios secundarios de aquí, en San Pedro de Jujuy, cómo fueron en contexto de pandemia, esas prácticas que usted tuvo como experiencia acá en San Pedro. Me comentaba que no solamente trabajó en este colegio, sino también en otra institución. ¿Cómo fueron las prácticas? ¿Cómo fueron en ese contexto el vínculo Pedagógico entre el docente y el estudiante? teniendo en cuenta que, por ejemplo, en el primer ciclo ¿no pudo tener un acercamiento o conocer a los estudiantes de primer año por el tema de que se largó el aislamiento obligatorio? No sé si, a través de la virtualidad, pudo conocerlos o establecer algún tipo de vínculo con ellos. Informante: Dependiendo del establecimiento porque en este colegio secundario Nº 14 fue muy importante en este tema que estábamos hablando al comienzo sobre el vínculo, los preceptores, porque también teniendo en cuenta la comunidad de este colegio que era distinta a otro establecimiento, como lo estoy en la Técnica Nº 1. Acá los chicos muy pocos tenían ese acceso a los móviles, no había mucho, menos en su casa internet, entonces por ahí fue muy difícil en ese tiempo de pandemia, creo que no solamente para este colegio, sino	Vínculo pedagógico Sentidos negativos

también para los otros, yo comparándolo con el otro establecimiento, fue difícil para todos, pero para estos chicos creo que fue mucho más. Había muchos chicos que no estaban conectados, no había manera. Informante: Si bien es cierto que solicitaron en todos lados que confeccionemos cartillas y acortemos los temas, o sea, yo sentí como una presión por parte nuestra de que teníamos que acortar o ver la manera, pero se hacía difícil porque los chicos no contaban con conectividad. Hasta que en algún momento cuando volvimos vieron que no solamente el 2020 sino en el 2021 en burbuja, ahí cuando volvimos, yo no, porque vivo en San salvador al no poder viajar teníamos que ver con los preceptores o las maestras, porque acá tenemos mucho apoyo de maestras especiales, porque hay muchos estudiantes que tienen discapacidad. Informante: Entonces, eso es otra cosa, es otro desafío es mermar o ver la manera. Yo con esos chicos trabajo mucho con imágenes en primer ciclo, o sea, la primera parte es más fácil, hay que tener en cuenta todo esto. Entrevistador: Cuándo inicia el ciclo lectivo ¿usted ya tenía las planificaciones para trabajar durante ese periodo? ¿ya tenía seleccionado los contenidos que iba a desarrollar?	Prácticas evaluativas
Informante: Cuando empezó la pandemia nos hicieron una bajada de los contenidos prioritarios Entrevistador: ¿Y recuerda cuando salió la Resolución de los contenidos prioritarios?	Enseñanza de la Historia
Informante: No, no, fue obviamente cuando empezamos, nos agarró la pandemia cuando habíamos comenzado las clases, salió luego. Entrevistador: ¿Cuándo empezó con los contenidos seleccionados, también hizo un recorte de ellos?	Prácticas evaluativas

Informante: Cuando comencé yo seguí la planificación que nos piden a todos los docentes, que por lo general lo venimos haciendo todos los años, ya sabemos que dar. Informante: Pero de igual manera tuve que reducirlo o ver la forma, no reducir me llevó más tiempo y llegué a dar todos los contenidos a la mitad, no lo reduje, pero no me dio tiempos porque si quería avanzar al próximo tema, no podía porque que ellos no habían terminado. Entrevistador: ¿Y cuáles fueron en ese periodo de pandemia el recurso tecnológico más usado, por ejemplo, WhatsApp? ¿Cuál fue la plataforma usada? Informante: En este colegio por ejemplo el WhatsApp y en la Técnica Nº 1 si teníamos Meet, es distinta la comunidad y los chicos si tiene el acceso, por lo general más del cincuenta por ciento tenia internet, tenía un vecino, tenía una tía, era distinto. Entrevistador: ¿En ese colegio trabajaban con Clasroom? Informante: Sí, sí, en todas las materias, no solamente en Historia era muy fácil Entrevistador: ¿Ellos tenían conocimiento del Clasroom? Informante: No, el tema ahí también fue que nos olvidamos del tiempo y forma, para ello era más… pero lo difícil de eso es que a pesar que tenían todo, que cumplían, no sé si lo hacían ellos solos, pero yo me di cuenta en el año siguiente, porque te das cuenta que no manejaban ninguno, o sea, todo lo que habíamos visto el año anterior, yo tengo segundo ahí, no habían llegado o no entienden, porque los primeros años es más difícil el tema conceptual, es apropiarte de alguno conceptos típicos de nuestra disciplina o sea, fue difícil y fue como volver para atrás. Entrevistador: Profe, cuando usted menciona que los estudiantes, por ejemplo, del otro colegio ya sea la Comercial o la Técnica Nº 1, realizaban las actividades evaluativas que usted le proponía, pero que al año siguiente no se	Virtualidad

evidenciaban, ¿está poniendo en duda si realmente eran producciones de ellos? Informante: Yo puse en duda sí, porque hasta evaluaciones que tuvimos de manera virtual, que tuve la experiencia, me daba cuenta que estaban leyendo textual de textos, en Historia es fácil darte cuenta si son de memoria ciertas partes, pero que estén leyendo y por la cámara uno se daba cuenta, también hubo esas anécdotas. Entrevistador: Para comprender la Historia y sus contenidos ¿qué estrategia o enfoques de enseñanza trabajaba para que los estudiantes comprendan y no den de forma memorística los contenidos? Informante: Debo admitir que soy bastante tradicional, sí le doy videos cortos porque, aunque le des película, yo siento como que no funciona. Además, ya la vieron y es más fácil cuando estoy yo explicándole. Informante: Ahora, intentamos trabajar en proyectos porque en esa época de pandemia, teníamos que hacer bastantes proyectos con otra materia para ver si se llegaba a un conocimiento, no solo de la Historia, sino también desde la Geografía, Lengua y otras materias. Fue bastante difícil, en este colegio sobre todo lo intentamos hasta, que sé yo, para incentivarlo le dábamos cargas virtuales a lo que tenían dispositivos, vimos la manera que se comprometan y llevaran a cabo estos proyectos, pero sinceramente eran más bien obligación de nosotros que lo hagamos como docentes para ver que quede algo. Pero, si yo tengo que evaluar… mmm… Entrevistador: ¿Y cuáles eran algunos proyectos que trabajaban de forma interdisciplinaria? Informante: Por ejemplo, la alimentación en la Historia a través del tiempo, creo que era uno de los proyectos, pero como vemos en los primeros ciclos la Pre Historia y lo que es	Sentidos Negativos Prácticas evaluativas Sentidos Positivos

propia, ahí teníamos con Biología el tema de la alimentación, íbamos trabajando en forma interdisciplinar. Entrevistador: ¿elegían un tema y lo trabajaban en cada disciplina? Claro de la unidad que iban tocando. Entrevistador: Profe y ahí cuando usted estaba trabajando, por ejemplo, estos proyectos o los contenidos, ¿qué estrategia tomaba? Por ejemplo, me decía que le compartía vídeos ¿usted realizaba los videos o le compartía algún vídeo desde las redes? Informante: Yo no realizaba videos, le daba directamente yo la investigación de qué vídeos cortos podían ir, una selección porque tenía que ver yo primero, videos fáciles y que no dure más de 7 minutos, no solamente para este ciclo sino para los otros también, cortos porque yo veía que se perdían. Informante: Ya cuando habíamos vuelto, en el 2021, ya los podía ver. Por ejemplo, cuando los chicos podían venir a la institución sobre todo en este colegio, tuvo bastante bueno porque teníamos las pantallas de los televisores o teníamos una computadora. Entonces, yo los podía ver y ellos a mí, ahí fue más fácil para mí y para ellos, teníamos el contacto visual. Ahí los podía conocer de cierta manera, era distinto. Uno se armó su curso, yo me arme mi pizarra en mi casa. Entrevisrador: ¿llevó a la escuela a su casa? Informante: sí, yo creo que varios hicieron eso, comprarme los fibrones, el pizarrón y tratar de explicarle o hacerle una línea de tiempo, explicarle digamos… reitero. Informante: La parte del comienzo, es bastante en Historia, es difícil el tema conceptual ¿por qué? porque yo veo que es muy abstracto para ellos y hay muchas palabras que para nosotros son simples, porque es lo que nos gusta, lo cotidiano, lo que uno lee. Pero a ellos le falta lectura, le falta apropiarse de conceptos, hay palabras muy simples como expansión como palabra súper simple que no las entienden, extensión, o sea	Prácticas evaluativas

palabra que vos decís cómo es que no entiendas esos conceptos, tengo que darle ejemplos eso es lo que pasa en primer año. Informante: Sí, te va a pasar también, es difícil claro, Entrevistador: Profe y en cuanto a los contenidos ¿vinculaba los saberes con el contexto?	Sentidos Positivos
Informante: Debíamos vincular, vimos también la historia de la pandemia, todo se manejó con muchos proyectos, con otras áreas y eso estuvo interesante. Pero, a mí me resultó mejor, no en el primer ciclo, sino ya en tercero y cuarto año, que ya tenían un recorrido. El primer año costó, claro. Entrevistador: Cuando realizó las actividades evaluativas, ¿cómo eran las evaluaciones, era solamente escrita o solicitaba alguna producción?	Enseñanza de la Historia
Informante: Yo proponía que no sea escrito, que sea más creativo, por ejemplo, en primer año vemos todas las culturas de la Antigüedad, era más fácil realizar una maqueta. Tenían un soporte y ahí te dabas cuenta si habían entendido algo. Como todas las culturas tienen aspectos en común, veíamos quién gobernaba, cómo era la política o la sociedad, qué dioses tenían o que legado cultural dejaron.	Enseñanza de la Historia
Informante: Pero era fácil, o sea, era tratar de hacer lo más sencillo, pero solamente estaban los chicos que podían acceder a este contacto virtual, porque ha habido un montón que no tuvieron acceso y más allá de que hayamos presentado cartilla en todos los colegios, teníamos que presentar una cartilla con todo, porque el chico que no se conectaba tenía la oportunidad de tener una cartilla, trabajar en la casa, pero mucho de eso no pasó, no tenían el acceso a las cartillas. En este colegio se la dejábamos en una en una fotocopiadora en común, donde estaban todas las áreas y obvio eran doce u once cartillas, no sé la podían comprar y en historia son textos bastante extensos, porque no era solo darle las consignas, no, tenías que dejarle	Sentidos Negativos Prácticas evaluativas

la bibliografía, bajar vos de diferentes sitios y del libro del colegio, también eso. Entrevistador: ¿Estas actividades evaluativas realmente tenían alguna valoración numérica? Informante: No, no la valoración no era numérica, no me gustó tampoco, no me pareció el sistema conceptual. Pasamos de malo, o sea que, de que no llegaste al aprendizaje esperado a otra en la que recién el seis (6), siete (7) hasta el diez (10) era el superado. Entrevistador: ¿Y en esa etapa por ejemplo los estudiantes que no han participado tenían alguna calificación?	Virtualidad
Informante: Directamente no, poníamos ausente, depende del colegio teníamos diferentes grillas donde sí, colocábamos que estaba ausente o que no tenían conectividad, también teníamos que ver por qué no tenían conectividad. Informante: En varios colegios nos facilitaba los números de teléfono de los tutores, muchos de esos números, eran chips temporales, porque cambiaban seguido de números, también eso. Los grupos de WhatsApp cambiaban muchísimo y los chicos también. Entrevistador: En el otro colegio donde trabajan con Classroom, ¿ahí subían toda la actividad o también tenía WhatsApp? Informante: Todos teníamos WhatsApp, era como una obligación, hasta no hace mucho, creo que teníamos que tener, por si sucedía algo, agendado un grupo y los números de los chicos.	Virtualidad Prácticas evaluativas
Entrevistador: Profe, en primero y segundo año las actividades que usted realizaba ¿Cuál eran las que más predominaban? ¿Eran preguntas y respuesta conceptuales o de metacognición para que ellos reflexionen? Informante: Yo trabajo en primero y en segundo mucho análisis de imágenes. Entrevistador: ¿todo análisis?	

Informante: Sí, tienen que leer obviamente, hay una parte textual, obvio, es análisis, en el primer ciclo, me funciona a mí el tema de la visualización es más fácil para ellos y cuando pueden responden, por ejemplo, ahora en estos momentos están haciendo un trabajo de la prehistoria, estamos viendo el Paleolítico y Neolítico, o sea, ser nómades a ser sedentario y eso le resulta en el tema de la evaluación, recordar qué dibujaron o qué recortaron y pegaron. Si estamos viendo periodos de revolución neolítica, estamos viendo primero cultivo, en qué lugares se dieron, ahí vemos mapas, en qué continente y cuáles fueron esos primeros cultivos, los tienen que dibujar, cuando yo lo evalúe voy a apelar a que recortaron, si hay arroz, si hay cereales, trigo o cebada, ósea apelo mucho al comienzo en primer año sobre todo en las imágenes, yo apelo mucho a lo visual. Entrevistador: Profe, por ejemplo, ¿usted elaboraba la propuesta de trabajo incluyendo imágenes y algunas categorías conceptuales clave y luego se la compartía a los estudiantes? Informante: ¿Ahora o antes? Entrevistador: Ante, en la pandemia. Informante: Es que en Historia tengo que ver también tiempo y espacio, sí o sí vemos, la primera parte como es conceptual, reitero de nuevo, el tema de tiempo y espacio es difícil para ellos. Entrevistador: Profe y cuando realizaba las actividades evaluativas ¿trabajaba con algún instrumento de evaluación para ir recopilando evidencias? Informante: Sí, teníamos lista de cotejo, rúbricas porque cada colegio nos pedía, teníamos que entregar nuestra rúbrica cada vez que terminaba un trimestre. Entrevistador: ¿Y esta rúbrica la trabaja en conjunto con otros docentes o cada espacio curricular?	Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

Informante: No, cada espacio, porque tenemos distintos valores, no todos tenemos igual, hacemos una selección de que es lo que importa. Entrevistador: ¿la estructura es independiente de cada docente? Informante: En este colegio sí, en otro colegio nos poníamos de acuerdo, teníamos el departamento de Historia cierto… porque van a ser comunes, así que nos reunimos, charlamos virtualmente y llegamos a un acuerdo de cómo va a ser nuestra rúbrica de primero a quinto. Nosotros registrábamos si se conectaban, si realizaban la actividad, si realizaban consultas. Había que registrar algo de lo que iban haciendo. Entrevistador: Y en pandemia ¿Cuándo tomaba una actividad evaluativa daba a conocer los criterios de evaluación para tener en cuenta a la hora de evaluar cierto contenido? Informante: Debería, pero al comienzo fue como que íbamos sobre la marcha, después como la tuvimos más clara con las cartillas y demás sí, pero al comienzo no, te miento si te digo que lo hice, a pesar de que en primer año hubo muchas preguntas sobre el tema evaluativo, siempre hubo algunos padres comprometidos que quieren saber cómo voy a evaluar, cómo va a ser esto, es solamente Egipto, ósea muchas llamadas o mensajes de audio, yo utilicé el WhatsApp para resolver dudas rápidas y mantenerme en contacto con los estudiantes que no podían conectarse a Meet. Entrevistador: ¿Y ahí tuvo mucha participación de los padres? Informante: No, solo de los chicos que son responsables de los primeros años, tías o de algún tutor. Entrevistador: Usted comentaba que, en la técnica, los estudiantes tenían un poco más de recursos para la conectividad ¿Tenían su propia netbook o eran las que le había brindaba el Estado con el Programa Conectar Igualdad?	Prácticas evaluativas Vínculo pedagógico Virtualidad

Informante: Creo que no eran muchos de Conectar Igualdad, porque estaban en segundo y recién se la estaban por entregar. En la técnica, las netbooks las entregaban en primero o, más tardar en segundo año. Entrevistador: ¿En este colegio? Informante: Acá en primero. Entrevistador: ¿Y a los chicos les entregaron cuando empezó la pandemia? Informante: No, no, porque en ese año de pandemia no se las entregaron, ósea que eran nuevos. Entrevistador: Profe, en la virtualidad, cuándo entregaba alguna actividad ¿les pedía en Word o en el caso de los estudiantes de primero y segundo año, las entregas eran escritas a mano?	Virtualidad
Informante: A los de primer año Word no, muchos no conocían esta aplicación, pero algunos las manejaban desde el celular y obviamente en este colegio creo que ninguno tuvo computadora. En la técnica si, como era el segundo año, trabajé todo en Word, porque sí manejaban, sí tenían conocimiento o ayuda, pero sí, ellos en Word y muy pocas fotografías de la carpeta, podían hacerlo de las dos maneras en Word o mandarme fotografías del escrito, tenían su carpeta manuscrita. Todas las fotos al WhatsApp, porque cada colegio nos pedía evidencia, que subamos evidencias de los trabajos y proyectos, fuimos evaluados. Informante: En cada colegio subían las fotografías y obviamente, ahí fue donde mi celular estallaba, porque uno tiene diez (10) cursos y más de treinta (30) alumnos con imágenes, bajar a tu compu, fue todo un desafío para mí. Entrevistador: Claro, las conversaciones se van intercalando en el registro de chat. Informante: Yo bajaba por carpeta, porque tenía mi organización ahí en mi computadora, de mi curso del colegio,	Sentidos negativos

porque ya nos había pasado que teníamos que tener las evidencias de los trabajos, sobre cómo íbamos evaluando en todos los colegios, tanto en el primer ciclo como en los cursos que tengo más arriba. Entrevistador: ¿Profe y por ejemplo con las redes sociales, pudo trabajar alguna actividad? Informante: Yo no, sé que otros colegas sí, pero yo no me involucre, vi que varios hicieron más para tercer año, los próceres, historia argentina como que ahí se presta más creo yo, el tema de las redes. No lo pensé para primero y segundo año. Informante: En tercer año si hicieron Tik Tok, porque tenían proyecto de medio ambiente, fue distinto porque estamos hablando de tercer año, ahí sí le gustaba más, fue distinto el nivel, ya no estamos hablando de primero y segundo, sino ya de tercer año. Informante: Es más difícil en primer año, porque ellos vienen de la primaria al secundario y, en ese paso, todavía a uno, personalmente me dicen seño, ya vamos a estar en mayo y yo voy hacer la seño hasta julio.	
Informante: La necesidad de andar preguntando, está bien, el tema es estar en contacto personal continuamente como en la primaria, el vínculo se mantiene más cercano en el primer año, somos como más madres. Entrevistador: Profe, ese vínculo que usted dice que es más cercano en primer año ¿Influye por ejemplo a la hora de evaluar? ¿Tiene en cuenta a la hora de poner algún valor conceptual o numérico? Informante: Sí, yo sí tengo en mi lista de cotejo la parte conceptual, tengo el tema, porque todos tienen alguna dificultad, el tema emocional para mí es muy importante, el respeto, que sean solidario, que se presten por ahí no la	Vínculo pedagógico Sentidos Negativos Vínculo pedagógico

respuesta, sino las actividades, si faltaban en la primera parte del tema… Entrevistador: ¿En pandemia como lo llevo a concretar si no los conoció? Informante: En pandemia no existió esto, en pandemia yo no los conocí a muchos alumnos, los conocía de nombre y apellido y por ahí algunos tutores que eran que estaban presentes y me llamaban por teléfono, también eso. Informante: Algunos tutores que, si estaban presentes, me llamaban por teléfono, sábado, domingo fuera de horario de clase, te llamaban y te preguntaban, por ahí los identificaba por esa familia que se preocupaban. Entrevistador: Y por ejemplo cuando tenía que hacer devolución de alguna actividad ¿La retroalimentación en ese contexto fue únicamente hacer devolución de la nota? Informante: Yo le hacía sobre lo que ellos me mandaban, sobre fotografía de la carpeta o sobre su Word yo le hacía mis correcciones, con flúor o rever. Traté de escribir lo máximo y de describir en que lo que falto o lo que entendió o no entendió de la consigna. Ahí yo traté de estar más en estos primeros ciclos, sí. Entrevistador: ¿En primer año le hacía esas devoluciones? Informante: Era más riguroso, fue más difícil. Entrevistador: Por ejemplo, en los escritos ¿Aparecía ese apoyo anímico como por ejemplo seguí, vas bien, seguí trabajando y al final la nota? Informante: Sí, yo explicaba por qué tenían esa nota y siempre el que trató de hacer, que eran pocos, era un número. Pero eran pocos los que podían entregar o, me entregaban en destiempo o estaban en otro práctico anterior o en otro tema anterior, porque no tenía internet, porque se fueron a vivir de San Pedro a las afueras o se fueron a Santa Clara, tuve casos así, había	Prácticas evaluativas Sentidos Positivos Prácticas evaluativas

mucha contemplación, obviamente por esas situaciones y también porque hubo muchas pérdidas. También eso influyó, era como que cada uno estaba en su mundo, a pesar de que uno tenía un grupo que iba conmigo en el tiempo, había otro grupo que aparecieron al final, después de julio. En este colegio no aparecieron todos. Entrevistador: Profe y cuando salió la resolución de los de los saberes prioritarios ¿llegó a conocer la resolución o ya venía trabajando con la selección de contenidos? Informante: No, había muchos temas que por par ahí uno no los daba, sobre todo la parte regional Jujuy que tuvimos que hacer, no solamente yo sino mis colegas porque siempre uno charla, qué es lo que uno da, porque tenemos que dar en primero, segundo o tercero y ahí sí, tuvimos que dar algunos temas que yo no daba o lo daba muy al pasar sobre todo historias regionales en primero y segundo, la zona de Jujuy, éxodo, más épocas coloniales en Jujuy, hilar más fino ahí, algunas culturas que no daba, americanas que también tuve que dar, Chavín yo no daba por ejemplo y esos contenidos tuvimos que volver a ver. Entrevistador: ¿Todo eso estaba en la resolución que sacaron del ministerio? Informante: Sí, porque cada colegio tenía un ciclo orientado, teníamos ciertos contenidos que seguir. Entrevistador: Y por ejemplo en el ciclo básico ¿trabajaba esos contenidos que aprecian en la resolución? Y ¿Quién controlaba si lo trabajan o con las evidencias se fundamentaba? Informante: Yo subí todas las evidencias, en los colegios me las preguntaban, tenía que mandar fotografía y así fue. Continúo con esos temas, que antes no daban ahora lo introduje, ahora son mis temas, todos los tomamos y no es mucho.	Enseñanza de la Historia

Informante: Si me pongo a fijar por ahí lo que cambió son los títulos o la mirada. Entrevistador: ¿Los autores también? Informante: sí también o la mirada también. Entrevistador: ¿Qué mirada tenía? Informante: Por ejemplo, era más una mirada europea, por ejemplo, cuando dábamos expansión ultramarina, yo tenía una mirada europea y ahora más americana, es más regional, es más, de cómo eso influyó acá en América, como los contenidos me hizo replantear más lo nuestro, a lo mejor por el profesorado que hice, y también depende de la formación. Entrevistador: ¿Usted venía Trabajando con un enfoque más eurocentrista? Informante: Sí. Entrevistador: ¿Ah, entonces tuvo algún valor? Informante: Sí, porque después que volvimos de la pandemia al hablar con otros colegas, era de rever o pasar los libros o biografía, debí comprarme libros de Historia Colonial Jujeña 1 y 2, hacerse más herramientas, como tenía que dar eso. Entrevistador: ¿En la pandemia, logró desarrollar este enfoque con los estudiantes? Informante: Sí, sí, sí es más rico, es nuestro es más ver nuestros pueblos que habitaron en la provincia de Jujuy, eso no lo veíamos antes, era tema de geografía. Sí es más es rico, tanto para ellos como para mí también, es que no es que no me guste, pero te aclaro, yo no soy de Jujuy, soy de Salta, entonces por ahí yo no hice la Primaria acá, no tuve historia de Jujuy. Yo tuve de Salta, viste que tenes en cuarto grado. Entrevistador: Profe, recién usted mencionaba que la resolución tuvo aspectos positivos porque proponía otro enfoque, ¿llegó a conocer la Resolución Nº 1881? ¿O ya venía trabajando con esas prácticas evaluativas?	Enseñanza de la Historia Prácticas evaluativas Enseñanza de la Historia Sentidos Negativos

Informante: Hubo jornada, todas las jornadas sobre el tema de qué evaluar, cómo evaluar, yo confieso que yo seguí en lo que a mí me funcionó con lo que venía trabajando. Sí, sí te admito eso en cuanto a la evaluación. Entrevistador: ¿y era numérica su calificación? Informante: No, porque al comienzo no podía ser numérica, tenía que ser conceptual, fue difícil para mí, fue muy difícil pasar de lo conceptual a lo numérico, porque reitero para mí no era lo mismo un seis (6) con siete (7) o un siete (7) a un nueve (9) es como que hay mucho espacio. Informante: Bien pude, me pasé a lo numérico, bien salió el tema de lo que fue lo conceptual me fui a lo numérico, a mí me funciona así queda medio mal decirlo así, expresarlo, pero no, para mi está bien lo numérico, no lo conceptual.	

Informante N° 4

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Te comento el trabajo, se llama las prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia en Primer Ciclo de Nivel Secundario, lo que se busca indagar son las prácticas evaluativas en contexto de pandemia, indagar cómo fueron los vínculos entre el docente y los estudiantes, cómo influyó la virtualidad en las prácticas evaluativas, todo en período de contexto de pandemia. Entrevistador: Además, decirte que toda la información va a ser confidencial y bueno, se va a conservar también el anonimato, y más adelante ya cuando el trabajo esté realizado y finalizado, me lo podés solicitar para leerlo y hacer algunas consultas sobre la información triangulada, así, que tenes el derecho a hacerlo y yo de compartírtelo para que lo puedas consultar y leer. Me podés comentar en qué colegio trabajas, hace cuánto trabajas en el colegio y si lo hiciste en contexto de pandemia con los estudiantes ¿qué recordás de las prácticas evaluativas? Informante: Empecé con el pie izquierdo, podríamos decir, porque soy egresado del 2019, me recibo en septiembre del 2019 y entró a trabajar al colegio de los Olivos en febrero del 2020. Informante: Lo bueno de esto, es que me agarró fresquito, activo, bien nutrido académicamente y con ganas. Entonces, quizás lo pude sobrellevar de otra manera, me agarró de golpe, no me voy olvidar del 16 de marzo, se anuncia la pandemia, que pensábamos que era algo pasajero, dos semanas como decían. A todo esto, yo le había solicitado a mi director	

autorización para hacer una cartilla en los primeros días de clase, a lo que el director me dice no, espera, veamos, que esto, que lo otro, que si hubiera autorizado me hubiera resultado mucho más fácil todo, pero al tener la negativa del director, bueno, seguí esperando y hacia el diagnóstico, semana y medio de clases, pandemia el famoso ASPO el aislamiento obligatorio.	
Informante: No te digo que soy un analfabeto digital, pero sí, hasta ese entonces era limitado, o sea, te podía manejar Word, Excel, Power Point, pero uso de plataforma en mi vida, todavía no había empezado a cursar la licenciatura, que estoy cursando actualmente, ya que era totalmente ajeno a las plataformas virtuales. Me costó, me costó mucho porque nunca lo había utilizado, después ya se sumó el miedo. Los primeros tres meses fue casi nula la presencia de las clases virtuales.	Sentidos negativos
Informante: No había Internet, no había dispositivos, excusa iban, excusas venían, en los primeros dos cuatrimestres de dieciochos (18) alumnos que tenía en segundo año se me conectaban dos, incluidos encima, en donde no podía avanzar mucho. Entonces, no me quedo otra que tomar la estrategia de subir a la página del colegio, después se crea un aula virtual, pero primero con la página del colegio hasta que se pudieron comprar todo, subir trabajos prácticos que debían ser enviados en teoría al Classroom, que nunca me lo han enviado por Classroom, siempre me lo terminaron enviado por WhatsApp o al Messenger, quedó al vicio Classroom.	Virtualidad Virtualidad
Entrevistador: Profe, esa presencialidad en la virtualidad, ¿Por qué medio se realizaba? ¿Era mediante Google Meet?	
Informante: Primero intenté por Zoom, porqué Zoom te permite grabar las clases, entonces probé por zoom, pero me salían que se le colgaba la imagen, que necesitan mucho más dato. Bueno, opté por Meet, era más fácil la plataforma porque	

podía proyectar los PowerPoint lo veía como un recurso a meno, Powerpoint. Informante: Bueno, esos dos, tres primeros meses medio que, hasta que se acomodaron todo, se crea el aula virtual. Hasta ahí casi nulo y después se le suma algo peor, empiezan a llegar los casos a San Pedro, empieza a llegar ese pico máximo que hemos tenido en el mes de agosto, septiembre, los contagios, la pérdida de los padres de los alumnos. Por ejemplo, tuve una alumna que en un día perdió a su mamá y a su abuela, no tenía contacto con su papá, quedó sola y pasó a la mano de la tía y ahí ya quedó de lado la enseñanza de la Historia. Informante: Quedó muy de lado la enseñanza, era llegar a mi horario y empezar a llamar alumno por alumno, cómo estás, qué necesitas, subir a la nube los trabajos prácticos, que ellos me lo podían ir entregando conforme vayan pudiendo hacerlo, encima, las librerías estaban cerradas. Entonces, era sacar foto, escanear libro por libros sacar la foto enviarla o subirla. Fue un trabajo que costó, pero a todo esto en ese momento para mí lo que menos importaba era la Historia, porque en la realidad, tenía alumnos con ataque de pánico. Informante: El colegio tiene una característica, tiene muchos alumnos incluidos, trate de hacer el acompañamiento ahí y recién pude repuntar en el mes de noviembre y diciembre en donde ya se me conectaba la mitad del curso, donde lo hacia lo más dinámico posible para que no sea un padecimiento las clases virtuales y de alguna manera desenchufar, buscaba videos, buscaba la manera de hacerla más a menos, porque le dedicaba la mitad a Historia y la otra mitad a cuestiones sociales y familiares, darle espacio para que ellos hablen también.	Virtualidad Vínculo pedagógico Virtualidad

Entrevistador: Profe y ante esta situación que se iba dando en pandemia, como la pérdida de familiares, ¿Influía lo emocional a la hora de evaluar en las actividades?	
Informante: De forma drástica, por eso es llegar al punto de dejarla de lado a la Historia, porque como le podías pedir cosas, yo pensaba en mí mismo, exigir una evaluación a una alumna que perdió su mamá, su abuela, su fuente de vida y su sustento emocional. Y en el mismo día un alumno que se había ido a la casa de un tío, que había visto tres veces en su vida, porque toda su familia estaba con Covid, alumno que era becado del colegio de muy bajos recursos, tres hermanos y contaban con un solo celular.	Sentidos Negativos
Informante: Después el colegio empezó a prestar computadora, pero el hecho era el Internet, entonces era complicado ver este tema. Exigir académicamente contenido en una situación drásticamente complicada.	
Informante: Aparecieron los núcleos prioritarios que pude llegar a esos contenidos, pero muy básicamente, me acuerdo en primer año que tenía ciclo básico, llegué a dar concepto de historia, fuente de la historia, de Prehistoria muy muy poco y me centré en una sola civilización de la Antigüedad, que fue Egipto, porque había más películas, se podía trabajar mucho más, entonces trabajaba más por ese lado, por ejemplo, se puso de moda que todos tengamos Netflix en ese entonces, estaban dioses de Egipto que se llamaba una película de Moisés y todo ese de películas lo iba a trabajando para ir ganando de alguna manera, aminorar un poco lo que era el tema de los contenidos, esto fue en el 2020.	Prácticas evaluativas Enseñanza de la Historia Sentidos positivos
Informante: Obviamente había que poner una nota, en ese entonces era valorativa, no era numérica, desaprobar, no podía desaprobar, éticamente no lo podía hacer. Entonces no desaprobé, ese año tuve el segundo año que fue en el 2021,	Prácticas evaluativas

donde empezamos en la virtualidad, después a la bimodalidad, ni por casualidad terminé el programa, porque tenía que dar una clase para un grupo y después para el otro, porque habían feriados, paros, se suspendían las actividades, avanzaba con uno y no con el otro. Pude evaluar de mejor manera, sí, pero tampoco fue óptimo.	Sentidos negativos
Informante: Lo que si pude darle bolilla es a lo conceptual, porque tenía que rellenar los huecos del año anterior, pero tampoco llegue a dar el programa, opte con el permiso del director, volver a prime año y dar un panorama de las materias de primero y llegar hasta donde avance hasta segundo año, que llegue hasta el primer eje. Continuando con esto de la plataforma, subía los trabajos, después ellos me los entregaban en formato papel, porque había mucho que estaban asilados todavía, estaba eso que aislaban y se perdían dos semanas, iban y venían, avanzaba, no avanzaba, se complicaba. Entonces, únicamente puede llegar a lo que fue el primer eje del segundo, porque después terminaba cayendo el profe de tercero, que también retrocede sin poder hacer.	Enseñanza de la Historia Prácticas evaluativas
Informante: Lamentablemente esos chicos quedaron con muchos huecos, si bien intentamos dar manotazos de ahogado, no sé hasta qué punto sirvió a mi criterio, se extendió mucho una cuarentena y no permitió el desarrollo y otra cosa no eran los mismos chicos cuando ingresaron en ese 2020. En esa primera dos semanas hice el diagnóstico a los chicos que yo tenía en el 2021, porque aquel que era tremendo por decir la bomba del curso, era pasivo, depresivo, impacto de forma abismal.	Sentidos negativos
Informante: Y vuelvo siempre a lo mismo, si hay algo de una de mis capacidades que me caracteriza como docente, creo que es lo humano, soy de preguntar de estar en la parte más efectiva, que de la parte por ahí conceptual que la considero	

importante, sí, pero considero más la parte afectiva porque si no le da un espacio el chico a ver el contenido te lo puede sacar de Wikipedia, te lo puede sacar de un libro al tema es como acercar el chico a la escuela o alguno de otra manera a la historia, porque hay que hacer leer al chico historia, tuve que acortar contenidos. Entrevistador: ¿Cómo fueron las actividades evaluativas? Informante: Fueron, este muy utópicas como todo docente nuevo, análisis crítico, preguntas metacognitivas y reflexiones, los primeros trabajos prácticos que yo subía, eran así, el otro no daba pie con bola. Entrevistador: ¿Seguiste con la misma lógica de preguntas? Informante: Intenté mantener la lógica y medio que me estrellé con la pared, no funciono bajar el contenido y las preguntas también. Entrevistador: ¿Los tipos de pregunta eran más conceptuales? Informante: Y claro, ya era más un copy-page digamos, haber volvamos, empecemos con copy-page y de ahí vamos avanzando despacito, a ver si llegamos en algún momento a la comprensión lectora o a interpretación o, análisis crítico. Nunca me voy a olvidar en segundo año, se ve la conquista de México y Perú, si hay un autor que a mí me apasiona y me gusta demasiado es Eduardo Galeano y me acuerdo que puse para presentar la clase una frase del libro las venas abiertas: todos tenemos sangre americana, en las venas o en las manos. Y yo les pedía a ellos, que a ver qué se le venía la cabeza, nada, y ahí fue mi llamado de atención, esto no va a ser así.	Sentidos negativos

Informante: Todo lo planifiqué con el libro "Una Historia para pensar" que era un libro amplio que tiene mucho contenido, tuve que bajar. Entrevistador: ¿El libro te lo provee la escuela? Informante: No, bibliografía mía, porque la escuela no tiene biblioteca. Entrevistador: Ahora bien, ¿El director influía en la selección de contenido?	Prácticas evaluativas
Informante: Para nada, para nada, é nos daba nuestra libertad. Nosotros en base al diagnóstico que hicimos, íbamos viendo como podíamos andamear la clase y hemos llegado a un punto de decir que mal profesor soy, no me estaban entendiendo, ¿qué hago?. En un momento me pasé de rosca. Me acuerdo que estaba en cama y casi se me paraliza un poco la cara, porque no sabía cómo seguir. Me tranquilizo y me pongo a pensar si no estoy llegando bien, vuelvo al principio, empecé a buscar bibliografía y encuentro en uno de los últimos libros que me lo había recomendado un colega, El Capelús por Silvia Vázquez que estaba de moda en ese entonces, lo busqué, lo obtuve mediante Mercado Libre me llegó, estaba bueno era cortito, sintético. Empecé con clases de lectura, porque me di cuenta que no sabían leer.	Sentidos positivos
Informante: Cálculo que el profe de Lengua tuvo los mismos problemas que yo, volver a ese inicio, empecé con lectura en voz alta, a ver qué dice la primera oración, seguí vos y ahora aquí, entendes, bueno, nota marginal y empezar de nuevo, por eso no llegue ni a la primera unidad. Entrevistador: ¿Y esta estrategia de lectura la hacía por Meet?	Virtualidad
Informante: Por Meet y ya en la presencialidad por grupos, ya en el 2021, el 2020 fue perdido prácticamente, esto fue en el	

2021 ya cuando teníamos la primera parte del año. Después teníamos los dos grupos con nueva modalidad, separaban las aulas en dos grupos o tres de acuerdo a la cantidad, solamente podía tener en el aula entre 10 y 14 chicos. Entonces, un curso se te divide en dos grupos. Por ejemplo, tenía un grupo los martes y los jueves, mientras que el otro grupo asistía en días diferentes. Y, obviamente, un grupo avanzaba más que el otro. Informante: Ellos tenían que participar todas las clases, entonces cuando yo daba la clase presencial transmitía mediante Meet mi clase, los que estaban en la casa tenían que presenciar y lo mismo la lectura. Primero con un cuadrito que me hice que era qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, ellos me tienen que responder eso. Y con eso empecé, con qué, cómo, cuándo, dónde y por qué y ellos tenían que buscar. Tenían que desarrollarme, qué pasó, con qué y terminé con el por qué, por qué había sucedido esto para vos, fue bueno, fue malo y ahí se me terminó el año. Pero no puede llegar al análisis crítico que quizá hoy puedo llegar, porque todavía el chico seguía con la cabeza en otro lado, se complicó demasiado, pero todo fue ir y volver, fue como si le tuviera dando clase al chico de quinto y sexto grado. Entrevistador: Profe, en pandemia cuando la escuela empieza a entregar computadoras ¿eran de Conectar Igualdad? Informante: Si, las que tenían eran propias de la escuela y el gabinete les daba a los chicos que no podían asistir a la escuela. Entrevistador: ¿Usted conocía los programas que tenían instalados esas computadoras? Informante: Yo lo único que sabía era que tenían un Word Excel y el Explores, ni siquiera tenían PowerPoint, había	Prácticas evaluativas

algunas que sí otras que no, porque no tenía ni siquiera el paquete Office completo. Vos entraba y tenía eso nada más y con eso trabajaba, te toca bailar con La Renga, tenía que bailar con la música que te ponían, y salió.	Virtualidad
Entrevistador: Y, al comienzo, cuando planteaba preguntas reflexivas o metacognitivas sobre algunos conceptos de la Historia y observó que no había respuesta por parte de los estudiantes, ¿cambió automáticamente de estrategia?	Prácticas evaluativas
Informante: Primero me sentí frustrado. Fueron dos clases que, prácticamente se perdieron porque iba por el mismo camino, no sabía cómo correr. Hasta que, un día, se me hizo clic. "No, empecemos de cero, vamos a empezar y vamos con la lectoescritura, porque no estamos dando con el meollo del asunto". Ahí fue donde recién pude dar andamiajes de texto.	
Entrevistador: Cuando comenzó el ciclo lectivo 2020, antes de que se decretara la pandemia, ¿usted ya tenía elaborada la planificación con la que pensaba trabajar?	
Informante: Sí, la planificación anual que te decía que estaba con análisis crítico con comparación, exposiciones orales, o sea, era súper utópica y ahí estaban incluidos los instrumentos de evaluación.	
Entrevistador: ¿Y qué instrumento de evaluación usaba para valorar los aprendizajes de los estudiantes?	Prácticas evaluativas
Informante: Si hay algo en que yo siempre fui defensor y lo sigo siendo y planteando, es la oralidad, que el chico tenga un buen desenvolvimiento oral, que sea una preparación para el Nivel Superior Universitario. Entonces, mi criterio básico, es que el chico sepa defender una idea conceptual y hacerlo de manera crítica, delante de pares y delante del docente.	

Obviamente, no puede llegar a un nivel escritural. No me quise meter mucho porque, por ahí, tipología textual como la monografía y el ensayo lo ven en cuarto año, con la materia Lengua y Literatura. Si bien todos debemos alfabetizar, el que tiene que dar el empujón central es el área específica de Lengua. Recién en cuarto año se puede trabajar con esta complejidad en este tipo de tipologías textual. Entrevistador: Entonces, ¿en primer año no utilizaba como actividad evaluativa producciones como el ensayo? ¿Ese tipo de trabajo no lo desarrollaba en el ciclo básico? Informante: No, en el Ciclo Básico no, a lo sumo en segundo año en el último trimestre para cerrar la nota y que ellos me hagan una exposición, que me resultó el año pasado. Un ensayo corto de media carilla, en donde ellos me justifiquen o me hablen de un tema que hayamos visto durante el año y después me lo tenían que exponer mediante un suporte y defender una ideas y preguntas que le voy a hacer de otra temática. Pero su unidad tenía que defendérmela mediante un ensayo y qué críticas podría haber hecho al personaje o al hecho, ya posicionados desde el método histórico. Eso es lo que yo siempre le dije, no sé si van a salir aprendiendo historia, pero van a salir aprendiendo a hacer historia, porque su historia somos todos, una ciencia que estudia todo lo que hizo el hombre en el pasado, y nos ayuda a comprender lo que pasó hoy y lo que puede pasar mañana. Entonces, no sé si van a aprender Historias, pero hacerla, seguro. Y eso que me resultó en algunos cursos, en otros, no tanto, porque hay cursos y cursos. Entrevistador: Y durante el período de pandemia, cuando no fue posible evaluar, ¿al finalizar la cursada realizó algún	Sentidos negativos Prácticas evaluativas

trabajo integrador para valorar los aprendizajes de los estudiantes? Informante: Sí, sí hice un trabajo, pero todos fueron plagio. Ellos me tenían que hacer un cuestionario, con respecto a la idea central de cada temática, ellos tenían que responder, en teoría eran preguntas personales, o sea, que cada uno debía dar su opinión, qué entendió del concepto de Historia, cuál era la edad de la Historia, preguntas así, a qué se dedicaban los egipcios en su proceso económico o en qué se basaba la economía egipcia. Informante: Y este este cuestionario fue, por ejemplo, un formulario Drive, subido a la página, ellos descargaban y después me enviaban el trabajo bien hecho. Yo lo subí a la plataforma ellos lo bajaban, lo hacían y me los volvían a reenviar, lo que más utilicé fue el WhatsApp, porque a ellos les resultaba más fácil. Y a la plataforma me habrán subido dos o tres trabajos, no me subieron más, "profe ahí le estoy mandando el trabajo, chau". Informante: Y contal que me lo entreguen, ya está, tampoco, no me interesaba mucho la manera en que me lo envíen, sino que me envíen el trabajo, pero como te digo, como se notaba que respondían de Wikipedia, porque a veces ni el subrayado, ni la letra azul le sacaban. Entrevistador: Entonces, ¿en Classroom no se pudieron aprovechar las herramientas que ofrece la plataforma para el desarrollo de las actividades y la evaluación? Informante: Obviamente, no, no se pudo trabajar, por ejemplo, subía el link al grupo de WhatsApp, se conectaban al Meet,	Prácticas evaluativas Virtualidad

bajaban y dejaban los trabajos o lo subía a la plataforma, descargaban y me lo enviaban. Entrevistador: ¿Cuando tenían las clases virtuales el director le exigía que tenían que cumplir con las horas? Informante: Obviamente, hubo pícaros que no le comentaban nunca. Por eso, en la segunda parte del año, este director empezó a exigir que se conecte la preceptora para de alguna manera verificar. La preceptora se conectaba para ver verificar y tomar asistencia. Obviamente, los chicos casi que no se conectaba y los que lo hacían, saludaban y apagaban la cámara y después no sabíamos si estaban o no, le preguntabas y te respondían uno o dos.	Sentidos negativos
Entrevistador: Mencionaba que tenía persona con discapacidad a estos estudiantes incluidos ¿cómo lo evaluaba? Informante: Mis evaluaciones en ese sentido, como fue mi primera escuela que me tocó, que está bien, le voy a ser sincero, en mi formación yo estaba en contra de la inclusión educativa, por cómo estaba gestado y cómo estaba planteando, o sea, no de inclusión en sí, sino de cómo estaba planteada la inclusión en el sistema educativo en el nivel secundario. Cuando ingrese me cambió la estantería, entonces tuve que aprender a armar evaluaciones en torno a las capacidades de todos, porque hacerle una evaluación aparte también era discriminar, entonces prefería hacer una evaluación que sea para las distintas capacidades, porque yo reconozco la múltiple inteligencia, no todos son buenos escribiendo, otros son buenos hablando, otros dibujando, entonces reconocer la capacidad de cada uno.	Prácticas evaluativas

Tenía una chiquita que era autista, era brillante dibujando, cada cosa bella que dibujaba, entonces mi evaluaciones se centraban, por ejemplo, una de la cual me llevó la más linda satisfacción, era que teníamos que evaluar, Edad moderna el Renacimiento, Humanismo y Reforma Protestante, yo le daba varias opciones para que me representen esos acontecimientos, me lo podían dibujar con una explicación abajo, me podían realizar un Power Point reflexivo, me podían hacer un cortometraje, porque también móvil Maker se había puesto de moda. Entonces e incluso las redes sociales, TikTok. Entonces ellos debían extraer un pedazo por ejemplo reforma protestante de la película de Martín Lutero y actuarla, de esa manera evaluaba, le daba varias opciones: dibujar, narrar, explicar, realizar un vídeo cortometraje, un mapa conceptual. Como ellos se sintieran más cómodos y lo que trabajaba con la maestra itinerante era en la importancia de no dar nombre, fecha y qué pasó nada más, yo quiero que sepa el acontecimiento que de ese acontecimiento fue importante. Después cuánto pueda asimilar el contenido, eso se lo dejo a ella porque lo conoce al estudiante mejor que yo, con que me diga qué pasó, dónde pasó, cuando pasó, yo feliz. De esa manera trabaja algunas maestras muy presentes y otras que no aparecieron nunca Entrevistador: ¿Y este tipo de actividad evaluativa cumplía la misma función que un trabajo integrador o tenía un propósito diferente? Informante: Sí, es más de tema de encuestas, pero me aparecieron con ¿profe le puedo hacer un mapa conceptual? Le dije bienvenido después ya venía de ellos, como todas las evaluaciones habían sido de ese tipo, o sea, yo llegaba hasta el tema y la acción evaluación de ese tema giraba en torno a la múltiple inteligencia y me llegaron mapas conceptuales, me	Enseñanza de la Historia Virtualidad Prácticas evaluativas

llegaron videos, nunca me voy a olvidar de uno, Mario Cáceres, un alumno que me trajo un Tik Tok con la interpretación del descubrimiento de América por "Casado con Hijos", él se disfrazó de indio, cortó la imagen, fue una belleza ese trabajo, creatividad única que sirve también, lo que es la parte del diseño, ellos tiene Teatro en segundo año, entonces esto también medio que lo estimuló a que se anime a hacer esas cosas y a ver, mientras ellos me demuestren que saben algo del contenido, bienvenido sea.	Sentidos positivos
Es algo totalmente contrario el paradigma que voy llevando ahora, ¿no? Para mí, tienen que saber, si no me sabes el contenido estamos en el horno. Ahora soy mucho más estricto con el tema de los contenidos, pero en ese entonces la cuestión era mantenerlos ocupados	
Informante: Entonces en pandemia, ¿el contenido salió del eje central?	
Informante: Salió del eje central totalmente, era más que nada darle los conceptos básicos, que no podían no saber y, preguntar cómo estaban, qué hacían, qué hacen durante el día, qué habían comido, si se sentían bien dónde estaban y como te digo en el momento en que no se conectaba nadie lo llamaba uno por uno.	Enseñanza de la Historia
Entrevistador: Profe, ¿recuerda las políticas que se implementaron a nivel provincial y nacional cuando salieron, por ejemplo, la Resolución N° 1891, ¿que planteaba un tipo de evaluación más procesual y el cambio de la calificación numérica por una valoración conceptual?	Prácticas evaluativas
Informante: Es que el tema es antes que llegue la circular, ya trabajamos de esa manera. No podías trabajar numéricamente bajo ningún punto de vista. O sea, esa resolución tendría haber	

salido primero, mucho antes. No sé qué no quisieron evidenciar, pero ya se venía trabajando de esta manera. Ya no podías ponerle un uno, un dos, un diez, ya corregía valorativamente el tema, agradecías que te presente el trabajo, porque era digno de felicitar que estén al día con los trabajos. Informante: Desde el momento uno de la pandemia, más desde el mes de junio cuando empezaron a llegar los casos, fue todo emocionalmente y fue todo procesual. No hubo nada numérico bajo ningún punto de vista porque no se podía, ¿con qué cara vos exigía una evaluación? Es más, una alumna se me conecto desde el hospital de campaña y vos le decías a la chica: ¿qué haces ahí? "No profe, me agarro el bicho". Y bueno, el lindo gesto de todos los compañeros a la clase siguiente, fue que todos le hicieron cartelito fuerza abrí aguanta abril, los chicos le mandaban cosas dulces a su compañerita, pero con qué cara le podré pregunta "che, ¿te acordás que era la prehistoria?" no había cara para preguntar eso. Entonces, bajo todo punto de vista fue procesual, no cabía madurez alguna de querer exigir conceptualmente algunas cosas. Entrevistador: ¿Entonces, esto que fue pasando desde lo emocional influyó totalmente a la hora de evaluar? Informante: Totalmente por eso no pude desaprobar a ninguno. Entrevistador: ¿Y aún conserva algunos trabajos prácticos que hacía hacer? Informante: Si, los conservo todavía, si lo necesitaste te lo envío para que lo veas.	Vínculo pedagógico

Entrevistador: Cuando salen los Contenidos Prioritarios, ¿fue sacando de ahí para trabajar? Informante: Desde ya teníamos el diseño en curricular, es que ya hubo una preselección de contenido antes de que llegue este recorte del diseño. Entrevistador: Sí, ¿por qué? Informante: Porque obviamente no podías darlo, era totalmente descabellado pensar que podía dar el programa completo. Entonces, nosotros mismos ya fuimos haciendo los recortes. A ver, esto les puedo dar esto no le puedo dar. Y bueno, después ya llegó la afirmación que tuvieron muy acertado los recortes. Eso sí, le voy a dar la mano al Ministerio, la bibliografía sugerida estuvo bien, pero había llegado tarde, muchas de las acciones y de las decisiones que se tomaron llegaron tarde, ya que, en todo esto, varios tuvimos que aprender sobre el trote. Entrevistador: ¿Y recordás en qué momento llegaron a esas políticas? Informante: Fueron en el segundo cuatrimestre, hasta eso caminando solos, claro. Capacitaciones de plataformas, no tuvimos. O sea, como dice Atahualpa Yupanqui haciendo camino al caminar, metiendo la pata y haciendo, ahí aprendimos más. Los que nunca estudiamos a distancia, a diferencia de quien estudió a distancia, maneja más o menos el tema de la plataforma. Recién egresado, me imagino uno que es joven por ahí resulta un poco más fácil y aquellos profes históricos que ya estaban a punto de jubilarse, ¿cómo habrán hecho? Si no había una capacitación alguna con todo eso, no hubo capacitaciones. Informante: Recién apareció el año pasado mediado de año que por los cursos que largaba el Ministerio una de digital durante	Prácticas evaluativas Enseñanza de la Historia Sentidos negativos

los dos años de pandemia no hubo ninguno que te enseñe como hacer un Meet como elevar, nada o aprendía o pagaba un profesor particular, no había en la primera parte de la pandemia. Estábamos acéfalo. Entrevistador: Profe, y desde la virtualidad, ¿los estudiantes sabían trabajar con Word y PowerPoint, principalmente los chicos de primer año? Informante: Tenían conocimiento de lo básico, pero obviamente, hubo que pulir el justificar, llevar a letra Arial, la redacción. Ahí sí, medio que tome un papel más estricto, están muy mal acostumbrado a escribir en el Whatsapp y escriben mal. Entonces, ellos me escribían en el Word, muchas veces usaban el Word mediante el celular, como escribir un mensaje, abreviaban las palabras. Les faltaban los emojis nada más, a cómo me enviaban los trabajos escritos, entonces fue trabajar desde ahí: A ver saber transportemos esto, justifiquemos, un interlineado 1. 5, chicos a ver ¿qué es el interlineado? También tuvimos que alfabetizar digitalmente. Entrevistador: Entonces, de las herramientas del paquete Microsoft los chicos tenían muy pocos conocimientos. Y, por ejemplo, ¿TikTok y las demás redes sociales las manejaban bien? Informante: Todos manejaban bien. Es más, ellos crearon me acuerdo un perfil de Facebook de Alejandro Magno, crearon amigos en común, ahí ponía nombre de filósofos y a Mirta Legrand, por ejemplo. Desde ese lado de la picardía también, trataba de llevarlos por ese lado. Pero lo que era redes, eran licenciados, el tema era cuando íbamos a los programas fundamentales.	Sentidos negativos Virtualidad

Entrevistador: Con respecto a la virtualidad, ¿usted enviaba los videos directamente o les compartía los enlaces para que los vieran? Informante: Directamente los links, porque mediante la plataforma no se cargaban los videos, si lo descargaban eran muy pesado. Enviaba todo de YouTube, buscaba, siempre aparecen una cartelera impresionante en YouTube. Me acuerdo del profe José, creo que era profesor de Historia de España, que explicaba mediante imágenes, entonces lo tenía a él también como un soporte para que tengan, o sea, no todo entendemos de la misma manera y al mismo tiempo. Entonces quizás lo entendía más a José, que lo que me entendían a mí. Informante: Armaba los PowerPoint y se los enviaba. o lo explicaba con los PowerPoint. También enviaba la bibliografía, yo siempre con cada clase que daba enviaba la imagen del libro, entonces para que ellos tengan un soporte. Está bien, el profe explicó esto, pero le daba una guía de lectura para que ellos lean, era obviamente copy-pegue, o sea, ahí estaba la respuesta uno, ahí estaba las dos y estaba la tres, para que ellos tengan el contenido en su carpeta. Entonces, al momento de estudiar, tengan qué leer, donde leer y no se queden con lo que el profe había explicado. Esto en algún momento, claro. Bueno, profe, ¿eh? Como le digo, no sé si se puede realizar otra entrevista, no hay ningún problema en lo que te pueda ayudar, no hay ningún problema y bueno, yo te estaré participando los trabajos que tengo de los chicos hay alguna.	Sentidos positivos Sentidos negativos

Informante N° 5

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Buenas tardes, profe. Primero, antes de empezar con la grabación y con el desarrollo de este diálogo, toda la información que se trabaje es totalmente confidencial. Una vez finalizado el trabajo, usted tiene el derecho de poder pedirme el trabajo, leerlo y hacer cualquier consulta sobre la información trabajada y cómo se va articulando con el marco teórico. Usted tiene el derecho de solicitarlo y examinarlo. Así que eso también. Y bueno, como le comento, este trabajo gira en relación a las prácticas evaluativas en contexto de pandemia en la enseñanza de la Historia, ¿bien? Cómo se evalúa en ese contexto, cuáles fueron los contenidos, si se pudo trabajar esos contenidos, si se pudo evaluar como tenía planificado durante ese año, todo en el período de aislamiento. Informante: En general, yo como profe de Historia veo lo que es la pandemia. En primero y segundo año vemos peste negra, y yo ya tenía como antecedente lo que había sido el 2009, 2010 y 2011, que era la gripe aviar, que a nosotros no nos golpeó porque justo había tocado lo que eran vacaciones y nos dieron dos semanas más y nada más. Pero acá nos tocó mucho. El fuerte fue hacia Asia y un poquito Estados Unidos nada más; acá no llegó con toda fuerza. Es más, cuando yo me entero, nosotros estábamos en los exámenes. En ese momento trabajaba. Los chicos me decían: “Qué lindo, vamos a poder descansar más”. Yo les digo: “No, chicos. Una pandemia requiere que ustedes estén como si tuvieran un estado de sitio, no pueden salir, se van a cortar	

los bailes, no pueden entrar a ningún lado". Pero hasta ese momento yo pensaba que iba a ser como la otra, que iba a durar dos semanitas y volvíamos a clases como estabamos. Informante: Porque lo de los barbijos, esas cosas, ya vienen de hace diez años usándose. En China y Japón les golpeó fuerte la gripe en la década del 2010. Entonces, desde allí ya venían usando medidas de protección que nosotros acá no teníamos; nos costó ponernos el barbijo. Por lo demás, cuando comenzó, yo personalmente no tuve problema las dos primeras semanas las tomé así, como un clima de vacaciones; no les iba a insistir a los chicos. Dejemos que pase un poco esto y retomamos después.	Sentidos negativos
Cuando desde el gobierno dijeron y vimos por tele que esto ya se iba haciendo grande, eso ya era a principios de marzo, que no iba a ser como otras veces, tuvimos que empezar a armar los grupos por WhatsApp. Yo, gracias a Dios, no me considero joven, tengo 48 años, pero soy muy apego a la tecnología, entonces ya trabajaba mucho por WhatsApp. No conocía, por ejemplo, Zoom, que de igual manera no me gustó para nada trabajar, y Classroom tampoco; peor, un desastre, creo que, porque todo el mundo estaba ahí, entonces era un descontrol. Entonces empezamos con las tareas en WhatsApp, pero pasaba que, del otro lado, los chicos no respondían. Es más, te cuento una intimidad de mi caso: yo tenía turno mañana y turno tarde, y las dos o tres primeras semanas de marzo me conectaba en el horario, porque decían que teníamos un primer horario con los chicos, pero yo me conectaba y los chicos no aparecían por ningún lado. Entrevistador: Profe, ¿y estos estudiantes eran del primer ciclo?	Virtualidad

Informante: Sí, tenía del ciclo básico y tenía cuarto año acá, ellos veían Historia Argentina. Tenía primero, segundo, tercero y cuarto acá en el Bachillerato 11, y primero y segundo en mi escuela en Santa Clara, en el Bachi 10 de Santa Clara. No se conectaban a la mañana, era imposible, porque a todo el mundo se le empezó a descontrolar los horarios. Por ahí, para pasar el tiempo, te quedabas viendo, creo que a todos nos pasó ver Betty la fea, todas las temporadas, y por ahí te quedabas hasta las seis de la mañana. Al otro día te levantabas mal. Entonces recurrí a cambiarles los horarios, a juntarlos. Tenía un primero a la mañana y decía: "Bueno, a partir de las dos de la tarde, que ya están todos despiertos". Como era darles lo mismo, nada más que eran dos cursos diferentes, los juntaba de esa manera, y costaba. Después tuvimos que ponernos serios con la asistencia y las notas, porque ya era para todo el año, ya estaba decidido que no iba a cambiar. Costaba mucho el hecho de que los chicos participaran. Como apreciación personal, yo creo que esto me sirvió. Es más, si querés después te paso cómo son mis trabajos ahora, porque en esos tiempos en que estábamos trabajando, antes les pedíamos consignas como hacer un mapa, etcétera, pero sacaban del libro y acá no se podía. Entonces yo empecé a hacer trabajos prácticos directamente, donde lo que hacía era sacar palabras clave. Por ejemplo, si se hablaba de Constantinopla, les sacaba la palabra clave "Constantinopla" para que ellos vayan completando por computadora o impriman las hojas, e iban completando lo que yo les dictaba. De esa manera me sirvió tanto que ahora utilizo ese sistema para que no vayan a los libros. Yo ya les doy todo	Prácticas evaluativas Enseñanza de la Historia Sentidos positivos

el material del trabajo, que vienen para recortar figuritas, completar mapas; les doy mapas mudos, o sea, sin información, y yo en clase les voy dictando: esto va acá, esto va allá, el Mar Negro, el Mar Mediterráneo, los otomanos.	
Luego te paso el trabajo para que lo veas, el original, que es el mío, el que ya está completo. Es más, lo sigo utilizando ahora y me está dando mucho resultado.	
Y ahora, en cuanto a la evaluación, ya era todo un caso, porque no sabías cómo hacer para ver si ellos realmente habían contestado bien. Era más o menos decirles: Tomen cinco preguntas y en media hora me entregan la prueba.	Prácticas evaluativas
Informante: De allí en más no servía mucho, porque vos les decías a los chicos: "Bueno, nos conectamos por videoconferencia para trabajar", y muchos te decían: "No tengo conectividad" o "tengo poco crédito". Por ahí era verdad, por ahí no; no sabemos. Yo no puedo juzgar al chico en ese aspecto tampoco.	
Así que fue medio difícil hacer las evaluaciones. Era difícil hacerlo también en clase, pero uno tiene que tratar de entender que lo más fácil era darles el material de trabajo y ver que a los chicos les quede lo más posible.	Prácticas evaluativas
De igual manera, creo esto te lo va a decir cualquier profeso el año en que menos cantidad de contenido hemos dado. Era mínimo, porque era repetir y repetir y no se avanzaba. Por ahí vos dabas un trabajo y les decías tal fecha lo tienen que entregar, y te lo entregaban dos o tres. Ya empezabas con otro trabajo y había chicos que todavía estaban en el trabajo práctico 3 o 4 y no te entregaron el primero.	Sentidos negativos Sentidos negativos

Entrevistador: Profe, ¿la primera herramienta que utilizó fue WhatsApp? Informante: Sí, porque la usé durante todo el aislamiento. Entrevistador: ¿Y tenía grupos de WhatsApp con los chicos? Informante: Ahí les subo todo, porque hemos recogido mucho de documentales que antes no se hacían. Me sirvió, fue de gran ayuda. Te muestro acá un grupo de los chicos, esto es tercer año de la mañana. Entonces yo les paso toda la unidad 1, que serían todos los trabajos prácticos. Este es el trabajo práctico que yo les envío, ¿sí? Como te decía, acá tienen para que los chicos vayan completando, no viene completo. Entrevistador: Profe, ¿y este trabajo práctico era al final de cada unidad?	Virtualidad
Informante: Los trabajos prácticos eran para completar; la evaluación ya era diferente. Sí, cierto (muestra los grupos de WhatsApp). Pero, además, yo les paso y sigo utilizando el mismo sistema, me quedó porque me sirvió, me ayudó mucho. Sí, dejarles los videos. Yo les paso el link y les digo: "Estos son los videos para que ustedes vayan viendo, para que se vayan reforzando". Entonces, viendo cada uno de los trabajos prácticos y los videos, vamos completando mapas. Me gustó esa forma de trabajo y, es más, estoy tratando de hacer una cartilla para todo el año, pero la vamos haciendo año por año porque es muy pesado hacer todos los trabajos prácticos. Entonces vamos avanzando, pero a los chicos les gusta mucho la manera de trabajar. Es una forma bastante cómoda, porque practican lectura, hacen la escritura, más	Sentidos positivos

que nada de palabras del lenguaje técnico específico de la materia. Por ejemplo, Estambul, saber dónde queda el Mediterráneo. Es más, cuando veo, por ejemplo, Renacimiento, los llevo a visitar el Museo del Louvre por Google Maps, por el estudio, mejor dicho. No sé si viste que te deja entrar y vos podés recorrer. Dónde está cada obra, y ahí toman real dimensión de qué tan grande es la Mona Lisa o de qué tan grande es La Última Cena, que está pintada sobre una pared. Entonces, de esa manera es que se pudo trabajar con los chicos y me quedó a mí; te lo vuelvo a decir, lo sigo usando. Entrevistador: ¿Le quedó esa estrategia de los trabajos prácticos, esa técnica, profe? ¿Y esos trabajos prácticos eran uno al final de cada unidad? Informante: No, los trabajos prácticos corresponden a los contenidos de cada unidad. Por ejemplo, en la unidad uno de Historia 2 vienen cuatro trabajos prácticos: la caída de Constantinopla, la conformación de los nuevos estados, hablamos de Inglaterra, Portugal, Francia y principalmente lo de España, donde vemos a los Reyes Católicos, Juana la loca, Carlos V, Felipe II. Ellos van entrando directamente ahí. Luego vemos Renacimiento y urbanismo, ese sería el trabajo práctico tres; y en el cuatro ven Reforma y Contrarreforma. Y ya entran a la unidad 2 con el trabajo práctico número cinco, donde ven los descubrimientos ultramarinos, el caso de Portugal y España, y el caso de América. Entrevistador: Entonces, ¿en cada contenido van los trabajos prácticos? Informante: Claro, un trabajo práctico que tiene un eje en común, como el caso de Constantinopla, donde se pone	Virtualidad

énfasis en por qué los españoles fueron para el oeste, para el lado de América. Entrevistador: ¿Y al final le tomaba un integrador como instancia de evaluación? Informante: ¿Ahora con la pandemia…? Entrevistador: En la pandemia. Informante: En la pandemia se les tomaba, se les hacía una serie de consignas que vos les enviabas por WhatsApp y ahí lo respondían. Entrevistador: ¿Pero era integrador? Informante: Era integrador de todos los trabajos prácticos de la unidad, se toma uno por unidad, claro, y se sigue tomando de la misma manera. Pero, como te digo, vos no tenías forma de saber si ellos se ayudaban con la computadora o si lo hacían los padres. Informante: Lo que sí se lograba te puedo decir a favor es que ellos sabían que, cuando había evaluación se conectaban todos. Igual, les decías media hora y en media hora te lo entregaban. Vos decís: "No sé cómo lo hacían", pero por lo menos el día de la evaluación mostraban responsabilidad: se conectaban y te entregaban el trabajo práctico. Vos les decías media hora antes, y a la media hora estaban todos enviando el trabajo. Entrevistador: ¿Le enviaban todo por WhatsApp? Informante: Sí. Ya lo tenían que imprimir. Es más, en esta escuela trabajamos de la misma manera, nada más que, como es un bachillerato, acá lo que se hizo fue crear un blog de la escuela, que fue una idea de la directora. Informante: Es una página de internet donde están todas las materias, cada una con videos. Igual, como te digo, no	Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

hay que completar nada, va el cuestionario, van los videos. Responden de esa manera. Y ellos también tenían un día, pero ahí desde el Ministerio nos enviaban las evaluaciones, y ahí sí, múltiple choice. Nosotros habíamos habilitado el WhatsApp para que puedan hacer preguntas, pero en un momento se pusieron a molestar, cosas que no se hacen. Como en esta escuela son tantos chicos, no podíamos identificar quién era, así que decidimos cortar la conversación, dejar habilitado solo para administradores y profesores para subir información. Si tenían dudas, tenían que escribir por privado al profesor. Entrevistador: Profe, y en el ciclo básico, por ejemplo, segundo año, ¿pudo llegar a conocer a los estudiantes? Porque eran de primero… Informante: No, casi no. Porque a nosotros nos hicieron volver en 2021 y a los tres meses dijeron que solo Matemática y Lengua seguían presencial, el resto a casa. Entonces seguíamos desde casa, un poco más organizado, porque los chicos estaban en la escuela. Vos te conectabas y dabas clases, pero pasaba que ellos estaban ahí y no seguían. Yo estaba en la biblioteca del Bachi 11. Aproveché que el gobernador dijo que no iba a haber más viajes y me traje todas mis horas de Santa Clara al Bachi 11. Entonces en 2021 ya trabajé ahí. Pero después nos mandaron de vuelta a casa. Y aunque los chicos estaban en la escuela, no prestaban atención. La bibliotecaria ayudaba, me decía: “Este chico no está haciendo nada”. Entonces uno trataba de retarlos.	Virtualidad Prácticas evaluativas

Yo creo que la virtualidad, si algún día se implementa, va a tener que ser para chicos más grandes. Los chicos chicos necesitan la presencia, la figura jerárquica del docente. En 2021 me pasó que la mitad trabajaba, los responsables y la otra mitad no hacía nada, incluso molestaban. Entonces pusimos más énfasis en el compromiso y la responsabilidad. Entrevistador: Profe, en la virtualidad, el COVID afectó mucho a las familias. ¿Los estudiantes comunicaban esas situaciones? Informante: Sí, pasó mucho. Te decían: "No tengo ganas de hacer nada". A mí me pasó también, cuando me agarró en julio. Fui al supermercado, al Chango Más, y ese mes no tenía ganas de trabajar, aunque estaba bien de salud. No fue grave, pero mentalmente te consumía. Y a los chicos les pasaba lo mismo: padres enfermos, situaciones complicadas. Todo eso hacía que no se avanzara mucho. Además, era algo totalmente nuevo, sin antecedentes. Entrevistador: ¿Eso influía al evaluar? Informante: No tanto, porque las evaluaciones eran sencillas. No teníamos control de si las hacían ellos. Era más que nada que lo presenten. Algunos lo hacían mejor que uno. Pero sí había acompañamiento, desde dirección se informaba todo. Fue el momento en que mejor vi trabajar a directivos y secretarios, porque llegaban mensajes todo el tiempo. Los chicos escribían a cualquier hora, incluso a las cuatro de la mañana. Informante: Pero no se tenía muy en cuenta eso en la evaluación, porque pasaba en muchos casos. Si empezabas a no evaluar por cada situación, no terminabas	Prácticas evaluativas

nunca. Intentamos hacer lo mejor posible. Era chocante ver las noticias, los fallecimientos, conocidos que se iban, pero gracias a Dios ninguno de los familiares de mis alumnos. Entrevistador: ¿Considera que, en la virtualidad, el acercamiento con el estudiante y el hecho que le contara algunas situaciones emocionales influyeron de manera distinta a la hora de evaluar? Informante: No, la verdad uno intenta ser equitativo con todos y por ahí cuando alguien te dice "estoy pasando un mal momento", por ejemplo, yo en el Bachi 11 tengo un chico con capacidad diferente, yo trato de siempre decirle a los acompañantes que ellos van a ver lo mismo que los demás, pero que si hay que hacer alguna adecuación que le haga el profe, que me lo diga a mí. Pero los casos especiales, nosotros tuvimos muchos. Como en mi caso personal, el año pasado tuvimos una chica que tenía problemas con adicción y como docente yo siempre digo esto, y lo pienso, que es peor… con el directivo va a tener que ver de ayudar hasta donde más no poder, pero tenés que tratar de ver que una manzana podrida no te vaya a afectar el grupo. Informante: Entonces estás entre cuidar a esa persona o cuidar a los otros veinte. Entonces no es una tarea fácil, ya cuando seas profesor te vas a empezar a dar cuenta que no es una tarea fácil, que vas a tener que ver que si encima no hay apoyo del padre y que el problema ya va para grave. Cuando la chica se negaba, una vez le dije "poneme las dos manos acá", ¿por qué? porque yo enseguida siento el olor, veinte años ya te enseñan ciertas cosas, y entonces en ese caso se elevó la nota para que dé	

región manden algún profesional, pero la chica se terminó yendo. Es muy difícil esto de acompañar, vos sos de ciencia y yo de historia, mi formación en cuanto a ESI y problemas de drogadicción no tenemos mucho asidero como para hacernos cargo, qué pasa si yo de hacerlo un beneficio le hago un daño, no me siento capaz de ponerme a charlar con un chico cuando es un problema muy grave, si hay violencia en la casa. Se nos dice que tratemos de apoyarlo y que se sienta contenido, pero yo solucionar la situación no me siento capaz. Entrevistador: Profe, y en ese contexto de pandemia, en la evaluación, ¿utilizaba algún instrumento?, ¿cuáles eran los instrumentos que usted utilizaba?, ¿y si de ahí a la virtualidad lo tuvo que cambiar? Informante: Yo trabajo con primer año siempre con semiestructuradas, que son para unir con flechas, verdadero y falso, completar una oración, completar un mapa, hacer un crucigrama, de esa manera. Ya desde segundo año les insisto con el múltiple choice porque es una forma que necesito tomar en los primeros años, en las principales universidades, en el profesorado para hacer ingreso, y es una forma que dentro de todo está cómoda para los docentes para poder evaluar, cuando son muchos sí, que en profesorado cuando son 80, no podés pedirle que te escriban oraciones y otra es que como docente cuando te entregan, por ejemplo trabajos prácticos y vos tenés 10 preguntas desarrolladas en oraciones, leés las cinco primeras y las otras las querés quemar, estás cansado, no querés hacerlo más. Entonces yo sigo trabajando con múltiple opción, lo trabajamos en Drive en los tiempos de la virtualidad, se	Prácticas evaluativas Sentidos positivos

le entregaba ese tipo de prueba, pero como te digo yo no sabía si lo hacían o no. Se sigue trabajando con eso ahora. Informante: Y como trabajo final ellos tienen que recitar de manera cronológica, en orden, la totalidad de los presidentes argentinos, los 54, pero además de hacer todos los trabajos, presentar los trabajos prácticos bien presentados en computadora o a mano, pero bien presentaditos. En cuarto año tienen que dar una lección, como yo les digo siempre a mis chicos de cuarto año: ustedes acá se van a preparar, esto que les doy para primero, segundo y tercero, cuarto año ya es la manera que ustedes tienen que estudiar para el estudio superior. Están las preguntas, está el libro, yo explico, vayan y estudian, porque ya los estoy preparando para lo que viene. Entrevistador: Profe, y en segundo año en la virtualidad, ¿utilizaba también multiple choice?, ¿utilizaba alguna herramienta virtual o solamente les mandaba una foto? Informante: No, era solamente blog, se hacían diez preguntas y le ponían pregunta uno, respuesta A, B, C o D. Entrevistador: ¿Ese era el trabajo final de cada unidad? Informante: Claro, claro, vos le enviabas el cuestionario, era uno para todo el grupo, y ellos lo que te hacen es mandar por privado la fotito solamente, no tenían que volver a escribir todo lo que ya tenían, solamente poner el nombre del curso, ponen uno A, dos C, tres D, y así te entregaban esa hojita, que era la misma manera que se trabaja acá, con eso calificaba. Entrevistador: Profe, y en ese período, ¿recuerda que salieron algunas políticas a nivel provincial, como por	Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

ejemplo alguna resolución de evaluación, ¿cómo evaluar conceptualmente y no numéricamente?, ¿la llegó a conocer? Informante: La usamos y demás, nos decían que trabajemos con rúbricas, con la lista de cotejo, es más se hizo en el primer trimestre, pero como no respondía nadie no se hizo nada. Es más, es una de las cosas que nos pusieron, nos dijeron "bueno, ahora sí", porque ya veníamos trabajando hace tiempo, se venía utilizando, y ese año parece que no resultó para ningún lado porque no volvieron a decir nunca más nada de esto de rúbricas. La idea estaba buena, a mí me gustó, pero después poner en los aprendizajes esperados, medio que era muy subjetivo del profesor si era esperado o no. Informante: Yo creo que muchos profesores deben haber llegado a un momento que hemos dicho "si me equivoco que sea a favor", porque esto no fue nada lindo para nadie. Las dos primeras semanas, tres primeras semanas fue linda estar en la casa, después ya no le gustó nada a nadie y bueno, se trató de hacer lo que se pudo. Yo siempre dije cuando nos dieron para poner aprendizaje esperado o inicial, prefiero equivocarme poniendo una nota mejor a equivocarme poniendo una nota peor, entonces por ahí se ponía esperado alguien que tuvo seis o siete clases nomás y te hizo una evaluación, cuando había otros que estaban todas las clases. Entrevistador: Profe, ¿tendría alguna rúbrica de ese momento? Informante: Te la busco.	Sentidos negativos Prácticas evaluativas

Entrevistador: Justamente para recolectar cómo iban recolectando información de las evidencias de los estudiantes de ese año. Informante: Creo que hice una del año anterior, del 2019, creo que sí la tengo, porque yo guardo todo en mi computadora, porque tengo guardadas las imágenes que me enviaban los chicos. Me olvidaba decir que en los exámenes de marzo te obligaban que estén los tres profesores con el alumno, eso era sí o sí, el alumno ahí no podía aducir que no tenía conectividad. Para las evaluaciones que eran para completar carreras, regulares, etcétera, tenía que estar en conectividad. Nos habían hecho llegar una normativa que decía que tenían que darle la vuelta a la cámara, fijándose que no hubiera nadie, que no hubiera nada en las mesas. Entrevistador: ¿En ese contexto normativa? Informante: Sí, en pandemia. No sé si era interna, pero que nos decía que en un momento hiciéramos que él estuviera en un lugar aislado, que no hubiera nadie con él, que no hubiera nada que lo interrumpa y que después nos mostrara el lugar donde estaba, para ver si no hubiera ni carpeta ni nada. Es más, le decíamos en todo momento que mire directamente a la cámara, que no abra la boca para ningún lado, eso sí fue una normativa, pero no sé si fue de la provincia o fue interna. Entrevistador: ¿Recuerda si aprobó a todos los estudiantes o algunos no aprobaron su espacio curricular? Informante: Yo soy de la mentalidad de la nueva escuela, pero soy de la idea de que, si yo apruebo a alguien que no aprendió nada, le estoy robando al Estado y yo ladrón no soy, porque mi responsabilidad es que los chicos aprendan, y si yo lo apruebo sin que sepa nada le estoy	Prácticas evaluativas

robando al Estado. Así que solamente en el tiempo de pandemia, si me he equivocado, ha sido a favor de ellos, pero si no después, o sabés o no aprobás. Entrevistador: Entonces en pandemia, ¿aprobó y desaprobó? Informante: Aprobé y desaprobé. Hay algunos estudiantes que se la llevaron previa. Yo no tenía problema, si yo veía que no se conectó nunca o no me entregó el trabajo o no hacía las evaluaciones y no se conectaba a las evaluaciones, no aprobaba. Entonces si no aprende algo, no lo voy a aprobar. Entrevistador: Gracias profe, lo están llamando, así que culminamos acá. Gracias.	

Informante N° 6

Entrevista N° 1

Registro	Categorías
Entrevistador: Claro, esto es lo que venimos conversando, profe, sobre las planificaciones previo a la pandemia, o el cursado que venía trabajando hasta el 2020. Seguramente se le exigía o se les requería a los estudiantes ciertos saberes de la historia. ¿Y durante la pandemia eso se modificó?	
Informante: Teniendo en cuenta que fue a absolutamente virtual, estudiantes que no se conectaban o poco participaban o no, dependiendo la conectividad que tenían. En base a eso, se modificó esos saberes, esa evidencia que se les requería al estudiante, en comparación a un contexto normal.	Virtualidad
Informante: Bueno, sí, nosotros nos basamos en el diseño curricular, entonces estábamos en transformación y sí, teníamos que ir adaptándonos y cuando llegó la pandemia habíamos comenzado bien, normal las primeras clases y luego tuvimos que adaptar, reducir por ahí los contenidos, también la forma. O sea, había cosas positivas, pero también cosas negativas.	Enseñanza de la Historia
Informante: Lo positivo por ahí, que compartíamos los videos o los links. Entonces, era como hacer más amena la parte teórica.	Prácticas evaluativas
Informante: Aprendimos mucho aceleradamente a usar otras aplicaciones, exigidos también porque teníamos una mesa de examen en abril para los egresados, eh… complementarios y bueno, entonces, fuimos buscando diferentes estrategias y herramientas para tomar el examen virtual y para diseñar las clases virtuales.	Sentidos positivos

Informante: Sí, en el caso de la escuela normal, nos solicitaban el diseño de las actividades en un PDF, acompañada siempre de un video ilustrativo o de algo ameno didáctico y también íbamos enseñando las estrategias de técnicas de estudio. Entonces, íbamos combinando ese tipo de cosas. Ahora bien, la realidad de la escuela normal es muy distinta a la de otras escuelas.	Prácticas evaluativas
Por ejemplo, a mí ese año me tocó justamente un segundo año que tenía casi el 90% de alumnos conectados. No pasaba lo mismo por ahí con otras divisiones. Bueno, entonces diseñaba mis actividades teniendo en cuenta el diseño curricular y la planificación que acordamos siempre por departamento.	Prácticas evaluativas
Informante: Buscando diferentes bibliografías, o sea, lo positivo también fue de que, nosotros al digitalizar nuestras clases íbamos añadiendo diferentes materiales y fuentes bibliográficas. O sea, no nos limitábamos a un libro, sino que por ahí nos daba la posibilidad de sumar ese Word, ya que estábamos digitalizando, sumarle otros libritos que teníamos por ahí.	
Informante: También los links para que los chicos vayan viendo o analizando algún documental, película por ahí. Llegábamos con dibujitos relacionados de historia que a ellos les encantaba. Recuerdo que estaba viendo la crisis del siglo XIV y la peste bubónica. Yo encontré así dibujos muy muy lindos que eso les encantó, o sea, le quedó ahí la peste negra, la peste bubónica.	Sentidos positivos
Informante: Por eso te digo que trabajar en pandemia fue en parte agotador y en parte implico buscar otra forma de enseñar y ellos también tuvieron que buscar formas de aprender.	

Entrevistador: Bien, profe. Y, en sí ¿qué perfil de estudiante busca formar la enseñanza de la Historia? Entrevistador: Y, de acuerdo con ese contexto de pandemia, ¿cambió o no ese perfil de formación del estudiante y las competencias que se buscaban desarrollar? Esto se relaciona con lo que usted decía: ya no solo importaban los contenidos de Historia, sino que también se fueron incorporando otros aspectos y otros documentos que contribuyeron a la construcción del perfil del estudiante en relación con la enseñanza de la Historia. Informante: Y yo creo que con pandemia nosotros cambiamos y ellos también. Informante: Porque, te doy un ejemplo. Mira, hoy los chicos que recibieron una Netbook, no son los mismos chicos que recibieron las primeras Netbook. Yo me acuerdo cuando entregaron las primeras Netbook, las utilizaban para los juegos, para la música, no las cuidaba. Y hoy no sabe cómo las cuidan y las utilizan para la escuela. Informante: O sea, veo como ellos también cambiaron, porque sintieron la necesidad en pandemia, de contar con esas herramientas. Y creo todos aprendimos. Creo que hay un nuevo perfil para nuestra materia, tanto para los docentes como para los chicos. Informante: Yo saco lo positivo. Lo negativo creo que a esta altura se me pasó, porque me acuerdo cuando regresamos en el 2022 todos estábamos agotadísimos. Pero bueno, hoy a mí lo que me queda es lo positivo. Informante: Tanto para mí, como docente, como para los chicos. O sea, lo que yo les pude dar como lo que ellos lograron también mejorar en sus casas, adaptarse por ahí a buscar nuevas formas de trabajar, de leer, de imprimir, o de	Sentido negativos Sentidos positivos Sentidos positivos

leer un PDF, ver que hay otra información, otro material y otras herramientas para aplicar. Algunos comenzaron a escribir en Word. Obviamente, fue más marcada la diferencia entre el chico que tiene posibilidades económicas y las herramientas en la casa y el que no las tiene. Claro, ahí se notó mucho la diferencia. Informante: El que tiene apoyo en la casa y del que no tiene apoyo. Entonces, el mismo perfil yo creo que cambió y transformó a todos. Entrevistador: Y, profe, en relación con ese proceso de enseñanza, mientras iba trabajando los contenidos de Historia con los estudiantes de segundo año, ¿qué contenidos seleccionó o priorizó para que los estudiantes finalizaran el año habiéndolos aprendido? Informante: Y bueno, yo había comenzado con la Edad Media, entonces ahí me dije que es lo que culturalmente les puede a ellos servir. Luego Comenzamos con la expansión ultramarina, haciendo un viaje justamente por la dominación española, los grupos originarios de América y en la forma en que fueron dominados. A Eso iba, ¿no? La pregunta. Entrevistador: Sí, sí, sí. Informante: Sí, ese año llegamos con segundo año, llegamos a terminar casi la etapa colonial. Informante: Sí, me quedó toda la unidad del siglo XVIII pendiente, porque ya no llegamos. Tampoco yo podía mandarle actividades y no darles el tiempo, porque ellos también estaban agobiados, estaban agobiados por todas las tareas que recibía. Entonces, como que los esperaba, ya cuando ellos comenzaban a presentar las tareas o hacer las	Sentidos positivos Enseñanza de la Historia

consultas. Bueno, cuando veía que la mayoría había presentado, continuaba avanzando.	Sentidos negativos
Informante: Entonces no llegamos a completar el programa, para nada. Los tiempos, sí.	
Entrevistador: Y, profe, por ejemplo, respecto del enfoque que les daba a los contenidos, cuando trabajaba la Edad Media o la expansión ultramarina, ¿qué aspectos priorizaba? Por ejemplo, al abordar la Edad Media, ¿trabajaba temas como el papel de la Iglesia o la Inquisición?	
Informante: No, no, no, pasamos a temas muy puntuales, que significaban la transición hacia la modernidad. A eso nos enfocamos.	
Informante: No, la media no la trabaje en profundidad la Edad Media, sino la transición hacia la modernidad. Porque, si no era como mucho y ya no iba a llegar a lo que a mí me interesa, la relación entre Europa y América.	Sentidos negativos
Entrevistador: Claro. Y, a medida que iba trabajando la relación entre Europa y América, ¿qué importancia le daba, desde la enseñanza, a los pueblos originarios en relación con las invasiones o los procesos de colonización llevados adelante por Europa?	Enseñanza de la Historia
Informante: Claro, pero nosotros, o sea, como profesores de Historia, somos más bien objetivos. Les mostramos el material bibliográfico y de acuerdo a eso, ellos van analizando y viendo. O sea, yo no le voy a dar algo tendencioso, lo que yo creo, sino lo que ellos analicen a través de la lectura de diferentes fuentes bibliográficas, así es como trabajo. Pero siempre respete el contexto histórico.	Enseñanza de la Historia
Entrevistador: Profe, cuando trabajaba, por ejemplo, el proceso de colonización y los pueblos originarios, ¿llegó a	

abordar también algunos temas del siglo XVIII? Porque me había comentado que esa parte no llegó a desarrollarla. Informante: No, no, no, no llegué. No llegué a la descolonización. Tampoco llegué a las nuevas ideas, ni a las nuevas revoluciones. Informante: Ah, claro. Y por ahí, eso tenía una ventaja, porque sabía que los veía al año siguiente y que retomaría de nuevo desde esa línea. Para que ellos me entiendan después. Entrevistador: Claro. Y cuando retomó esos contenidos, ¿trabajó, por ejemplo, el contexto de Jujuy y el rol que cumplió en la Revolución? Informante: Claro, nosotros tenemos todo eso en el diseño curricular y, muchas veces elegimos los temas relacionados con Jujuy. Informante: Por ejemplo, ahí nosotros trabajábamos con disparadores y con preguntas, algo que ahora, justamente lo hacemos como proyecto interdisciplinario. Entonces, nosotros trabajamos el proceso hacia 1810, si abordo Revolución de Mayo, también tengo que ver qué pasaba en Jujuy hacia 1810, la postura de Jujuy en el cabildo. Informante: Los representantes de Jujuy en la asamblea, en el Congreso y el Éxodo jujeño. Es decir, les doy la parte de Jujuy justamente con bibliografía y la aborde dentro de ese contexto. Claro. Yo voy a que miren la postura de los diferentes sectores sociales. Entrevistador: Profe, ¿y cómo fue trabajando estos contenidos en la virtualidad? ¿De qué manera los evaluaba dentro de las prácticas evaluativas que implementó? Informante: Los ponía en situación, por ejemplo, trabajábamos con imágenes las diferentes edades. Por	Sentidos negativos Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

ejemplo, iba trabajando la Edad Media y la descolonización a través de imágenes. Lo que si trabajaba en virtualidad era en forma grupal, si era posible individualmente. Entrevistador: ¿Y qué estrategia utilizaba cuando un estudiante no estaba comprendiendo los contenidos o cuando veía que una propuesta no estaba funcionando? Informante: Por lo general ellos me preguntaban, a cualquier horario, si está bien, si van bien. Me acuerdo que tuvimos mucha dificultad con la confección de la línea de tiempo. Entonces le tuve que hacer el paso a paso, cómo se hace la línea de tiempo. Informante: Ahí, sí preguntaron mucho porque les costó medir y ubicar. Pero después trataba de darles algún archivo, cuando les pedía un cuadro comparativo, les pasaba un archivo PDF para que vea, el cómo se hace, siempre. Informante: Cómo se hace un cuadro comparativo o un cuadro sinóptico. Entonces, les pasaba el paso a paso. Y sí, no tenía problema en explicarle de forma personal por WhatsApp, siempre respondía sus preguntas. Entrevistador: ¿Y las devoluciones? Informante: Si, hasta las mamás hacían preguntas sobre las devoluciones. Entrevistador: Justamente eso le iba a preguntar. ¿Qué rol cumplió la familia? Informante: Fundamental, porque ahí noté la diferencia de tener una familia pendiente, preocupada y que los ayudaba, y aquellos que estaban muy solos. Ahí se notaba.	Virtualidad Sentidos negativos

Entrevistador: Profe, y en relación con la evaluación, ¿los estudiantes presentaban las actividades y usted les realizaba alguna retroalimentación?	
Informante: Claro, ellos presentaban y esperaban la devolución, a ver cómo había sido. Entonces, yo iba, punto por punto y le escribía al costado de cada punto, a ver cómo había sido y por ahí al principio sí, por ahí tenían muchos errores, les corregía con lapicera, pero después a medida que avanzó el año fueron mejorando, ahora no sé. Hay uno, me acuerdo, que escribía de terror.	Prácticas evaluativas
Informante: Llegó a fin de año escribiendo, mejoró muchísimo la letra, hasta su mamá se había sorprendido y lo apoyaba, por eso te digo, es fundamental el apoyo de los papás en la casa. Ahora, cuando ya era reiterativo el error, entonces yo lo hacía en el grupo, por audio.	
Entrevistador: ¿Y qué tipo de devolución realizaba? ¿Se centraba solamente en los contenidos o también incluía la dimensión emocional, considerando la situación que se estaba atravesando?	
Informante: Las dos cosas, sí, pero siempre yo me centraba en la parte del contenido. Y sí, de vez en cuando salía la cuestión emocional, pero trataba siempre que sea en línea a los contenidos. Teniendo en cuenta que, si es una pandemia, la parte anímica, emocional estaba como muy a flor de piel.	Vínculo pedagógico
Entrevistador: Cuando trabajaba los saberes de Historia, ¿hacía algún vínculo con la dimensión emocional o la relacionaba con el contexto de pandemia?	Prácticas evaluativas
Informante: Ahí ellos mismos fueron los que lo relacionaron rápidamente. Uno traía lo que le contaba el abuelo, traía sus experiencias.	

Entrevistador: Profe, ¿y ahí usted iba haciendo registro, tenía alguna rúbrica? Informante: Sí, de la escuela nos pidieron las rúbricas, los criterios y demás. En cada actividad se les presentaba los criterios Eso fue algo que comenzamos a mitad de año. Entrevistador: ¿Lo consensuó con los estudiantes o lo construyó en soledad? Informante: Lo hacía yo, a veces iba viendo de acuerdo a cómo ellos iban avanzando.	Prácticas evaluativas Vínculo pedagógico

Informante N° 2

Entrevista N° 2

Registro	Categorías
Entrevistador: Profe, con respecto al Ciclo Básico, durante el contexto de pandemia aquí en la Escuela Normal, en ese escenario de virtualidad, ¿Qué buscan en los estudiantes? ¿Cuál era el perfil de estudiante que pretendían construir en ese momento?	
Informante: De acuerdo al contexto de virtualidad, básicamente no podíamos transmitir mucho, era muy difícil exigir mucho más allá de pedir un escrito, de pedir una investigación.	Sentidos negativos
Informante: Por ejemplo, nos tenemos que conformar con algún escrito de investigación, porque si les pedíamos un documental, el uso de las TIC, producción personal del trabajo, que hagan algo, que se graben, era muy difícil. Siempre había obstáculos para la realización. Algo que yo considero muy importante, es la oralidad, la verbalidad, la comunicación fluida y coherente. Todo va involucrado en la producción No tanto si les pido un PowerPoint.	Virtualidad Prácticas evaluativas
Informante: PowerPoint es sacar una información, transcribirla en otro lugar, ordenarlo y ese es el trabajo de producción y para mí, una producción involucra muchas otras cosas. Entonces era muy, muy difícil tratar de implementar. A ver, si yo le pido una producción audiovisual entra la creatividad, la investigación, la selección de la información, trasladar esa información.	

Informante: Si yo le decía una dramatización, tenía que llamar un contexto para que pueda verse en la dramatización. Entonces era muy muy complicado tratar de operar o tratar de inculcar cierto objetivo o algo de eso en el contexto cuando no lo tenías presente. Entrevistador: Profe, ¿cómo era trabajar la disciplina de Historia con los estudiantes de primer año que recién ingresaban a la escuela secundaria? Informante: Y básicamente la transmisión de información era pedir un dato, información, acontecimientos, hechos puntuales que escriban en algún soporte escrito, o sea, un documento Word y la presentación también. En ese momento de la pandemia no dimensionaba que podía utilizar otros tipos de recursos, como tener más claridad y calidad de producción Entrevistador: ¿Cómo los pudo conocer? ¿Fue de manera presencial ese año o directamente a través de la virtualidad? Informante: No, no los pude conocer porque no tengo una constancia. A ver, divisiones primero séptima, tener segunda séptima, en tercero séptima, o sea, los tuve una sola vez y después ya no los conocí. Personalmente no los he conocido. Yo creo que la presencialidad ha logrado partir de otro grupo y conocer más a las personas. Informante: Pero siempre considerando que hay formar buenos ciudadanos, que tengan un escudo protector de buenos valores, sanos valores sociales.	Prácticas evaluativas Vínculo pedagógico

Entrevistador: ¿Y desde la historia puede formar ese ciudadano? Informante: Se forma, sí, sí se puede. Se puede. Involucra todo. Yo siempre led digo a los chicos, "ustedes no saben, pero cada vez que realizan el trabajo, lo entregan, hay pequeñas operaciones mentales que hacen. Desde que le tiro un título, y yo le digo, "Investiguen, le doy un parámetro si ustedes me van escuchando, yo les voy marcando cuáles son los parámetros, ni muy extenso, ni muy acotado", Les voy dando ese ese marco referencial para que puedan investigar si han prestado atención. Informante: Al prestar atención, ya es una responsabilidad. El ir a la casa, tomarse su tiempito para investigar, ya eso también es responsabilidad. Buscar la información, básicamente los soportes, las fuentes que pueden utilizar, puede ser escrita, libros, puede ser internet y si van a internet van a encontrar un montón de páginas, van a tener que tomarse su tiempo. Es una operación mental, también la selección de la información. ¿Tengo esta información? Bueno. Informante: ¿Cómo hago para desgranarlo, analizarlo, explicarlo, ni que sea mucho ni que sea poco? Entonces, hay muchas operaciones mentales y que la escritura sea legible. Busquen, para eso tienen el teléfono, cómo se crea una palabra, no se queden con la duda. Entonces, responsabilidad, perseverancia, esfuerzo. Entrevistador: Profe, y con respecto a esto, siguiendo con los estudiantes de primer año, de acuerdo con su experiencia, ¿usted tenía una planificación de los	Sentidos positivos Sentidos positivos

contenidos para un contexto de presencialidad? ¿Y durante la pandemia tuvo que hacer una selección de esos contenidos?	
Informante: Una disposición de la dirección, de la escuela, nosotros tenemos que hacer saberes prioritarios, tenemos que priorizar cuáles son los temas que nosotros consideramos más importantes para poder ejecutarlos. No todo el programa que ya se venía dando, sino selectivos en ese sentido.	
Entrevistador: ¿Y cuáles saber se recuerda que se trabajó en ese contexto o que usted priorizó para que los estudiantes aprendan en ese contexto?	Prácticas evaluativas
Informante: En el primer eje como siempre se ve el concepto de Historia. La importancia de la Historia. ¿Cómo se obtiene la información? Las ciencias que te ayudan a poder entender y comprender la historia, la periodización. Eso es fundamental en el tema dado, saber cuándo comienza la historia, qué es la prehistoria, cuándo comienza. Eso es lo básico, básico. Después lo que es una civilización, cuáles son los cambios que se van dando para que sea considerada una civilización.	Enseñanza de la Historia
Entrevistador: Profe, teniendo en cuenta el programa general de ese momento, por ejemplo, ¿llegó a desarrollar el tema de la Edad Media ese año?	
Informante: No se llega, en segundo año sí, los primeros años siempre las partes más como legado cultural. Siempre me centraba o me centro en el legado cultural de las antiguas civilizaciones, fundamentalmente los griegos, los romanos. Y ahí hay algunos pueblos que	Enseñanza de la Historia

dejaron de legado cultural que se yo, egipcios y sus manifestaciones culturales, los hebreos, la singularidad de su región. Entrevistador: ¿Y qué actividades trabajó en pandemia para enseñar estos contenidos, para enseñar las diferentes culturas? Informante: Y lectura de textos, la comprensión lectora, también, videos, análisis que subíamos nosotros en una plataforma, los chicos también subían ese trabajito a la plataforma virtual. Entrevistador: ¿Tenían plataforma de Classroom? Informante: No, Moodle. Entrevistador: Profe, y cuando ya avanzaban a segundo año, ¿trabajaban el tema de la Edad Media? Informante: Sí. Y ahí trabajaban con videos, con libros y algunas películas que le daban. Era indistinto, en segundo año en pandemia. Entrevistador: Y, por ejemplo, usted me comentaba, fuera de la grabación, sobre la película El nombre de la rosa. ¿Cómo la trabajaba con los estudiantes? Informante: El nombre de la Rosa. Eso sí trabajé en momento de pandemia, no me acuerdo si lo había trabajado en la película. Por lo general, siempre soy de llevarlo a la sala de video para poder ver la película. Pero es una cosa que ahora me acordaba. Informante: Pero muy interesante para poder determinar la esencia de la edad media. ¿Qué es lo que estaba prohibido? ¿Por qué estaba prohibido? ¿Cuál era la	Sentidos positivos

mentalidad nueva que se afloraba en la edad media, de la moderna? Por ejemplo, había un monje muy adelantado a la época de los monjes del monasterio, en el cual se centra la película, utilizaba anteojos.	
Informante: Ya utilizaba anteojos, lupa, era una especie de pestizador, investigador, que iba a investigar una muerte que había sucedido en un momento y bueno, ese dato lo es todo.	
Entrevistador: Profe, y con respecto a la colonización en este continente, ¿cómo trabajó el tema de la Inquisición y el de la imposición religiosa del catolicismo?	
Informante: Eso lo veo primero en dos partes. Si hablamos de pueblos originarios prehispánicos, sí me acuerdo de que hice un video, tenía que filmar dando una clase. Cuando vemos la Reforma Borbónica, ahí hemos visto el tema de la expulsión de los jesuitas en América, en función de la reforma administrativa y económica que se implementaron a mediados del siglo XVIII. En cuanto a la inquisición por ahí está relacionado un poco con los trabajos forzados que se hacían.	Enseñanza de la Historia
Informante: Si bien, no era directamente como la Inquisición, pero el rango de violencia, de represión, al final lo había. En Europa no lo veo tanto, yo me centro mucho más en América y en el ámbito, este religioso o cultural, si quieren, No lo tomo así bien fuerte al tema de Inquisición.	Enseñanza de la Historia
Informante: Pero esas prácticas que le hacían mención, los castigos, las muertes, que eran provista por los españoles a los pueblos originarios, se hallaban también	

en una cuestión cultural, en una cuestión religiosa, en una cuestión económica, las distintas formas de hacerle perder la fe a los pueblos originarios, trasladándolo de un lugar a otro, castigando, destruyendo los templos. Entrevistador: Profe, y cuando llegaba al tema de la descolonización en segundo año, ¿llegó a trabajarlo? Informante: No tanto. Yo veo el proceso de descolonización en el siglo XX, ya en cuarto año. Ahí lo veo. Después de la segunda guerra mundial. Entrevistador: Y, por ejemplo, los diferentes tipos de revoluciones que se dan, ¿esos temas llegan a verlos en segundo año? Informante: No. No. Yo veo revolución industrial y la Revolución Francesa. Luego, los indicadores de la crisis del imperio español y eso da pie, por ejemplo, este año ha llegado ahí que son las revoluciones indígenas, la revolución de los hacendados, la revolución política en Chuquisaca y La Paz, de las revoluciones inglesas. Todos son indicadores de la decadencia del imperio español. Bueno, esa parte la vemos con la Revolución Francesa. Todo ese combo de datos da inicio a la Revolución Americana. Entonces, ahí ya con el profesor de tercer año y comienza con la Revolución Americana. Río de la Plata. Entrevistador: Y de Jujuy, ¿qué contenidos se trabajan en segundo año, profe? Informante: Segundo año, que es lo que vemos, el proceso de fundaciones en ciudades, 1500 fundaciones en	

Jujuy, el sistema de encomiendas, los solares, las mercedes. No, no toco más de eso. Entrevistador: ¿Pueblo originario? Informante: Los pueblos originarios que hay cuando hablamos de la colonización del territorio argentino, como son las corrientes comerciadoras del norte, del este, de del oeste, por la cordillera. Sí, muy, muy superficial si se quiere. Puntual. Sí, en Jujuy el tema de las fundaciones. Entrevistador: Y durante la pandemia, de todos estos contenidos, ¿seleccionó algunos? ¿Cuáles priorizó para que los estudiantes los aprendieran en ese proceso? Informante: Sí, también seleccioné contenidos. En la primera etapa del segundo año se ve la transición de la Edad Media a la Edad Moderna. Ese concepto bien puntual en lo que es el Renacimiento en el ámbito político, los nuevos estados modernos, los elementos que conforman en las reformas protestantes, son básicos los nuevos inventos, la luz, el papel, el lápiz, todo lo invento y la expansión ultramarina, hasta ese contexto llego. Informante: O sea, desde el primer eje lo que yo te acabo de nombrar. Después en el segundo eje vemos todo lo que es América. Informante: En el primer eje ves ese paso de la edad media a la edad moderna, los adelantos científicos que van a potenciar y van a los dos reinos, como España y Portugal, estos reinos que van a ganar el Océano. O sea, entramos al segundo eje que es América, descubrimiento, la conquista, la colonización, siempre centrado en los	Prácticas evaluativas

puntales, rápido, el proceso de descubrimiento, los viajes coloniales. En cambio, ahora no, ahora hágame el mapa. Entrevistador: Entonces, en ese contexto, trabajó esos temas, pero de una manera más general, ¿no? Informante: Claro, más generales. Y como no me daba margen como el Meet, por ejemplo, que vos podés hablar con todos, la comunicación era siempre por mensaje. Nada, audio, explicando qué es lo que yo quiero. ¿Alguna duda, alguna consulta, algo? Entrevistador: Por ejemplo, para explicar el paso de la Edad Media a la Edad Moderna, ¿qué actividades virtuales les proponía a los estudiantes? Informante: Y yo sacaba fotos a los textos. Entonces, bueno, la mentalidad, las nuevas ideas, el nuevo hombre, ¿cómo es este nuevo hombre que sé piensa ahora? Informante: Un hombre que utiliza la observación, la documentación, que deja de lado lo teocéntrico para empezar a ser el hombre, el centro de todo. Y ahí empezamos a hablar del nuevo siglo XVII, Galileo, Kepler, hay un texto que se llama América y el Contemporáneo y son dos hojitas que le hablen bien sintético, directo, lo que es la teoría heliocéntrica y la geocéntrica, lo distingue bien, no sé, a través de la lectura de ese texto tiene que responder una serie de actividades. Informante: Lo que nunca pregunto es qué, cuándo, cómo, sino les digo explique, relacione, describa, caracterice, elabore un esquema conceptual, actividades que no sean directamente escribir, escribir, escribir, no,	Vínculo pedagógico

no, no, un esquema, un cuadro comparativo, algo que gráficamente le quede. Informante: Eso fueron como las actividades para trabajar estos contenidos, era presentar un texto. Entonces, y si había algunas preguntas era en relación a ese texto y también iba acompañado de imágenes y videos. Informante: Siempre texto acompañado de alguna explicación, de algún documental. Independientemente que lo vean, ahí vos le decís, le das el complemento. Yo no daba una actividad complementaria, era suficiente, yo me considero suficiente con el hecho de haber leído lo que yo le digo. Entrevistador: Sí, y, por ejemplo, en este tema del Renacimiento en la parte artística, ¿le mostraba alguna pintura o algún otro recurso? Informante: Sí, la pintura de Leonardo, por ejemplo, que es el más conocido, tiene mayor cantidad de información, de imágenes. Un personaje bastante icónico. Entrevistador: Profe, y cuando les explicó, por ejemplo, la expansión ultramarina, ¿cómo trabajó el rol que cumplió Colón en América? Informante: Primero, ¿por qué? Porque en la expansión más allá del mar, había ámbito mitológico se decía, que aparecen los monstruos, ese era el mito, en la parte de la tecnología no había brújulas, se guiaban por los faros a las orillas de los continentes.	Prácticas evaluativas Sentidos positivos

Informante: Había una cuestión económica que tomamos, la búsqueda de un paso que nos lleve a dejar Oriente. Está la piedra, está el oro, piedras preciosas, hierbas. Entonces, todo ese comercio que se había cortado cuando se vuelve muy lucrativo, los italianos fundamentalmente que utilizaban el mar Mediterráneo, una vez que se lleva a cabo la invasión de los turcos y cae Constantinopla, pues hay que buscar otro lugar. Informante: Ahí comienza la verdadera causa del porqué los portugueses y los españoles empiezan a buscar ruta nueva, ya no por el mismo camino como el Mediterráneo, sino, por otro lado. Los portugueses decidieron bordear el continente africano y Cristóbal Colón que no era, solo un navegante, sino una persona inteligente, él sabía través de un texto que había leído, que la tierra era esférica. Informante: En algún momento esta película 1992, paraíso, donde comienza la película está toda la familia, su hijo sentado en puerto, en un barco pasa lejos y de fondo el sol, y ve como el barco se va perdiendo. Así, pasa a de entender que la Tierra es redonda. Informante: Y bueno, todo eso surge de la búsqueda de un camino alternativo para llegar al cielo de la riqueza. Colón llega, de manera fortuita a este continente, sin saber que había un bloque continental entre Oriente y Europa. Entrevistador: ¿Y qué actividad le hacía en virtualidad para trabajar estos contenidos?	Prácticas evaluativas

Informante: En virtualidad yo siempre he trabajado en su mayoría textos, le doy la actividad y la devolución de la actividad. Y acá en definitiva era controlar si lo hicieron. Entrevistador: Profe, ¿trabajaba en ese contexto la bibliografía que le ofrece el diseño curricular? Informante: No, es más ni sé, yo me guio por los textos. Entrevistador: Ah, ¿no tiene muy en cuenta lo que dice la bibliografía curricular? Informante: No, porque considero que, si la escuela tiene libros, tiene un montón de libros, hay que utilizar todo eso. Si hay algo del texto que ha omitido o no le da el hincapié o la importancia que corresponde, yo quiero, yo le hago fotografía y un comentario. Informante: Ahora si te digo, te ha visto que tengo una biblioteca amplia, yo particularmente no tengo, tengo lo básico. Trato de buscar algo que esté al alcance de las manos o algún documento de internet, tal página, el enlace y que lo busque. Y bueno, en la presencialidad se puede o lo podes charlar, podes esperar una devolución. Informante: Porque si hablamos de descubrimiento todos los días se descubre algo. Dice uno de los estudiosos que todos los días en el mundo dos cosas se inventan, se descubren. Informante: Entonces, yendo a lo que planteamos en primera instancia, lo que se busca es muchas veces la situación, la situación política. Si tienen algún tipo de experiencia de vida, profesional, todo lo que se pueda.	Virtualidad

Informante: Yo lo empiezo a hablar y trato de llevar al lugar que yo quiero para que puedan participar, para que se predispongan a hacer un texto o a una exposición, trato de generar ese clima, ese ámbito en la cual haya responsabilidad, pero también haya comodidad. Entrevistador: Profe, y con respecto a lo personal, en ese contexto de pandemia, teniendo en cuenta que el aspecto emocional estaba muy presente y que los estudiantes atravesaban diferentes situaciones, ¿estos contenidos se vinculaban de alguna manera con lo emocional? ¿Planteaba actividades relacionadas con las situaciones personales de los estudiantes?	Vínculo pedagógico
Informante: Yo creo, que eso lo he dejado de lado, lo personal. O sea, yo hago ejemplo, pero que nunca he preguntado, si alguien tenía alguna cuestión personal que quiera comentarla de manera privada. Esto me se ocurre ahora. Informante: No nunca lo he solicitado, no recibí: falleció un familiar y estoy en malas condiciones, cosas así, me parece no haber recibido. Informante: Siempre era esa respuesta, me dijo, te doy un trabajo, y la devolución de un trabajo. Había momentos en que sí tenía respuesta y había momentos que no. Entrevistador: ¿No consideraba entonces esta parte emocional? Informante: No, la verdad no. Y si uno decía, “Mira, tengo 32 estudiantes y hay 15 que no responden”, de manera personal, nunca entrevisté a alguien que haya	Sentidos negativos

tenido alguna dificultad, en el cual le resulte inconveniente poder realizar la actividad. Entrevistador: Y, por ejemplo, esos estudiantes que no respondían ¿Cómo era la situación final con la materia? Informante: Y varios se llevaron a rendir la materia. Ahora bueno, si entre no lo reconozco, no los he visto y si me han dicho, "Mire, yo vengo de la pandemia, usted fue mi profesor", la verdad que se me complicaba reconocerlo. Entrevistador: Profe, usted cuando mandaba las actividades, ¿siempre eran individuales, en pareja o grupal? Informante: Sí, individual, porque si bien se podía trabajar, porque si yo estoy conectado con vos o con todo el grupo, eso tranquilamente permite ir punto a punto. Hasta el día de hoy, como le digo, trabajar en grupo, en el imaginario implica que tengo que salir de mi casa y le digo no, hoy la tecnología acerca, ya no necesitas estar físicamente, con una videollamada tranquilamente te puedes charlar con otro, entre dos, tres, cuatro personas, se pueden aunar criterio, debatir. No necesariamente interactuar. Entonces, yo eso lo digo a los chicos que trabajan de manera grupal, se pueden encontrar acá. Pero para trabajarlo afuera, se usa la tecnología. Entrevistador: ¿Y en ese en ese momento en pandemia no lo usó? Informante: No, no lo usó en grupo. Todo individual.	Virtualidad Prácticas evaluativas

Entrevistador: Profe, principalmente el estudiante de primero y segundo año, ¿qué rol cumplió en ese momento la familia? ¿Tuvo alguna comunicación? Informante: Poca participación, solo estaban para decir, que le han robado el celular, que se le haya perdido o no tiene conexión. O sea, me escribía para ese tipo de fin. No particularmente diciendo la problemática emocional, deprimido, que no sale, no encuentra sus amigos. Tiempo después sí me enteré de comentarios de profesores que sí, que la pandemia dejó tragedias. Informante: Cuando volvimos a la presencialidad, el primer problema que he tenido fue el mal uso de teléfono. No tanto lo emocional, cognitivo o si tienen predisposición para organizarse. En la pandemia no tenían teléfono. Informante: Al segundo año de la pandemia, volvimos nosotros en 2021, volvimos en septiembre y había otra materia que habían vuelto al principio de año, habían dividido en grupos. Había cinco materias específicas que tenían que volver, yo me quedé en casa, trabajaba con los chicos y ellos desde la escuela. Informante: Cuando en septiembre nos dijeron que me dejaban volver, ahí conocí a ese grupo del 2021. En ese momento trabajaban, usaban el teléfono. Ahora, ese chico me decía que no tenía teléfono, no tenía internet, no tenía posibilidad de acceder a comunicarse de manera virtual. Ahora, mira, que me haces recordar eso, parece una contradicción. Era una mentira, pues no siempre se iba a apelar a la honestidad.	Sentidos negativos

Entrevistador: Profe, y los padres, por ejemplo, ¿les consultaban sobre el tipo de evaluación que daba o sobre los criterios que tenía que tener cuenta para el desarrollo de las actividades evaluativas? Informante: No. Y casi similar a lo que pasa ahora, cinco padres, muchos que consultaron en esta etapa que acabo de finalizar. En el año, que te visiten todo te toquen las puertas, quiero saber cómo van mis hijos, no es frecuente. Entrevistador: ¿Y mayormente son los estudiantes de primero o de segundo año, los padres que tienen un poco más de interés? Informante: Hoy en la actualidad no, de primero a quinto año es mínima la presencia de los padres, aunque sea por saber, para increpar o por una mala nota, si consultan es más que nada para saber cómo va el rendimiento de sus hijos. Informante: En la pandemia si se comunicaban era por lo que yo te decía, que no tenían teléfono, que se le rompió, que no tienen tiempo, nada más. Entrevistador: Profe, y en ese contexto de virtualidad ¿realizaba algunas actividades evaluativas, le presentaba algunos criterios de evaluación a los chicos o directamente le presentaba la actividad final? Informante: Y muchas veces, si bien les marcaba lo que tenían que presentar, como una presentación escrita, en tiempo y forma, porque la plataforma Google tiene un contador en la cual te indica: “Tal día finaliza el tiempo de entrega”. Empieza a contar cuánto tiempo no ha presentado el trabajo. No es que lo bloqueo, no, sino	

cuánto tiempo no ha presentado el trabajo, en tiempo y forma, la coherencia, que, si va a hacer fotos del texto, que sea legible, ese tipo de parámetros independientemente del contenido. Con los estudiantes de primero y segundo año hacían lo mismo. Entrevistador: ¿Y los estudiantes de primer año podían consensuar con usted los criterios o directamente se los presentaba? Informante: Se los presentaba, pero no tuve resistencia de, por qué me da esto, o lo otro. Yo siempre digo en el trabajo se ve un todo, todo están por igual, no es selectivo, ni discriminatorio, darle a uno cinco temas y a otro una sola. Todo es por igual. Ahora, el rendimiento es distinto, uno ya va viendo desde el principio de clase hasta que finaliza, la materia comienza en marzo. Entrevistador: Profe, ¿y los y los estudiantes primer año y segundo año subían las actividades a la plataforma o se la compartía por WhatsApp? Informante: No, a la plataforma no. En primera instancia, hasta que se habilitó la plataforma, fue por WhatsApp, trabajo entregado por WhatsApp o correo electrónico. Entrevistador: Y los estudiantes de primero y segundo año, ¿conocían las diferentes herramientas que ofrecía Moodle o hacían uso de ellas? Informante: Lo básico de lo básico. Si sabían hacer un documento Word lo subían a la plataforma, cada uno de ellos podía ingresar a la plataforma con su DNI. Ponen su DNI, se abría la plataforma y ahí encontraba el trabajo. Ingresaban a la parte donde había un documental, estaba	Prácticas evaluativas Virtualidad

el documental y las actividades. Había textos, estaba el texto, la foto del texto y la guía de trabajo. Informante: Realizaban la guía de trabajo, sea por el celular o sea en la computadora, en un documento Word o sino un escrito en papel, le sacaban una foto y lo subían a la plataforma a su espacio, digamos, dentro del aula de primer año. Entonces, en determinado momento, eso era lo bueno que tenía esto, ellos lo podían trabajar en cualquier momento y en el horario de clase, que utilizaba como consulta. Informante: Entonces en el momento que tenía libre, iba y entraba a la plataforma y veía quiénes habían entregado. Entonces, si había alguna duda, alguna consulta, nos comunicábamos por ahí, por la plataforma o por WhatsApp. Entrevistador: ¿Y había algún foro de consulta o era por mensajería interna? Informante: Y si bien te da la posibilidad de un foro, pero era mucho más práctico, mucho más rápido un audio WhatsApp. Informante: Entonces, solamente estaba subido en Moodle las actividades y el material de lectura. Sí, era como un registro, uno diría el portafolio, entre todo el trabajo. Entonces, yo lo tomaba de esa manera. Entrevistador: Y los estudiantes de primero ¿conocían la plataforma Moodle? Informante: No, no.	Sentidos positivos Virtualidad

Entrevistador: ¿Y cómo trabajaba con los estudiantes que no conocían la plataforma? ¿Les explicaba cómo utilizarla? Informante: Claro, cuando ellos estuvieron acá en la presencialidad desde marzo, que estamos hablando del 2021, venía y le daba aclaraciones, cómo se manejaba, cómo se ingresaba. Entrevistador: Entonces, durante el aislamiento obligatorio de 2020, ¿todo el trabajo se realizó por WhatsApp? Informante: Sí, sí, todo, todo era WhatsApp. Entrevistador: Profe, en ese momento ¿tomaba una actividad final integradora y el que calificaba, acreditaba la materia? Informante: Y más que todo sí, era una sumatoria, ponía así el promedio de los que se presentaba y se conectaban. Informante: Yo también tenía mi lista de cotejo quiénes estaban conectados, los mismos Preceptores, nos decía a nosotros: "Ustedes anoten quiénes están, quiénes se conectan". Entonces, empezábamos a las 9 de la mañana, saludaba a las 9 de la mañana, "Buen día, clase, ¿cómo están?" Comenzamos la tarea de hoy, anotando en el estado. Por ahí eso te daba pie a eso, que sea constante la asistencia. Informante: Por lo general, lo que desaprobaron eran lo que no hacían nada. Claro. No tenías mucho margen para para maniobrar en cuestión evaluativa. Si bien, como te decía, no dimensioné, no me preparé bien a fondo, por	Prácticas evaluativas

decir, bueno, a ver, busco un programa en la cual puedo hacerle una evaluación de otra manera. Informante: Crucigrama, por ejemplo, porque después me vi cómo se podían hacer y bueno, la verdad que ya tenía que incorporarlo, ya me ganó el tiempo, no pude. Pero estaba bueno evaluarlo, también, al que bajo un programita. Claro. Y después el miedo, ¿no? Quiero implementar algo y las aceptaciones son de dos estudiantes, de treinta. Es decir, tiene que haber algo que masifique, que sigan todos. Entrevistador: Profe, y en ese contexto ¿cómo fue el integrador que tomó al final de ese periodo? Informante: No, creo que no lo evalué con una evaluación integradora. Siempre fue la sumatoria de actividades. Porque cuando hay algún tipo de duda, pregunta, bueno, sabes que este chico o chica te pregunta, sabes que participa, que tiene una duda que presenta. Entonces, vas haciendo la diferenciación de lo que te mantienen la regularidad de lo que escriben, que no es lo mismo, un chico que te presenta bajado directamente de internet sin haber hecho elaboración, sin haber hecho un análisis, de aquel que ha escrito en la carpeta y vos ves que seleccionó la información, que no es sacado directamente de internet, sino que lo elaboró. Informante: No sé, son parámetros distintos también. Entrevistador: ¿Y usted tenía un registro? Informante: Sí, de quién participaba, quién presentaba los trabajos. Sí, sí.	Sentidos negativos Prácticas evaluativas

Entrevistador: Profe como cerrando de todo lo que venimos conversando, la concepción que usted tenía de enseñanza y aprendizaje, después la pandemia, ¿fue modificada de alguna forma? Informante: Lo de la pandemia fue algo inédito, que nos agarró de sorpresa porque vinimos una semana, dos semanas y se cortó todo. Se cortó y todos a la virtualidad y algunos no sabían ni manejarlo, porque el chico sabe manejar juegos, pero no sabe trabajar son las verdaderas herramientas tecnológicas. Informante: Y bueno, una vez que ya volvimos a la presencialidad con todo, vienen a la materia y siempre se van con un trabajo. Porque cuando en la casa preguntan, ¿tienen para hacer? Si no es investigar, si no es leer, si no es preparar una actividad, si no es grabarse, es un algo que tienen que hacer. Cuándo se van de acá la familia tiene que saber que se llevan algo. Informante: No por el hecho de tirarle cualquier cosa, sino para que la familia sepa de que hay que hacer en la materia. Y eso es responsabilidad mal o bien, pero es responsabilidad.	

Informante N° 1

Entrevista N° 2

Registro	Categorías
Entrevistador: Profe, bueno, ¿se acuerda que ya veníamos conversando sobre su experiencia en pandemia con los estudiantes del primer y segundo ciclo?	
Entrevistador: Hablamos más que nada de forma general, íbamos hablando sobre cómo fueron las prácticas evaluativas en ese contexto, en la enseñanza de la historia, las dificultades que se fueron presentando. Y ahora, en la parte pedagógica, en ese contexto que fue bastante excepcional, ¿qué propósito esperaban de sus estudiantes en ese año, principalmente en los de primero y segundo año?	
Informante: Nosotros, en relación a lo que fuimos observando, como te he dicho desde el principio, había una gran diferencia en nuestro caso, porque se establecía la dificultad económica que tenían los chicos. Por ejemplo, no tenían datos, era difícil tener una comunicación fluida.	Sentidos negativos
Informante: Lo que, por lo menos intentamos hacer fue unas cartillas con los saberes prioritarios mínimos. Después, obviamente, nosotros... yo particularmente, como soy profesor en todos los años en esta institución, desde primero a cuarto, en el caso de Historia, fui recuperando muchos conceptos que quedaron pendientes como consecuencia de la falta de comunicación durante la pandemia.	
Informante: Pero en ese momento lo solucionamos con una cartilla con saberes mínimos. Dos o tres temas, nos decía la directora en aquella época, que nos permitieran de alguna manera tener una base de conocimiento. Como para que el	Prácticas evaluativas

chico haya aprendido lo mínimo en ese año y lo suficiente como para poder promocionar o aprobar la materia. En aquella época se hablaba de aprendizaje adquirido, esperado, destacado o en proceso.	
Informante: Bueno, eso nos daba la pauta a nosotros, con esa cartillita, de poder poner una nota. Por ahí, era una realidad totalmente distinta y eso dependía de la capacidad que tenía el docente para generar vínculo con algunos. Porque mi señora también trabaja en esta escuela y ella tenía más conexión con los chicos que yo, digamos. Por ahí, había chicos que yo ni conocía y ella tenía nota, se había logrado comunicar por la insistencia también, ¿no? Que ella tanteaba el horario para buscarlos, insistir, llevar...	Vínculo pedagógico
Informante: Y cuando se hizo un poco la apertura de la pandemia y se empezaron a levantar las restricciones, nosotros fuimos a la casa de los chicos con las cartillas.	
Informante: No solamente con las nuestras, sino con las cartillas de otros espacios. Una de las prioridades que teníamos era llevarles mercadería a los chicos, y aprovechamos para dar esas cartillas a aquellos con los que no habíamos tenido conectividad.	Vínculo pedagógico
Informante: Después, había un número muy pequeño con quienes sí teníamos contacto fluido. Eran los chicos que tenían su propio celular, que tenían internet en casa, que eran los menos.	
Informante: Los otros tenían que esperar que el padre llegará a la noche para ver si podían conectarse, y había un solo celular en la familia. Bueno, eso era una dificultad. Pero lo solucionamos con una cartilla de saberes mínimos esenciales. Entrevistador: que fueron construyendo a medida que pasaba el tiempo.	Sentidos negativos

Informante: Exactamente, fuimos construyéndola a medida que pasaba el tiempo y decíamos: Bueno, esto tiene que quedar. Este es el tema que sí o sí tiene que saber. Entrevistador: Profe, ¿qué diferencia pedagógica observa entre los estudiantes de primero y segundo año del primer ciclo, y los tercero o cuarto año? ¿Cómo lo va trabajando?	Vínculo pedagógico
Informante: En mi caso particular, como te decía, la ventaja es que yo soy el profesor de primero a cuarto año. Y en primer año, las consignas son mucho más puntuales. Trabajamos más con imágenes, con maquetas, con PowerPoint. Lo visual es lo que de alguna manera intenta llevar al chico al aprendizaje, empezando con lecturas pequeñas, mínimas, sintéticas, simples. Informante: Sobre todo porque aquí también trabajamos con un gran número de chicos con capacidades distintas y muchos chicos integrados, con el apoyo de las maestras que vienen a ayudar.	Virtualidad
Informante: Pero en líneas generales, en primero y segundo año tratamos de trabajar aspectos más concretos, conceptos más precisos. La diferencia está en que, en el caso particular de Historia, en primero y segundo año se ven temas más abstractos, cosas que han pasado hace muchísimo tiempo y parecen lejanas. Yo algunas veces trato de hacer comparaciones con la actualidad, pero es más complicado. Informante: En cambio, cuando ya hablamos de tercero, cuarto y quinto, ya estamos en historia más contemporánea, y hay hechos que se relacionan con la realidad. Por ejemplo, el año pasado era inevitable hablar de liberalismo sin hablar del golpe de Estado del 76, del gobierno de Martínez de Hoz o del de Alzogaray en 1959, del liberalismo, las medidas ortodoxas, del ajuste, del	Prácticas evaluativas

liberalismo económico en cuanto a la apertura de las importaciones, el deterioro de las empresas... Entonces, todas esas cuestiones servían para discutir política, hablar en contexto eleccionario, pero también verla desde un punto histórico y ver cómo hay cosas que ya sucedieron.	
Informante: Entonces, en tercero, cuarto y quinto sí se puede hacer pensamiento más abstracto, evaluaciones y resoluciones más reflexivas, más analíticas. En primero y segundo año son más concretas, ¿viste? Al chico todavía le cuesta reflexionar, hace un copy-pegue de información, es muy difícil encontrar en primer año a alguien que pueda emitir un juicio o una reflexión sobre el contexto trabajado. Vamos más a cosas concretas y puntuales. En los otros años, se puede trabajar con conceptos más abstractos y reflexivos a partir de cuestiones contemporáneas.	Prácticas evaluativas
Entrevistador: Profe, y en relación a los contenidos de primer y segundo año, ¿usted sigue los contenidos que están expresados en el diseño curricular?	
Informante: Nosotros siempre nos basamos en el diseño curricular. Nada más que, como te contaba antes, cinco años de Historia se transformaron en cuatro, y eso también produjo una transformación dentro del esquema de cortes históricos que hacíamos. En primer año, por lo general, llegábamos hasta la caída de Roma. En segundo año empezábamos con el feudalismo y la Edad Media, hasta la conquista de América, y quedábamos ahí, en las puertas de lo que fue la Revolución de Mayo.	Prácticas evaluativas
Informante: En tercer año arrancamos con la Revolución de Mayo, de 1810 a 1880. En cuarto, de 1880 a 1916. Y en quinto, desde 1916 todo lo que tiene que ver con lo contemporáneo, la vuelta a la democracia, la dictadura militar...	Enseñanza de la Historia

Informante: Con los chicos de primer año empezamos viendo la temporalidad, espacio y tiempo, cómo se sacan los siglos. ¿Por qué? Porque en la mayoría de los libros ya no te hablan de años específicos, sino de principios, medios o fines de siglo. Entonces el chico tiene que conocer a qué año se refiere cuando se habla de principios del siglo XX. Informante: Empezamos con la temporalidad, líneas de tiempo, edades de la historia, el calendario grecorromano, el calendario cristiano. Seguimos con las fuentes de la historia, las disciplinas auxiliares, y ahí ya entramos en la evolución del hombre para dar pie a cómo se empiezan a constituir las primeras civilizaciones: la tierra fértil, el espacio de Mesopotamia. Informante: De ahí pasamos a la conformación de las primeras organizaciones sociales, el desarrollo de la ciudad, los imperios, los estados. Lo que más trabajamos es Grecia, Roma, Egipto y, en algunos casos, los hebreos. Eso llegaría hasta la caída de Roma. Informante: Entonces, gran parte de lo que antes se trabajaba en segundo año ahora es absorbido por primero, y así se va absorbiendo en cada año. Es como que se empezó a hacer un amontonamiento de conceptos en algunos niveles. Entrevistador: Profe, y, por ejemplo, en primer año, cuando usted hace referencia a que trabajó Grecia, Roma... ¿cómo organizaba la clase cuando enseñaba la constitución del Estado, los grandes debates, por ejemplo, en Grecia o Roma? ¿Eso también lo trabaja con los estudiantes? Informante: Sí, sí, lo tomamos. Por ejemplo, cuando vemos Grecia, tomamos más que nada el concepto de democracia, que es algo que tiene que quedar claro. Porque después, cuando ven Derecho Constitucional o Formación Ética, se	Enseñanza de la Historia Sentidos negativos

habla de democracia, y ahí está la diferencia entre la democracia representativa y la democracia directa. En la antigua Grecia había diferencias claras.	Prácticas evaluativas
Informante: Pero, como te decía, apostábamos mucho a lo visual. Por ejemplo, un año evalué con maquetas, otro año hicimos collage de imágenes. Ellos traían un cartón grande y armaban sus collages. Eran metodologías o exposiciones que hacíamos para poder evaluar.	
Informante: Que, dicho sea de paso, los chicos no siempre lo consideraban como una evaluación. Venían con una estructura evaluativa desde la primaria donde vos tenías que sacar una hoja y hacerle preguntas. Cuando los evaluaba con maquetas, los chicos me decían: "Profe, ¿y cuándo nos va a tomar la prueba?", como si eso no fuera evaluación. O me decían: "Profe, yo no quiero hacer la maqueta, a mí tómeme una prueba y listo", como si esa actividad no fuera importante.	Prácticas evaluativas
Informante: Este año, particularmente en segundo año, intentamos digo intentamos porque yo lo hice y la profe de Geografía también cambiar eso. Ella tenía muchos alumnos desaprobados. Informante: Hay muchos profesores que siguen con ese esquema evaluativo de "saquen una hoja", "les tomo la lección", y eso es cierto. Yo no digo que esté mal, pero sí está mal que sea lo único. Yo también tomo evaluaciones escritas para medir al alumno, pero también para medir al docente: ver si algo le quedó al chico, si aprendió.	
Informante: Habíamos hecho un mapa, y de hecho este año empezamos de nuevo con el mapa. En ese mapa planisferio yo iba marcando, por ejemplo, Egipto, Roma, el mar Mediterráneo, la media luna fértil. Y la profe de Geografía tenía que marcar los continentes, los ríos. Entonces, a fin	Sentidos positivos

de año tomamos una evaluación integral final con ese mismo mapa que el chico había hecho, explicaba algunos conceptos generales y ahí cerramos la nota. Articulábamos con esa área.	
Informante: En segundo año, lo mismo, porque vemos los viajes de Colón, el descubrimiento de América, los viajes de los portugueses por África, el bloqueo con la caída de Constantinopla, el poder de los turcos... Bueno, la idea del viaje de Colón dando la vuelta por el oeste, y la llegada de Américo Vespucio al Río de la Plata, los virreinatos. Y ahí la profe de Geografía veía América, los ríos, las cordilleras.	
Entrevistador: ¿En pandemia cómo se trabajó?	
Entrevistador: Por ejemplo, mi señora es profe de inglés y tenía el mismo curso. Tenemos los mismos cursos. Sin embargo, ella tenía más contacto, más tareas con algunos chicos que yo no. Hay que decir otra cosa también en pandemia.	Sentidos negativos
Informante: Por ejemplo, la directora, que también es profe de Biología, no entendía cómo algunos chicos le hacían los trabajos a la profe de Geografía como que más "cupo" le tenían y no le hacían los trabajos a la profe de Biología. Entonces parecía ser que los chicos también priorizaban algunas disciplinas.	
Entrevistador: Y, profe, ahora por ejemplo cuando trabaja Grecia, explicaba que lo hacía en articulación con otras áreas curriculares. Y ahora, por ejemplo, ¿trabajaba Edad Media? ¿Qué aspectos tomaba de la Edad Media?	Sentidos positivos
Informante: El feudalismo. Nosotros nos centramos mucho en el feudalismo. Más allá, obviamente, de ver el Imperio Bizantino, el Imperio Carolingio, la conformación... digamos, la estructura feudal.	Enseñanza de la Historia

Informante: En principio, cuando hago la línea de tiempo de las edades de la historia, también ponemos como parámetro algunas cuestiones económicas. Hablamos de la economía como motor de la historia y decimos: la Edad Antigua es una edad movida por la esclavitud como forma de producción, la Edad Media es el feudalismo, y la Edad Moderna y Contemporánea es el capitalismo. Informante: Entonces yo hablo mucho del feudalismo cuando hablo de la Edad Media. Y mucho de las características de la estructura piramidal, la organización social, la iglesia, la fuerza de la iglesia. Informante: Porque para poder entender lo que posteriormente analizamos, el humanismo, el renacimiento, las reformas protestantes, esta Edad Media fue de alguna manera una etapa de oscurantismo, de enfriamiento de lo que tiene que ver con la cultura, los avances científicos y tecnológicos, porque la iglesia tuvo un predominio muy fuerte en ese tiempo. Informante: Por eso los cambios sustanciales del humanismo, del renacimiento y de la reforma protestante tienen que ver con un quiebre en la discusión sobre el poder que había tenido la iglesia. Entrevistador: Profe, y ahí, en relación con la iglesia, ¿trabajaba o explicaba a los estudiantes las acciones que hacía la iglesia, por ejemplo, la inquisición y demás? Informante: Sí, nosotros lo vemos. Inclusive hay un tema dentro de lo que es Construcción para la Ciudadanía que habla de la discusión del padre Bartolomé de las Casas sobre cómo se consideraba a los indígenas en aquella época: si eran animales o si eran considerados seres	Prácticas evaluativas

humanos. Eso entra dentro de los conceptos de los derechos humanos. Informante: También lo tocamos cuando empezamos a hablar de la época del "encuentro de dos mundos", como dice el libro: el mundo antiguo y el mundo moderno. Y ahí usamos el concepto de sincretismo. Informante: Hablamos de cómo la iglesia tuvo mucha influencia en ese sincretismo. Y hacemos paralelismos con cosas actuales, como cuando estamos en los carnavales, en el "pim pim" y con el diablo en el norte, y después de ese tiempo salimos con la Virgen de Punta Corral, o adoramos a la Pachamama en agosto. Informante: Bueno, ese sincretismo entre esas culturas tiene que ver con ese avance de la iglesia católica, más allá de lo que fue la Santa Inquisición en Europa y cómo eso, de alguna manera, se trasladó, aunque no tanto en América. Informante: Porque una de las características de la compañía de Jesús fue justamente que buscó en el aborigen despertar un interés reflexivo, crítico, de conocimiento. Y eso, de alguna manera, la corona española lo vio como un peligro: los jesuitas. Entrevistador: ¿Y eso cómo lo toman los estudiantes de primero o segundo año cuando se trabaja el tema de la iglesia? Informante: No, no... porque nosotros, al ser una institución laica, no hay muchos chicos vinculados a lo religioso. De hecho, hay muchos que son evangelistas, que no están tan relacionados con eso. Informante: Pero se sorprenden cuando les mencionas algunas cosas. Sí, hay muchas cuestiones que desconocen.	

A mí siempre me gusta hablarles de historia a través de ejemplos actuales. Informante: Por ejemplo, cuando bailan saya, yo les hablo del esclavo del socavón. Les explico el fondo de esa música, los látigos que existían, la opresión que había. Ahí se dan cuenta: "Ah, mirá, esclavo del socavón... ¿y por qué los látigos? ¿Quiénes eran los zambos caporales?". Informante: Y ahí hacemos una conexión con el proceso de mestizaje: hablamos de criollos, zambos, mestizos, mulatos. Informante: Me gusta buscar cosas que ellos viven cotidianamente para trasladarlas al aspecto histórico. Cuando hablamos de la explotación en las minas de Potosí, la extracción de oro, hablamos de los esclavos. ¿Qué son los socavones? Informante: Escuchen la música, vean los bailes: ese sincretismo entre culturas africanas que vinieron a reemplazar la mano de obra aniquilada durante la conquista y las culturas locales, que da lugar a la realidad de los zambos, por eso. Entrevistador: ¿Y estos temas, por ejemplo, en la virtualidad, en pandemia, fueron centrales o se trabajaron? Informante: No, no, para nada. De hecho, ahí está la diferencia con tener el cara a cara, porque uno puede explicar. Informante: En pandemia, nosotros lo único que hacíamos era armar un grupo, y en ese grupo yo subir un video o una explicación, y en ese grupo yo subía un video o una explicación, y el chico trabajaba con un texto.	Enseñanza de la Historia Sentidos negativos Virtualidad

Informante: Mínimo, mínimo. No había un ida y vuelta donde yo pudiera ahondar en explicaciones. Tenía que ser concreto. No podía ser muy abstracto ni complejo. Informante: Tenía que ser concreto: este es el tema, esta es la explicación, y este es el trabajo práctico que tienen que desarrollar. Nada más. Informante: No había ese trabajo más ampliado. Entrevistador: Y, profe, con respecto a cuando entraba con los estudiantes de primer o segundo año al tema de las comunidades... Informante: Trabajamos las comunidades locales, sobre todo en inglés, porque ahí trabajamos fuerte cuando es el 12 de octubre. Informante: Mi señora ya se jubiló, pero en su momento era presidenta de AFS, que es una asociación que trae chicos de intercambio cultural. Informante: De hecho, en mi casa actualmente vive un chico de Finlandia, ya hace 8 meses, y viene a esta escuela. En julio se va, cumple el año. Él está viviendo con nosotros. Informante: Y como consecuencia de ese programa de intercambio, hacemos una exposición el 12 de octubre Día del Respeto a la Diversidad Cultural donde los chicos trabajan con todas las tradiciones locales. Informante: Y vienen los chicos de AFS, que son alemanes, franceses, daneses, y también presentan las suyas. Preparan comidas. Informante: Entonces, reforzamos su confianza. Un año intentamos hacer espero que algún día podamos retomarlo una especie de revista escolar con una historieta que se iba a llamar “Changou”.	Vínculo pedagógico

Informante: "Changou" era Elis el chico extranjero que hablaba inglés que no podía decir "chango" y decía "changou". Íbamos a hacer una historieta, tipo revista, donde él interactuaba con un chango del lugar, algo así como Zamba, pero contándole las culturas propias, por ejemplo, de la cultura guaraní.	
Informante: Una chica con la que milité en el peronismo, que también es profe de historia, estudió acá, y es dirigente de la comunidad de La Bajadita, también había propuesto algo. Pero lo tocamos superficialmente.	
Informante: Lo fuerte sí se da con AFS, que es un proyecto institucionalizado. Los chicos de AFS presentan sus culturas: comidas de Dinamarca, Italia, Francia... según quién venga.	Vínculo pedagógico
Informante: Y los chicos de acá preparan comidas autóctonas: mate, empanadas, locro, y cosas así.	
Entrevistador: Y esto es con primero y segundo año. ¿En virtualidad, en pandemia, esto entraba como tema central cuando se explicaba sobre comunidades?	
Informante: No, para nada. En esa época lo único que tocábamos tenía que ver con el proceso de mestizaje: cómo dos culturas que se desconocían el mundo europeo y el mundo americano se encontraron, y hubo un sincretismo.	Sentidos negativos
Informante: O hay una un proceso de mestizaje. Entonces, aparece el criollo. Yo ahí me hago mucho énfasis en el criollo porque es el que después va a ser el protagonista de la revolución de mayo de 1810. Entonces, como esa diferencia social entre el criollo, o sea, el nacido en América con el español peninsular, marca una ruptura en el orden institucional cuando la revolución de mayo la produjo por primera vez el criollo.	

Informante: Y no hay ahí un proceso de separación definitiva ni independencia, pero sí hay un primer logro que es el primer gobierno de criollos que nunca antes había sucedido. Y bueno, después lo eh el mestizo, que el sambo, bueno, esa es la única diferenciación que hicimos en la época de pandemia. Como te digo, fue difícil de ser más hacer proyecto más de ese punto de vista. Entrevistador: Profe, y en y en pandemia, en virtualidad, ¿qué importancia tuvo la presencialidad que este le estudiante? Informante: No, muchas veces, porque hay casos en que los chicos tienen diferentes capacidades y vos tenés que estar, estar al lado, que hagan. Acá en nuestra escuela, la particularidad es que, en el caso de Historia, solo tenemos un grupo de chicos. Son pocos, pero cada uno tiene su libro. Y la presencialida es una ventaja: yo les traigo el libro y ellos trabajan con él. Trabajamos acá, me preguntan acá, resolvemos los problemas acá. Informante: Después, alguno que otro se lleva el libro a su casa para poder continuar la tarea o buscar algo en internet, pero acá no hay manera de escaparse del aprendizaje o del trabajo práctico, porque están con el libro, trabajando, y me tienen a mí para preguntar. Yo les digo: "Está bien, está mal", o la profesora les marca eso, exacto. Informante: En la época de pandemia, como no tenían los libros no podían venir a buscarlos porque no se podía ir a la escuela, no estaban abiertas, busqué información en internet, lo que me parecía más o menos acorde, y con eso fui armando una cartilla. Hice un Word, lo pasé a PDF y lo subí al grupo. Y en base a eso los chicos fueron trabajando. Entrevistador: ¿Y tenía encuentros sincrónicos con eso?	Virtualidad Sentidos negativos

Informante: Ninguno. Era difícil, porque si yo hacía un encuentro sincrónico, de veinte chicos iban a entrar cinco. Entonces no tenía sentido hacerlo así, porque cinco iban a aprender y los otros no. Era complicado, digamos. Entrevistador: Profe, ¿y cómo eran los trabajos prácticos que les enviaba a los estudiantes? Informante: Yo les enviaba el texto. Había trabajos prácticos que eran mapas conceptuales con imágenes que tenían que completar, y otros eran preguntas para leer y responder. Entrevistador: ¿Se daba cuenta si eran producciones propias de los estudiantes? Informante: Sí, sí, por lo general sí, porque eran preguntas simples, no eran tan complejas. Pero lo que pasa mucho también es que a los chicos les cuesta hacer una respuesta reflexiva. Entonces se notaba que escribían y desarrollaban la misma respuesta, o sea, transcribían prácticamente los textos. Informante: Pero eso yo no lo podía saber. Por ejemplo, acá nosotros terminamos un trabajo práctico y después hacemos la puesta en común. Charlamos sobre el tema y dejamos algunas ideas principales. Eso no se podía hacer en pandemia. Informante: Yo corregía los trabajos y los devolvía, porque necesitaba tener evidencias. Nosotros subíamos la evidencia. Había un Drive, creo, donde uno iba subiendo la evidencia de cómo los chicos iban aprobando, porque eso demostraba que estábamos trabajando. Si no, le pones la nota y nada más. Entrevistador: ¿Y para registrar esa evidencia tenía algún instrumento?	Prácticas evaluativas Virtualidad Prácticas evaluativas

Informante: No, no. Simplemente subíamos la planilla, y con la planilla y la nota subíamos los trabajos. Entrevistador: ¿Había una columna de observaciones ahí? Informante: No, no teníamos ningún tipo de columna de observaciones. Ese año sí empezamos a trabajar con la rúbrica, y ahí poníamos algunas cuestiones. Informante: Después eso quedó. Hasta el día de hoy sigo trabajando con la rúbrica, para tener calificaciones de diferentes actividades y diferentes criterios de evaluación. Entrevistador: ¿Y cómo evaluaban en ese tiempo a los estudiantes? Informante: Con los trabajos prácticos. No había una evaluación integral. Era más un proceso. Informante: Era complicado hacer una evaluación integral. Como te digo, había muy pocos que respondían, otros que lo hacían, y otros que no lo hacían. Entrevistador: ¿Los estudiantes de primero y segundo año tenían conocimientos en Word o en otros instrumentos? Informante: No. De hecho, muchos tuvieron que descargarse aplicaciones en el celular. Porque yo mandaba PDF y después lo tenía que transformar a Word, porque no lo leían en PDF. Informante: El PDF servía como instrumento, como cartilla, pero después el chico hacía la tarea en su carpeta. Y cuando me mandaban la evidencia, eran fotos del trabajo. Informante: No me mandaban un escrito. No utilizaban la computadora para bajar el Word, responder y reenviármelo. Ellos miraban la cartilla, escribían la pregunta, el desarrollo, y me mandaban la foto. Eso era lo que yo subía como evidencia.	Sentidos negativos Virtualidad Prácticas evaluativas

Entrevistador: ¿Y los estudiantes de segundo año tenían la computadora de Conectar Igualdad? Informante: Los de segundo año sí, pero los de primero no. Entrevistador: ¿Y con los de segundo año hacían uso de la herramienta? Informante: En el caso de segundo, no tanto. Algunos te mandaban un PowerPoint y esas cosas, nada más. Informante: Pero creo que era segundo o tercero... No, miento, era una época donde hacía cuatro años que no se repartían computadoras. Casi ninguno tenía. Informante: Casi ninguno. Creo que los de cuarto y quinto sí, porque era la camada que estaba saliendo con la gestión anterior de gobierno. Creo que ellos eran los únicos que tenían computadoras. Entrevistador: ¿Y cuando usted evaluaba los trabajos prácticos, había estudiantes que le comentaban problemas de salud u otras situaciones? Informante: No, no había quejas en ese sentido. Aunque todos sabíamos que había chicos que, incluso, se les había muerto el padre o la abuela... Informante: Pero al estar en un espacio tan aislado, desconocíamos esas particularidades. El chico hacía las actividades y las enviaba. Esa era la comunicación. Informante: Pero no es que el chico faltaba porque se le murió el padre, no. Era todo muy virtual. Entrevistador: ¿Y con la familia, qué vínculo se tenía en ese entonces? Informante: Con los padres era raro, digamos. No había mucha vinculación. Pero sí, como los chicos estaban en	Prácticas evaluativas Sentidos negativos Sentidos positivos

casa, los padres veían el celular, los acompañaban haciendo las tareas. Informante: En mi caso no había tanto problema. Las materias con más dificultad fueron inglés y matemáticas. No hay profesor-papá que sepa inglés o matemática. Ni siquiera yo. Si mi señora no fuera profe de inglés y yo tuviera que ayudar a mi hijo con una tarea de inglés, no podría. Informante: Historia es más accesible. Vas al libro, leés y podés ayudarlo a hacer la tarea. Entrevistador: ¿Y en ese entonces se conformaron Consejos de profesores por curso? Informante: Eso fue posterior, claro. Ahí veíamos la situación de cada uno. Informante: Cuando volvimos, la pandemia había dejado muchos chicos desaprobados. Entonces empezamos a hacer los consejos por curso siguiente. Si el chico tenía cinco materias... ¿cómo hacíamos? ¿Lo hacíamos pasar a segundo año y lo recuperábamos después? Informante: El consejo por curso tomaba decisiones específicas. Analizamos mucho la ley de educación, porque había chicos que debían Matemática de segundo, pero tenían aprobada la de tercero. Informante: Entonces dijimos: “Bueno, si aprobó tercero, tiene que aprobar segundo”. Según resolución, si un chico aprobó Matemática de tercero, significa que aprendió los conocimientos de segundo. Entrevistador: ¿cómo hizo para aprobar? Informante: Automáticamente se le aprobaba la materia de segundo.	Prácticas evaluativas Prácticas evaluativas

Informante: Eso fue bastante complicado en esa época, pero eran decisiones que tomaba el consejo escolar por curso.	