



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales
Asociación de Universidades Sur Andina

Pandemia y educación.
Aportes de experiencia de aula para “cruzar mejor el puente desde
la presencialidad hacia la virtualidad compulsiva”.

Trabajo Final Integrador



Haz posible, lo imposible;

Lo posible, fácil;

Lo fácil, interesante.

Moshe Feldenkrais



Maestranda: Ariadna M. Tejada, 21955748, ariadnatejada02@gmail.com

Directora: Mg. Emilse Carmona

Sede: UNLPam | 21 | Marzo | 2024



Agradecimientos

A la Magister Emilse Elizabeth Carmona, mi Directora de Tesis, que con paciencia y sabiduría supo orientar mi investigación.

Al Magister Jorge López, colega docente, que me transmitió su experiencia inestimable en la elaboración de trabajos académicos.

A Autoridades, colegas y alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”. Ellos posibilitaron esta investigación, ofreciendo un ámbito predispuesto a la reflexión y al cambio.

A los y las estudiantes de la unidad curricular Alfabetización de 2do. 1era. y 2do. 3era. del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”, primer cuatrimestre del año 2020. Con entusiasmo, coraje y sinceridad juvenil enfrentaron el desafío del paso de la presencialidad a la virtualidad compulsiva, impuesto por la pandemia del COVID 19. El testimonio de su esfuerzo juega un rol protagónico en este estudio.

Al Magister Rubén Pizarro de la Universidad Nacional de la Pampa, nexos indispensable entre mi persona y la Universidad. Siempre fue generoso con su tiempo para aclarar dudas y para brindar respetuosa cordialidad.

A la Doctora en Letras, Prof. Emilia Flores - mi madre- por sus lecturas de esta tesis, asesoramiento e incondicional apoyo.

A la familia originaria, padres y hermanos, en especial a mi hermana Natalia, que me sostuvieron en la lucha contra el COVID.

A mis baluartes afectivos, a mi esposo Fernando Dávila e hijos: Luciano, Carolina y Juan Diego, por cuidarme y acompañarme en este camino que parecía no llegar a su fin.

A Dios, el Primero y el Último, Alfa y Omega de nuestra vida. Me permitió conocer el COVID desde afuera y desde adentro, para que yo pudiera escribir esta tesis con otros ojos.



Resumen

La tesis aborda las estrategias alternativas de intervención pedagógica que se desarrollaron durante el aislamiento producido por la pandemia del Covid 19, en los meses de abril a julio del año 2020. Las mismas se implementaron en la unidad curricular (ahora U.C.) Alfabetización correspondiente al segundo año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” de la provincia de San Juan.

La metodología de investigación es cualitativa, descriptiva y exploratoria con un método de estudio de caso y aportes de la etnografía educativa. El análisis de los datos, provenientes de encuestas, entrevistas y observación participante, se nutre con diversas teorías didácticas referidas a la enseñanza durante la pandemia, los modelos pedagógicos que incorporan a las TIC como herramientas y entornos de enseñanza y aprendizaje, y los estudios referidos a los procesos que involucran la comprensión lectora y la escritora.

La investigación analizó los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje implementados, así como las estrategias de intervención pedagógico-didácticas puestas en juego, y se identificaron:

- a- las formas de comunicación alternativas a la educación presencial, efectuadas ante la contingencia ocasionada por el Covid- 19 en los meses de abril a junio del año 2020;
- b- las estrategias alternativas de enseñanza desarrolladas en la unidad curricular: Alfabetización.

Los resultados de la investigación representan un valioso aporte a la comprensión y el fortalecimiento de la enseñanza en contexto de emergencia educativa, como lo son las catástrofes naturales (pandemia, terremotos, inundaciones, etc.) u otras circunstancias de distinta índole –guerras, cortes de ruta, etc.- en la medida en que describe estrategias alternativas viables de enseñanza que posibiliten dar continuidad a las trayectorias educativas de los y las estudiantes del nivel superior.

Palabras clave.

Pandemia -Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje- Estrategias de innovación didáctica- Redes sociales-



ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| 1. JUSTIFICACIÓN-DIAGNÓSTICO..... | 9 |
| 1.1. Introducción..... | 9 |
| 1.2. Fundamentos de la justificación..... | 10 |
| 1.3. Diagnóstico situacional..... | 11 |
| 1.3.1. Reporte de autoevaluación en Institutos de Formación Docente. | 11 |
| 1.3.1.1. Resultados obtenidos..... | 11 |
| 1.3.2. Experiencia de aplicación de un proyecto con TIC: Práctica II-MEED. | 12 |
| 1.3.2.1. Resultados obtenidos..... | 13 |
| 1.3.3. Encuesta a los y las estudiantes realizada por el Centro de Estudiantes. | 13 |
| 1.3.3.1. Resultados obtenidos..... | 13 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 14 |
| 3. OBJETIVOS- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. | 15 |
| 3.1. Objetivos generales..... | 15 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 15 |
| 3.3. Diseño de la investigación. | 15 |
| 3.3.1. Unidad de análisis y selección de la muestra. | 16 |
| 3.3.1.1. Aspectos socio-demográfico. | 16 |
| 3.3.1.2. Aspectos lingüísticos..... | 17 |
| 3.3.2. Los instrumentos de recolección de datos. | 17 |
| 4 MARCO TEÓRICO. | 19 |
| 4.1. Introducción..... | 19 |
| 4.2. La enseñanza en situaciones de emergencia socio-educativa sanitaria y la pandemia. | 20 |
| 4.2.1. La educación en situaciones de emergencia. | 20 |
| 4.2.2. La pandemia: aspectos sociales. | 21 |
| 4.2.2.1. Contexto internacional. | 21 |
| 4.2.3. Contexto latinoamericano. | 21 |
| 4.2.4. Contexto nacional. | 22 |
| 4.2.5. Contexto provincial. | 23 |
| 4.2.6. Contexto institucional. | 24 |
| 4.3. Las TIC y la educación. | 25 |
| 4.3.1. La sociedad de la información. | 25 |
| 4.3.2. El ecosistema educativo en red. | 25 |
| 4.3.3. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) | 26 |
| 4.4. El trabajo docente en relación a las tecnologías digitales. | 28 |
| 4.4.1. Las clases virtuales. | 29 |
| 4.4.2. Estrategias de intervención pedagógica en las clases virtuales..... | 29 |



| | | |
|-------------|---|-----------|
| 4.4.2.1. | Estrategias de comunicación..... | 31 |
| 4.4.2.2. | Las estrategias de enriquecimiento o fortalecimiento..... | 32 |
| 4.4.2.2.1. | Motivacionales y anticipatorias..... | 33 |
| 4.4.2.2.2. | Organizacionales y explicativas..... | 34 |
| 4.4.2.2.3. | Estrategias de aplicación de los conocimientos en la práctica..... | 35 |
| 4.4.3. | El aula virtual del campus del ISFD de la ENSS..... | 36 |
| 4.5. | La enseñanza en la unidad curricular de la Alfabetización Inicial..... | 37 |
| 5. | LA PROPUESTA..... | 40 |
| 5.1. | La encuesta..... | 40 |
| 5.1.1. | Primera etapa..... | 40 |
| 5.1.1.1. | Resultados obtenidos..... | 47 |
| 5.1.2. | Segunda etapa..... | 48 |
| 5.1.2.1. | Resultados obtenidos..... | 49 |
| 5.2. | La observación participante..... | 49 |
| 5.2.1 | Análisis de los grupos de WhatsApp..... | 49 |
| 5.2.1.1. | Resultados obtenidos..... | 55 |
| 5.2.2. | Análisis de foros de las clases virtuales..... | 56 |
| I.1. | Estrategias de vinculación pedagógico- didácticas (citado 79 veces)..... | 56 |
| I.2. | Las estrategias de vinculación social (citado 34 veces)..... | 57 |
| 5.2.2.1. | Resultados obtenidos..... | 60 |
| 5.3. | Las entrevistas..... | 60 |
| | Resultados obtenidos..... | 62 |
| 6. | CONCLUSIONES..... | 63 |
| 6.1. | Conclusiones..... | 63 |
| 6.2. | Recomendaciones..... | 66 |
| | BIBLIOGRAFÍA..... | 68 |
| | ANEXOS..... | 72 |
| I. | Mapa de conectividad de la Argentina..... | 72 |
| II. | Encuesta: Estudiar en tiempos de pandemia..... | 73 |
| III. | Modelos de enseñanza aprendizaje basados en las TIC..... | 76 |
| IV. | Ubicación del instituto superior de formación docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” en la ciudad San Juan..... | 80 |
| V. | Modelo de entrevista..... | 81 |
| VI. | Mapa Semántico..... | 83 |



Índice de figuras.

| | |
|---|----|
| Figura 1- Dificultades de conectividad de los y las estudiantes del Nivel Superior. Total, de encuestados: 461. Fuente: elaboración propia..... | 14 |
| Figura 2-Estrategias de enriquecimiento. Fuente: elaboración propia. | 33 |
| Figura 3-Captura de pantalla de la tabla de contenidos de la clase 4 (cuatro) del aula virtual de Alfabetización. Fuente: elaboración propia..... | 36 |
| Figura 4- Presentación del aula de Alfabetización..... | 37 |
| Figura 5-Ejemplo de respuesta de consigna. Fuente: elaboración propia. | 53 |
| Figura 6- Participación en las clases realizadas por los y las estudiantes de 2do 1era y 2do 3era. Fuente: elaboración propia..... | 56 |
| Figura 7- Mapa de conectividad de la Argentina. Fuente: diario Infobae..... | 72 |
| Figura 8- Mapa de la ubicación del ISFD en la ciudad de San Juan. Fuente: INFD..... | 80 |
| Figura 9- Mapa semántico elaborado con el software Atlas.ti. Fuente: elaboración propia | 83 |

Índice de tablas.

| | |
|---|----|
| Tabla 1- Dimensión Comunicacional. Fuente: elaboración propia..... | 41 |
| Tabla 2- Subdimensión social. Fuente: elaboración propia. | 42 |
| Tabla 3- Categoría de análisis. Fuente: elaboración propia. | 42 |
| Tabla 4- Lista de cotejo. Fuente: elaboración propia. | 44 |
| Tabla 5- Subdimensión didáctica. Fuente: elaboración propia. | 44 |
| Tabla 6- Estrategias explicativas. Fuente: elaboración propia. | 48 |
| Tabla 7- Estrategia aplicación de conocimiento. Fuente: elaboración propia..... | 48 |
| Tabla 8-Estrategias motivacionales. Fuente: elaboración propia..... | 49 |



Introducción.

Esta tesis se propone analizar, comprender y describir los alcances de las estrategias alternativas de intervención pedagógica que favorecieron la migración desde la presencialidad hacia la virtualidad de los y las estudiantes de segundo año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal Superior “Sarmiento”, de la provincia de San Juan, en la U.C. Alfabetización, ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y luego, el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) provocado por la pandemia, durante los meses de abril a julio del 2020.

La integración de las TIC en los sistemas escolares es un fenómeno que lleva más de dos décadas de evolución, y que ha cobrado mayor fuerza en los inicios del siglo XXI. En consecuencia, los gobiernos han tratado de establecer sociedades de información en sus países (Honey, 2006) y han solicitado y adjudicado grandes sumas de dinero para estos proyectos de integración de tecnología. La educación para una sociedad del conocimiento y globalizada considera que el uso de estas tecnologías junto con las redes sociales, en los entornos y procesos de aprendizaje constituyen elementos consustanciales. El principal desafío consiste en integrarlas de modo que se constituyan en aportes efectivos de alto valor educativo, social y profesional en los centros de estudio; en especial en países emergentes, dados los costos, la complejidad, la diversidad y la celeridad en la evolución de las TIC (Manso y otros, 2018). Es necesario pensar de manera clara y serena cómo pueden ser integradas y cuáles son las condiciones que facilitan este proceso en las instituciones educativas.

La relevancia de esta temática se debe a que la pandemia visibilizó la deficiente preparación del profesorado y del estudiantado en el nivel superior en los entornos digitales, los cuales en poco tiempo dejarán de ser un futuro lejano para convertirse en una realidad inmediata.

La multiplicidad de enfoques, definiciones e interpretaciones sobre la participación de las TIC en las propuestas pedagógicas didácticas son inabarcables. Antes de la pandemia, la enseñanza mixta con TIC con grandes dosis de presencialidad, identifica al b- learning (blending learning)¹ como la manera de incluir a las nuevas tecnologías en las aulas, de una manera cautelosa y lenta, lo que la lleva a diferenciarse del e- learning o educación a distancia, que adoptó las herramientas tecnológicas con gran rapidez en las propuestas pedagógicas destinadas especialmente a los profesionales, para dar continuidad a la formación de posgrado.

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 ha tenido graves consecuencias que afectaron de manera significativa el ámbito educativo. Desde que en marzo de 2020 la situación de alerta sanitaria se elevó a pandemia, una de las primeras medidas adoptadas por el mundo entero para la contención del virus fue el cierre de las escuelas, impulsando, con ello a que millones de estudiantes tuvieran que continuar su formación desde sus hogares².

¹ Blending learning, es una modalidad de aprendizaje en el que las TIC constituyen herramientas que asisten a la enseñanza presencial.

² Flavia Terigi reflexiona que el nuevo aislamiento ha generado una situación de aprendizaje en el hogar, que se pretende que sea comandado por la escuela. Inés Dussel para referirse al concepto de Terigi, acuña el neologismo de “domestización” que privilegia el cambio de la escuela al ámbito doméstico, hogareño. (Dussel y otros, 2020).



Esta situación educativa obligó a los gobiernos a buscar soluciones de educación a distancia, en condiciones difíciles, con un gran esfuerzo de los y las profesionales de la educación para tratar de dar respuesta a las necesidades educativas de los y las estudiantes, en un contexto de enorme complejidad e incertidumbre.

Una de las consecuencias que la crisis ha puesto de manifiesto, tal como lo señala el documento *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020* de la OEI³, es la gran desigualdad que existe en el acceso y el uso de las tecnologías, entre otras dificultades, así como la necesidad de priorizar los aprendizajes que son esenciales y que deben ser enseñados en base a las necesidades y las demandas de la sociedad actual, con la mirada puesta en el tipo de ciudadano que se desea formar. Superados los momentos iniciales de incertidumbre, es inevitable impulsar estrategias de reconstrucción y avance que pongan especial mirada en aquellos grupos poblacionales más afectados por la pandemia.

De todo lo expresado y circunscriptos en el contexto local, bajo la responsabilidad de dar continuidad a las trayectorias educativas de los y las estudiantes de segundo año del PEP⁴, en la U.C.: Alfabetización, dos aspectos resultaron ser relevantes para la realización de este trabajo de investigación. El primero está asociado a la construcción de un vínculo comunicativo en el que la inclusión y la equidad sean valores centrales para la enseñanza y el aprendizaje del espacio curricular y el segundo aspecto, está relacionado con una oferta educativa acorde a las posibilidades reales de los y las estudiantes y orientada a la formación de los profesionales de la educación, con la mirada puesta en minimizar los daños colaterales de la crisis, como la interrupción de la educación y el abandono.

³ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

⁴ Profesorado de Educación Primaria (PEP).



1. Justificación-diagnóstico.

1.1. Introducción.

Este apartado trata en primer lugar, sobre la justificación de la investigación que señala las controversias generadas por la enseñanza remota de emergencia educativa sanitaria causada por la pandemia en el contexto educativo nacional y local. En segundo lugar, se presenta un diagnóstico de la situación de los y las estudiantes ante la educación virtual en emergencia. En tercer lugar, se enuncia el planteamiento del problema. Por último y cuarto lugar, se señalan los objetivos y la metodología de la investigación.

«*Migrantes digitales a fuerza de pandemia*» (Chendo, 2020).

El 11 de marzo del año 2020, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que la enfermedad del COVID-19 es una pandemia. Este anuncio genera repercusiones en todos los ámbitos de la sociedad pues el virus es el causante de altas tasas de mortalidad. Como medida sanitaria, los gobiernos en la mayoría de los países, disponen de un aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) con una extensión temporal a definir según el avance de la enfermedad. Millones de alumnos/as y docentes debieron migrar intempestivamente hacia la virtualidad para dar continuidad a las actividades educativas. Según los datos relevados por la UNESCO, 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes de 138 países migraron hacia la virtualidad en menos de un mes, y se convirtieron en «migrantes digitales a fuerza de pandemia» (Chendo, 2020, p. 2).

Ante este contexto mundial desconcertante y en la búsqueda de una normalidad perdida, el mandato ministerial nacional fue iniciar las clases sin interrupción: el hogar sería el salón de clases y los medios tecnológicos remotos, los facilitadores del encuentro del y la docente con los y las estudiantes. Esta aparente simplificación del acto educativo pronto muestra sus grietas, las voces de muchos especialistas se alzan para hacer notar que la tierra de la virtualidad tiene otro lenguaje, otra forma. Francesco Tonucci, expresa:

La contradicción que yo encuentro es que la escuela quiere demostrar que se puede seguir como antes y sigue siendo una institución de clases y deberes, donde lo único que se modificó fue el medio: en lugar de ser presencial, se hace de forma virtual. Ahí aparecen preguntas como si se puede estar tantas horas seguidas frente a la pantalla, si todos los niños son capaces de hacer los deberes de esa forma o si tienen la tecnología adecuada para ello. Pero desde mi punto de vista, la pregunta más importante es si es posible hacer lo mismo de siempre, cuando todas las condiciones han cambiado (Ayuso, 2020, parr.3).

El escritor identifica en la educación virtual el requerimiento de la disponibilidad de recursos específicos, distintos de los presenciales, pues una clase virtual no es una película en la que el estudiante pasa horas sentado frente a una pantalla sosteniendo la atención por extensos periodos de tiempo. Pero lo más importante que sostiene Tonucci es el hecho de si se puede hacer lo mismo en un contexto de cambio. Las respuestas decantaron solas, y un aluvión de quejas de los padres cayó sobre los maestros, al señalar que era muy difícil mantener a los chicos concentrados en las clases sincrónicas o hacer las tareas escolares sin una explicación previa del tema. De todo lo expresado se advierte un nuevo desafío: cómo sostener la enseñanza en la virtualidad.



«Roma no se hizo en un solo día»

En nuestro país, las autoridades nacionales encabezadas por el Sr. Presidente y siguiendo las políticas sanitarias, decretan como medida paliativa el aislamiento preventivo, social y obligatorio (ASPO) y el consiguiente cierre de las escuelas. Ante la inmovilidad de la población y con el deseo de garantizar el derecho a la educación, el sistema educativo se vuelca de manera masiva hacia la enseñanza remota en situaciones de emergencia.

El Ministerio de Educación Nacional, alza la voz para brindar tranquilidad a la comunidad educativa y gestiona una serie de conferencias con reconocidos/as estudiosos/as sobre la tecnología educativa y así, acompañar a los y las docentes ante esta situación tan imprevista. La televisión pública inicia una serie de programas para la enseñanza de contenidos en los niveles de la escolaridad obligatoria. Las instituciones de nivel superior universitario reactivan sus campus virtuales e impulsan la creación masiva de aulas virtuales para todas las cátedras. Sin embargo, la pandemia evidencia las carencias en la formación del profesorado en el uso de recursos tecnológicos sin el soporte de la presencialidad. En el ámbito estudiantil, esta situación es poco favorable, pues se acrecienta la deserción escolar, por la fragilidad tecnológica que los y las estudiantes padecen al disponer de dispositivos antiguos, con una conectividad débil y escasas experiencias con el uso de las TIC.

En la provincia de San Juan la realidad es compartida con todo el país. El Ministerio de Educación provincial, impulsa la creación de guías pedagógica para los niveles de escolaridad obligatoria, las cuales son distribuidas por diversos medios tecnológicos (redes sociales, correos electrónicos) o medios tradicionales, en formato papel para aquellos que no tienen acceso a la virtualidad según Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia N°631- ME-2020⁵.

Las instituciones de nivel superior que poseen plataformas digitales educativas brindadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), activan sus nodos en tiempo record, crean aulas para todos los espacios curriculares. En quince días desde la declaración del ASPO, con más dudas que certezas, las aulas virtuales cobran vida, y el 13 de abril se inicia el cuatrimestre, según el calendario académico elaborado para esta contingencia.

Como ya se mencionó, la pandemia desnudó grandes dificultades en el acceso a la conectividad y en el uso de los recursos tecnológicos destinados a la enseñanza y el aprendizaje. Un relevamiento realizado por el Laboratorio Argentino de la Educación, y publicado en el diario digital Infobae (Fernández, 2020), evidencia que el 36,1% de los y las estudiantes de escuelas primarias no tienen conectividad en el hogar. Esta realidad es extensiva a los demás niveles educativos. Ver anexo I: Mapa de conectividad de la Argentina.

1.2. Fundamentos de la justificación.

Este trabajo se justifica de acuerdo a los siguientes fundamentos que Hernández Sampieri y otros, (2014, pp.39-40) señalan según su necesidad e importancia, los cuales son:

⁵ El artículo 7 de la resolución mencionada en una de sus partes señala: “Se dispone que cuando el estudiante no tenga posibilidad de acceso a las Guías Pedagógicas por falta de recursos tecnológicos, el Equipo Directivo deberá imprimir las mismas a requerimiento del alumno o su padre/tutor. Se fija como fecha máxima la entrega de la Guía Pedagógica del Supervisor a la Dirección de Área, por correo electrónico, en Formato PDF, el día jueves 19 de marzo de 2020”.



- Es conveniente.

Dado que los resultados que se obtengan permitirán establecer el nivel de autonomía de los y las estudiantes de segundo año de nivel superior para estudiar en un escenario netamente digital.

- Es relevante.

La importancia del presente estudio reside en el abordaje de un tema que genera preocupación en el profesorado como es el logro de la autonomía de los y las estudiantes para estudiar en ambientes virtuales y así evitar la interrupción de las trayectorias educativas.

- Tiene un valor teórico

Porque la información que se obtenga puede servir para comprender mejor los niveles de autonomía alcanzados por los y las estudiantes, desarrollar estrategias para mejorarla y generar nuevas investigaciones que favorezcan futuros aportes para la didáctica de la lengua en entornos digitales.

- Tiene una utilidad metodológica

Esta investigación aporta a los campos del saber, variables e indicadores del espacio virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

1.3.Diagnóstico situacional.

Todo proyecto que tenga como finalidad generar un proceso de mejora requiere en primer lugar, el análisis y selección de uno o varios aspectos a mejorar. Las evidencias seleccionadas son tres, las dos primeras corresponden al año 2019 y la tercera a los inicios del año 2020.

1.3.1. Reporte de autoevaluación en Institutos de Formación Docente.

A principios de año 2019, el Nivel Superior de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” de San Juan, recibió de las autoridades ministeriales nacionales, el reporte institucional de las encuestas a directivos, docentes y estudiantes realizado en el 2018, en el marco de la Autoevaluación en Institutos de Formación Docente (Secretaría de Evaluación Educativa, 2019).

El reporte consta de tres capítulos, que abordan las opiniones y percepciones de los distintos actores acerca de ciertas dimensiones centrales de la institución. Para este trabajo, se hizo foco en la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel general, el 50% de los y las estudiantes acordaron que se usaron las TIC con un sentido pedagógico. Pero este enunciado requirió de un mayor grado de análisis en función de las implicancias que conllevaron la incorporación de las mismas en la educación.

1.3.1.1. Resultados obtenidos.

1. En cuanto a la planificación con los recursos tecnológicos. El 82% de los y las docentes afirmaron que planificaban y utilizaban recursos y tecnología de enseñanza, en cambio el 66% de los y las estudiantes coincidieron con lo que sostenían los y las docentes, frente a un 34% que no estuvieron de acuerdo.
2. En cuanto a la formación de los y las estudiantes en estrategias de enseñanza con uso de TIC para el desarrollo profesional, en lo que respecta a:
 - a. Diseño de estrategias de enseñanza mediada por TIC: el 87% de los y las docentes manifestó incluirlas en sus clases y esto fue compartido por el 51% de los y las estudiantes.



- b. Incorporación de software educativo en la enseñanza: el 61% de los y las docentes señalaron incorporar el software y el 13% de los y las estudiantes lo reafirman.
 - c. Diseño de contenidos digitales: el 35% de los y las docentes expresaron trabajar con el diseño de contenidos digitales y solo el 23% de los y las estudiantes lo avalaron.
 - d. Utilización de entornos virtuales con fines pedagógicos (aula virtual, redes sociales, simulaciones): el 65% de los y las docentes enunciaron su uso, frente al 41% de los y las estudiantes que hizo uso de dichos entornos.
3. En cuanto a la incorporación de actividades con uso de TIC en la enseñanza superior:
 - a. Los recursos multimedia: las aplicaciones de presentaciones fueron los más usados por los y las estudiantes y los y las docentes.
 - b. El uso del entorno virtual (aula virtual, redes sociales, simulaciones): el 50% de estudiantes y docentes lo utilizaron.
 - c. La conexión con video llamada: así como el trabajo colaborativo entre estudiantes en red: las actividades fueron incorporadas con menor frecuencia.
 4. En cuanto a la infraestructura y equipamiento se analizaron los siguientes aspectos:
 - a. Calidad de conexión a internet en distintos espacios del instituto: según los y las estudiantes, el 95% de ellos consideraron que las aulas no contaban con buena conexión a Internet; el 92% sostenía que en los patios la señal era insuficiente; el 76% manifestaba que no había buena conexión en el Salón de Actos ni en la Biblioteca.
 - b. Número de computadoras para la formación de los y las estudiantes, el 89% de los y las docentes expresó que la cantidad de computadoras (PC) era insuficiente.

A partir de lo expuesto, se evidenció la existencia de discrepancias entre los resultados brindados por los y las docentes y los y las estudiantes en cuanto a la incorporación de las tecnologías en las estrategias de enseñanza. Se interpretó que los y las docentes realizaban gran parte de la labor de diseño y elaboración de materiales educativos con las herramientas tecnológicas en sus hogares, donde tenían una mejor calidad de conectividad.

El estudiantado visibiliza las dificultades de la incorporación de las TIC en sus aprendizajes por las deficiencias de conectividad en los lugares de uso común de la escuela, como la biblioteca, junto con la escasez de dispositivos (PC) para trabajar en dicho ámbito.

1.3.2. Experiencia de aplicación de un proyecto con TIC: Práctica II-MEED.

La experiencia consistió en la realización de una propuesta pedagógica con un entorno tecnológico diseñado por la maestranda Ariadna Tejada en el módulo Práctica II de la MEED. Los destinatarios fueron los y las estudiantes de 1er año del PEP de la U.C. Lengua y Literatura. Los contenidos que se abordaron estuvieron en consonancia con la oralidad y la realización de un repositorio de audios para realizar un análisis fonológico sencillo, acorde a los saberes de estudiantes que se inician en la carrera. Los recursos que se utilizaron fueron el blog [“La lengua nos une”](#) creado para tal fin, aplicaciones abiertas para la grabación de los audios, edición de los mismos con el programa Audacity (instalado en las notebooks del estado) y el Google Drive donde se estableció el repositorio creado para tal fin.



1.3.2.1. Resultados obtenidos.

- a. En cuanto a la tecnología, los y las estudiantes demostraron tener accesibilidad y manejo del teléfono celular, por lo tanto, el blog debió reconfigurarse para el acceso a este dispositivo y no para el ordenador.
- b. En cuanto a la grabación de los audios, los y las estudiantes se desenvolvieron con soltura para grabar los audios con las aplicaciones que ofrecía el celular, pero las dificultades estuvieron en la transcripción de los mismos a texto, ya que necesitaban una PC y pocos de ellos contaban con una.
- c. En cuanto a los objetivos del campo disciplinar se cumplieron en un 50%. Las dificultades se presentaron en la transferencia de la teoría a la práctica, ya que los audios tan extensos y con un sonido poco claro, impedían una identificación adecuada de las características de la oralidad sanjuanina.

1.3.3. Encuesta a los y las estudiantes realizada por el Centro de Estudiantes.

El Centro de Estudiantes del nivel superior de la ENSS⁶ realiza entre sus integrantes (461 estudiantes) una encuesta sobre las dificultades tecnológicas (Centro de Estudiantes del ISFD ENSS, 2020), entendiéndose por inconvenientes en la conectividad, lo que afecta el desempeño en el campus virtual. El 60% (260 encuestados/as) del total manifiesta tener algún inconveniente. Ese porcentaje se distribuye en los cuatro años de cursado como se observa en Figura 1. Además, el instrumento versó sobre la organización de espacio y tiempo de los y las estudiantes.

1.3.3.1. Resultados obtenidos.

- a. A nivel edilicio: los hogares no estaban preparados para tener lugares específicos para estudiar.
- b. A nivel temporal: las estudiantes que eran madres indicaban que el tiempo de estudio se había reducido porque las tareas domésticas y la ahora obligada enseñanza a sus hijos, ocuparon los tiempos dedicados al estudio.
- c. A nivel de conectividad: segundo y tercer año eran los cursos más afectados para el acceso a la conectividad.
- d. A nivel de dispositivos: la deficiente disponibilidad de dispositivos (celulares, PC) en el hogar dificulta la participación de los y las estudiantes en el cursado virtual.
- e. A nivel emocional: el estrés producido ante la situación descrita llevó a muchos estudiantes a tomar la decisión de no cursar ese año.

Los resultados de la encuesta se brindaron al cuerpo docente de la institución para ayudar a los y las jóvenes a continuar sus trayectorias educativas.

⁶ Escuela Normal Superior “Sarmiento”.

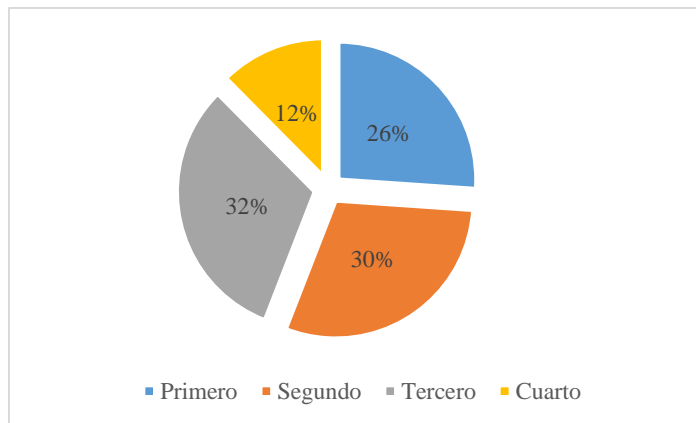


Figura 1- Dificultades de conectividad de los y las estudiantes del Nivel Superior. Total, de encuestados: 461. Fuente: elaboración propia.

2. Planteamiento del problema

La pandemia en el ámbito educativo, generó una crisis profunda al impulsar el éxodo del sistema educativo, esencialmente presencial, hacia la virtualidad. Este sismo, semejante al de un fenómeno natural telúrico, en un principio provocó asombro, luego incertidumbre y posteriormente, la reacción para poder continuar con la vida escolar, pero en un contexto totalmente diferente. En todos los niveles, en especial el superior, los y las docentes debieron reinventar los modos de enseñanza, generar estrategias diversas para acompañar a los y las estudiantes, sostener el intercambio y dar continuidad educativa a la formación profesional de los mismos.

Sin embargo, como todo terremoto que desnuda los cimientos de los edificios hasta mostrar el hierro de sus columnas, la pandemia evidenció los déficits de la educación: la escasa implementación de la tecnología como potenciadora de propuestas didácticas que permitan la construcción de conocimiento (Litwin, 2009), la dificultad de los y las estudiantes en el acceso y tránsito en las plataformas digitales educativas, sin dejar de considerar la poca disponibilidad de conectividad junto con la presencia de dispositivos tecnológicos (computadoras, tabletas, teléfonos celulares) con pocas prestaciones para hacer frente a esta situación inédita.

En este nuevo contexto, la inclusión de la tecnología fue vital porque no solo enriqueció las prácticas pedagógicas, las volvió en palabras de Maggio, “prácticas de enseñanza genuinas” (Maggio, 2018), sino también, se convirtieron en un modo esencial de comunicación que sostuvo el vínculo pedagógico docente- estudiante para la enseñanza y aprendizaje de los saberes esenciales de la U.C. ante la total ausencia de presencialidad. Tal como lo enunció Sánchez, V, la situación se hizo más compleja porque la urgencia de la situación creó un clima de incertidumbre ante los resultados de la empresa que se iniciaba.

Las propuestas de innovación, aun cuando sean atractivas y motivadoras, generalmente no son internalizadas fácilmente a nivel personal, sobre todo cuando las resistencias al cambio residen en aspectos inconscientes que afectan fuertemente el actuar de las personas (Barroso, Navarra, Barischetti, & Salazar, 2007-2009, p. 4).

Las preguntas que guiaron esta investigación se presentan a continuación:

- a. ¿Qué formas de comunicación alternativas a la educación presencial pueden ser eficiente



para realizar el dictado de la U.C. Alfabetización del Profesorado de Educación Primaria, ante la contingencia ocasionada por el Covid-19 en los meses de abril a junio del año 2020 en el ISFD de la ENSS⁷ de San Juan?

- b. ¿Qué estrategias alternativas de enseñanza pueden potenciar los aprendizajes en un ambiente online, de los contenidos curriculares prioritarios de la U.C. Alfabetización del ISFD de la ENSS de San Juan, ante la contingencia ocasionada por el Covid-19 en los meses de abril a junio del año 2020?

3. Objetivos- diseño de la investigación.

3.1. Objetivos generales.

- Analizar y caracterizar las formas de comunicación eficientes alternas a la presencial, en el nuevo escenario digital en el desarrollo de la U.C. Alfabetización del Profesorado de Educación Primaria, ante la contingencia ocasionada por el Covid-19 durante el año 2020.
- Identificar las estrategias alternativas que enriquecen la enseñanza y los aprendizajes de los contenidos curriculares prioritarios de la U.C. Alfabetización en un ambiente online.

3.2. Objetivos específicos.

- Identificar y caracterizar las formas de comunicación alternas a la presencial para conformar el vínculo pedagógico en el entorno digital.
- Describir las estrategias alternativas que fortalezcan la enseñanza de los saberes prioritarios de la U.C. Alfabetización del Profesorado de Educación Primaria.
- Comprender y reflexionar sobre el impacto de la inclusión de las TIC en las actividades de aprendizaje de los saberes prioritarios de la U.C. Alfabetización del Profesorado de Educación Primaria.

3.3. Diseño de la investigación.

La investigación de esta tesis constituyó un estudio de caso, en el que se incluyeron aspectos referidos al estudio etnográfico del fenómeno educativo complejo, en su contexto natural. Sanjurjo (2012) considera que el estudio de caso es, como lo define Stake, “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso particular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.54). El trabajo buscó explorar e identificar las formas en que se construyeron los vínculos pedagógicos y las estrategias enriquecedoras de enseñanza en escenarios digitales durante el aislamiento provocado por la pandemia en el primer cuatrimestre del año 2020. El diseño metodológico es de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo), exploratorio y descriptivo. La población de la muestra estuvo formada por los y las estudiantes del año 2020 de la carrera del Profesorado de Educación Primaria (PEP) del ISFD de la ENSS⁸, con una matrícula total de 80 inscriptos en los cuatro comisiones de segundo año (N= 80). La muestra del tipo aleatorio, simple, estuvo constituida por los y las estudiantes de las comisiones primera y tercera de segundo año del 2020, con un total de muestra de 37 estudiantes (n=37). La misma fue representativa del

⁷ Escuela Normal Superior “Sarmiento” (ENSS)

⁸ ISFD: Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”.



46,25% de la población en estudio. Al mismo tiempo que se realizaba esta etapa, se exploraba cualitativamente, mediante la observación participante para indagar sobre las dimensiones significativas relacionadas con las estrategias de alternativas de intervención pedagógica. El abordaje posterior fue con entrevistas semiestructuradas de acuerdo a las dimensiones a investigar. Con los datos recogidos se construyó una matriz de datos a los que se analizó para configurar un mapa semántico. Finalmente se presentaron las conclusiones.

Las preguntas de investigación giraron en torno a las prácticas de enseñanza en el nivel superior con las herramientas tecnológicas y en entornos totalmente virtuales, como potentes motores de acción, cuando la propuesta pedagógica disciplinar integra, no solo a las aulas virtuales de los campus educativos, sino de manera especial a las redes sociales como el WhatsApp (WSP). Lo que lleva a reforzar los vínculos educativos comunicacionales en los entornos de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Si bien estas preguntas surgieron a partir de una situación puntual dada por la pandemia, los resultados se proyectarán más allá de las catástrofes naturales (pandemia, terremotos en nuestro caso por ser zona sísmica), pues podrá aplicarse a la resolución de situaciones coyunturales de la vida misma (el aislamiento por guerra, por enfermedad, por distancia geográfica, por inserción laboral) que permitirán dar continuidad a la trayectoria educativa y evitar que estas dificultades se conviertan en barreras que obturen los aprendizajes, generen desánimo y propicien el abandono.

Los instrumentos como la encuesta, la entrevista y la observación participante constituyeron técnicas valiosas para la interpretación de los significados de las situaciones a investigar.

3.3.1. Unidad de análisis y selección de la muestra.

La población de la muestra está formado por los y las estudiantes del año 2020 de la carrera del Profesorado de Educación Primaria (PEP) del ISFD de la ENSS⁹, con una matrícula total de 80 inscriptos en las cuatro comisiones de segundo año (N= 80). La muestra está constituida por los y las estudiantes de segundo año del 2020 y fue del tipo aleatoria simple, con un total de muestra de 37 estudiantes (n=37). La unidad de análisis fueron los estudiantes de Alfabetización. La muestra fue representativa por ser el 46,25% de la población en estudio.

Desde lo cualitativo, se buscó la representatividad subyacente (no la reproducción en cantidad y extensión de las características poblacionales), es decir la reconstrucción y categorización de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales, en este caso, a las intervenciones pedagógicas en contexto de emergencia socio-educativa sanitaria.

A continuación, se hará un breve análisis sobre aspectos socio-demográficos y lingüísticos de los participantes de la investigación.

3.3.1.1. Aspectos socio-demográfico.

El ISFD de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”, se encuentra ubicado en la ciudad capital de la provincia de San Juan, en un predio de fácil acceso en cuanto a circulación vehicular y a diez minutos del Centro Cívico de la Provincia. Se adjunta el anexo IV Ubicación del instituto superior de formación docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” en la ciudad San Juan. El plantel docente, en su mayoría universitarios, ha ingresado a la institución por un exigente

⁹ ISFD: Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”.



concurso de antecedentes, debido a la alta demanda laboral. El alumnado, en especial de segundo año del profesorado de Educación Primaria está conformado por grupos heterogéneos en edades (oscilan entre los 19 y 40 años) y trayectorias educativas¹⁰.

En relación a la actividad laboral, un alto porcentaje de los y las estudiantes trabaja, o está en búsqueda del mismo, en cambio un bajo porcentaje, aproximadamente un 20%, no trabaja ni está interesado en insertarse en el mundo laboral, por lo que pueden denominarse “estudiantes plenos”, es decir, que tienen tiempo disponible para dedicarse a la realización de actividades escolares.

3.3.1.2. Aspectos lingüísticos.

Alaniz & Cuadros, (2007), en una investigación desarrollada en el libro: *Un mundo de sonidos en las aulas del siglo XXI. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*, señalan que los mayores se “quejan” sobre el lenguaje de los jóvenes y viceversa. Estos son indicios de la distancia creciente entre generaciones.

En definitiva, esta situación pone en evidencia un cambio cultural profundo que implica un choque o fricción entre dos cosmovisiones presentes en el siglo XXI: la cultura de la imprenta y la cultura de la pantalla. Nuevas realidades siempre condujeron a nuevas formas de decir, a nuevas formas de comunicar... quizás aprehender el texto tradicional, con convenciones tan alejadas de sus intereses [de los y las estudiantes], les provoque mayores esfuerzos cognitivos que trabajar los nuevos discursos de la posmodernidad que responden a una nueva cosmovisión, reflejadas ya en los medios de comunicación pero aún muy lejana a la realidad aúlica. (Alaniz & Cuadros, 2007, p. 17)

Los y las estudiantes que cursaron la U.C. Alfabetización comparten las características lingüísticas referidas por las autoras mencionadas y reflejan una distancia mayor con los y las docentes. A esto se suman los escasos hábitos de lectura y de escritura de textos breves o extensos. Para el y la estudiante del nivel superior, las carencias en la comprensión lectora y escritora demandan un mayor esfuerzo, que se evidencia en las reiteradas realizaciones de actividades para lograr la acreditación de las unidades curriculares.

Estos datos son importantes de considerar, al momento de tomar decisiones respecto al tipo de estrategias a implementar y al tiempo disponible de los y las estudiantes para el estudio.

3.3.2. Los instrumentos de recolección de datos.

Los instrumentos o herramientas de recolección de datos fueron los siguientes:

- i. Encuestas realizadas a los y las estudiantes en dos versiones según las posibilidades del encuestado (formulario de Google o archivo de Word). Tiempo de ejecución: primera semana de julio del año 2020.
- ii. Observación participante: se trata de una experiencia inédita de observación en la que se tomaron registros etnográficos desde los escenarios digitales (redes sociales: grupo de

¹⁰ Se pueden considerar tres tipos de trayectorias educativas: un primer grupo formado por los más jóvenes que han optado por la carrera como primera opción, un segundo grupo, mayoritario, con experiencia en otras carreras de nivel superior, que por variados motivos fueron abandonadas y el tercer grupo constituido por los que culminaron la educación secundaria varios años atrás, se alejaron de la actividad educativa y decidieron retomar los estudios en el ISFD.



WhatsApp de la UC y el aula virtual: los foros de las clases virtuales) pues la presencialidad estaba vedada por la pandemia. Tiempo de ejecución: 13 de abril al 1 de julio del año 2020.

- iii. Entrevistas en profundidad realizadas a seis estudiantes de manera presencial (con participación voluntaria). Tiempo de ejecución: mayo del año 2023.

Estas técnicas permitieron identificar y analizar las alternativas de intervención pedagógica en los escenarios digitales para la educación en situaciones de emergencia (EeE).



4 Marco Teórico.

4.1. Introducción.

Lorenzo Vilches, escritor y catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, fue el primero en mencionar el concepto de *migración digital*¹¹, en un ensayo publicado en el 2001. En dicho texto, el autor reflexiona sobre los cambios sociales que experimentan los usuarios en el campo de la televisión debido a la migración digital, que “supone un desplazamiento hacia el mundo altamente tecnificado, una nueva economía creada por las tecnologías del conocimiento, donde la moneda de cambio es la información, siendo ésta la que genera identidades individuales y colectivas” (Piscitelli, 2012, p. 71). Además, en dicho texto, se sostiene la tesis de que en la era de la migración digital, el mundo no se divide entre ricos y pobres, sino entre los que están informados y aquellos que están fuera de las redes de conocimiento¹².

Estudios posteriores señalan el gran alcance de las nuevas tecnologías cuya influencia parece haber generado cambios en las funcionalidades cerebrales en respuesta a entornos ubicuos, densos de información, que deben ser procesados en paralelo, y en la capacidad de toma de decisiones simultáneas que tienen su correlato en la simulación de los videojuegos (la gamificación). Para los y las docentes, lo digital es la segunda lengua que se manifiesta en la vida académica y profesional. El reto que se vislumbraba ya, en aquella época, y tiene continuidad en el presente, se sintetiza de la siguiente manera:

El desafío es doble; hay que aprender cosas nuevas y tenemos que enseñar las cosas viejas¹³ de un modo nuevo y siendo ambas tremendamente difíciles de lograr, quizás lo más desafiante es enseñar lo viejo con ojos nuevos (Piscitelli, 2012, p. 77).

Dos décadas después, la pandemia vuelve a poner blanco sobre negro en esta situación y evidencia una serie de problemáticas que guían la oferta de educación en contextos de crisis y post-crisis y abarca múltiples niveles y tipos de educación.

Tomar decisiones sobre qué es lo relevante y lo irrelevante, hacia dónde mirar y cuándo y sobre qué velar la mirada, a quién escuchar y qué aspectos ignorar. Aprender hoy no es tanto apropiarse de la verdad como el ser capaz de dialogar con lo desconocido. “Aprender hoy es saber navegar

¹¹ Lorenzo Vilches es director del Máster de Escritura para cine y televisión y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, entre sus obras está “Migración Digital” publicada por la editorial Gedisa en el 2009. Esta trata sobre la fusión o fisión de los nuevos y antiguos medios como un resultado inevitable de los movimientos migratorios de las tecnologías digitales, la televisión e Internet. Esta migración afecta al imaginario tecnológico, al lenguaje y al mercado cultural, a las nuevas formas narrativas, a las conductas de los usuarios y a la nueva manera de vivir el espacio y el tiempo que las imágenes generan en el entorno actual; además, el autor plantea cuál será el papel de los espectadores y usuarios en el nuevo negocio de la comunicación. Para ampliar, consultar en <https://www.lavanguardia.com/libros/libro/la-migracion-digital-9788474329223>

¹² Para Piscitelli en “Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable”, los participantes de la migración digital son dos tipos muy distanciados por cortes generacionales, con posibilidades comunicacionales diferentes a los que Prensky en el 2000 nombró como nativos e inmigrantes digitales. El criterio para su identificación se basó en el uso y dominio de las herramientas tecnológicas, en las actividades de la vida diaria. A esto, el tecnólogo (Piscitelli) suma un tercer grupo en el que ubica a los docentes denominándolos “mediadores tecnológicos intergeneracionales” porque según sus palabras “están polialfabetizados”.

¹³ Las cosas viejas están referidas al currículo tradicional, sistemas heredados o de legado (legacy).



en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020).

Conviene reiterar que la pandemia del coronavirus provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones y la rápida implementación de la Educación en contextos de Emergencia (EeE), tal como sostienen los expertos, con profundas diferencias con la Educación a Distancia (EaD) que supone un cuidadoso trabajo de diseño y de soporte por parte de equipos especializados frente al tipo de propuesta resultante de la necesidad de responder a la emergencia (Benvegmú & Segal, 2020).

4.2. La enseñanza en situaciones de emergencia socio-educativa sanitaria y la pandemia.

4.2.1. La educación en situaciones de emergencia.

La palabra emergencia, etimológicamente, encierra una serie de rasgos muy significativos: *e-*, proviene del prefijo latino *e, ex* que significa «salir de» (por ej. expulsar) y de *-mergo* que significa «algo que está sumergido». La emergencia es algo que sale de repente, irrumpe y, por el peligro que implica, obliga a tomar medidas inmediatas. No da tiempo a un accionar largamente meditado y comprobado.

La educación en situaciones de emergencia, es un concepto que se remonta al año 2000, en el Foro Económico Mundial, donde los ministros de varios países afectados por conflictos solicitaron a la UNESCO, UNICEF¹⁴ y la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), crear un proceso para fortalecer la cooperación de las Naciones Unidas y las Organizaciones Internacionales No Gubernamentales (ONGI) en contextos de educación en situaciones de emergencia (EeE). Esta reunión dio lugar a la fundación de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). En el año 2003, se consideró a la INEE como una de las seis iniciativas principales destinada a ayudar a los países a alcanzar los objetivos de EPT. Desde su creación, la INEE fue líder en la incidencia política, los principios y las normas de la EeE. Se creó sobre una premisa de impacto colectivo, la red reunió a agentes clave de la política para promover una educación de calidad para todas las personas (niños, niñas y jóvenes y adultos) que vivan en contextos afectados por crisis.

Como ya se expresó, en el 2020, la pandemia del COVID-19, generó una carga adicional para todos los países del mundo, la cual fue más pesada en los países afectados por crisis anteriores y en los países que alojaban a refugiados y a otras poblaciones desplazadas, donde los sistemas de educación ya estaban desbordados y con falencias. Por todo lo expuesto, la educación que se impartió en ese momento fue la denominada Educación en situaciones de emergencia (EeE). La Red Interagencial (INEE¹⁵) la define como:

La educación en situaciones de emergencia se refiere a las oportunidades de aprendizaje inclusivo y de calidad para todas las edades en situaciones de crisis, entre ellas, el desa-

¹⁴ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para las Ciencias y la Educación. UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

¹⁵ INEE: Red Interagencial para la Educación en situaciones de emergencia.



rollo de la infancia temprana, la educación primaria, la secundaria, la no formal, la técnica, la profesional, la superior y la de adultos. La educación en situaciones de emergencia proporciona protección física, psicosocial y cognitiva que sostiene y salva vidas. Las situaciones habituales de crisis en las que la educación en situaciones de emergencia es esencial abarcan conflictos, crisis prolongadas, situaciones de violencia, desplazamiento forzado, catástrofes y emergencias de salud pública. La educación en situaciones de emergencia es un concepto más amplio que la “respuesta educativa de emergencia”, la cual es una parte esencial». (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE ,2020, p. 9).

Los desafíos que afronta en la actualidad están relacionados con la creación de sistemas educativos resilientes en los países afectados por distintas emergencias. Incluso antes de la aparición de la pandemia mundial del COVID-19, los sistemas educativos en contextos afectados por emergencias estaban sometidos a una enorme presión. Los avances en el acceso y la realización de la educación de calidad a nivel mundial -que ya eran limitados para los refugiados, los desplazados internos, los migrantes y todos los niños y jóvenes afectados por crisis- se vieron aún más comprometidos por la pandemia.

4.2.2. La pandemia: aspectos sociales.

4.2.2.1. Contexto internacional.

La pandemia puede ser definida, desde lo social, como un suceso productor de profundas transformaciones que afectan la identidad de las personas e interfieren en la representación de la realidad y de sus fuerzas. Implica un cambio de hábitos que habilita comportamientos y formas nuevas, que antes no eran aceptadas.

El desconocimiento sobre el virus, su letalidad y las posibles mutaciones hicieron que los países tomaran diversas medidas. Los países asiáticos optaron por eliminar la propagación de la enfermedad con aislamientos muy estrictos, suprimiendo la circulación comunitaria, controlando las fronteras y utilizando la tecnología de geolocalización del 5G.

Los países occidentales optaron por “la inmunidad del rebaño” que consistía en dejar avanzar el virus para que la mayor cantidad de la población se infectara y terminara agotando la capacidad de reproducción del virus. Pero ante el rápido colapso sanitario se buscó cambiar la inmunidad del rebaño por aplanar la curva de contagio.

En países como Finlandia, Noruega, Australia, la estrategia de supresión de la circulación dio buenos resultados. Pero no fue lo que ocurrió en la mayoría de los países occidentales pues, la impaciencia ante las medidas de restricción para mitigar contagios, generó dificultades en el ámbito sanitario y alteró el orden social (transgresiones).

La aparición de las microviolaciones a las medidas de restricción que día a día se ampliaba generó el incumplimiento de las normas de cooperación y resultó clave para comprender el fracaso de las cuarentenas y la imposibilidad de contener la propagación del virus (Feierstein, 2021, p.46).

4.2.3. Contexto latinoamericano.

Las desigualdades estructurales en América Latina generaron desventajas significativas respecto de otras regiones del mundo a la hora de planificar la mejor estrategia para enfrentar la pandemia.



Esta región fue una de las más complejas del planeta, con niveles de pobreza y hacinamiento en las grandes ciudades (Río de Janeiro, Buenos Aires, Medellín, entre otras), con alta prevalencia de economías informales y con escasos vínculos con el sistema de protección social.

La apuesta de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos fue la de aplanar la curva para no saturar el sistema de salud, en algunos casos acompañando esta estrategia con el fortalecimiento del sistema sanitario en pos de evitar el colapso correspondiente, agregando camas y respiradores. Uno de los mayores problemas de esta estrategia fue la imposibilidad de incrementar en la misma proporción el personal de salud.

Según Feierstein, esta situación explica por qué América Latina llegó, en términos generales, a uno de los peores índices de mortalidad por millón de habitantes.

4.2.4. Contexto nacional.

Argentina reaccionó rápido ante la aparición del virus (con 128 casos confirmados), decretó el cese estricto de las actividades a partir del 19 de marzo de 2020, para evitar la propagación del virus. Esta medida resultó efectiva en gran parte del país, salvo en tres provincias: Chaco, Río Negro y en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

A nivel social, en el caso argentino se propició la intervención estatal con medidas políticas de acción que buscaban atenuar los efectos del aislamiento en los sectores más vulnerables. Se creó un ingreso familiar de emergencia (IFE) otorgado a casi diez millones de personas para paliar la paralización de la economía informal y de numerosos rubros, se establecieron distintas formas de ayuda a las empresas para la continuidad de pagos de salarios, entre otras medidas.

El Poder Ejecutivo emitió una serie de decretos nacionales de urgencia (DNU) para paliar la situación. Mediante el Decreto 297/2020 se estableció la medida de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020 y, finalmente, hasta el 31 de enero de 2021¹⁶. El DNU N° 520/2020 promulga el “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO) para todas las personas que residan o transiten en el País.

El Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales impulsaron acciones para sostener la continuidad pedagógica. Éstas se sintetizan en seis puntos contenidas en el informe elaborado por el CIPPEC¹⁷.

- 1- Acceso a los contenidos pedagógicos a partir de políticas que favorecen la distribución de contenidos pedagógicos, a través de distintos soportes: plataformas digitales, radio, televisión

¹⁶ Ese marco de restricciones denominado “ASPO”, en el que los desplazamientos debían limitarse al estricto desempeño de las actividades y servicios especialmente autorizados, permitía presumir, con una muy alta probabilidad de acierto, que quienes se contagiaban lo hacían por salir a cumplir con sus obligaciones laborales. Por ello, se dispuso que frente al padecimiento de la enfermedad covid-19 fuera el sistema de riesgos del trabajo el que brindara cobertura a las personas afectadas al cumplimiento laboral de las actividades y servicios declarados esenciales durante la emergencia, para cuya prestación y traslado debían tramitarse las correspondientes autorizaciones.

Además, se consultaron: DNU N° 520/2020, DNU N° 408/2020, DNU N° 576/2020 y DNU N° 605/2020 emitidos **durante el lapso temporal contemplado para esta investigación (abril a julio del 2020)**. Nota: las letras en negrita son de la autora del trabajo.

¹⁷ CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas.



- y materiales impresos.
- 2- Ampliación de la infraestructura digital. Se identifican las iniciativas orientadas a aumentar las oportunidades de acceso a la tecnología y de interacción entre docentes y estudiantes a través de entrega de dispositivos, reacondicionamiento de equipamiento en desuso y navegación gratuita de plataformas educativas.
 - 3- Acompañamiento a docentes. Se analizan las respuestas con foco en el acompañamiento y fortalecimiento de capacidades de los y las docentes en el contexto de aislamiento, mediante documentos orientadores, capacitaciones en el uso de tecnologías digitales, conferencias y foros de reflexión sobre la continuidad educativa y espacios de consulta y escucha activa.
 - 4- Apoyo a familias y a jóvenes. Se agrupan acciones que ofrecen orientaciones a las familias para acompañar a los niños, niñas y adolescentes en el hogar y la contención emocional a adultos y jóvenes.
 - 5- Servicio de alimentación escolar. Se presentan las iniciativas desplegadas por los gobiernos para garantizar la alimentación escolar a partir de adecuaciones en la modalidad de servicio.
 - 6- Modificaciones de la organización escolar. Se consideran las adaptaciones y las modificaciones de las reglas que organizan el acceso a la escolaridad, la promoción, la acreditación y la certificación de saberes en un ciclo lectivo irregular.

En el informe se señala que el dispositivo más utilizado es el teléfono celular para la comunicación entre el docente con el alumnado, que la comunidad educativa usa las plataformas educativas provinciales como repositorio de los materiales educativos.

Maggio, M (2021), presenta como un aspecto auspicioso del contexto pandémico que los y las docentes se hicieran presentes en todas las redes sociales y especialmente en aquellas en las que sabían que los y las estudiantes eran usuarios (por ej. TikTok) o el Instagram que según sus propios dichos “se reveló como una vía más potente que cualquier otra” (p.65).

El Consejo Federal de Educación elaboró una normativa para esta situación inédita. La resolución N° 362/2020 aprueba el Protocolo de funcionamiento remoto del CFE y encomendar al Ministerio de Educación de La Nación realizar las acciones necesarias para la puesta en funcionamiento efectivo del protocolo aprobado por la presente medida. Fecha de publicación: 19 de mayo de 2020¹⁸.

4.2.5. Contexto provincial.

En la provincia de San Juan, se adoptaron las normativas nacionales sobre el aislamiento social preventivo y obligatorio. Las clases presenciales se sustituyeron por distintos dispositivos destinados a su ejecución en los hogares de los y las estudiantes y los y las docentes, según dispuso el Ministerio de Educación Provincial. Estos se dividieron según los niveles educativos.

¹⁸ Además, se consultaron las Resoluciones: N°363-CFE-2020 y sus anexos: I y II que trata sobre la evaluación en nacional en los contextos de continuidad pedagógica (Fecha de publicación: 19 de mayo de 2020) y la Resolución N°364/2020 del CFE, donde se aprueba el documento “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores” con sus respectivos anexos. (Fecha de publicación 27 de julio de 2020).



En cuanto a los contenidos pedagógicos de los niveles de educación obligatoria (inicial, primario y secundario) se implementaron guías impresas con actividades educativas destinadas a estudiantes y familias sin acceso a internet, también el portal educativo San Juan (portal digital) constituido por la plataforma digital TICMAS, en la que los docentes suben actividades educativas para que los y las estudiantes las realicen en el hogar, junto con los recursos digitales de elaboración propia de la Provincia como el “Manual San Juan y yo”, “Historia y Geografía de San Juan” y “Clases por video”, destinados a la comunidad educativa. En cuanto a los contenidos pedagógicos del nivel superior de gestión estatal y privada se implementaron las plataformas educativas brindadas por el INFoD¹⁹, Google Classroom, Edmodo²⁰, entre otros y todos los medios a los que la institución tuviera acceso.

4.2.6. Contexto institucional.

El ISFD²¹ Escuela Normal Superior “Sarmiento” siguió las siguientes directivas emanadas de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia sobre el COVID-19. La Resolución N° 631- ME-2020 así lo expresa²².

- Resolución N° 631- ME- 2020. En esta resolución se ratifican en todas sus partes las Disposiciones del Ministerio de Educación que se acompañan como anexos. Anexo V: N°03-DES/DEP-2020 (Dirección de Educación Superior). Entre los aspectos que sirven de insumo para este trabajo se resaltan los siguientes aspectos de dicho anexo: a) las mesas de examen se reprogramarán para cuando la actividad presencial se reanude. b) El Curso Introductorio continuará en soporte digital en los portales institucionales (Aula Virtual, Documento de Google Classroom, Blog) y redes sociales (WhatsApp-Grupos de difusión).c) La evaluación del Curso Introductorio será presencial o virtual según criterio institucional. d) Las inscripciones se realizarán los días 1 y 3 de abril del corriente, vía online o presencial siguiendo el protocolo establecido por la normativa. e) Las actividades en Investigación y Desarrollo Profesional trabajarán online y enviarán estados de avance de los trabajos a Jefes y/o Rectores. f) El Equipo Directivo deberá imprimir el material del Curso Introductorio cuando el estudiante no tenga posibilidad de acceso al material disponible online.

La situación de la educación remota hizo que se activara el campus educativo de la institución proporcionado por el INFoD, se crearan aulas para todas las materias del primer cuatrimestre, se inscribieran a los y las estudiantes en las unidades curriculares correspondientes y los y las docentes recibieran cursos acelerados para el despliegue de la unidad curricular con fecha de inicio: el 8 de abril de 2020.

¹⁹ INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente.

²⁰ Edmodo es una plataforma tecnológica, social, educativa y gratuita que permitía la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging, creado para un uso específico en educación media superior.

²¹ ISFD: Instituto Superior de Formación Docente.

²² Las Resoluciones N°519- ME-2020 y la Disposición N° 06- DES / DEP-2020 también fueron consultadas.



4.3. Las TIC y la educación.

4.3.1. La sociedad de la información.

La sociedad actual se caracteriza por el rol significativo de la tecnología en pos de la información y el conocimiento, a través de redes de inteligencia para la creación de conocimiento considerado, como un valor económico. Este impacto de las tecnologías genera la necesidad de actualizar los conocimientos y naturalmente se traslada al ámbito educativo.

Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que crear estas cualidades, si no su gente y sus naciones se quedarán atrás (Hargraves, A. 2003, p. 9).

Estos cambios sociales se iniciaron en la década del 80 del siglo pasado, donde pensadores como Marshall McLuhan (1999), introdujeron el concepto de “aldea global” o “telépolis” según Echeverría (1994). Ya en este siglo, Castells se refiere a una “sociedad en red” o “sociedad hiperconectada” en el decir de Dans (2010).

Las tecnologías de la información y otros dispositivos de comunicación han mejorado su potencial (funcionamiento, capacidad y conectividad) cada año, lo que demuestra que los grandes avances y transformaciones proyectan un crecimiento exponencial de la capacidad tecnológica en periodos de tiempo cada vez más reducidos.

En cambio, los paradigmas de educación y los modelos pedagógicos no han evolucionado del mismo modo, ni con la misma velocidad; a pesar de esto, la educación se ha visto influenciada por las TIC y como consecuencia han surgido nuevos planteos pedagógicos sobre el aprendizaje. Un ejemplo de ello es la propuesta de Siemens (Siemens, 2007), mentor del conectivismo. El tecnólogo considera los nuevos recorridos laborales que los y las estudiantes realizarán en su vida profesional, y para estar a la altura de los desafíos futuros, deberán ser capaces de aprender de diferentes formas y en escenarios distintos. Entonces el aprendizaje ocurrirá como un proceso interrelacionado entre el individuo, su ámbito laboral y las personas que participan del mismo. De esa manera se constituirán identidades de aprendizaje. Para el conectivismo el aprendizaje es un proceso auto organizado que requiere de los sistemas de aprendizaje, tanto a nivel personal como a nivel organizacional, estén abiertos a la información y sean capaces de clasificar su propia interacción en el medio ambiente.

4.3.2. El ecosistema educativo en red.

El concepto de ecosistema en el ámbito educativo sienta sus bases en el paradigma ecológico integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos y en el que existe un carácter dinámico, donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad. (Tessier, 1994). En el enfoque ecológico sustentado por A. Bronfenbrenner, se intenta comprender el comportamiento definiéndolo como la resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y el medio. De acuerdo a UNESCO (1984), el sistema educativo constituye una unidad funcional en la que todo influye en el todo, es decir, hay una interrelación de todos los componentes de dicho sistema (Choque Larrauri, 2009).

Desde las escuelas elementales hasta el nivel de educación superior, las tecnologías se han utilizado como herramientas para favorecer las comprensiones. El soporte que brinda la tecnología es



pasible de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita la utilización por parte del docente del desarrollo de las comprensiones. Desde esta perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de las posibilidades de utilización (Litwin, 2005).

Los y las docentes utilizan las tecnologías más de una vez para romper las rutinas en el tratamiento de los contenidos difíciles en su acceso y en la motivación a los y las estudiantes, en algunos casos como ilustración y en otros como adornos. Pero las tecnologías ofrecen otros usos:

Presentar materiales nuevos que reorganizan la información, tender puentes para ofrecer comprensiones, ayudar a reconocer la información en contextos diferentes, pero es fundamental que cuando las empleamos, ellas nos marcan límites concretos, formas de uso más adecuadas, requieren tiempos y condicionan las experiencias que, para los diversos individuos, generan diferencias acordes al sentido con que las logran dotar (Litwin, 2005, p. 20).

Para propiciar esta educación, diversos autores han investigado sobre dos aspectos fundamentales: la eficiencia y la innovación en el desempeño educativo con las TIC, y concluyeron que la integración de ambas dimensiones permite el desarrollo de un modelo abierto de aprendizaje caracterizado por la adaptabilidad y la flexibilidad. Brophy, Hodge y Bransford (2004) definen adaptabilidad como la habilidad de crear conocimiento flexible, para inventar formas de resolver problemas familiares y capacidades innovativas, para identificar y resolver nuevos problemas. El aprendizaje adaptable habilita la combinación y balance entre eficiencia e innovación.

Además, se pueden identificar distintos modelos de enseñanza y aprendizaje basados en las TIC, tales como el e-learning, b-learning, móvil-learning y cloud learning. Para profundizar en cada modelo, se sugiere acceder al anexo: Modelos de enseñanza aprendizaje basados en las TIC.

El uso de tecnologías digitales y el ejercicio de nuevas formas de interacción social transforman el funcionamiento de instituciones educativas generando una educación expandida. El término proviene del ámbito de la creación audiovisual, y consiste en incluir a aquellas prácticas de diversa procedencia y naturaleza, que tienen en común la aspiración de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento en y desde el ámbito de la educación. La escuela propone un aprendizaje y formación abierta que combina la formación formal con la no formal, la formación individual con la grupal y la presencial con la virtual.

4.3.3. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)

Numerosos autores hacen una distinción entre Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). La sigla EVA proviene del inglés “Virtual Learning Environment” también conocido por las siglas LMS (Learning Management System). Moodle²³, es el más conocido y extendido EVA del mercado. A medida que la tecnología educativa avanzó, se contemplaron dos procesos interdependientes: la enseñanza y el aprendizaje. Para esta investigación se considera el concepto de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje,

²³ Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje, gratuito y de código abierto escrito en PHP y distribuido bajo la Licencia Pública General GNU. Moodle se utiliza para el aprendizaje combinado, la educación a distancia, el aula invertida y otros esquemas de aprendizaje en línea en escuelas, universidades, lugares de trabajo y otros sectores. Se puede usar para crear sitios web personalizados con cursos en línea y permite complementos de origen comunitario. Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Moodle>



EVEA, aunque al citar algunos autores lo denominen EVA.

Los EVEAs surgieron con la difusión del uso de internet y las posibilidades de vehicular el aprendizaje con herramientas tecnológicas. Autores como Rodríguez y Barragán establecen que son:

Espacios de comunicación que hacen posible, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos que contribuyen al desarrollo personal (Rodríguez & Barragán Sanchez, 2017, p. 9).

Emilse Carmona en *Desafíos Innovadores en Educación* (2016) distingue el EVEA de las redes sociales cuando señala que constituyen un espacio:

(...) para un encuentro comunicacional entre los participantes en el acto educativo mediatizado por una determinada plataforma a diferencia de las redes sociales; donde se permite exponer ideas, compartir, construir el conocimiento por medio de la participación activa de todos los integrantes, y así favorecer el aprendizaje colaborativo, potenciar el pensamiento crítico al momento de analizar la información, retroalimentándola con los aportes de los otros, concentrados en una determinada disciplina a abordar (Carmona, 2016, pp. 17-18).

González Capetillo & Flórez Fahara citado en Roncancio Becerra, (2019) entiende por entorno virtual de enseñanza y aprendizaje a un espacio alojado en Internet que ha sido diseñado especialmente para ser utilizado con fines didácticos, en el que se incluyen las herramientas informáticas facilitadoras de la interacción entre docentes, alumnos y contenidos. En otras palabras, constituye un espacio propicio para el desarrollo de prácticas educativas. Tradicionalmente, esta función se realizaba en el aula física donde el docente y los alumnos se encontraban en persona. Con el advenimiento de las tecnologías, el espacio pasó de lo físico a lo virtual, surgieron nuevos desafíos para el sistema educativo, referidos a la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías, los roles de los participantes del proceso educativo, el papel de la comunidad que aprende, la organización de los centros de educación formal, el reconocimiento de la educación no formal, las redes sociales, los itinerarios, las metodologías e incluso las finalidades mismas de la educación (Adell & Castañeda, 2013).

Borneu (2007) destaca cuatro características de un EVEA:

- interactivo, quien lo utiliza es protagonista de su formación;
- flexible, se adapta fácilmente a la institución en donde se quiere implementar;
- escalable, puede funcionar con pocos o numerosos usuarios y
- estandarizable, puede importar y exportar cursos en formatos estándar, como SCORM²⁴.

²⁴ SCORM (del inglés Shareable Content Object Reference Model, traducible al español como Modelo Referenciado de Objetos de Contenido Compartible) es un conjunto de estándares y especificaciones que permite crear objetos pedagógicos estructurados, con objetivos fundamentales de facilitar la portabilidad de contenido de aprendizaje, poder compartirlo y reusarlo. También se lo puede definir como un conjunto de objetos de aprendizaje empaquetados y estructurados como material web de forma pedagógica bajo un estándar libre que permite importar, reutilizar y compartir contenidos. Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/SCORM>



Los investigadores coinciden en que no existe una teoría única de la enseñanza y del aprendizaje derivada del EVEA, ni que haya una única teoría para aprender con tecnología. Anderson (2010) ha sugerido una serie de “teorías para aprender con tecnologías emergentes” en las que se mezclan planteamientos conocidos como el conectivismo, el construccionismo y la teoría de la complejidad, con nuevos conceptos formulados tras la aparición de la web y el Internet. Otro autor como Wheeler (2012) propone considerar como “teorías para la era digital” al conectivismo, las perspectivas posmodernas como el aprendizaje rizomático, el aprendizaje autorregulado, la heutagogía²⁵ y el aprendizaje entre iguales, entre otros ejemplos.

4.4. El trabajo docente en relación a las tecnologías digitales.

Las TIC constituyen grandes fuentes de información que impulsaron la revisión de la función del docente que, más que novedosas, están puestas en tensión.

En la situación de la pandemia, las tensiones cobran fuerza y el rol docente, necesariamente, se replanteó. Se revalorizó la tarea. Aquellas frases que sugerían que [...] «todo está en internet» cayeron al vacío por falaces. Es una situación que nos convoca a todos en nuestra tarea educadora y nos impone repensar recursos y estrategias para intentar acompañar a nuestras y nuestros estudiantes en este momento. (Equipo TIC del INFoD, 2020, p. 5)

La función del docente pasó a ser multidimensional al amparo de la pedagogía y las TIC, lo que conllevó a un devenir de funciones y acciones singulares del escenario virtual. Orumbia (2005) destacó de forma muy especial, que los recursos tecnológicos virtuales tienen como meta final no la de reducir o eliminar el papel del profesor, sino por el contrario amplificar la presencia del docente.

El profesor en los escenarios digitales desempeña dos funciones básicas:

- a)-Ser mediadores entre contenidos, redes, personas, recursos, herramientas y entre el grupo de alumnos/as.
- b)-Diseñadores de escenografías de comunicación, y mediadores entre las escenografías que han creado y los/as estudiantes.

La investigadora, Mg. Emilse Carmona (UNSJ) al referirse a los roles del profesor-tutor, señala que adquieren una dimensión especial en el ámbito virtual.

El rol del profesor-tutor, su tránsito entre la educación presencial a la no presencial, es uno de los factores esenciales para asegurar que el entorno virtual de aprendizaje (EVA) sea favorable para el estudiante. Este aspecto reviste más importancia que la tecnología utilizada, [...] pues incide en los aspectos psicológicos para el trabajo en grupo, animación de discusiones entre otras. (Carmona, 2016, p. 44)

La especialista también considera que es importante destacar el “tránsito” que deberá realizar un docente desde que como usuario adquiere los conocimientos básicos para convertirse en un “usuario conectado” con capacidad para crear sus experiencias educativas con la Web 1.0, para pasar a la creación de redes sociales educativas con el uso de recursos de la Web 2.0. Los y las docentes noveles comienzan desde esta última (W.2.0).

En San Juan, la mayoría de las instituciones de gestión estatal y privada iniciaron la incorporación

²⁵ Heutagogía: aprendizaje autodeterminado de los adultos. Sinónimo, autodidactismo.



de las TIC, a veces sin tener en cuenta una serie de aspectos esenciales como los que se describen en la cita.

El desafío que implica esta etapa (mantenimiento, adquisición de nuevo software, etc.), y las que siguen (formación de profesores, integración al currículum, incorporación en los procesos de enseñanza/aprendizaje), y la importancia de la conectividad a través de un internet, con una mirada estratégica de comunicación eficaz, que permita un aprendizaje que revaloriza el pensamiento crítico, creativo e innovador (Carmona, 2016, p. 57).

Por todo lo expresado, se pondera la importancia del profesor como usuario, tutor y mediador entre los y las estudiantes y los saberes a enseñar en el contexto de las aulas virtuales.

4.4.1. Las clases virtuales.

Asinsten, Espiro, & Asinsten, (2012) expresan que las clases virtuales existen desde que la educación a distancia se apoyó intensivamente en las posibilidades de comunicaciones de Internet. Al comienzo fueron documentos de información escritos que se enviaban de manera periódica por correo electrónico. Posteriormente y a partir de una nueva concepción de aprendizaje, las clases incluyeron componentes multimediales en pos de una mayor flexibilidad en la gestión de la clase y con la mirada puesta en el proceso de aprendizaje.

La organización de los aprendizajes, utilizando plataformas u otros recursos en línea, puede adquirir formatos muy variados. Muchos de ellos sólo son aplicables a la educación no formal y/o adultos expertos. Las redes sociales o sitios especializados como blog, portfolios virtuales, reservorios de archivos, wikis, documentos compartibles en línea son auxiliares de las clases presenciales que usan los y las docentes para las actividades de aprendizaje. Según Luz Osorio (2009) la inclusión de los recursos mencionados a las clases presenciales conforman “modelos integradores”. Como se observa, los formatos de esta integración son muy variados, y van desde el uso de las aulas virtuales como reservorio de materiales, o lugar de intercambio. También reciben otra denominación, la de “aulas híbridas” pues permiten incluir material didáctico, objetos educativos de todo tipo que pueden ser trabajados en la presencialidad.

Las clases virtuales, como se mencionó anteriormente, han surgido con la educación a distancia y han buscado emular a las clases presenciales pero corren el riesgo de desvirtuar su sentido.

4.4.2. Estrategias de intervención pedagógica en las clases virtuales.

En este trabajo, la estrategia es definida como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 2010, p. 23).

Feldman considera que las estrategias son orientaciones pedagógicas definidas que

Valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordes para regular la comunicación (Feldman, 2010, p. 36).

Alicia Camilloni en Anijovich & Mora, (2010) amplía los conceptos de Anijovich y Feldman cuando plantea, que la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. A partir de lo expresado



es que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos a enseñar, el trabajo intelectual de los y las estudiantes, los hábitos de trabajo en la clase y el modo de comprensión de los contenidos.

Las estrategias están conformadas por dos dimensiones. Una es la reflexiva, en la que el docente diseña su planificación. En esta dimensión se involucra desde el proceso de pensamiento, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlos y el diseño de alternativas de acción en las que se decide la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. La segunda dimensión es la de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan en tres momentos:

1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido.

El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esta perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más.

En esta investigación se analizaron un conjunto de estrategias de enseñanza activa²⁶, centradas en el desempeño de los y las estudiantes y la importancia de enfrentarlos con la realidad que los circunda de manera crítica y constructiva (Díaz Barriga, 2006 en D'Agostino & Imperiale, 2018). En las clases virtuales, el educador tiene la posibilidad de crear propuestas de enseñanza que son potenciadas por las tecnologías (cada vez más avanzadas), lo que le permite establecer cercanía con el estudiante que las utiliza para fines sociales, pero ahora dirigidas hacia el conocimiento. Así como el uso de la TIC puede ayudar a organizar la información, tender puentes para favorecer la comprensión, ayudar a identificar la información en contextos diferentes, es fundamental que los y las docentes reconozcan los límites concretos que tienen, las formas de uso más adecuadas, los tiempos que requieren y condicionan a las experiencias de aprendizaje. No hay que perder de vista que son herramientas y entornos cuya potencialidad está basada en la propuesta elaborada por el profesor. Litwin (2009) sostiene que “las tecnologías son herramienta y entorno, a las cuales se les reconoce múltiples funciones, tales como motivar, mostrar, reorganizar la información, ilustrar, entre las más representativas” (p.20) y Maggio, (2018) afirma que “cuando las propuestas enriquecidas y motorizadas por los y las docentes tienen lugar, es evidente que poseen una potencia diferente a la que se puede lograr a través de otros medios” (Maggio, 2018, p.28).

Daniel Feldman (2010) advierte sobre las acciones de la enseñanza como facilitadora de la guía,

²⁶ Las metodologías activas propician que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje y participe de actividades que fomenten el intercambio de experiencias y opiniones con sus compañeros; desarrolle habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información asumiendo un papel más activo en la construcción de conocimiento; se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra proponiendo acciones concretas para su mejora; interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar sus proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas y desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación.



la ayuda y la conducción de las tareas de aprendizaje. A partir de lo expuesto, el autor propone dos aspectos centrales: gestionar la clase y generar situaciones de aprendizaje.

Gestionar la clase consiste en la organización de las tareas de aprendizaje, la promoción de la interacción con el material de trabajo, la intervención en situaciones cambiantes de la clase y el establecimiento de un tiempo y un ritmo adecuados a las posibilidades de los/as estudiantes.

Generar situaciones de aprendizaje mediante el uso de distintas estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza. El desafío consiste en encontrar una propuesta que se ajuste a las metas de la instrucción, en palabras de Perkins (2018), para poder realizar la transferencia de los aprendizajes. En la clase virtual, tan ligada desde sus orígenes con la educación a distancia, la explicación es un gestor de organización de la clase porque se aspira a la enseñanza de conceptos complejos que implica adaptaciones, traducciones a lenguajes más llanos, claros, que limen algunas opacidades o hermetismos de ciertos discursos científicos. La explicación es una de las principales funciones del discurso docente y resulta una parte esencial del acto de dar clases (Díaz Barriga, F y Hernández Rojas, G. en Asinsten, et al. 2012).

Las estrategias que se presentan a continuación tienen como finalidad generar un buen clima de trabajo y mejorar la comprensión de los y las estudiantes, estas son de comunicación y de fortalecimiento.

4.4.2.1. Estrategias de comunicación.

Alentar la convivencia y lograr que las vivencias cotidianas en las aulas virtuales se transformen en espacios formativos para los/as estudiantes es un gran desafío para la participación en los foros o en las redes sociales. La formación en el respeto entre los distintos actores es esencial para generar un clima propicio de trabajo.

La comunicación pedagógica se basa en el intercambio de mensajes, ideas y conocimientos entre el docente y los/as estudiantes, mediante el uso del lenguaje y de aquellos recursos paralingüísticos, en este caso, los emoticones o imágenes para expresar emociones y sentimientos. Las funciones de la comunicación se relacionan con la construcción de una comunidad académica mediante relaciones interestructurantes. Se identifican tres funciones: la afectiva, la reguladora y la socializadora. La primera tiene una gran influencia en la forma como se desarrolla la clase, la cual depende del estado emocional del profesor para habilitar el intercambio, la participación en un foro o en un grupo de WhatsApp. Es esencial que el diálogo que inicie el docente genere un clima de interés, motivación y respeto para que se produzca un acercamiento entre los participantes y posibilite un avance en el conocimiento mutuo. La segunda, la regulación, es la que debe primar en situaciones de conflicto y tensión. En estos casos, el docente debe estar atento a que todas las voces participen y sean escuchadas para evitar el aislamiento y la salida de los y las estudiantes de los ambientes digitales.

Por último, la función socializadora se desarrolla durante el trabajo en equipo, por medio del cual los y las estudiantes interactúan unos con otros en la búsqueda de conocimiento, motivados por el docente hacia la investigación y la enseñanza de los temas más complejos del currículum.

Esta estrategia se plantea en tres dimensiones de conocimiento: social, tecnológica y disciplinar



del modelo TPACK propuesto por Mishra y Koehler²⁷ (2006), quienes proponen un marco teórico-metodológico para la integración de la tecnología en la enseñanza y enfatizan en las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes o dimensiones con otros (Magadán, 2013).

- La dimensión social, se refiere a la comunicación afectiva entre los y las estudiantes, sus pares y el docente para generar un clima amable de estudio.
- La dimensión tecnológica señala el conocimiento de las herramientas tecnológicas y las ayudas que se puedan brindar cuando se presentan dificultades por desconocimiento de las TIC.
- La dimensión disciplinar, como su nombre lo indica, trata sobre el intercambio que se realiza sobre los temas de la disciplina, las actividades de aprendizaje y el despeje de las dudas que se puedan generar.

Las tres dimensiones están interrelacionadas y se requieren mutuamente para lograr un vínculo comunicativo mediado por tecnologías, cuando la presencialidad está ausente. Es importante destacar que una comunicación eficaz genera verdaderas comunidades de investigación y aprendizaje. En los entornos virtuales se promueven nuevos sistemas que representan las relaciones simbólicas de comunicación, a través de las interacciones de los diferentes participantes (docentes/ tutores/ estudiantes/ administradores). La relación comunicacional sostiene la presencia social, pedagógica y cognitiva establecida en una comunidad de investigación y de estudio. Con el advenimiento de la Web 2.0 y sus usos, la comunicación interpersonal toma dimensiones amplias. En este proceso de comunicación, los intercambios sincrónicos y asincrónicos otorgan un espacio para la creatividad, el aprendizaje colaborativo y la transformación de la realidad educativa (Carmona, 2016).

4.4.2.2. Las estrategias de enriquecimiento o fortalecimiento.

Para comprender el título de este apartado, es necesario considerar la etimología del término enriquecimiento. Las palabras “rico” y “riqueza” vienen del gótico “reiks” que significa “poderoso” y comparten la raíz indoeuropea “reg-” que se vinculan con “derecho” y “destreza”. Entonces “rico”, “poderoso” y “derecho” son vocablos relacionados con el lado fuerte (derecho) del cuerpo. Esto también, explica la relación de la palabra “rico” con algo agradable. Usualmente, algo sabroso es algo que tiene un “fuerte” o “poderoso” olor o sabor²⁸.

Las estrategias que buscan generar una enseñanza agradable, “sabrosa” y que, con el uso de las herramientas tecnológicas logren una “fuerte” impronta en los aprendizajes, son las estrategias que en este trabajo se mencionan como **enriquecimiento o fortalecimiento**. Ellas favorecen el

²⁷ Los investigadores norteamericanos Matthew Koehler y Punya Mishra propusieron un modelo teórico TPACK, por sus siglas en inglés Technology, Pedagogy and Content Knowledge, en el que integran la tecnología en la enseñanza. Los autores afirman: “Es difícil enseñar con la tecnología. El marco TPACK sugiere que la disciplina, la pedagogía y la tecnología y los contextos de enseñanza y aprendizaje tienen roles que ejercer individualmente y juntos. Enseñar de manera exitosa con tecnología requiere crear, mantener y re-establecer continuamente dinámicas de equilibrio entre todos los componentes” (Koehler, M.J, Mishra, P y Cañ, W. (2015) en Taboada & Álvarez, 2021).

²⁸ Texto extraído de la página web sobre etimologías denominado “De Chile net”, disponible en <https://etimologias.dechile.net/?rico>



desarrollo de procesos formativos asistidos por las herramientas tecnológicas para conocer y comprender la disciplina que se pretende enseñar en consonancia con las demandas del mundo actual. "Una estrategia enriquecedora conlleva un contenido elevado, diseñada para explicar y provocar la comprensión del conocimiento" (Litwin, 2018, p.45). Jackson sostiene que la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar, sino a muchas.

El mundo conocido se nos vuelve desconocido y reaprendemos nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente [...] Se trata de enseñar una disciplina a partir de favorecer el desarrollo de un modelo de conocimiento que tiene amplias implicancias en las maneras de conocer y comprender el mundo que nos rodea (Litwin, 2018, p. 30).

Las tecnologías constituyen elementos esenciales para las estrategias de enriquecimiento pues ofrecen diversos usos, como presentar materiales que organizan la información.

Las estrategias de enriquecimientos (Figura 2) seleccionadas para esta investigación son las siguientes.



Figura 2-Estrategias de enriquecimiento. Fuente: elaboración propia.

4.4.2.2.1. Motivacionales y anticipatorias.

a. Concepto.

La finalidad de estas decisiones pedagógicas es incentivar la curiosidad en los/as estudiantes. El conocimiento previo es la plataforma sobre la que se amplían o construyen los nuevos saberes. "La anticipación es la capacidad de activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado de un tema" (Cassany, 1994, p.215). Junto con la anticipación se da la predicción, capacidad que permite suponer lo que ocurrirá: cómo será un tema, de qué manera continuará y cómo puede acabar.

Tanto la motivación como la anticipación y la predicción son capacidades básicas de la comprensión.

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla; de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc. (Cassany, 1994, p. 214)

b. Recursos digitales.

En la clase virtual del AV: Los videos extraídos de sitios web generales: informativos internacionales



(Deutsche Welle) o nacionales (Televisión Pública), entrevistas internacionales (BBVA) o nacionales (Canal Encuentro) y educativos reconocidos (Biblioteca Nacional de Maestros, UNIPE).

En el WhatsApp: Los audios de apertura de las clases que anticipan los contenidos del aula virtual mediante el grupo de la unidad curricular.

4.4.2.2.2. Organizacionales y explicativas

a- Concepto.

Con respecto a la organización, un nivel básico de comprensión consiste en la presentación de la información esencial de manera explícita en el texto, es decir, destacar los datos más relevantes tipográficamente: títulos, frases resaltadas, y complementarlos con la información secundaria (ejemplos, infografías, comentarios). Edith Litwin sostiene que muchos de los equívocos se generan porque el tratamiento de un tema no se señala con suficiente fuerza, contundencia o claridad y el/la estudiante pierde mucho tiempo en la búsqueda de los indicadores que orienten la comprensión del mismo.

Las estrategias explicativas son los procedimientos que se utilizan para facilitar la comprensión. Ellas son: la paráfrasis²⁹, la definición, el ejemplo y la analogía³⁰. Se trata de un segundo nivel de comprensión que afecta a la construcción cognitiva de un tema. Perkins (2018) subraya la importancia de que el docente tenga en claro los temas principales o generativos, que son esenciales para la generación de una red de ideas y vinculaciones con los saberes que componen una temática. Y Litwin, señala que identificar estas ideas y sopesar en cada caso su valor, es una forma de promover la comprensión en los y las estudiantes.

Cassany además advierte que hay un último nivel de información que queda parcialmente escondido, sobreentendido y supuesto al que llama *leer entre líneas*.

La capacidad de poder descifrar estos detalles sutiles- y a veces tan importantes- es lo que coloquialmente llamamos “leer entre líneas”. Se trata sin dudas, de una microhabilidad superior, que va más allá de la comprensión del contenido básico o de la forma del texto (Cassany, 1994, p. 222).

El/a docente es un especialista que acompaña, guía y estimula al estudiante para que comprenda el tema, aclare las confusiones que puedan presentarse y para que avance con solvencia en el estudio de la disciplina.

b- Recursos digitales.

En el aula virtual: Los cuadros de texto y los diagramas Smart Art del Word offline, junto con las infografías, diagramas e imágenes de sitios online como Canva, Easel.ly o Genially, cumplen la función de organizar la información de manera multimedial para que el estudiante haga uso de varios sentidos para comprender el tema de un modo interactivo.

En la clase virtual de AV. **Paráfrasis** realizadas con entrevistas con especialistas de sitios internacionales: “Aprendemos juntos 2030” del diario El País y BBVA, Charlas TED x Talks, Argemex y de sitios nacionales: Educar, UNIPE, Canal Encuentro entre otros. **Definiciones** resaltadas

²⁹ Paráfrasis: Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible. (RAE).

³⁰ Analogía: Relación de semejanzas entre cosas distintas. (RAE)



con Plantillas del Aula Virtual y Cuadros de Texto de Word. **Ejemplos** elaborados con infografías diversas, biografías en documentales, secuencias didácticas de diversos sitios. **Analogías** presentadas en tablas de semejanzas y diferencias en Word y Excel; imágenes de sitios humorísticos, de sitios especializados, entre otros. Presentaciones en Power Point o Presentaciones en Google Drive.

Fuera del aula virtual: (videoconferencia integrada en la plataforma abierta de G. Suite): presentaciones y exposiciones sincrónicas en Google Meet, y en el WhatsApp, exposiciones en audios de las ideas principales de la clase en el grupo de la unidad curricular.

4.4.2.2.3. Estrategias de aplicación de los conocimientos en la práctica.

a- Concepto.

Esta estrategia se basa en la capacidad de organizar y fomentar situaciones problema, que se organizan en torno a un obstáculo y desaparecen una vez que se ha superado. Una situación problema se caracteriza porque el obstáculo está bien definido, incluido en una situación concreta que permite formular hipótesis y conjeturas. El/la alumno/a siente la situación que se propone como un verdadero enigma a resolver. Es la condición para que funcione la transmisión porque el problema, aunque inicialmente propuesto por el/la maestro/a, se convierte en “su asunto” (As-tolfi en Perrenoud, 2018).

El objetivo de estas actividades de aplicación es la transferencia de información a partir del contenido del texto, de sus datos relevantes que puedan originar actividades posteriores (Cassany, 1994).

b- Recursos digitales disponibles.

En la clase virtual del AV. Presentación de las actividades en el aula virtual: obligatorias y optativas. Las primeras se incluyen en la sección Actividades del Aula Virtual, donde se suben archivos de Word, Power Point, para realizar una devolución en el mismo. Participación en los foros de debate.

Fuera del aula virtual: videoconferencia integrada en la plataforma abierta de Google Suite, trabajos grupales sincrónicos con Google Meet. Presentación de rúbricas de evaluación y listas de cotejo realizadas en Excel.

La Figura 3 es un ejemplo de la tabla de contenidos de la clase cuatro (4) del AV de Alfabetización. Allí se observa la disposición de los contenidos: el título es una pregunta que hace referencia de modo llano al tema de la clase, los subtítulos o pastillas señalan las ideas principales del tema. Estos aspectos son de lectura obligatoria con la marca gráfica del círculo rojo. También se presenta la actividad que deben realizar los/as estudiantes y dónde deben subir el trabajo realizado. Al final se encuentra el Material de Estudio para descargar (Clase 4) y el foro debate (el espacio de intercambio sobre el tema trabajado).

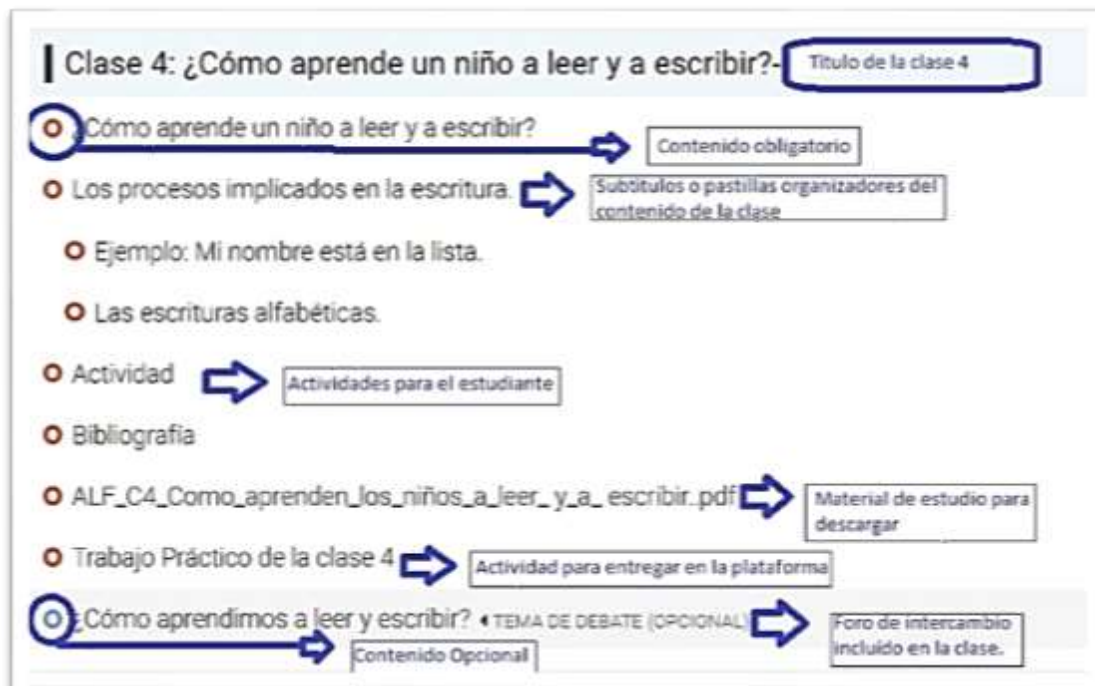


Figura 3-Captura de pantalla de la tabla de contenidos de la clase 4 (cuatro) del aula virtual de Alfabetización. Fuente: elaboración propia.

4.4.3. El aula virtual del campus del ISFD de la ENSS.

El aula virtual es definida, como un entorno de enseñanza y aprendizaje inserto en un sistema de comunicación mediado por un ordenador, según afirma Turoff (1995) en Área & Adell, (2009). En este lugar el estudiante puede acceder a los contenidos y actividades, no es casual su disposición pues está creado, planificado y presentado con una clara intención educativa.

El aula es un espacio material y una estructura comunicativa. Las aulas virtuales vienen a aportar un espacio pensado para los mismos fines que la escuela presencial. Pero esto **no implica que una clase virtual sea lo mismo que una presencial**³¹, aun cuando esta se dicte de manera sincrónica por videoconferencia (Equipo TIC del INFoD, 2020, p.25).

El aula virtual debe ser considerada como una estructura comunicativa, en la que tienen lugar los intercambios simbólicos (comunicación educativa) entre los actores y abre un espacio que permite realizar estrategias de diseño y gestión. Las aulas virtuales, toman distintas formas y medidas, y hasta son llamadas de diferente manera. Algunas son sistemas cerrados en los que el usuario debe volcar sus contenidos y limitarse a las opciones que fueron pensadas por los creadores del espacio virtual, para desarrollar su curso. Otras se extienden a lo largo y a lo ancho de la red usando el hipertexto como su mejor aliado para que los y las alumnos/as no dejen de visitar o conocer otros recursos en la red relacionados a los saberes de la clase.

³¹ La letra en negrita es de la autora del trabajo.



Un aula virtual (AV) Figura 4 consta de diversas dimensiones: pedagógica e informativa, práctica, comunicativa, de seguimiento tutorial y evaluativa. Cada dimensión incluye un conjunto de recursos, materiales o elementos que propician el estudio autónomo, la participación en comunidades de aprendizaje, la interacción social entre el/la estudiante y el/la docente.



Figura 4- Presentación del aula de Alfabetización.

La dimensión pedagógica e informativa en el AV de Alfabetización está constituida por la presentación del espacio curricular (2), la clase virtual (3), las noticias (4) junto con los anuncios de algún evento en particular (14) y el calendario (5) donde se apuntan las fechas importantes para el cursado. **La dimensión práctica** corresponde a las actividades que se presentan en cada clase: obligatorias, optativas, individuales y grupales, las wikis (12) para realizar actividades colaborativas. **La dimensión comunicativa y de seguimiento tutorial** se ubica en los foros (11), los chats (13) y la mensajería del AV (10). Por último, **la dimensión evaluativa** está en las calificaciones (6) y los formularios (15) que pueden funcionar como evaluaciones de múltiple opción.

4.5. La enseñanza en la unidad curricular de la Alfabetización Inicial.

Desde este espacio curricular se pretende garantizar a los y las estudiantes del ISFD que aprendan a enseñar la alfabetización inicial. Su objeto consiste en “la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita que posibilita el conocimiento de la cultura escrita y el dominio creciente de las prácticas sociales de lectura y la escritura” (Melgar, S. Clase 2, TEAMD, 2016)

El hombre como especie biológica, posee una capacidad distintiva: la facultad del lenguaje, a partir de la cual y desde su nacimiento, adquiere la lengua de su entorno. Los niños, cuando nacen, en sus primeras interacciones con quienes los cuidan, escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones en respuesta a las formas de trato, ante las cuales reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos. Ellos desarrollan la lengua oral que se asienta sobre la base de estructuras cerebrales predeterminadas y disponibles para cumplir esa función. Este proceso llamado ontogenia permite que los infantes desarrollen su lengua materna.

La lengua escrita es un sistema de comunicación que complementa a la lengua hablada, que está



formada por una sustancia diferente al sonido de la voz humana y por lo tanto puede complementar en distintos niveles; es una lengua semióticamente autónoma, no es la imitación de la sustancia sonora sino la reproducción mediante otra sustancia de las relaciones que establecen las unidades en el interior de la palabra hablada y por último, es un sistema de escritura que permite influir en el pensamiento y modificarlo, porque no solo utiliza unidades análogas a las de la lengua fónica, sino que, por su soporte duradero y visual permite visibilizar todas las conexiones, jerarquías, relaciones e implicaciones del sistema de la lengua. La misma no está inscrita cerebralmente desde el nacimiento por lo tanto no incluye circuitos destinados específicamente para la lectura y la escritura. Así es que estas habilidades deben aprenderse. Entonces es necesario recurrir a un aprendizaje que requiere de una enseñanza sistemática, una planificación y acuerdos metodológicos para lograr el dominio de la lectura y la escritura. “La lengua escrita es una creación cultural, es visual y se aprende con esfuerzo” (Melgar, S. Clase 2, TEAMD, 2016)

El enfoque que propone la unidad curricular, permite caracterizar el modelo didáctico alfabetizador como cultural, sistémico, equilibrado, basado en evidencia científica y capaz de articular de manera simultánea los conocimientos sobre la escritura, el sistema alfabético de la escritura y la norma junto al uso de la comunicación escrita. Este modelo se propone el desarrollo de las competencias lectora, escritora y alfabética. El desarrollo de las competencias requiere un abordaje sistemático de la enseñanza que – como sucede en todo acto educativo – parte de los conocimientos que el sujeto que aprende ya posee y le enseña contenidos que posibilitan nuevos conocimientos.

En el caso de la alfabetización, el punto de partida es la lengua que el alumno tiene, su lengua oral materna y las capacidades que posee (escuchar y hablar esa lengua). A partir de esa base, la enseñanza selecciona los contenidos y establece los pasos necesarios para que el alfabetizando aprenda un nuevo objeto de conocimiento: el sistema de la lengua escrita estándar y sus usos y convenciones. El alumno tiene que aprender a leer y escribir una lengua escrita, estándar y vehicular que le permita comprender la lectura y la escritura. Si esta variedad es más cercana a la variedad oral que usa, el aprendizaje se vuelve más sencillo. En cambio, ocurre lo contrario cuando hay una distancia considerable entre la variedad estándar escrita y la variedad oral. Dada estas características, el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos complejos y el Estado deberá garantizar la enseñanza para todos los niños. En la práctica, el proceso de la alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de las personas en el Sistema Educativo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece el compromiso de “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Otero, 2017).

En la alfabetización inicial, como primer paso se selecciona el contenido que debe ser válido para dar comienzo a la enseñanza de la lengua escrita y sus usos sociales. Después de profundos debates durante el siglo XX, hay coincidencia en que el punto de partida debe ser una unidad significativa para que el alumno comprenda y es el texto que puede estar constituido por una palabra o frase, detalle no menor cuando se trata de la alfabetización inicial. Varias investigaciones concluyeron que la enseñanza de formas completas sin información explícita, ejercitación y análisis de sus partes (letras y sonidos correspondientes) no es un camino eficaz (Fumagalli, Barreyro, & Jaichenco, 2017).



Una vez seleccionado el texto como contenido de base, el modelo didáctico alfabetizador señala una forma sistemática de abordarlo para aprender a leer y escribir a partir de él e implica una decisión metodológica que supone seleccionar los contenidos que derivan del texto como unidad de partida, luego supone la discriminación de las operaciones del pensamiento y los procesos cognitivos que permiten aprehenderlos, después la propuesta de actividades diversas para que los y las estudiantes pongan en juego el aprendizaje de los saberes y finalmente, el establecimiento de un orden no casual en la propuesta de las actividades que realizarán sus futuros alumnos/as.

En pocas palabras...

A lo largo de todo el marco teórico, se han señalado una serie de términos que encierran las ideas fuerzas de este apartado. Las palabras: *eficiencia, convergencia, combinación de medios, teorías y estrategias* son las que permiten identificar la presencia de un modelo educativo en el que las TIC configuran una propuesta didáctica pensada en pos de la enseñanza de la comprensión de los temas más complejos que se desarrollan en un espacio curricular del nivel superior.

La educación a distancia y luego la educación de emergencia han utilizado estas herramientas que junto a las redes sociales se convierten en los tensores de este puente que se postula en el título del trabajo y al que los migrantes, docentes y estudiantes deben atravesar para llegar a una nueva tierra que sea amigable, llevando la nostalgia de la patria abandonada (la presencialidad) pero con la esperanza de alcanzar un mejor modo de educación en los nuevos escenarios digitales.



5. La propuesta

La investigación educativa es uno de los aspectos relevantes en la formación de los/las futuros/as docentes, la cual se nutre principalmente de los aportes de la etnografía y de la antropología. Este apartado está organizado en función del análisis de los datos recolectados con los instrumentos de la investigación: la encuesta, la observación participante y la entrevista.

5.1. La encuesta.

La encuesta denominada “Estudiar en tiempos de pandemia”, es uno de los instrumentos que se utilizaron en esta investigación para afín de recabar información necesaria para los objetivos propuestos. En esta oportunidad, fue escrita, individual y semiestructurada. La misma se realizó al finalizar el primer cuatrimestre del 2020, a los y las estudiantes de 2do año, 1era división y 2do 3era división³² y se organizó en dos etapas.

La primera (1), se centró en la identificación y el análisis de los canales de comunicación que facilitaron las interacciones comunicativas con finalidad educativa durante el cursado de la unidad curricular. La modalidad seleccionada fueron preguntas semiestructuradas (con opciones múltiples y luego, justificaciones). La segunda (2), tuvo como objetivo la medición del grado de efectividad en los aprendizajes de los y las estudiantes, la implementación de las estrategias alternativas de intervención pedagógica. Para ello se implementó la escala de Likert con argumentos que fundamentaban su elección.

Los medios de distribución de las encuestas fueron dos vías: una online, mediante un link se accedía al formulario de Google Drive y la segunda, consistió en un archivo de Word incrustado en el aula virtual y de fácil descarga.

5.1.1. Primera etapa.

Las preguntas de esta etapa hicieron referencia los medios abiertos (redes sociales, correo electrónico, etc.) que los y las estudiantes elegían para comunicarse con sus compañeros/as para realizar actividades escolares. Además, se les solicitaron las razones de su elección.

También se les consultaba sobre los medios abiertos, similares a los mencionados en párrafos anteriores, o medios cerrados (correo del aula virtual) usados para comunicarse con los/las profesores/as. Al igual que en la actividad anterior, se les pidieron las justificaciones de la opción elegida.

Los verbos *elegir* y *emplear* constituyen marcas de distinto tipo de relación, en el primer caso es horizontal (entre pares) pues los y las estudiantes *eligen* el medio para comunicarse y en el segundo caso, la relación es vertical porque *el empleo* depende de las pautas que impone el/la docente. Como señala la lingüística interaccional: “los papeles que desempeñan docente y alumnado comportan derechos y deberes distintos y modalidades de participación diversas” (Moore & Nussbaum, 2013)

La información relevada se analizó en dos momentos teniendo presentes las subdimensiones que constituyeron la dimensión comunicativa en los diversos entornos: [1] *entorno digital abierto*

³² Los y las participantes del estudio fueron 37 estudiantes que trabajaron efectivamente en el aula virtual. Las edades oscilaron entre los 19 y los 37 años, siendo la mediana 24 años. Las encuestadas fueron treinta y seis (36) y un (1) encuestado varón.



(EDA): las redes sociales, el correo electrónico y [2] *entorno digital cerrado* (EDC) como el aula virtual: mensajería, foros y clases. La Tabla 1 presenta la Dimensión Comunicacional, las subdimensiones y el entorno.

| Dimensión Comunicacional | | |
|---|---|--|
| Subdimensión | Concepto | Entorno |
| Reforzador del vínculo social (entre estudiantes) | Las interacciones en la vida cotidiana con los entornos digitales definen esta subdimensión. | Entorno Digital Abierto: redes sociales y correo electrónico. Entorno Digital Cerrado: aula virtual |
| Reforzador del vínculo didáctico (entre estudiantes y docente) | Se define por las interacciones vinculadas a la U.C. de enseñanza, por las actividades de aprendizaje a realizar. | Entorno Digital Abierto: redes sociales y correo electrónico. Entorno Digital Cerrado: aula virtual |

Tabla 1- Dimensión Comunicacional. Fuente: elaboración propia.

El primer aspecto a considerar fue el medio que los y las estudiantes utilizaron para crear vínculos con fines educativos. Una vez leído el material, el análisis del mismo permitió la identificación de una serie de categorías³³ que se definen a continuación.

1. Usabilidad e instantaneidad: se refiere a la percepción de la sencillez o facilidad en el uso de las herramientas tecnológicas en ambientes abiertos y/o cerrados junto con la velocidad de respuesta de los mensajes enviados.
2. Difusión: se define por la incorporación de las herramientas tecnológicas en los dispositivos que utilizan los usuarios, con bajo nivel de prestación (se entiende que el nivel de prestación está relacionado con la actualidad del dispositivo).
3. Consumo de datos: se define por la cantidad de datos que demandan las aplicaciones en los dispositivos, en función de los planes de conectividad que ofrecen las empresas proveedoras de Internet y el convenio que han pactado los usuarios con ellas.
4. Apoyo en las tareas educativas: se refiere a las actividades pedagógicas (trabajos grupales) realizadas mediante herramientas informáticas.

Con las categorías establecidas, se procedió a analizar los vínculos entre ellas a partir de la matriz de implicación. Se contabilizó la cantidad de menciones inferidas de la información volcada en la encuesta. La Tabla 2 muestra la distribución de los vínculos entre categorías, la cantidad de menciones directas (como producto de las columnas) y las categorías (como producto de las filas).

³³ Las categorías han sido inspiradas en el artículo de investigación: “Creencias de estudiantes de psicología sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación” elaborado por Ossa Cornejo, Rivas-Maldonado, Flores-Lueg, & Lagos-San Martín (2019).



| Categoría | Dimensión Comunicacional | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------|----------|--------|-------------------|
| | Subdimensión social | | | | |
| | EDA ³⁴ | | | | EDC ³⁵ |
| | Facebook | Instagram | WhatsApp | E-mail | E-mail |
| 1- Usabilidad e instantaneidad | 0 | 0 | 17 | 0 | 0 |
| 2- Difusión | 0 | 0 | 16 | 0 | 0 |
| 3- Consumo de datos. | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 |
| 4- Apoyo en las tareas educativas | 0 | 0 | 13 | 2 | 4 |

Tabla 2- Subdimensión social. Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que el WhatsApp es la red social seleccionada para la comunicación entre los y las estudiantes en todas las categorías y el correo electrónico es utilizado para el apoyo en las tareas educativas. En la Tabla 3 se observan las categorías relevadas y las frecuencias: absoluta, relativa y porcentual.

| Categoría | Frecuencias | | |
|-----------------------------------|-------------|----------|------------|
| | absoluta | relativa | porcentual |
| 1- Usabilidad e instantaneidad | 17 | 0,28 | 28% |
| 2- Difusión | 16 | 0,26 | 26% |
| 3- Consumo de datos | 13 | 0,21 | 21% |
| 4- Apoyo en las tareas educativas | 15 | 0,25 | 25% |
| TOTAL | 61 | 1 | 1 |

Tabla 3- Categoría de análisis. Fuente: elaboración propia.

La categoría que obtuvo mayor cantidad de menciones directas fue la 1- “Usabilidad e instantaneidad” con un 28%, por lo que se puede inferir que los y las estudiantes valoran la sencillez en el uso como así la rapidez en las respuestas. “Las razones por la que utilizo WhatsApp son porque es más fácil y rápido para comunicarnos” (Encuesta N° 8). “La razón es que por que WhatsApp podemos comunicarnos más ya que tenemos un grupo de WhatsApp y podemos hacer también video llamadas para comunicarnos mejor” (Encuesta N° 5).

El 26% corresponde a dos categorías: 2- “Difusión” y 4- “El apoyo en las tareas educativas”. Con respecto a la categoría dos (2), la razón de mayor fuerza es que no requiere de dispositivos tecnológicos con altas prestaciones: *Es más inmediato que las otras opciones y como el celular que utilizo no es muy actual tengo mejor acceso, a pesar de que a veces me quedo sin memoria en el dispositivo pero esto se soluciona*(Encuesta N° 20). Otra argumento se refiere a la disponibilidad por encontrarse en el celular: *Con mis compañeras tenemos grupos de WhatsApp donde nos comunicamos frecuentemente, y elegimos este tipo de conexión entre nosotras, ya que siempre tenemos el celular con nosotras* (Encuesta N°23).

En cuanto a la categoría cuatro se ve favorecida por la posibilidad que brinda la aplicación de enviar archivos de imágenes, audio y video: *Mis razones por lo que elijo estos medios de comunicación son porque me parece más práctico, comunicarme vía WhatsApp me brinda audios, capturas de imagen, video llamadas y puedo guardar todos los archivos que envían* (Encuesta N° 32). También la formación

³⁴ EDA: Entorno digital abierto.

³⁵ EDC: Entorno digital cerrado.



de grupos, permite una mejor organización para las tareas educativas: *Tenemos un grupo de WhatsApp con las chicas integrantes del grupo, por ahí hacemos las consultas y realizaciones de los trabajos (Encuesta N° 10); Sólo nos comunicamos el grupo, cuando debemos realizar los trabajos prácticos (Encuesta N° 11).*

El 21% se refiere a la categoría número tres (3): “El consumo de datos”, el bajo consumo de datos permite que la aplicación funcione con un abono económico, así lo expresan los encuestados: *“Es el medio más económico, de fácil acceso y no necesita demasiado gasto de internet, por otro lado, todos lo tienen en sus celulares” (Encuesta N° 15). “Utilizo más WhatsApp ya que considero que es una de las aplicaciones que menos internet gasta y es muy cómodo comunicarme con mis compañeras por allí” (Encuesta N° 31).*

El WhatsApp es una aplicación que antes de la pandemia era una red social en crecimiento, en especial entre los más jóvenes, por ser una aplicación de celular, a la cual todos accedían con un bajo costo y mejores posibilidades de conectividad dado por el dispositivo tecnológico que en los últimos tiempos mejoró sus prestaciones de una manera exponencial, de allí el auge de la telefonía móvil y del Mobile-learning. Para ampliar véase el [Anexo III-](#)

“La enseñanza salió de las aulas para convertirse en teleducación. Después se sumergió en las computadoras como e-learning y ahora, se cuelga en los bolsillos en forma de m-learning” (M. Sung et al., 2005) Las ventajas que tiene están relacionadas con la ubicuidad, el acceso eficiente a la conectividad, la usabilidad de sus aplicaciones y la máxima portabilidad del dispositivo.

- **Las redes sociales en la pandemia: el WhatsApp y el Instagram.**

En la educación en situaciones de emergencia y el informe del CIPPEC mencionan la relevancia de la red social WhatsApp, como el medio más empleado por los adolescentes. Mariana Maggio afirma:

Los teléfonos celulares y especialmente el WhatsApp, desplegaron la potencia que habían ido cobrando en los últimos años más para las comunicaciones informales que para el uso educativo sistemático [...] en el medio de la confusión, los grupos ayudaron a que las comunicaciones fueran más fluidas y replicadas, y que llegaran a todos (Maggio, 2021, p. 40).

En el mismo libro, la autora sostiene que el Instagram fue la red social que mejores resultados tuvo durante la pandemia: “Instagram se reveló en este contexto (pandemia), como una vía más potente que cualquier otra”. A continuación, se presenta una lista control (Tabla 4) con el objetivo de analizar las redes sociales de Instagram y WhatsApp para identificar sus semejanzas y diferencias.

| Prestaciones | | Instagram | WhatsApp |
|-------------------------------|----------------|-----------|----------|
| Mensajería | Individual | si | si |
| | Grupal | si | si |
| Envío y recepción de archivos | Imágenes | si | si |
| | Audio | si | si |
| | Video | si | si |
| Comunicación | Llamadas | si | si |
| | Video llamadas | si | si |
| Uso de datos | Alto | si | no |
| | Bajo | no | si |



| | | | |
|------------------------------------|------|----|----|
| Consumo de memoria del dispositivo | Alto | si | no |
| | Bajo | no | si |

Tabla 4- Lista de cotejo. Fuente: elaboración propia.

Sin entrar en mucho detalle, se puede observar que las semejanzas predominan por sobre las diferencias, sin embargo, estas últimas son importantes y se relacionan con el diagnóstico situacional: [1.3.3.] Encuesta a los y las estudiantes realizada por el Centro de Estudiantes³⁶. Los datos relevados sobre la actualidad de los dispositivos que usan los y las estudiantes, señalan que el 50% de sus celulares tienen más de dos años y solo el 22% tiene menos dos años de uso. Esto impacta en la eficiencia del equipo, pues para que las nuevas aplicaciones trabajen con buena velocidad de envío y recepción de datos requieren de un consumo alto de la memoria interna, que en muchos casos está ocupada por el uso. A esto se suma el consumo de los datos, que está directamente relacionado con el tipo de conectividad que dispone el/la estudiante. El 30% señala que tiene una conectividad dependiente de un plan prepago y el 22% de un abono mensual.

Otro aspecto a considerar fue la comunicación que el estudiante establecía con los y las docentes y sus razones. La finalidad de esta consulta se basa en identificar la subdimensión: reforzador del vínculo pedagógico que han construido los y las docentes con el alumnado. Para ello se siguen las mismas categorías que se presentaron en el primer aspecto. La Tabla 5 presenta los siguientes datos relevados.

| Categoría | Dimensión Comunicacional | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------|----------|--------|--------|
| | Subdimensión Didáctica | | | | |
| | EDA | | | | EDC |
| | Facebook | Instagram | WhatsApp | E-mail | E-mail |
| 1- Usabilidad e instantaneidad | 0 | 0 | 16 | 0 | 3 |
| 2- Difusión | 0 | 0 | 14 | 0 | 1 |
| 3- Consumo de datos. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| 4- Apoyo en las tareas educativas | 0 | 0 | 6 | 0 | 10 |

Tabla 5- Subdimensión didáctica. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comunicación del estudiantado con el profesorado, la encuesta muestra una variedad de formas comunicativas que pueden sistematizarse en dos tipos: [1] mediada por la tecnología, en las que se incluyen las redes sociales y el correo electrónico y [2] de carácter interpersonal, entre el/la docente con el/la delegado/a del curso.

La participante 4 afirmó que esta diversidad en la comunicación se debió a la elección particular que hizo cada docente: *Cada docente eligió y decidió cual era la forma más fácil para trabajar y comunicarse.* La participante 12 explicita en sus dichos los dos tipos de comunicación que se brindaron: *WhatsApp fue una aplicación muy usada pero algunos profesores no estuvieron de acuerdo con que nos comunicáramos por allí, por esto fue que, con mayor frecuencia me comuniqué por la mensajería del aula*

³⁶ Para ampliar sobre el diagnóstico realizado a los y las estudiantes, véase [Encuesta a los y las estudiantes de segundo año de Alfabetización. \[1.2.4\]](#) en el Capítulo 1: Las controversias en la educación remota.



virtual). Los ejemplos presentados son indicios de la relación que el profesorado tiene con la tecnología. Mientras unos las han incorporado a su ámbito profesional como una herramienta que facilitó la vinculación pedagógica con el estudiantado, otros tomaron distancia y prefirieron sostener una vinculación de manera interpersonal, como lo hacían antes de la pandemia.

A la luz de lo observado, se advierte la existencia de una “brecha digital” entendida como “una representación social sobre la introducción de las TIC en una sociedad y un mundo polarizado” (Cabello, 2006). La separación que generaron las nuevas tecnologías no ha sido superada, sino silenciada. Uno de los aspectos que afecta a la brecha es el acceso a las TIC. En un principio, éste se refería a la posibilidad que los usuarios tenían para acceder a un dispositivo y a la conexión con el Internet. Sin embargo, Manuel Moreira (1998) otorga nuevos significados al concepto “acceso a las TIC”, a partir de la identificación de las características enunciadas a continuación.

- Desarrollo de destrezas de manejo técnico (*know how*) de la tecnología.
- Posesión de capacidades de navegación discriminada orientada por la consecución de objetivos propios (individuales o colectivos).
- Utilización de la tecnología como medio para la participación ciudadana y la integración social.
- Desarrollo de predisposiciones (valores, actitudes) que permitan usar la tecnología con confianza (Moreira, M (1998) en Cabello (2006) p.56).

Cuando el profesorado logre el acceso a las TIC como propone Moreira, la brecha podrá cerrarse, mientras tanto seguirá siendo silenciada³⁷.

La categoría 4- “Apoyo en las tareas educativas” en la encuesta hizo referencia a la elección que los y las docentes hicieron por la mensajería del aula virtual para el envío de actividades y la consulta sobre las dudas de los y las estudiantes. No se menciona a los foros como un modo de comunicación sobre los temas desarrollados. De manera clara lo evidencia la encuesta, como en el ejemplo que se presenta: *El correo electrónico y el correo del aula virtual lo utilizo porque muchos de nuestros profesores nos piden que enviemos nuestros trabajos por ese medio y algunos solo habilitaron ese medio para consultas” (Encuesta N° 4)*. En este otro caso se enfatiza la comunicación por medio del aula virtual: *con mayor frecuencia me comuniqué con ellos por el correo del aula virtual, ya sea para enviarles trabajos o para poder plantearles mis dudas” (Encuesta N° 31)*.

La categoría 3- “Consumo de datos” en la comunicación entre estudiantes y docentes no se presentó como un obstáculo. La causa probable fue que, en el mes de mayo, el Centro de Estudiantes hizo un segundo relevamiento sobre las dificultades que tenía el estudiantado para conectarse a Internet, discriminado por año, división, nombre y apellido. Este listado se difundió entre el profesorado para ser considerado al momento de solicitar actividades, los tiempos de presentación y el tipo de soporte o archivo que no implicara un excesivo consumo de datos.

Otro aspecto importante a considerar fue el desenvolvimiento en el escenario o ámbito digital y el manejo del tiempo. Con respecto al primero, el escenario escolar, en época pre-pandémica, el aula física permitía un intercambio fluido, donde los ruidos externos quedaban afuera y posibilitando la concentración, exigencia requerida por el nivel de comprensión de textos académicos: “Entrar al aula física en busca de esos ojos en los que reconocernos, esa complicidad inmediata o

³⁷ E. Litwin señala el concepto de tecnología silenciada: “cuando el docente sostiene que no importa la información o el tratamiento de ella [contenida en la tecnología]. Se trata de un producto o tecnología silenciada en su contenido por el énfasis puesto en las actividades o estrategias. (Litwin E. 2009, p. 29)



esa desconfianza que puede llevarnos años revertir” (Maggio, 2021, p. 66). Con la pandemia se visibilizó **el escenario digital** como un nuevo ambiente de trabajo, generador de expectativas positivas y negativas. Las primeras relacionadas con el dominio de la herramienta, y la navegabilidad de las aulas virtuales, las segundas referidas a la percepción de temor ante la escasez de uso de la herramienta y el sentido de desorientación ante lo desconocido. Un aula virtual puede ser analizada por la diagramación o navegabilidad, la organización de los materiales que se alojan y la comunicación que se entabla entre los y las participantes (profesor-tutor y estudiantes). En las encuestas, se observó que algunos/as participantes apoyaron la percepción de comodidad para el uso del AV en base a la navegabilidad (ellos y ellas sienten facilidad para desplazarse de una sección a la otra del aula) y la organización (valoraron el orden en la presentación de los materiales). Esto favoreció la relación con el ámbito digital, un participante afirma: *Elegí ese adjetivo [cómodo], porque las aulas están bien organizadas y permiten un fácil uso de ellas, es por esto que me siento cómoda (Encuesta N° 5)*. La contracara de la “comodidad” fue la percepción de desorientación, de encontrarse perdido en un ámbito desconocido, como lo señala el ejemplo: *Puedo decir que me sentí, un poco perdida... porque no estábamos muy acostumbrados al trabajo virtual, al menos en la carrera. Sí tenemos conocimientos en áreas tecnológicas, pero creo que faltó mayor práctica en el aula virtual, para poder ser más activos (Encuesta N° 28)*. Las razones que abonaron esta percepción, probablemente, pueden fundamentarse en el escaso desarrollo de destrezas en el manejo de la tecnología que tenía una parte del estudiantado y en las pocas explicaciones que impartieron algunos/as docentes. Estos factores combinados abonaron el desconcierto que señalaron las encuestas: *Porque en varias materias no nos explican, entonces debemos leer y averiguar o ayudarnos entre nosotros mismos (Encuesta N° 23)*.

Con respecto al segundo aspecto, el manejo del tiempo, la encuesta mostró como un rasgo positivo esta modalidad, porque brindó a los y las estudiantes la libertad de elegir los momentos para estudiar: *Me sentí cómoda porque yo elegía la hora de poderlo hacer y era en un solo horario. En cambio, si uno lo cursaba tenía el momento de ir al cursado y en casa de estudiar o hacer las actividades. Conclusión se suprimió el momento de cursada por reunión familiar 😊” (Encuesta N° 39)*.

En cuanto a la relación entre pares (los y las compañeros), los datos relevados señalaron dinámicas grupales que propiciaron la integración ante la situación pandémica, con sus claros y oscuros. Los aspectos positivos resaltados fueron la vinculación en el aula con los pares referido a los momentos en que pudieron compartir y resolver diversas situaciones, a pesar de que no se conocían: *Me costó el hecho de que las clases no eran presenciales, pero pude ponerme al día y entender todos los temas gracias a la explicaciones de la docente y **poder hablar con mis compañeros vía online, mi experiencia fue buena**³⁸ (Encuesta N° 24. *Agradecerle profundamente [...] también a mis compañeros que por más que a muchos no conozco se predispusieron muy abiertamente en los foros (Encuesta N° 35)*. El aspecto negativo se puso de manifiesto sobre los trabajos colaborativos, cuando los integrantes no se comprometían de la misma manera: *Trabajé con mucha comodidad [...] pero a veces me sentí usada al tener que trabajar sola siendo grupales (Encuesta N° 31)*.*

Finalmente, la última pregunta de la encuesta fue: “¿Qué valoración harías de todo el cursado?” Los datos obtenidos pueden organizarse en dos ideas clave: la relación con la tecnología y la relación con la docente. Los y las estudiantes manifestaron que el trabajo en la virtualidad, no fue sencillo tuvieron dificultades que superaron y allí establecieron conexión con la docente. En sus

³⁸ El resaltado del párrafo con letra en negrita es de la autora de la investigación.



expresiones valoraron el compromiso de la docente desde el inicio: *Que fue muy gratificante ver el compromiso que tuvo nuestra docente desde el inicio, esa actitud de ella nos brindó seguridad y apoyo, de saber que no estábamos solos y que podíamos acudir a ella cuando lo necesitáramos. Me ayudó mucho para tener un manejo de las tecnologías (Encuesta 9); y la sinceridad en las devoluciones: Valoro lo aprendido, valoro a mi profesora porque siempre tiene una explicación, aunque tu trabajo esté mal, siempre con una devolución alentadora (Encuesta N°18).*

Algo singular en las devoluciones fue la inversión de roles, ya que los y las estudiantes asumieron el rol docente y evaluaron con nota la actuación de la docente. En unos casos la clasificación fue de 8 (ocho): *Le doy un valor de 8 porque no tuve buena conexión, no tenía contacto con mis otras compañeras solo con las de mi grupo, pero en relación con el trabajo de la docente estuve muy conforme (Encuesta N° 14). La valoración que le daría es un 8, más allá de la “lejanía” estuvimos muy acompañados por la profesora, que aun estando enferma no nos dejó solos (Encuesta N° 24); en algunos casos la calificación fue de 9 (nueve) y con justificación: Un 9 trabajé muy cómoda, en orden y con el apoyo de la docente, no le pongo un 10 porque sí me sentí usada al tener que armar trabajos sola siendo grupales (Encuesta N° 31); y en otros, la nota fue la máxima, 10 (diez): En una escala del 1 al 10 pondría un 10 porque a pesar de que hubo temas que me costaron entender, la profesora siempre tuvo una buena actitud y buscó nuevas formas, como enviar videos, Power Point y todo lo que fuese necesario para explicarnos de la mejor manera (Encuesta N°4). Le daría un 10 al cursado, porque sinceramente me agradó muchísimo, ya que de muchos profesores no hemos recibido la misma ayuda, la misma atención y la misma dedicación que hemos recibido de su parte (Encuesta N° 22). Como se observó, con palabras sencillas y sentidas los y las estudiantes demostraron su gratitud.*

5.1.1.1. Resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos hasta el momento señalan:

1)- La red social WhatsApp fue la más elegida por los y las estudiantes sanjuaninos/as de segundo año de Alfabetización de ENSS, ante otras como el Instagram o el Facebook. Los argumentos se basaron en que dicha red no requiere de equipos de telefonía móvil de última generación, con gran cantidad de núcleos para descargar información y enviarla, necesita de un consumo medio y bajo de datos para mantener el contacto en los escenarios digitales abiertos con fines educativos: *Utilizo con más frecuencia WhatsApp porque es más fácil para contestar, enviar archivos variados, audios, etc., la comunicación por lo general es más fluida y a veces no es necesario que tenga crédito ya que muchas compañías telefónicas dan pack de WhatsApp gratis por un mes y es por eso que es una forma segura de poder estar conectados (Encuesta N° 32).*

2)- El Aula Virtual se constituyó en un espacio cerrado destinado al estudio de la U.C. Alfabetización, los y las estudiantes se apropiaron del mismo por su accesibilidad en la navegabilidad, el ordenamiento en la presentación de los materiales y la comunicación que se estableció mediante los foros y la mensajería de la misma.

La escasa experticia de los y las estudiantes fue superada por el acompañamiento tecnológico que hizo la docente, gracias a la formación recibida por esta Maestría y demás Especializaciones que realizó y la voluntad de los y las jóvenes de no claudicar.

Los resultados coinciden con las palabras de Mariana Maggio: “La virtualidad cuando fue posible, sostuvo y ayudó a consolidar todas las relaciones educativas que tuvieron lugar durante la pandemia. No de la misma manera, pero los vínculos sí se pudieron construir”. (Maggio, 2021, p. 62). Y se potenciaron mejor cuando estuvo acompañada por el WhatsApp, gran constructor de puentes entre alumnos y docentes, la vida cotidiana y los saberes pedagógicos.

5.1.2. Segunda etapa.

Las preguntas de esta etapa se refirieron a la valoración que los y las estudiantes realizaron sobre las estrategias de enriquecimiento, formadas por las subdimensiones: 1) motivación y anticipación, 2) organizacional y explicativa y 3) aplicación de los conocimientos en la práctica. El instrumento de medición implementado fue la escala de Likert organizada en tres niveles: alto, medio y bajo para identificar las estrategias que mayores beneficios brindó a los y las estudiantes.

Luego de analizar los datos, los resultados fueron los siguientes:

Las estrategias organizativas y explicativas (Tabla 6) obtuvieron el nivel de satisfacción alto con un 84% de aceptación ante las demás. Esto señala que los y las estudiantes la consideraron como una herramienta apropiada para la comprensión de los temas de la U.C., por las explicaciones y la variedad de recursos tecnológicos implementados en las clases virtuales.

| Estrategias organizativas y explicativas. | | Frecuencia | | |
|---|--------------|------------|-------------|-------------|
| | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Categoría | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Satisfacción | Baja | 3 | 0,08 | 8% |
| | Media | 3 | 0,08 | 8% |
| | Alta | 31 | 0,84 | 84% |
| | total | 37 | 1,00 | 100% |

Tabla 6- Estrategias explicativas. Fuente: elaboración propia.

La estrategia de **aplicación de conocimiento** (Tabla 7), logró el nivel medio con un 49%. Las razones se refirieron a la realización de actividades desafiantes que los instó al trabajo colaborativo y la traslación de la teoría a la práctica como futuros/as docentes.

| Estrategia de aplicación de conocimiento | | Frecuencia | | |
|--|--------------|------------|-------------|-------------|
| | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Categoría | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Satisfacción | Baja | 5 | 0,14 | 14% |
| | Media | 18 | 0,49 | 49% |
| | Alta | 14 | 0,38 | 38% |
| | total | 37 | 1,00 | 100% |

Tabla 7- Estrategia aplicación de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

Las **estrategias motivacionales y anticipatorias** (Tabla 8) con un porcentaje común para los niveles medio y alto, 46% son indicios que estuvieron acordes a la propuesta didáctica. Las posibles razones de la elección es que fueron activos movilizados de ideas previas y motivantes para la lectura del material multimedial que se presentó.

| Estrategias motivacionales y anticipatorias | | Frecuencia | | |
|---|-------|------------|----------|------------|
| | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Categoría | | Relativa | Absoluta | Porcentual |
| Satisfacción | Baja | 3 | 0,08 | 8% |
| | Media | 17 | 0,46 | 46% |
| | Alta | 17 | 0,46 | 46% |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| total | | 37 | 1,00 | 100% | | | |

Tabla 8-Estrategias motivacionales. Fuente: elaboración propia.

5.1.2.1. Resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos hasta el momento señalan:

- 1)- Los y las estudiantes valoraron las estrategias de enriquecimiento como aspectos de una propuesta didáctica caracterizada por la coherencia entre sus partes.
- 2)- Las estrategias organizativas y las explicativas respondieron a las expectativas de los lectores sobre la enseñanza de los saberes esenciales, junto con los mapas de ruta que guiaron en la identificación de dichos saberes. Los audios de WhatsApp de la docente que desarrollaban el contenido se sumaron a las explicaciones de la clase virtual.
- 3)-También es importante reconsiderar la extensión de las clases como un elemento perturbador que dificulta el entendimiento del contenido cuando no está el docente para guiarlo y, por último, se suman los inconvenientes con el ámbito digital (aula virtual, campus, etc.).

5.2. La observación participante.

La observación participante se realizó con dos registros: los intercambios en los grupos de WhatsApp y la participación en los foros de las clases virtuales.

5.2.1 Análisis de los grupos de WhatsApp.

Los chats o charlas³⁹ del WhatsApp del grupo de Alfabetización de 2do año, comisión 1era constituyen los datos para la realización de la observación participante que se realizó desde el 13 de abril al 14 de julio de 2020. Su valor reside en que son un testimonio de los intercambios que se sostuvieron en el campo digital entre los y las estudiantes con la docente -la autora de este trabajo- a lo largo del cursado de la unidad curricular para la construcción de saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares.

Los participantes fueron los y las estudiantes que se unieron de manera libre a través de un enlace generado por el WhatsApp, que una estudiante compartió en un grupo solo de estudiantes de segundo año y cuya administradora fue la docente.

Los chats incluyen mensajes de textos, audios e imágenes. Para esta investigación se seleccionaron los mensajes escritos y los audios que fueron transcritos. Se deja pendiente para una próxima investigación el análisis de las imágenes.

La metodología que se empleó fue el análisis cualitativo con la ayuda del software Atlas.ti, el cual posibilitó la selección de citas, la codificación de las mismas y el armado de redes presente en el [Anexo IV](#): mapa semántico.

El análisis de los intercambios en los grupos de WhatsApp fue segmentado en cuatro partes de acuerdo a los criterios de índole cronológico y de índole temático. Es por ello que cada apartado está constituido por dos clases con la fecha en que se realizaron.

³⁹ Chat es intercambio de mensajes electrónicos a través de internet que permite establecer una conversación entre dos o más personas. (RAE)



I)- Clase apertura y clase 1.

Fecha: 13-04 al 24-04 del 2020.

Los ejes temáticos que organizaron los mensajes se relacionaron con las **estrategias de comunicación y de enriquecimiento**. La primera estrategia giró en torno a la relación de los y las estudiantes con el entorno tecnológico y el afianzamiento de los vínculos sociales y la segunda, se centró en la anticipación de los temas.

- *Estrategias de comunicación.*

Con respecto a la vinculación de los y las estudiantes con el entorno tecnológico del aula virtual, los indicadores que se tuvieron en cuenta fueron las dificultades tecnológicas (registradas 8 veces):

I)-Para el ingreso al aula virtual:

Joana: *Chicas una preguntita ¿porque me saldrá así y no puedo entrar al aula? Le recargue crédito al teléfono y me sigue saliendo así.* La estudiante coloca una captura de pantalla con este mensaje: *No se ha recibido ningún dato.*

II)-Para la interpretación de los indicadores de progreso de la clase:

Ximena: *Profe ¿cómo hacemos para que las actividades aparezcan completadas una vez que ya las hicimos? Por qué hice todo y todavía sale que no está completo.* **Enzo:** *Ya realicé las actividades y me figura como incompleto...*

Como se observa, el tipo de dificultad es propio de un principiante en el entorno virtual porque puede superarse de manera sencilla y le permite continuar el abordaje de la clase. Sin embargo, ante la ansiedad que generaba en los estudiantes este nuevo entorno, una joven se animó a solicitar que las clases fueran por WhatsApp. La docente, antes de tomar una decisión, consultó al grupo sobre el tema y las respuestas (registradas 12 veces) fueron a favor de continuar trabajando en el EVEA. Los fundamentos utilizados se organizaron en torno a tres aspectos: la organización del aula virtual, la inclusión del material audiovisual en las clases y la promoción de un clima de estudio. Las citas que se presentan dan cuenta de ello:

1. La organización del aula: **Karen:** *¡Buen día profe! A mí me pareció genial como se organizó en el aula y no tuve ningún problema.*
2. La inclusión de material audiovisual en la clase: **Emili:** *¡Buen día profe! Para mí me es más fácil estudiar directamente del aula virtual, la primera clase fue hermosa, la idea de integrar videos es lo que me gustó porque aclara y despeja las dudas de lo leído.*
3. El orden en la presentación de los temas frente al diálogo polifónico del WhatsApp: **Belén:** *¡Buen día Profe! Hasta el momento no me cuesta utilizar la página y hacer las actividades, es más, me es mejor por ahí, porque está todo más organizado, por WhatsApp se me confunden las materias⁴⁰. Gracias.*

Con respecto a la vinculación social, los mensajes que los y las estudiantes escribían a sus pares se caracterizaban por ser alentadores y solidarios: **Joana:** *¡Muchas gracias bella por su ayuda! - Emili:* *¡De nada! ¡Es la idea que nos ayudemos entre todas!* Lo mismo ocurriría con los mensajes de la docente, porque el objetivo era mantener abierto el canal comunicativo. **Ariadna Tejada:** *Audio 1:*

40 El resaltado con letra en negrita es de la autora de la investigación.



Chicas y chicos del grupo no se preocupen si no pueden ingresar, la plataforma está muy cargada, a veces en los horarios de la siesta, es imposible ingresar. Quédense tranquilos, en el caso de que no puedan ingresar, me avisan y de alguna otra forma nos comunicamos, puedo abrir el blog que hice el año pasado o se los mando por mail. No se hagan problema, lo más importante es que nos mantengamos comunicados.

- *Estrategias de enriquecimiento.*

La anticipación fue la estrategia que fortaleció las clases del EVEA a partir de los audios del WhatsApp. Esto tuvo como finalidad no solo movilizar las ideas previas sobre el tema que tuvieron los y las estudiantes, sino de acercamiento desde lo más único y humano que se dispone: la voz, pues como dicen los estudiosos otorga identidad. El audio corresponde a la clase apertura: *Ariadna Tejada: Apertura de la clase 1. ¡Bienvenidos a la 1era clase de Alfabetización! Los invito a que ingresen a la clase 1, que trata sobre los conceptos de la alfabetización, el analfabetismo y los conocimientos que esto implica. En ella encontrarán, textos, videos e imágenes que explican la temática. Deberán realizar una actividad individual y obligatoria en un documento de Word y la subirán a una carpeta de Google Drive. Recuerden que, para cualquier duda, está el foro "Consultas de la clase 1".*

La recepción fue mejor de lo previsto pues en once (11) oportunidades solicitaron que se anticipara el tema por medio de los audios de WhatsApp.

Joana: Hola profe [...] Con respecto a los audios con las explicaciones en el grupo son muy importantes y enriquecedores para mí. Al principio. ¡Cómo que me sentía un poco perdida, pero con el audio pude seguir avanzando y me ayudó muchísimo en las actividades!!!!

Carla: ¡Hola profe buen día!!! ¡No he tenido ningún problema con el aula gracias a Dios! ¡Me parece genial que trabajemos por ahí, sirven de mucha ayuda sus audios también! ¡Gracias por estar siempre atenta! Cariños... Que tenga lindo día.

II-Clase 2 y clase 3.

Fecha: 27-04 al 25-05 del 2020.

El foco de atención, en estas clases, se desplazó hacia el aspecto pedagógico y las dificultades tecnológicas pasaron a un segundo plano. En este apartado se continúa con el análisis de las dos estrategias principales del proyecto. La participación en el WhatsApp se incrementa frente a la escasa intervención en los foros del EVEA.

La realización de las actividades fue buena, porque todos (los y las estudiantes) enviaron sus trabajos referidos a las tareas obligatorias por sobre las optativas. El logro de la actividad radicó en el animarse a participar por primera vez en el aula virtual.

El WhatsApp fue un canal muy efectivo para realizar las consultas sobre las consignas de las primeras clases que eran referidas a la comprensión lectora del tema.

Las consignas fueron diseñadas con dificultades progresivas, es decir, las primeras clases se basaron en el desarrollo de los procesos involucrados en la comprensión lectora de los textos⁴¹ y en la escritura de textos breves de carácter argumentativo. Las clases siguientes implicaban una transferencia parcial y luego total de los contenidos hacia propuestas didácticas breves y extensas.

⁴¹ Los procedimientos cognitivos que desarrolla la comprensión lectora son: la predicción, la inferencia, la verificación y la corrección.



- La devolución, un aspecto esencial en el intercambio pedagógico.

La lectura del trabajo de los y las estudiantes fue un aspecto esencial en la vinculación didáctica con la docente, porque permitió identificar los puntos oscuros de las consignas que obstaculizaban las tareas, como así, definir términos que permitieran manejar el mismo lenguaje. En líneas generales las consignas presentaron las siguientes dificultades:

- a. Los términos eran muy generales, debían especificarse más.
- b. No se presentaron ejemplos de devolución, por lo tanto, las expectativas de los y las estudiantes no eran las mismas que las de la docente.
- c. No había una especificación clara sobre las respuestas que debían ser elaboradas por el o la estudiante y no copiadas de manera textual de la clase asincrónica.

Por su parte, los y las estudiantes, en su mayoría, interpretaron que las respuestas debían ser muy breves, fragmentarias y cercanas a la oralidad.

En la devolución se definió el concepto de clase, entendida en el entorno virtual como unidad temática, diferente al presencial que se basaba en la duración en el tiempo, es decir por cantidad de minutos.: [...] *Lo único que les voy a indicar es que las clases son extensas, en realidad son unidades temáticas, por lo tanto, lleva tiempo y darles dos semanas para la realización de la tarea es porque el trabajo debe ser pensado, profundizado*". Además, se explicaron los procedimientos cognitivos que requiere la realización de las tareas asignadas para esa clase y las que vendrían luego: "*Copiar y pegar (de la clase) ayuda, pero no da la respuesta a las preguntas porque las consignas, en su mayoría, son de análisis, de reflexión, de comparación entre semejanzas y diferencias. Chicos, las respuestas no son obvias, hay que leer y profundizar un poco más. De todos modos, les vuelvo a agradecer la participación y van a ver que varios han aprobado. Lo importante es que nos debemos ajustar a lo que viene*".

La devolución como actividad, fue muy positiva porque se entabló un diálogo pedagógico, pues las devoluciones eran la contestación de un intercambio en el que los y las estudiantes, con sus producciones interpelaban los saberes de la docente y a su vez, la corrección del trabajo constituía la certeza de que alguien leía y, por lo tanto, se superaba la soledad de la pantalla. El vínculo se establecía al dar y tomar la palabra entre todos los y las participantes de la clase virtual. En las clases siguientes, para cada consigna se presentaba un ejemplo de respuesta en otro color como lo muestra la Figura 5, para que tuvieran un parámetro que los ayudara a realizar la actividad.

Con el correr del tiempo, se evidenció el cansancio que generan las pantallas y la soledad que sentían por el aislamiento pandémico. Por ejemplo, ante el pedido de ampliación de plazo para la entrega de un trabajo, Carla señala: *la verdad que está metodología cuesta mucho... es difícil y agotador leer desde una pantalla, se extraña el papel y resaltador... Pero valoramos su entendimiento... a veces no se logra comprender, imagínese que nos costaba, a veces en clases presenciales... así de esta manera, creo que estamos esforzándonos cómo podemos profe. ¡No sé, tal vez hablo por mí... pero agradezco que comprenda cada situación, y tome metodologías atractivas y fáciles de llevar...cariños!*

Philippe Perrenoud siguiendo a Delannoy sugiere que hay una diferencia entre el deseo de saber y la decisión de aprender, sobre la última señala:

Excepto para unos cuantos, aprender cuesta tiempo, esfuerzos, emociones dolorosas: angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimiento de llegar a sus límites, miedo de lo que pensarán los otros. Para consentir una inversión semejante y, por lo tanto, tomar la decisión de aprender y resistir, hace falta una buena razón. (Perrenoud, 2018, p. 59).

En las palabras de Carla se pueden ver representadas las palabras del prestigioso estudioso francés cuando señala todo el esfuerzo que conlleva el aprender, pues el cansancio y el desánimo se sobreponen cuando está presente la decisión de aprender y resistir ante la tentación de abandonar.

a)- Completo y leo muchas veces.

aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie- aoie

eoia _____

iaoe _____

ea _____

b)- Silabeo.

pa, pe, pi, po, pu

pa, pe, pi, po, pu

- Palabras

Papa pepe pi pa pe pa

Po pa pa pá pa po pu pa

▪ Caligrafía

Papa, pepe, pipa, popa

c)- Llegaron las oraciones.

Mamá come manzanas

Ama mima amas

Mi mamá me _____

Ema _____ la masa.

Memé _____ a su oso.

Ejemplo de respuesta.

La actividad a) Completo y leo, corresponde al método sintético fónico porque se trabaja con vocales, como unidades sin significado, ni relacionado con palabras. Es un ejercicio, que como hemos leído solo repite letras y no motiva al niño a leer porque no se sabe el sentido que tiene. Es un ejercicio mecánico muy lejos de promover la comprensión lectora y la escritura con sentido.

Figura 5-Ejemplo de respuesta de consigna. Fuente: elaboración propia.

III-Clase 4 y clase 5.

Fecha: 27-05 al 26-06 del 2020.

El Google Meet es una aplicación abierta que permite la realización de encuentros sincrónicos⁴². En esta ocasión, fue aplicada con fines educativos para el dictado de las clases 4 (cuatro) y 5 (cinco). De esta manera se favoreció el intercambio entre los y las estudiantes con la docente.

La elección de la aplicación se debió a la compatibilidad de los dispositivos móviles con Android, y con la posibilidad de proyectar presentaciones desde la computadora o la web a la par que se realizaba la exposición. Esto no resultaba con el WhatsApp.

Las limitaciones que se debieron considerar estuvieron relacionadas con la conectividad y la disponibilidad temporal. En cuanto al primer aspecto, los y las estudiantes poseían un internet débil,

⁴² Comunicación o intercambio sincrónico cuando las acciones e interacciones formativas se llevan a cabo con la presencia simultánea de los participantes en el entorno tecnológico habilitado para la formación. (Taboada & Álvarez, 2021, p.13)



con las consecuencias de la desconexión de la reunión cuando había muchos participantes y la reunión era extendida en el tiempo. Y en cuanto a la disponibilidad temporal, como los y las estudiantes realizaban actividades laborales y hogareñas, no podían conectarse a cualquier hora. A partir de estas restricciones la organización implicó la repetición de la clase en cuatro momentos diferentes del día, para que los grupos fueran pequeños (no más de diez o doce personas) y la reunión durara sesenta minutos como máximo. Para la formación de los grupos se envió un formulario google para que los y las estudiantes se inscribieran en los horarios que les fueran más convenientes. Además, se compartió un tutorial para acceder a la reunión.

A nivel pedagógico se aplicó la modalidad del “aula invertida”, pues los y las estudiantes debían leer y realizar las consignas de la clase antes del encuentro sincrónico.

Los resultados fueron altamente positivos desde el punto de vista comunicativo y afectivo, porque los y las estudiantes se sentían felices por reencontrarse. El valor de la mirada, no tuvo comparación, superaba a la palabra. Así disfrutaron del encuentro que integraba los temas esenciales de la clase, con objetos educativos elaborados por la docente y distintos del presentado en las clases asincrónicas⁴³. La participación al inicio fue tímida, a medida que avanzaba la clase fue cambiando y se logró un intercambio interesante entre todos.

Las dificultades que se presentaron fueron de orden técnico:

1)-El audio: *Joana: ¡Profe No podía escuchar nada! Había como una interferencia y se me corto la llamada. No podía hablar por el micrófono porque decía que era muy pesada la llamada.*

2)-Los dispositivos: *Natalia: Profe buenas noches, Carla Vera no pudo ingresar a la clase porque se le rompió su celular, y era el único medio de internet que tiene para ingresar al aula, me dijo que le avisara.*

3)-El ingreso a la videoconferencia: *Ximena: Profe nunca me acepta para entrar.*

Salvados estos obstáculos, los resultados fueron positivos según lo expresan los y las estudiantes: *María Eva: ¡¡¡gracias profe!!! Estuvo buena la clase. !!!- Paula: Muchas gracias profe, muy gratificante la clase. Natalia: Muchas gracias por la clase profe, muy buena.*

La actividad de la clase 5 consistía en una presentación por Google Meet de una propuesta pedagógica para el primer ciclo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, que los jóvenes debían realizar en grupo. Para su realización, se implementó la misma forma de organización de la clase 4, ante posibles inconvenientes con el Internet, los y las estudiantes enviaron con anticipación a la exposición sus trabajos y se dieron consultas sincrónicas a los grupos que las solicitaban.

Se lograron superar las dificultades que se presentaron que no solo tecnológicas sino pedagógico-didácticas. Además, se consideró la realización de un recuperatorio en consenso con los y las estudiantes para evitar superposiciones con otras unidades curriculares. Las clases sincrónicas generaron mucho estrés para la docente y los y las estudiantes por las falencias tecnológicas y la escasa experiencia en esta modalidad y en aquel momento.

IV-Clase 6 y clase final integradora.

Fecha: 26-06 al 15-07 del 2020

En este último apartado, se trabajó con más fuerza **las estrategias de enriquecimiento**, pues los

⁴³ Comunicación o intercambio asincrónico en los casos en que las acciones e interacciones formativas se realizan de manera diferida, sin la presencia simultánea de los participantes en el entorno tecnológico habilitado para la formación. (Taboada & Álvarez, 2021, p.13)



y las estudiantes debieron prepararse para el examen final.

a)-Seguimiento de los y las estudiantes:

- Ariadna Tejada: *Buen día chicas y chicos, estoy haciendo un relevamiento de la participación de ustedes pues saben que pronto *finaliza* el cuatrimestre y para obtener la regularidad necesito que completen:*

- Ariadna Tejada: **Clase 1* Actividad individual y foro. - Ariadna Tejada: *Clase 2*: Actividad grupal obligatoria. Participación en el foro.*

b)-Ampliación de la información: Ariadna Tejada: *Buen día chicos les comparto este documento que he elaborado para que realicen la última actividad de la Integración Final. Por favor, les pido que lo lean y tengan presente para realizar esa tarea. *Lo tendré muy presente al momento de la evaluación del texto, pueden tomarlo como base y realizar actividades similares*. Un saludo cordial y que pasen una linda jornada.*

c)- Reorganización de la actividad: - Ariadna Tejada: *Buenas tardes les recuerdo *Actividades Obligatorias* ✓ hoy último plazo para presentar la encuesta. ✓ Miércoles 8 último plazo para presentar el trabajo Final Integrador.*

Mensaje de despedida.

Llegar al final del camino después de atravesar un puente que en algunos momentos se tambaleaba y en otros estaba seguro, fue un gran desafío para los y las estudiantes como para esta docente que puso en acto, tantos años de formación en educación y TIC⁴⁴. El mensaje final de la docente al término del cursado se resume en las siguientes palabras: Ariadna Tejada: *Este grupo seguirá abierto hasta las mesas de examen, para acordar consultas y resolver dudas. Ha sido una experiencia única la que vivimos pues pudimos AVANZAR pese a la pandemia.*

Las respuestas de los y las valientes estudiantes: *Jacqueline: ¡¡Gracias profe!! Karen: Muchas gracias profe. Paola: Muchas Gracias profe por acompañarnos y hacer todo para poder entender mejor la materia aun en tiempos de pandemia⁴⁵!!!*

5.2.1.1. Resultados obtenidos.

Este registro etnográfico señala que las estrategias trabajadas desde la comunicación reforzaron los vínculos con la tecnología como herramienta y entorno, porque los y las estudiantes no tenían arraigadas sus maneras y formas. Además, se produjo una modificación en los roles tradicionales de ser la profesora que enseña Alfabetización, porque en la virtualidad surgieron otros, tales como:

- contenidista de materiales educativos de elaboración propia,
- curadora de objetos sociales abiertos re direccionados hacia la educación,
- tutora virtual para la orientación y acompañamiento de los y las estudiantes,
- profesora administradora del aula en pos de generar un ambiente digital amigable.

Finalmente, se refuerza la meta presentada en el título de la tesis: construir un puente que permita,

⁴⁴ El primer postítulo sobre la Educación y TIC lo inicié en el año 2012 y desde allí, continué con la realización de tres postítulos sobre mi área de formador de formadores en educación primaria, alfabetización, hasta llegar al presente con la realización de esta maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales (con y sin pandemia).

⁴⁵ El resaltado en letra negrita es de la estudiante.

migrar de la presencialidad a la virtualidad a estos y a estas jóvenes. Algunos quedaron en el camino, los más lo pasaron con el auxilio del WhatsApp y de las estrategias de enriquecimiento que fueron soportes solidarios de la enseñanza y del aprendizaje, para que la educación llegara a todos, con flexibilidad, convergencia de medios y la convicción de que se puede superar el aislamiento de las tecnologías, porque del otro lado de la pantalla hay alguien que lee los mensajes, se preocupa para contestarlos, es decir, “**se comunica**”. Como se mencionó anteriormente, en el anexo [VI](#) se presenta un mapa semántico elaborado con la herramienta Atlas.ti.

Además de los chats se analizaron las participaciones de los y las estudiantes en los foros del aula virtual.

5.2.2. Análisis de foros de las clases virtuales.

Los datos extraídos de los foros del aula virtual de Alfabetización de los cursos de segundo año, primera y tercera división. Sobre un total de 55 estudiantes, la participación de ellos se midió en función de 5 foros, como se grafica en la Figura 6, correspondiente a las clases uno, dos, cuatro, cinco y seis.

A simple vista se destaca la participación de segundo primera sobre segundo tercera, sin embargo, se mantienen constantes. El mayor porcentaje de participación se dio en las clases dos y cuatro pues en ellas era obligatorio como única actividad participar en el foro y las demás lo incluyeron junto a otras actividades. El foro en el que menos participaron fue en la primera clase, pues fue una etapa en la que los y las estudiantes estuvieron incorporándose a destiempo. Los análisis de los datos se realizaron en función de las variables operacionales: estrategias de intervención pedagógica con TIC en el entorno virtual durante los primeros meses (abril-julio) del ASPO y DISPO- 2020.

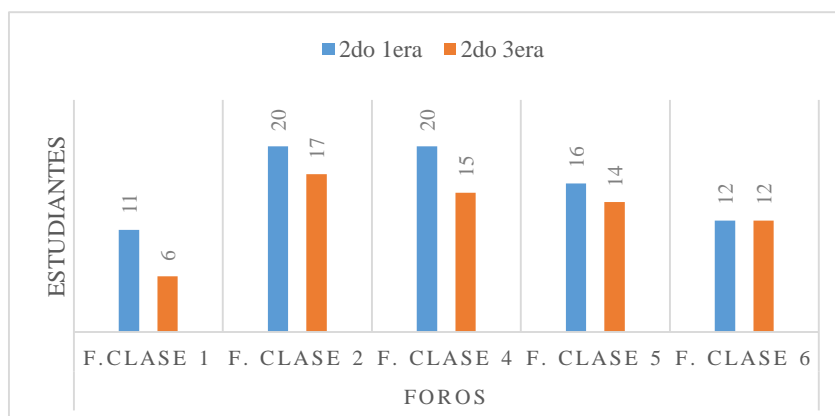


Figura 6- Participación en las clases realizadas por los y las estudiantes de 2do 1era y 2do 3era. Fuente: elaboración propia.

- Estrategias comunicacionales.

1.1. Estrategias de vinculación pedagógico- didácticas (citado 79 veces).

Esta estrategia está unida a la estrategia de explicación, pues a medida que los y las estudiantes se adentraban en los contenidos de la temática, se encendía un nuevo foco de atención que era el



disciplinar. Ello indicó que los y las estudiantes pudieron internalizar los procedimientos para desenvolverse con independencia en el entorno virtual cerrado del EVEA. Sin embargo, se observa una co-ocurrencia de índole temática entre la vinculación pedagógico- didáctica con la vinculación tecnológica. Esto ocurre cuando a los y las estudiantes se los consulta sobre la escritura y la relacionan rápidamente con las tecnologías y la pandemia.

En algunos casos hay una mirada positiva sobre al avance tecnológico (citado 39 veces).

Mayra: Debido a la pandemia escribimos mucho mediante el teclado de la computadora y del celular, muy pocas veces utilice papel para anotaciones puntuales. **Carla:** Actualmente no, por el tema de la pandemia ocupamos el teclado del celular o de la computadora. Cuándo cursábamos mucho no escribíamos, usábamos más fotocopias, depende del profesor. **Bárbara:** Actualmente escribimos mucho con papel lapicera, pero también podemos contar con otras herramientas para la escritura gracias al avance tecnológico.

Paula: Con respecto a los trabajos que nos solicitan las materias, se podría decir que algunos si son extensos y te hacen escribir mucho pero no es lo mismo escribir en una computadora que en un papel.

Sabrina: Últimamente debido a la utilización de plataformas, utilizamos más el teclado como herramienta, más que un cuaderno y lapicera; para la escritura de las tareas solicitadas por cada espacio curricular.

En otras ocasiones, se lo presenta como un medio de comunicación ante las exigencias de los y las docentes pues siguen con el uso del papel y el lápiz y en algunos casos lo presentan como un fastidio: **Ana:** Actualmente ocupé mucho el teclado de la computadora, y también el de celular. Algunas veces utilicé el papel, para escribir ideas o armar un resumen, así después plasmarlo en los trabajos que debíamos presentar por el aula. **Lucía:** Si, escribimos mucho, resulta muy tedioso porque usamos el teclado de la computadora y, realmente no estoy acostumbrada a escribir mucho. **Analía:** Ahora con esta nueva modalidad, escribimos más con el teclado de la computadora. Pero para mí me gusta escribir todo en papel, ya que me puedo organizar mejor, puedo poner mis conclusiones y luego lo transcribo en la computadora. **Fernanda:** ¿Escribimos mucho en las clases? Actualmente no, por la pandemia, se utiliza mucho la tecnología, y cuando se cursa, no como antes. Ahora se utilizan más las fotocopias, la tecnología, porque también nos piden trabajos en formato Word, PowerPoint, etc. Con usted el año pasado utilizamos un poco el aula virtual, sin saber lo que iba a pasar este año.

1.2. Las estrategias de vinculación social (citado 34 veces).

El foro conforma una polifonía de voces ordenada por temas, a diferencia del WhatsApp que es anárquica. Sin embargo, en ambas comunicaciones se puede escuchar una melodía que subsiste y se convierte en una red de contención para que pueda darse el hecho educativo. La vinculación social está dada entre los y las estudiantes con sus pares y con la docente, la que cumple la función de tutor coaching para motivarlos a seguir, acompañarlos frente a la soledad de las pantallas y animarlos en un contexto poco favorecedor como lo fue la pandemia.

Un término que se registró por su cantidad de menciones fue “acompañado”. Compañero es un término latino del ámbito militar que está conformada por el prefijo «cum» y el sustantivo «panis», es decir, los que comparten el pan son los compañeros y los soldados de la milicia latina. Por ello, la frase de acompañar, compartir, predisponerse a ayudar, a ponerse en los zapatos del otro a la distancia cobra un peso afectivo mayor. Como el estudiantado está formado en un 90% por mujeres, no tienen recelo de expresar sus sentimientos (citado 9 veces). **Mercedes:** Hola. Buenas tardes a todos... (...). Agradezco al grupo de trabajo que me tocó porque pudimos resolver y hacer cada trabajo propuesto. Y a usted profe por cada explicación y buena predisposición antes la situación que estamos atravesando. Un saludo para todos. **Leila:** Algo que quiero resaltar y mucho es el compañerismo que ha sido algo grandioso, la verdad es que nosotras también le buscamos la manera de no dejarnos



solas. **Emily:** Durante el cursado me sentí bien. A pesar de la distancia me sentí acompañada y que usted se preocupó porque pudiésemos entender las clases. **Pamela:** Me sentí muy bien, muy acompañada por usted que siempre estuvo a disposición. **Brenda:** Me sentí muy bien, acompañada por usted que siempre estuvo acompañándonos a todos. **Carla:** Súper acompañada y comprendida, fue un proceso complicado, pero gracias a la asistencia que tuvimos fue más llevadera la cursada.

También la crítica estuvo presente, pero en menor medida: **Ximena:** no sé si algún aspecto en particular, con usted no tuvimos inconveniente, porque fue bastante dinámica y accesible; siempre estuvo presente. Y como en general, podría decir que las clases largas y pesadas no ayudan, porque encima que tenemos que leer desde una pantalla, hacer muchas actividades, que conlleve copiar y pegar. No se aprende mucho... en base a las demás materias, pero usted, fue lo más clara posible y estuvo atenta a todo. **Natalia:** entendí las clases, aunque me costaron algunas.

Magadán en línea con el planteo de Halliday (1995) considera que la oralidad en las clases de lengua suele oscilar entre un discurso “natural” y espontáneo (como el del WhatsApp) que discurre sin que amerite reflexión y un discurso formal “académico” que debe apoyarse y tomar como modelo los rasgos del escrito (los foros). En esta oscilación el discurso oral se amplía frente al escrito. Es por ello, quizás, que los y las estudiantes participan asiduamente del grupo de WhatsApp y se muestran reticentes ante la escritura en los foros, porque se sienten valorados o “juzgados” en función de las formas de escritura. Por esa causa, para la docente que leyó los foros, fue relevante no hacer observaciones que desacreditaran la participación de los y las estudiantes por faltas ortográficas o dificultades en la redacción, puesto que la finalidad de la participación se hubiera perdido. En consecuencia, en las devoluciones individuales de los trabajos, se hicieron las correcciones correspondientes, cuando fue necesario hacerlo.

Los usos del discurso oral como medio de aprendizaje permiten entender la estrecha relación que existe entre el diálogo y la construcción de conocimiento, en especial si se considera el aprendizaje como una actividad social (Halliday, 1995). De allí que en todo momento se incentivó la participación en los foros.

- Estrategias de Enriquecimiento didáctico disciplinar.
 - Estrategias explicativas.

Las estrategias explicativas suman un total de 84 citas. Los y las estudiantes ponen en alta estima las exposiciones escritas con el aporte de recursos multimediales que se incorporaron en las clases. Se presentaron momentos de avance de la información, otros de ejemplificación y por último, momentos de integración.

Para la inclusión de los recursos tecnológicos (video-conferencias, presentaciones en Presi, o Flyers), se realizó una curaduría de materiales abiertos con fines educativos. Los ejemplos corresponden a las participaciones de los y las estudiantes. **Daniela:** Hola. Buenas tardes a todos... Quería comentarles que durante el cursado de la materia me sentí bien mental y físicamente ya que, en cada clase y los recursos utilizados, es decir, (WhatsApp, vídeo conferencias, charlas) fueron de mucha ayuda. Los trabajos también ayudaron para afirmar la teoría de cada clase y poder avanzar un poco en el área de Alfabetización. Me llevo como positivo que este año pude afirmar aquellas dudas que años anteriores creí que no podía superar. Agradezco al grupo de trabajo que me tocó xq pudimos resolver y hacer cada trabajo propuesto. Y a usted profe por cada explicación y buena predisposición antes la situación q estamos atravesando. Un saludo para todos.

Además, esta estrategia sirvió para disipar los miedos ante lo desconocido: la modalidad virtual en pandemia. Las causas de ese sentimiento pueden ser variadas: la dificultad ante la falta de



entrenamiento en el ámbito tecnológico o no disponer de alguien a quien consultar para sortear los inconvenientes que se presentaban en el camino. Sin embargo, la tutoría o mediación que se realizó mediante la explicación, entre otros aspectos, ayudó a lograr la meta. **Natalia:** *¡Buenos días Profe!!! ¿Cómo me sentí en el cursado?, la verdad es que muy muy bien, al principio tenía mucho miedo porque según mis deducciones era una materia difícil y la verdad que me sorprendió. También ya era un desafío estudiar a la distancia y usted no nos dejó solas en ningún momento, siempre estuvo buscando una vuelta de rosca para poder hacernos llegar de la mejor manera los contenidos.* **Mercedes:** *Me sentí muy bien y cómoda, puedo decir que al comienzo fue muy difícil porque era una metodología nueva, una enseñanza distinta la cual me costó mucho acostumbrarme y poder entender, pero después de todo me adapté muy bien y me encanto trabajar en Alfabetización de esta manera.* **Paola:** *Cada clase y explicación que nos brindó fue de mucha ayuda para realizar los trabajos, o mejorar las correcciones solicitadas.*

Las explicaciones fueron bidireccionales, es decir, no solo fueron de la docente hacia los estudiantes, sino también de los y las estudiantes entre ellos/as, lo cual permitió un diálogo más robusto y una vinculación fuerte con la unidad curricular. Nadie que se siente parte, se va del lugar.

Joana: *Durante el cursado me sentí bastante bien y también porque entre todos nos ayudábamos, mediante WhatsApp, videos y con la teoría; sin dudas esta situación de pandemia nos daba miedo el cómo serían las clases virtuales, pero con alfabetización se hizo fácil porque usted como profesora nos sacaba cada duda que teníamos y pudimos solucionarlas.* **Paula:** *Usted, siempre fue muy presente con todo el grupo, independientemente si ya lo había explicado al tema, hasta para saldar dudas, independientemente del día.*

Las estrategias explicativas con herramientas abiertas, pero con fines educativos como el Google Meet fue tenido en gran estima: **Karen:** *me llevo todo realmente porque no solo aprendimos lo que nos corresponde de la materia, sino que también usamos diferentes herramientas para acercarnos y tener nuevas experiencias como las clases en video llamadas.*

- Estrategias de organización. (citado 20 veces)

Las clases se organizaron en función a indicadores que sirvieron de guía al estudiante. Al inicio se señalaba los temas que se desarrollarían y las expectativas de logro y luego se presentaba una hoja de ruta que le daba una visión de conjunto sobre la temática a abordar. **Romina:** *Me sentí muy bien y cómoda. Las clases fueron muy claras y muy bien organizadas, como también la buena disposición de usted con nuestras consultas.* **Emily:** *[...], observé que las clases siempre fueron muy ordenadas y bien especificadas sobre lo que había que realizar.*

- Estrategias de aplicación teoría y práctica. (citado 40 veces)

El foro de la clase 4 fue la única actividad individual y obligatoria para que la clase fuera aprobada. Las consignas del foro señalaban que el estudiante debía leer a sus compañeros, luego responder a uno de ellos y hacer un comentario sobre las dudas que el tema les generó. El orden de las respuestas era indistinto. Por las condiciones mencionadas con anterioridad, la participación fue alta. **Carla:** *¡Hola, buenas noches! cuando leí la clase n° 4 en la parte que habla de la conciencia fonológica que es una capacidad metalingüística o de reflexión que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, no me quedo claro lo siguiente: - ¿Porque es importante tener en cuenta en el aprendizaje de la lectura y la escritura sus tres componentes básicos? - Y ¿Cuál es la relación de esta conciencia con el principio alfabético? Respondo a Claudia: 1. Lo procesos subléxicos consisten en que, a través de la mediación fonológica, es decir, poniendo en uso reglas de correspondencia que convierten los grafemas en fonemas. Por ejemplo, cuando un niño ve la secuencia escrita VACA, segmenta las unidades V-A-C-A, las relacionan con los sonidos con que se pronuncia cada una de ellas, ensambla estos sonidos en una unidad completa y la produce en voz alta. Responder a intervención 2. La invariabilidad visual*



es la forma de reconocimiento involucra la intervención de una representación mental abstracta de la palabra que se puede recuperar desde cualquier formato externo (mayúscula, minúscula, cursiva, etc.).

Otro aspecto a destacar fue la referencia al respeto que los jóvenes sintieron con las devoluciones que la docente realizó sobre sus trabajos. **Teresita:** hermoso recuerdo. Desde que siempre explicó muy bien sus clases, fue y es muy organizada dando los temas, sus devoluciones siempre las dio desde el respeto y con ganas de que aprendamos bien las cosas. **Silvia:** Lo positivo que me llevo es el buen trato que tuvimos con usted, toda la ayuda que nos brindó. Los conocimientos que aprendimos, y las mejoras a nuestros errores.

- Estrategias anticipatorias y motivadoras. (citado 20 veces)

Los y las estudiantes señalaron el proceso que realizaron para lograr entender los contenidos conceptuales de la asignatura con la incorporación de herramientas tecnológicas desconocidas para ellas. **Claudia:** Me sentí muy cómoda durante el cursado, el aula virtual me trajo algunas dificultades al principio por que no la entendía mucho ya que nunca había trabajado con ella, pero de a poco fui aprendiendo y me gustó mucho. **Ximena:** Haber comprendido los contenidos, hermosos videos y reflexiones, experiencias y herramientas (haciendo referencia a aplicaciones tecnológicas que desconocía. **Brenda:** Me llevo mucho conocimiento no solo de la materia sino del uso de la tecnología, el poder usar no solo el aula virtual sino aprender otros métodos de trabajo.

5.2.2.1. Resultados obtenidos.

De los datos relevados en el foro se deduce:

1-La estrategia que tuvo mayor mención fue la explicativa, seguida por la de aplicación de la teoría a la práctica. Los posibles motivos pueden ser que los y las estudiantes prestan mucha atención a las explicaciones y ven como una preocupación el paso de la teoría a la práctica, pues sienten que está próxima su participación en el aula.

2- La comprensión de los temas fue un aspecto importante para evitar el abandono, pues comprender el conocimiento que se enseña es fundamental para que los estudiantes se sientan parte de la clase y deseen continuar estudiando. Cuando no se comprende el tema, se produce una incomunicación y desvinculación que lleva a los y las estudiantes a la renuncia. Esto reafirma el concepto de Alicia Camilloni (2016) al señalar que las estrategias están íntimamente relacionadas con el modo de comprensión de los contenidos.

5.3. Las entrevistas.

En el marco de la investigación de esta tesis, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes. La entrevista estuvo organizada a través de preguntas referidas a las estrategias comunicativas y las estrategias de enriquecimiento que se mencionaron en los objetivos de la investigación.

Las estudiantes que participaron de esta actividad, habían cursado la materia en el año 2020 y la entrevista fue realizada en el año 2023. Las informantes no tenían ningún vínculo pedagógico con la entrevistadora, habían rendido la materia en el año 2021 y lo hicieron de manera voluntaria, a partir de una solicitud para participar en este trabajo. Las entrevistadas fueron 6 mujeres de entre 25 a 30 años que, al momento de la entrevista, estaban cursando el último año del Profesorado de Enseñanza Primaria.



Las entrevistas se realizaron de manera presencial en la biblioteca de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” donde leyeron las características de la investigación y firmaron un consentimiento de incluir sus dichos en este trabajo.

I. Estrategias de comunicación.

Las jóvenes se mostraron predispuestas a contestar las preguntas, cuando se inició la entrevista y ponerlas en contexto de pandemia, expresiones como: *¡Qué momento! (con fuerte entonación) No olvidarlo, nunca, es algo que vamos a contar a nuestros hijos, sin duda (Informante 1).*

El primer tema que se abordó fue el del vínculo que ellas tenían con las tecnologías, al inicio del aislamiento. *La verdad es que en un primer momento fue muy difícil porque fue un choque de realidad muy grande, veníamos de trabajar cien por ciento presencial y ahora a estar ante una computadora, fue un cambio brusco (Informante 2).*

La informante 5 define como dificultosa la relación con la tecnología: *Lo que me marcó fue el no saber de la tecnología, solo sabía manejar el Word, la tecnología era lo peor, y la informante 4 asevera: La verdad que marcó muchísimo el año que cursamos, tuvimos que aprender a manejar muchísimas herramientas, el aula y ahí, yo realmente me di cuenta de lo importante que es la tecnología, no solamente... yo conocía lo más básico, que era hacer un trabajo en Word [...] la verdad es que marcó una etapa difícil pero con muchas experiencias que hoy son muy enriquecedoras. Todas las entrevistadas coincidieron en mencionar al celular como el dispositivo más usado en esa etapa: yo usé mucho el celular, muchísimo no sé. En ese entonces, no tenía internet en la casa, así que lo que hacíamos era comprar el pre-pago (Informante 3).*

También se refirieron a las dificultades con el internet, ya sea porque solo contaban con la conectividad proporcionada por el celular o porque el servicio no era estable. Esto lo manifiestan cuando se les pregunta sobre las evaluaciones digitales: *Me provocaba un poco de angustia el no saber si se iba a cortar el Internet o seguiría. O estamos explicando si vamos todo bien y no sé si la otra persona estaba recibiendo correctamente lo que yo decía. Por ese lado, si me generaba un poco de ansiedad (Informante 2). Otra estudiante señala: Yo la pasé muy mal (risas nerviosas) eh... una por el Internet cuando llegaba el momento por lo general en los formularios, sentíamos mucha adrenalina, presión, miedo, eran muchas emociones encontradas y en varias ocasiones se me cerró la plataforma o quería subir el archivo y no se cargaba porque se colapsaba el aula. Entonces, creo que en ese sentido sufrí demasiado (Informante 4).*

Con respecto al vínculo pedagógico, la mayoría sostiene que fue bueno, se sintieron acompañadas a través de los grupos de WhatsApp, con sus compañeros/as y los y las docentes que participaban en los grupos, pero no ocurrió lo mismo con aquellos que utilizaban la mensajería del aula virtual o el correo electrónico. Una de las informantes cuenta una anécdota sobre una clase sincrónica: *El profesor estaba dando la clase con una presentación, y se cortó el audio. No teníamos manera de avisarle porque no nos veía, entonces le mandamos un mail y no lo leía. Así es que terminó la clase y nadie entendió nada porque nunca nos pudimos contactar con él (Informante 6).*

II. Estrategias de enriquecimiento.

Las entrevistadas fueron consultadas sobre las estrategias que los y las docentes pusieron en juego para la enseñanza a través de la virtualidad. Las respuestas señalaron que valoraron la organización de las clases de Alfabetización: *Y bueno, con ese esquema que usted ponía al principio de la clase, lo iba completando a medida que leía la clase, a veces del celular o la compu. Eso me ayudó muchísimo, pero cuando era por Meet, el profesor hablaba tan rápido que no podía seguirlo (Informante 1).*



Con respecto a las explicaciones, las entrevistadas señalan que los audios fueron muy beneficiosos, inclusive una informante me hizo recordar que les había puesto música, pues lo hice con el formato de podcast: *los audios que explicaba un tema y tenía una música de fondo era... no era pasar rápido el audio sino detenernos bien tranquilo para ver de qué se trataba el tema (Informante 2)*. También valoraban las devoluciones con las explicaciones que realizaba la docente: *En el caso de Alfabetización la metodología me ayudó mucho, porque nos explicaba, nos mandaba la actividad y nos explicaba [la devolución], en cambio la mayoría de los profesores era nada más que una guía que enviaba y a responder por la plataforma (Informante 3)*. Con respecto a la inclusión de la imagen y los videos en las clases, las entrevistadas se mostraron optimistas porque sostuvieron que los videos les ayudaron a aclarar las dudas.

La entrevista también incluyó el aprendizaje de saberes, las entrevistadas consideran que fue de gran ayuda las clases sincrónicas, los grupos de WhatsApp y remarcaron las actividades de aprendizaje: *las preguntas eran bastantes indagadoras, entonces nosotras teníamos que leer y releer para saber qué es lo que podríamos responder porque no era fácil encontrar en tantos apuntes una respuesta. (Informante 1)*

Para cerrar la entrevista, se les preguntó sobre una proyección del uso de las TIC en sus futuras prácticas, sobre lo que **no** harían y si las utilizarían en sus prácticas docentes, en el hipotético caso de una nueva pandemia. Las entrevistadas coincidieron en que **no** mandarían un pdf, o un trabajo y *arréglatelas como puedas (Informante 2)*, *disfrazarme a través de las pantallas (Informante 1)*, *enviar una foto, si la entienden bien y sino también (Informante 4)*; *llenarlos de pdf. (Informante 5)*; *no los haría hacer un trabajo cuatro veces sin explicación, como me pasó a mí (Informante 6)*. **Lo que sí harían:** *tener más paciencia y les preguntaría a mis alumnos cómo están, cómo se sienten (Informante 6)*; *los orientaría con actividades creativas, con explicaciones y lo haría con el Meet (Informante 5)*; *Tratar de sacar todas las dudas, llegar lo mejor posible para que él lo pueda entender (Informante 4)*.

Resultados obtenidos.

1. El WhatsApp fue la red social más utilizada para generar los vínculos comunicativos pedagógicos.
2. Las estrategias de enriquecimientos les fueron favorables para la adquisición de los saberes básicos de la Alfabetización.
3. Las entrevistadas consideraron que utilizarían algunas de las estrategias implementadas en sus prácticas pedagógicas.



6. Conclusiones

“Si observas, conoces; si conoces, quieres, y si quieres, proteges” (Sabater Pi)⁴⁶

Como resultado de los análisis realizados surgen las siguientes conclusiones y recomendaciones.

6.1. Conclusiones

La pandemia y su aislamiento sirvieron de guía para la reflexión sobre qué se perdía ante la supresión de la presencialidad y qué cosas imprescindibles era necesario realizar.

En el 2020, de repente, las comunicaciones verbales propias de las clases “quedaron a oscuras”. Los oídos (de estudiantes y profesores) podían escuchar las voces, a menudo deformadas por la falta de fidelidad de los celulares con los mensajes de WhatsApp, pero no podían ver ni interpretar el “poder parlante del ojo”⁴⁷: Porque un ceño que se frunce es un gesto, un emblema, que vale por una oración completa y cuya interpretación es reconocida en forma unánime por una comunidad (David. F citado por Tejada, 2004). Además, se apagaron los ilustradores, aquellos gestos que como dice la palabra *i-lus-tran*, dan luz esclarecedora sobre aquello que alguno está diciendo. Son subrayados, indicadores o punteros que acompañan las palabras pronunciadas. No valen por un mensaje completo, como los emblemas, pero afianzan lo que se está diciendo con lo que se está sintiendo. Mirar al alumno y hablarle con una sonrisa, ilustra, ilumina una buena relación que está creciendo entre los dos seres parlantes. Son subrayados afectivos que alientan o desaniman. De todo ese bagaje riquísimo del lenguaje gestual nos despojó la pandemia, e hizo que se pensara acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrecen los espacios virtuales para que se produzcan intercambios genuinos en la enseñanza y el aprendizaje del objeto de conocimiento de una unidad curricular.

Las investigaciones Zelmanovich y de Scotti aportan elementos para advertir que, bajo ciertas condiciones, la virtualidad puede constituir un espacio de encuentro genuino entre personas, que lejos de concebir la distancia como un obstáculo, puede dar lugar a la construcción de un contexto compartido que permite otorgar sentido al objeto que convoca. (Dussel y otros, 2020)

⁴⁶ Sabater Pi en Anguera, M.T. (2010), Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. Revista Papeles del Psicólogo, vol. 31, pp. 122-130.

⁴⁷ Los ojos poseen un lenguaje propio, que se aprende por instinto natural y por contacto con la civilización en que cada uno nace, crece, vive. La persona ciega de nacimiento es la única que no lo detecta, todos los videntes descubren gestos de los ojos que tiene un significado propio, y que son ayudantes eficientísimos de la comunicación.

Si partimos de la mirada de los y las estudiantes hacia el profesor, en cercanía, el alumno sabe que determinados gestos de su profesor indican aprobación o rechazo. Por ejemplo, los movimientos afirmativos de la cabeza lo hacen sentir sereno acerca de lo que dice, porque sabe que esos movimientos indican aprobación. Por el contrario, la cabeza que se mueve en forma negativa, el ceño que se frunce en forma abrupta lo ponen en alerta acerca de un posible error que está cometiendo. Estos gestos son los llamados emblemas. Estos son los gestos espontáneos que, como lo dice la palabra, regulan, ordenan los turnos de conversación, de participación activa en el ámbito del aula. Evitan superposiciones, choques, lagunas. McNeill compara a los reguladores con los semáforos en un cruce, porque de manera sutil, subliminal, indican los turnos de conversación. Por último, están los “adaptadores” que son los gestos propios y particulares de cada persona: tocarse el pelo, morderse los labios, agitar las manos, parpadear ininterrumpidamente, en una palabra, tics nerviosos que revelan los secretos de la psiquis profunda de cada uno. Corresponde a datos singulares que pueden ser una vía certera de conocimiento individual del profesor para con sus alumnos y viceversa



Con respecto a las estrategias de comunicación, la principal conclusión que surge de la investigación es que la red social WhatsApp junto con las devoluciones a tiempo, que la docente realizó a los y las estudiantes, contribuyeron de manera eficiente en la construcción de vínculos comunicativos con fines pedagógicos, alternos a la presencialidad.

La red social WhatsApp, surge con la aparición de Internet, que generó un espacio comunicativo interconectado que favoreció la comunicación social en todos los órdenes de la vida, incluyendo la educativa porque fueron más que herramientas al constituirse parte del complejo proceso cultural que propició formas organizacionales, reconfiguró las instituciones, los roles y las prácticas de saber. (Rueda y Quintana, 2004). Además, García Canclini (2007) afirma: “Las redes virtuales cambian los modos de ver y leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir, de amar y saberse amados a distancia, o acaso imaginarlo” (Aparici, 2010, p. 22).

Por otra parte, Aparici y Osuna (2010) indican que, así como Internet brinda enormes posibilidades de acceso a la información, también puede erigir muros entre las personas y el mundo del conocimiento. En este caso, se aplica a los y las estudiantes con escasas habilidades digitales instrumentales para acceder a las fuentes de información. A propósito de esto, una de las entrevistadas mencionó: *La verdad es que en un primer momento fue muy difícil porque fue un choque de realidad muy grande, veníamos de trabajar cien por ciento presencial y ahora a estar ante una computadora, fue un cambio brusco. (Informante 2).*

También, la red social WhatsApp con sentido educativo funcionó como un detector precoz o predictor de las posibles dificultades que los y las estudiantes encontrarían en el entorno virtual para la realización de las actividades, debido a la instantaneidad en el envío del mensaje. Ante lo expresado, la red permitió a la docente que pudiera buscar una solución de forma rápida, es decir, allanar los senderos para evitar que los y las estudiantes cayeran en el desaliento o la frustración.

Las devoluciones a tiempo de la docente contribuyeron a construir vínculos pedagógicos con los y las estudiantes. En el entorno virtual, la presencia está mediatizada por el lenguaje, que se hace presente a través de la escritura, la palabra escrita y sus efectos. El vínculo se establece a través de dar y tomar la palabra que encierra el reconocimiento del saber del otro. Las devoluciones en tiempo y forma de los trabajos de los y las estudiantes, permitieron establecer un intercambio entre los conocimientos de éstos con la docente y esto provocó un encuentro: lo que los estudiantes hacen no cae en el vacío.

En este juego de reconocimientos mutuos se produce un efecto de proximidad. Desde nuestra perspectiva, la proximidad es la otra cara de la distancia, en el sentido de que es una distancia que habilita, que aloja al otro y le permite operaciones de autonomía, de (re)lectura, de re escritura y de escucha. (Zelmanovich, 2018 citado en Benvegmú & Segal, 2020, p. 272).

Los y las estudiantes reconocieron en la docente, la devolución de los trabajos y manifestaron que esto les había permitido comprender mejor la temática para una próxima entrega. Ese vínculo sirvió para motivar a los y las estudiantes a realizar sus tareas en tiempo y forma, el respeto por el cumplimiento de los plazos establecidos con mucha anticipación. Murga Menoyo indica que uno de los requisitos funcionales para una comunicación eficiente es que sea motivadora pues el docente debe transmitir los estímulos que permitan captar y mantener la atención del alumno, ya sea por la creación de una necesidad o por la satisfacción de ella, debe crear en el alumno la disponibilidad de aprender.

Con respecto a las estrategias de enriquecimiento, la conclusión evidencia que las TIC como



herramienta y entorno son aprovechadas en su máxima capacidad cuando están incluidas en una propuesta pedagógica que prioriza los saberes esenciales, permite la motivación y de manera especial, la transferencia de saberes a otros contextos, aspectos que a primera mano parecen sencillos pero que se complejizan con una infraestructura débil en recursos materiales (dispositivos y conectividad) y en pocas experiencias de aprendizajes en entornos virtuales (EVEA).

"Una estrategia enriquecedora conlleva un contenido elevado, diseñada para explicar y provocar la comprensión del conocimiento" (Litwin (2018) p.45). En las clases asincrónicas la propuesta pedagógica que se implementó se basó en las siguientes estrategias.

- I- **Anticipación y motivación:** sirvieron de plataforma sobre la que los y las estudiantes construyeron el objeto de conocimiento. Perkins (2018) en "Aprendizaje Pleno" considera que no siempre la verdadera importancia de un tema se hace evidente de inmediato, hay muchas formas de anticipar la importancia de algo en lugar de señalar lo que se debe aprender y estas estrategias buscaron hacer visible, lo que aparentemente era invisible. Los recursos digitales con los que se contaron para la elaboración de estas estrategias fueron videos de sitios de información general, conferencias de especialistas y textos de elaboración propia.
- II- **Organizacionales y explicativas:** estuvieron diseñadas para dirigir la atención a los núcleos generativos. El modelo de la Enseñanza para la comprensión alienta a los y las docentes a centrar la enseñanza en torno a tópicos generativos. Se trata de tópicos centrales para la disciplina, se vinculan con los intereses y las preocupaciones de los y las estudiantes y, lo que es importante, también los de la docente. Proporcionan oportunidades recurrentes para la reflexión y la aplicación práctica. (Perkins, 2018, p.85). El desafío es abordar los temas en toda su complejidad, buscar ayuda externa, relevar información a partir de fuentes diversas y encontrar un modo para que el estudio que se plantea pueda expresarse de manera creativa no convencional. (Litwin, 2018, p.47). Terigi menciona que ante la vertiginosidad con la que se trató de dar respuesta a la continuidad pedagógica por la pandemia se corría el riesgo de "sustituir aquellos objetos culturales que la escuela tiene que enseñar por unas fabricaciones cualesquiera solo porque están disponibles en la web" (Dussel y otros, 2020, p. 246). Los recursos que se utilizaron fueron offline (diagramas de Word, tablas de Excel y presentaciones de PowerPoint) así como herramientas online tales como Genial.ly, videos educativos. Lo más importante fue el uso de herramientas sencillas para que no fueran un obstáculo en la enseñanza de los temas.
- III- **Las experiencias de aprendizaje: la simulación.** El análisis de prácticas simuladas fue una estrategia que se organizó para que los y las estudiantes aprendieran mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional. Los y las estudiantes debieron realizar las actividades que hace un tutor cuando lee las intervenciones de un foro y da sus devoluciones fundamentadas, o cuando debe elegir entre tal o cual actividad para que la realicen sus alumnos. El juego de las simulaciones alienta a los principiantes al debate, la construcción de hipótesis, tendiendo un puente entre las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramadas en esas experiencias. (Litwin, 2018, pp. 102-104)



En cuanto a la estrategia implementada en las clases sincrónicas:

- IV- **Aula Invertida o Flipped Classroom**, modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente para facilitar y potenciar la adquisición y práctica de conocimiento dentro del aula. Es una forma de disponer más tiempo en la clase para la participación y el trabajo colaborativo. Laura Lewin afirma “Tenemos una gran oportunidad para pensar en una modalidad combinada con un aula invertida, en la que en el aula se activen los aprendizajes con proyectos que involucren a los chicos mental y emocionalmente” (Lewin, 2020).

Finalmente, la investigación concluye que las prácticas de enseñanza en el nivel superior con las herramientas tecnológicas y en entornos totalmente virtuales son potentes cuando la propuesta didáctica disciplinar integra no solo a las aulas virtuales de los campus educativos, sino de manera especial a las redes sociales como el WhatsApp. Lo que lleva a reforzar los vínculos comunicacionales en los entornos de enseñanza y aprendizaje (EVEA), tal como señala Laura Lewin:

Debemos trabajar la flexibilidad para adaptarnos a nuevas situaciones y estar abiertos al cambio. El gran objetivo es aprender a desaprender cosas muy arraigadas para darle cabida a lo nuevo de manera positiva. Todos debemos involucrarnos, propiciando contextos para que los chicos puedan estar ilusionados y motivados por aprender. (El aula tradicional y las clases expositivas fueron pensadas para un mundo que ya no existe, 2020)

6.2. Recomendaciones⁴⁸

Queda aún, un largo camino de cambios que hacer en las estructuras institucionales, tanto en los aspectos de infraestructura como en el de la formación de recursos, tanto en las áreas administrativas como en las formativas ya sea para los y las docentes, como para los y las estudiantes. Esta tesis desea contribuir en el avance hacia una educación de calidad, inclusiva para todos y todas los que participan en la educación. A partir de todo el camino recorrido, las recomendaciones a las que se llegan son las siguientes:

- a) Que esta circunstancia adversa de la pandemia haga tomar conciencia a las autoridades educativas de la necesidad de insistir en la enseñanza gradual y sostenida de las nuevas tecnologías, partiendo de bases realistas, que incluyan tanto la formación sólida de los y las docentes, como la capacitación académica de los y las estudiantes, considerados/as en su contexto socio-económico y en sus expectativas futuras.
- b) Que la digitalidad no sea vista como uno de los tantos instrumentos para transmitir conocimientos, sino como una ineludible y nueva forma de enseñar que, aunque participa de características propias de la presencialidad, tal como lo demuestran las redes sociales, **tiene una identidad diferente**, con tiempos, espacios y modos propios.
- c) La humanidad está ante una nueva etapa, el coronaceno o pos pandemia donde las fisuras del sistema educativo se han visibilizado con más fuerza, las grietas

⁴⁸ Las frases resaltadas con negrita en este ítem son de la autora de la investigación.



que dejó el terremoto señalan la necesidad de cambios en las carreras del nivel superior.

- d) Moshe Feldenkrais, científico israelí pregona: **“Haz posible lo imposible, lo posible fácil, lo fácil interesante”** (cita de la carátula de la tesis). Podría ser la consigna para el docente del siglo XXI que tiene la oportunidad de prepararse para introducir dentro del ser el interés o “inter-esse”⁴⁹ de los y las estudiantes, la valoración de las tecnologías educativas, no como meros instrumentos –novedosos y eficaces- sino como **otra forma de aprehender la realidad**.

La realidad puede seguir los cursos regulares de la naturaleza y de la sociedad, pero también puede alterarse súbitamente, con un incidente irruptor que altera un proceso- tal como ocurrió con la pandemia-, y genera perplejidad y peligro de aislamiento. También la realidad individual de cada uno, en forma repentina puede cambiar, pues nadie está exento de la adversidad: enfermedad, accidente, inseguridad, desaparición, ausencia, desamparo... **Entonces los beneficios de la digitalidad son incommensurables.**

A lo largo de este camino, las voces de estudiosos de las TIC, los estudiantes y la docente configuraron un puente que permitió unir el pasado con el presente, las prácticas de la enseñanza con la didáctica específica, las teorías con la experiencia como lo señala Edith Litwin:

En todos los casos, las prácticas de enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir principalmente del buen uso que se haga o no de las tecnologías. Estas se hallan implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, en las maneras en que se promueva la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción de conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender (Litwin, 2009, p. 34).

⁴⁹ Interés proviene de la preposición latina inter que significa dentro y del infinitivo del verbo ser o existir “ese”. Entonces el significado es “existir o estar dentro del ser”.



Bibliografía

- Adell, J., & Castañeda, L. (2013). Capítulo 1. La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda, J. Adell, & (Editores), *Entornos Personales de aprendizaje; Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-28). Alcoy: Marfil.
- Alaniz, S., & Cuadros, M. (2007). *Un mundo de sonidos en las aulas del siglo XXI. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*. Universidad Nacional de San Juan.
- Alvarez, A., & Carbonetti, A. (2017). La Gripe Española en la Argentina (1918-1919). *Revista Americania*, pp. 207-229.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2325>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabell, M. J. (2018). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. C.A.B.A.: Paidós.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- Asinsten, G., Espiro, M. S., & Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. C.A.B.A.: Novedades Educativas.
- Basilis, C. (2012). La educación miope. *Revista Orsai*, pp. 6-15.
- Benvegmú, M. A., & Segal, A. (2020). Acerca de ganar y perder, ¿la clase en modo pantalla? En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.267-278). Buenos Aires: UNIPE.
- Botte, E., & Melgar, S. (2011). *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N., & Callister, T. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cabero Almenara, J. (Abril de 2016). Bases pedagógicas del e-learning. *REvista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 3(1), 0. Retrieved 2 de diciembre de 2018, from <http://www.redalyc-org/articulo.oa?id=78030102>
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires.: Paidós.
- Carmona, E. E. (2016). *Desafíos Innovadores en Educación-Estrategias con PNL3 y Quantum Coaching en Aulas Virtuales*. San Juan: Editorial Universidad Nacional de San Juan.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza en la composición. *Revista Lectura y Vida*, pp.1-10.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. y. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona.: Graó.
- Castells, M. (2009). La comunicación en la era digital. En M. Castells, *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.



- Centro de Estudiantes del ISFD ENSS. (2020). *Informe institucional*. San Juan.
- Cerezo, D. (2016). *Prosodia y cuantificación intensiva de grado en los discursos virtuales*. Universidad Nacional de San Juan.
- Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Revista Iberoamérica social*. Retrieved 22 de 06 de 2020, from <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación.*, pp.1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/download/2086/3102/>
- Cobo, C. (2007). Modelo Abierto de Aprendizaje. *Revista Future education laboratory*, pp.5-17.
- Cobo, C. (7 de Febrero de 2018). *Aulas, profesores y estudiantes del futuro*. BBVA-Aprendemos juntos. : https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=fpzDcNaaQdk
- D'Agostino, V., & Imperiale, M. (2018). Clase 3: Estrategias de enseñanza en la formación docente. ¿De qué manera diversificamos las estrategia de enseñanza a lo largo de la formación docente? En *Módulo: Enseñanza y evaluación. Actualización Académica en Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- De Luca Adriana. (2012). *Educación a Distancia. Problemáticas, alternativas de solución, experiencias y algo más...* Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Delich, A. (2017). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. (N. Montes, Ed.) C.A.B.A.: Eudeba.
- Díaz, P. (2018). El vínculo pedagógico en la sociedad actual con el uso de las nuevas tecnologías en educación. *V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018)*. Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71989>
- Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). Capítulo 4: ¿Algún problema? En *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo* (pp.73-77). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempo de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia#:~:text=%E2%80%9CPensar%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos,en%20un%20abanico%20de%20textos>.
- Equipo TIC del INFoD. (2020). ¿Qué es y qué podemos hacer con un aula virtual? En *Espacio de acompañamiento: Aulas Virtuales para docentes*. (pp.1-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feierstein, D. (2021). *Pandemia. Un balance social y político de la crisis del covid-19*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Flores de Tejada, E. (2004). Paralenguaje de los ojos en Esquilo. *Revista Synthesis (La PLata)*, pp. 55-76. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-12052004000100004&lng=es&tlng=es.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y Comprensión



- de Textos. *Traslaciones. Revista Iberoamericana de Lectura y Escritura.*, pp.163-186.
file:///H:/1-FLUIDEZ_LECTORA/admin,+1063-2742-1-CE.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Lewin, L. (17 de 10 de 2020). Laura Lewin: "El aula tradicional y las clases expositivas fueron pensadas para un mundo que ya no existe". *Diario Clarín*.
https://www.clarin.com/opinion/laura-lewin-aula-tradicional-clases-expositivas-pensadas-mundo-existe-_0_1Ufk2R6hN.html
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. *Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías*. Buenos Aires. Retrieved 24 de 07 de 2020, from Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas
- Litwin, E. (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2018). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. CABA: Paidós.
- Magadán., C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Maggio, M. (2018). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M. y otros. (2018). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, E., & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 43-50.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2>
- Ossa Cornejo, C. J., Rivas-Maldonado, J. E., Flores-Lueg, C. B., & Lagos-San Martín, N. G. (2019). Creencias de estudiantes de psicología sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Psicología desde el Caribe*, 36(1), pp.25-44.
<https://doi.org/10.14482/psdc.36.1.150.2>
- Otero, M. (19 de 03 de 2017). Cómo enseñar a los chicos a leer y a escribir, un debate que se actualiza. *Diario La Voz*. Recuperado el 08 de 05 de 2020, desde
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/como-ensenar-los-chicos-leer-y-escribir-un-debate-que-se-actualiza>
- Padilla Sanchez, G. E. (2013). *Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40462/Un_reto_para_el_profesor_del_futuro_la_tutoria_virtual2.pdf?sequence=1
- Perkins, D. (2018). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Buenos Aires: Grao-Noveduc.



- Piscitelli, A. (2012). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. En R. Carneiro, J. Toscano, & T. Diaz (Edits.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.educ.ar/recursos/102922/los-desafios-de-las-tic-para-el-cambio-educativo>
- Red interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020). *20° Aniversario de la INEE: logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia*. Nueva York. <https://inee.org/es/aniversario>.
- Rodriguez, A., & Barragán Sanchez, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales, Universidad Católica de Cuenca*, pp.7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>
- Roncancio Becerra, C. Y. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistem Learning Object Review Instrument (LORI)*. Universitat de les Illes Balears. Universitat de les Illes Balears. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671465/tcyrb1de1.pdf>
- Sanjurjo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2019). *Autoevaluación en Institutos de Formación Docente*. C.A.B.A.: Ministerio de Educacación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Humanas Virtual: <http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>
- UNESCO. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. Montevideo: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- UNESCO IESAL. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos del día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado el 08 de 02 de 2020, desde <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Zamero, M. (2010). Alfabetización Inicial: Algo más que las primeras letras. En Zamero, Marta, *La formación en alfabetización de los futuros docentes* (pp. 21-29). Buenos Aires: MECyT. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>
- Zamero, M., & Melgar, S. (2007). *Todos pueden aprender Lengua escrita en primer grado*. Buenos Aires: UNICEF.

Anexos.

I. Mapa de conectividad de la Argentina.

[Volver](#)

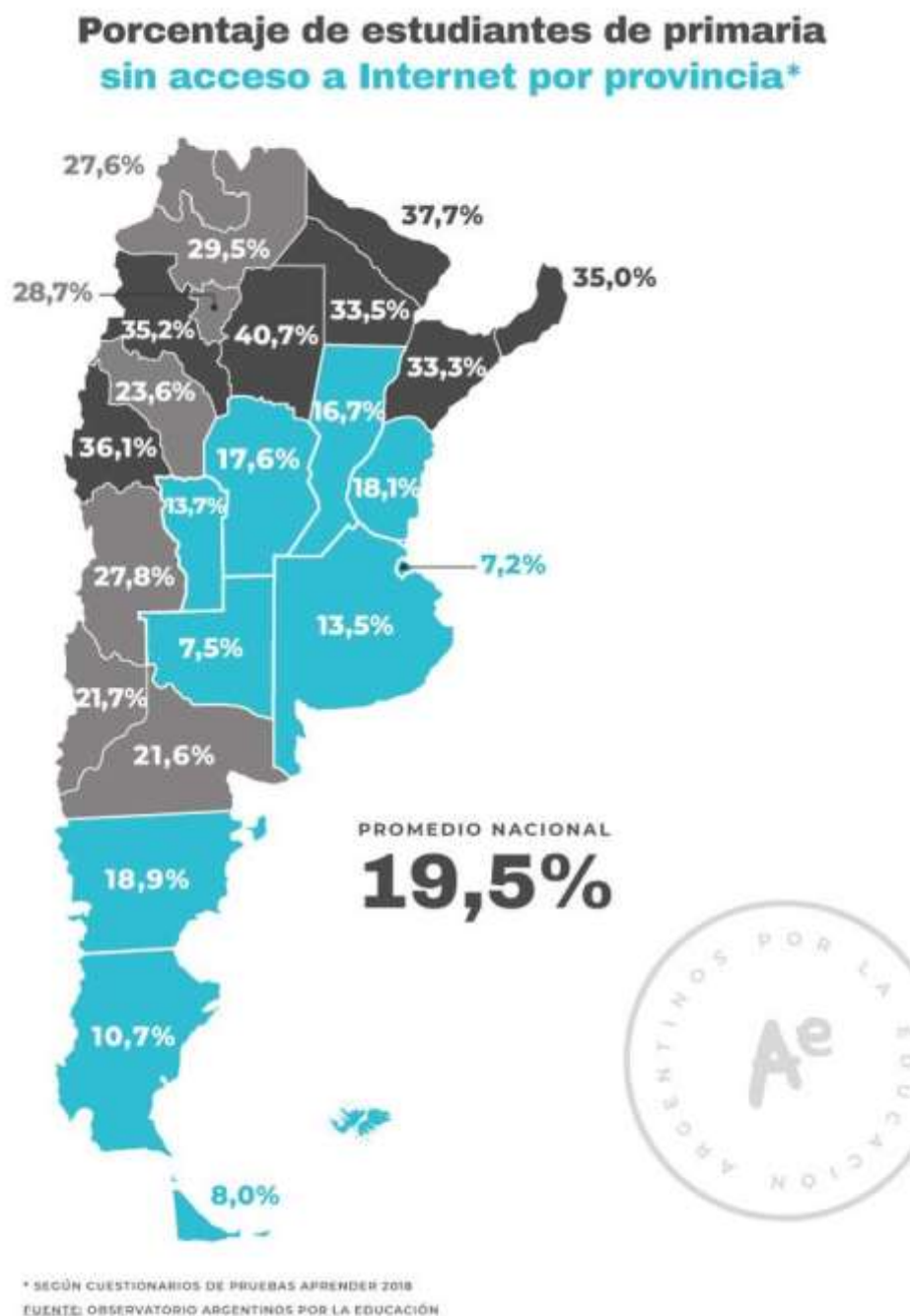


Figura 7- Mapa de conectividad de la Argentina. Fuente: diario Infobae.



II. Encuesta: Estudiar en tiempos de pandemia.

Volver

A mediados de marzo, la OMS dictaminó que estábamos en "Pandemia" y nuestro país estableció una cuarentena obligatoria. De allí en adelante, tuvimos que migrar a una nueva tierra, la de la virtualidad. Esta encuesta tiene como objetivos registrar aquellos aspectos que tuvimos que cambiar para mejor o no tanto. Tu colaboración es esencial, te pido que:

- seas lo más sincero/a posible
- leas con atención cada opción
- le dediques un tiempo para contestar las preguntas.

Muchas gracias por tu participación.

1-Datos del entrevistado.

- 1- Nombre y apellido: _____
- 2- Fecha de nacimiento: _____
- 3- Curso: 2do 1era 2do 3era
- 4- Dirección de mail: _____
- 5- ¿A cuántas aulas virtuales tienes acceso? *Marca un solo óvalo.*
 - Una
 - Dos
 - Tres
 - Cuatro
 - Cinco
 - Seis
 - Siete
 - Más de siete
- 6- ¿Cómo te sentiste navegando en las aulas? *Marca un solo óvalo.*
 - Cómodo/a
 - Perdido/a
 - Obligado/a
 - Contento/a
- 7- Cuéntanos los motivos por los que elegiste el adjetivo del punto anterior. Es muy importante tu opinión.
- 8- ¿Por dónde estudias las clases? *Marca un solo óvalo.*
 - El aula virtual
 - Las clases descargadas en tu pc
 - Las clases impresas
- 9- Fundamenta con tres razones por que eliges una aplicación del punto anterior como la más usada por ti.
- 10- A nivel personal, ¿Qué medio es el que eliges para estudiar? Marca en una escala del 1 al 5, donde 1 es menos cómodo y 5 significa que es lo más cómodo.

| | 5 (más) | 4 | 3 | 2 | 1 (menos) |
|-------------------------|---------|---|---|---|-----------|
| Correo electrónico | | | | | |
| Facebook | | | | | |
| Instagram | | | | | |
| WhatsApp | | | | | |
| Correo del aula virtual | | | | | |
| Google Classroom | | | | | |
| Google Meet | | | | | |
| Zoom | | | | | |

- 11- Explica por qué elegiste el medio con el máximo puntaje.



- 12- ¿Tuviste alguna experiencia previa referida al uso de las aulas virtuales? Cuéntanos.
- 13- ¿Participaste el año pasado, de las actividades de oralidad con el blog: “La Lengua nos une”? ¿Te sirvió para trabajar en la virtualidad? *Marca un solo óvalo.*
- Mucho
 - Regular
 - Poco
 - Nada
 - No trabajé
- 14- ¿Participaste el año pasado, de la materia TIC de 1er año? ¿Te sirvió para trabajar en la virtualidad? *Marca un solo óvalo.*
- Mucho
 - Regular
 - Poco
 - Nada
- 15- ¿Nos puedes indicar en qué aspecto te sentiste beneficiado para trabajar la virtualidad?
- 16- Se dice que el trabajo virtual permite organizar mejor los tiempos que cuando es presencial. ¿Es así, pudiste organizarte?
- 17- Ante las dudas referidas a un tema o trabajo, ¿a quién acudías y con qué frecuencia? Señala del 1 al 5, donde 1 es lo menos frecuente y 5 lo más frecuente. *Marca una opción por fila.*

| | 5 (más) | 4 | 3 | 2 | 1 (menos) |
|--|---------|---|---|---|-----------|
| A mi compañera por WhatsApp | | | | | |
| A mi compañera por correo electrónico | | | | | |
| A mi compañera por correo del aula virtual | | | | | |
| A mi compañera por Facebook | | | | | |
| A mi profesor por correo del aula virtual | | | | | |
| A mi profesor por correo externo (Gmail) | | | | | |
| A mi profesor por el grupo de WhatsApp | | | | | |
| A YouTube | | | | | |
| A Wikipedia | | | | | |

- 18- Completa con la opción que más te identifique. *Marca una opción por fila.*

| El aula virtual de Alfabetización: | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Con respecto a la presentación de la clase con títulos y subtítulos, ¿te fueron de ayuda al momento de comprenderla? Contesta en una escala de 1 a 5, donde 5 es mucho y 1 es poco. | | | | | |
| Con respecto a las imágenes que se incluyeron en cada parte, ¿te fueron de ayuda? Contesta en una escala de 1 a 5, donde 5 es mucho y 1 es poco. | | | | | |
| Con respecto a los videos que se incluyeron, ¿te fueron de ayuda? Contesta en una escala de 1 a 5, donde 5 es mucho y 1 es poco. | | | | | |
| Con respecto a las clases de Google Meet. ¿Cómo fue tu experiencia? Señala la opción que más te represente donde 1 es malo y 5 es excelente. | | | | | |
| ¿Las video- clases te ayudaron a comprender el tema o fueron un elemento que no aportó nada a tu estudio? Señala del 1 al 5, donde 1 es ningún aporte y 5 es gran aporte. | | | | | |

- 19- Con respecto a las actividades, indica lo que más se ajuste a tu experiencia. *Marca una opción por fila.*

| | Fácil | Sencilla | Interesante | Desafiante | Difícil |
|---------|-------|----------|-------------|------------|---------|
| Clase 1 | | | | | |
| Clase 2 | | | | | |
| Clase 3 | | | | | |



| | | | | | |
|---------|--|--|--|--|--|
| Clase 4 | | | | | |
| Clase 5 | | | | | |
| Clase 6 | | | | | |

20- Con respecto a los temas de la materia, indica lo que más se ajuste a tu experiencia. *Marca una opción por fila.*

| | Novedosa | Conocida | Interesante | Aburrida | Dinámica | Atractiva |
|---------|----------|----------|-------------|----------|----------|-----------|
| Clase 1 | | | | | | |
| Clase 2 | | | | | | |
| Clase 3 | | | | | | |
| Clase 4 | | | | | | |
| Clase 5 | | | | | | |
| Clase 6 | | | | | | |

21- Escribe un comentario acerca de la clase que más te gustó y fundamenta tu respuesta.

22- Escribe un comentario acerca de la clase que menos te gustó y fundamenta tu respuesta.

- Conclusiones

23- ¿Qué recomendaciones les darías a tus compañeros sobre el trabajo en las aulas virtuales?

24- ¿Si tuvieras que comparar el cursado del año pasado con el actual, cuál prefieres y por qué?

25- ¿Qué sugerencias les darías a tus compañeros para trabajar con la virtualidad?

26- Con respecto a la materia Alfabetización, ¿qué es lo que más te agradó? Puedes señalarla en una escala de 1 a 5. *Marca una opción por fila.*

| | 5 (más) | 4 | 3 | 2 | 1(menos) |
|--|---------|---|---|---|----------|
| Los temas | | | | | |
| Las clases en el aula virtual | | | | | |
| Las actividades | | | | | |
| La relación con el docente | | | | | |
| La relación con tus compañeros | | | | | |
| Los audios por WhatsApp enviados por el docente. | | | | | |
| Las clases por Google Meet. | | | | | |
| Otros..... | | | | | |

27- ¿Qué valoración harías de todo el cursado?

Muchas gracias por tu participación, tu información brindada es muy valiosa para la cátedra.



III. Modelos de enseñanza aprendizaje basados en las TIC.

[Volver](#)

- Electronic- learning (E-learning).

El aprendizaje electrónico o e-learning es definida por Área y Adell como:

Una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso a través de redes de ordenadores ofrecida a personas que se encuentran en lugares distantes y que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. (Adell & Castañeda, 2013, p. 9)

En otras palabras, se denomina e-learning a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (Intranet) (Cabero y Almenara, 2013). La educación a distancia, como modalidad de enseñanza, se definió siempre por la incorporación sustantiva de diferentes medios debido a que la enseñanza no transcurre en los espacios convencionales del aula (Litwin E., 2009). Lo que caracteriza este tipo de formación a distancia es que se apoya en la red y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación y que requieren una preparación especial del profesor para incorporarlas sin dificultad a la práctica educativa.

En la mayoría de las instituciones del nivel superior del país, debido a los bajos presupuestos asignados, los y las docentes al momento de realizar sus prácticas pedagógicas en la modalidad a distancia, desempeñan varios roles. Son planificadores, expertos en la disciplina, siendo además responsables de las tutorías y evaluación de sus estudiantes. En general, interactúan con pedagogos y tecnólogos, roles que deberían ser desempeñados por expertos de dichas temáticas.

Desde una perspectiva educativa, el e-learning debe ser apreciado en términos de la naturaleza de la transacción que se da entre profesor y estudiantes. Es un gran error categorizar enseñanza y aprendizaje en términos de posiciones extremas. [...] Al igual que cualquier experiencia educativa, el éxito del e-learning depende de la capacidad del educador de crear entornos de aprendizaje que motiven a los y las estudiantes y promuevan el desarrollo de actividades constructivas. (Garrison y Anderson, 2005 en Carmona, E (2016) pp. 20-21)

El rol del profesor se acerca más al concepto de docente mediador porque cumple funciones y tareas de contenidista (experto en contenidos), curador de contenidos (proceso de selección de recursos educativos y diseños de experiencias de aprendizaje), mediador pedagógico y comunicacional (ayuda en la significación e interpretación adecuada del mensaje que transmite en las clases) y tutor que orienta, promueve y dinamiza el proceso de aprendizaje (De Luca Adriana, 2012).

Granados y otros, mencionan el cambio de funciones del profesor porque no alcanza con solo dar clases de contenido, sino que es importante que el docente estimule el trabajo con las tecnologías en las prácticas de trabajo colaborativas para preparar a los alumnos a enfrentar un mundo laboral inestable y cambiante.

Internet, permite el acceso a grandes fuentes de información, a redes casi ilimitadas de personas y ordenadores, y oportunidades de aprendizaje e investigación sin precedentes.

El rol del alumno se reconfigura en este entorno pues debe adquirir una serie de características



distintivas como la motivación, la independencia y la autosuficiencia, como variables que influyen en el aprendizaje obtenido. Esto no es sencillo porque la mayoría prefiere la enseñanza presencial.

La motivación se encuentra muy unida a la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar. Los estudiosos coinciden en considerar que la motivación puede ser interna, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos y externa, referida a los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos.

- Blended- learning (B-learning).

Roncancio Becerra (2019), considera que existen múltiples definiciones sobre el Blended Learning o B-Learning y precisa la de Bartolomé Pina (2004), quien describe el B-Learning como una convergencia entre el ambiente tradicional de aprendizaje (o presencial) y el entorno virtual, que amplifica las posibilidades de interacción y ofrece gran cantidad de herramientas útiles. También puede definirse como una serie de sistemas que están: “Basados en la intersección entre estas modalidades que tratan de aprovecharse tanto de las ventajas y riqueza de recursos del aprendizaje virtual como de la interacción y las sinergias generadas en los grupos en las sesiones presenciales” (Roncancio Becerra, 2019). En la actualidad, la educación presencial, en múltiples ocasiones, se desarrolla incorporando estas tecnologías, como soportes para la enseñanza, con funciones de base de datos (un gran repositorio de objetos tecnológicos) que amplían los contenidos de la clase. En instituciones educativas donde la conectividad no es eficiente, este modelo es una forma de lograr que los y las estudiantes tengan acceso a nuevos conocimientos en otros ámbitos, como el hogar o los cibernets. El aprendizaje invertido es una modalidad basada en el b-learning, que ha tenido una muy buena aceptación en la comunidad educativa, la cual no se abordará para este estudio.

- Mobile-learning (m-learning).

Hernández Tellez & Gaona García, (2010) sostienen junto con Sharples M, (2005) que el m-learning (mobile learning) es un tipo de aprendizaje que tiene como objetivo principal el uso de la tecnología inalámbrica móvil, con un control personal en cuanto a tiempo y lugar de aprendizaje y con un nivel de autonomía determinado por el dispositivo. Esto es consecuencia del avance acelerado de la telefonía móvil lo que ha permitido que la educación virtual lo adoptara como un dispositivo polifacético. Estos celulares, tabletas, han enmarcado una serie de utilidades de uso común en la comunicación, que va desde una simple llamada, pasando por una pasarela de mensajes cortos (SMS), o multimedia y aplicaciones que cambian de alguna manera la comunicación que tradicionalmente se orientaba solo por la voz.

“La enseñanza salió de las aulas para convertirse en teleducación. Después se sumergió en las computadoras como e-learning y ahora, se cuelga en los bolsillos en forma de m-learning” (M. Sung et al., 2005) Los dispositivos móviles inalámbricos se caracterizan por su alta capacidad de personalización y por la alta capacidad de conectividad. Estos dos aspectos posibilitan su uso como herramientas didácticas que complementan las tecnologías ya existentes en el ámbito de la enseñanza superior y pueden extender el proceso de aprendizaje más allá de las aulas y los domicilios, a muchos otros lugares donde, incluso no se disponga de acceso a un PC o a Internet.



Además, la popularidad de estos dispositivos móviles hace que sea imposible ignorar la incidencia de este medio en el ámbito educativo. El concepto de m-learning o “aprendizaje móvil” tiene distintos significados según el contexto. Desmond Keegan, (2005) organiza el aprendizaje según el centro de atención:

- Aprendizaje usando tecnologías portátiles (teléfono móvil, PDA, PC portátil, en donde el centro de atención es la tecnología (que podría estar en un lugar fijo, como un aula).
- Aprendizaje en contextos, en donde el centro de atención es la movilidad de los aprendices, interactuando con tecnología portátil o fija.
- Aprendizaje en una sociedad móvil, con el centro de atención en cómo la sociedad y sus instituciones pueden adecuar y dar soporte al aprendizaje en una población cada vez más móvil.

Hay muchas razones para el interés del m-learning, que van desde las empresas de telefonía móvil, hasta las de índole educativas. Leonard Low (2005) distingue diez razones para el desarrollo del m-learning, de las cuales muchas siguen teniendo vigencia en la actualidad.

- 1) Los enfoques m-learning pueden ayudar a que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar en el momento más apropiado.
- 2) Los enfoques m-learning permiten que los aprendices accedan al aprendizaje conveniente y flexiblemente.
- 3) La cultura móvil se está convirtiendo en una aptitud de trabajo básica para la vida.
- 4) Muchas industrias y profesiones usan dispositivos móviles como equipamientos estándar básicos
- 5) El aprendizaje móvil puede potenciar mejores servicios y comunicaciones.
- 6) Los aparatos móviles digitales pueden hacer tareas de manera mejor y más rápido que los tradicionales.
- 7) El aprendizaje móvil puede ser la alternativa más barata.
- 8) Es importante que los y las estudiantes impulsen la demarcación de las fronteras del aprendizaje móvil.
- 9) Los aparatos móviles apoyan y estimulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje tales como compartir, colaborar y construir conocimiento.
- 10) El aprendizaje móvil puede hacer el aprendizaje más divertido, interesante y potente.

Según el autor, el futuro del aprendizaje es informal y móvil. El problema es que hasta que llegue habrá que superar muchos paradigmas tecnológicos, de interoperabilidad y de infraestructura. “Algún día la educación será invisible y líquida gracias a las tecnologías adyacentes. Ese día, el aprendizaje será eficaz y el conocimiento una herramienta para solucionar los problemas de la vida cotidiana. Cada persona, sus problemas y su gestión del conocimiento”. (Teemu Arina 2006).

- Cloud Learning (c-learning)

Roncancio Becerra, (2019) acuerda con Muniasamy, Magboul, & King Khalid (2015), sobre el aumento del número de estudiantes que ha generado un crecimiento de la demanda de contenido educativo virtual y esto genera dificultades en la infraestructura de las tecnologías de la información, como es el sostenimiento económico del mantenimiento de plataformas e- Learning. Esto



ha llevado a los centros educativos a buscar distintas soluciones. Según los autores, como respuesta a la presión de los usuarios por mejorar estos aspectos, las instituciones, adoptando un enfoque orientado al servicio de estos sistemas, están integrando servidores y plataformas en la nube para mejorar la eficiencia de sus servicios e-learning. Instituciones de Estados Unidos (como la Universidad de California y la Universidad Estatal de Washington) Reino Unido y Arabia Saudita han reconocido el gran potencial que ofrece la computación en la nube para la educación superior. Por todo lo expuesto Agreda (2016) define al c-learning (cloud: nube): “Es un modelo de prestación de servicios y tecnología que permite al usuario acceder a una serie de prestaciones que cubren las necesidades que se le presentan en su empresa, de una manera flexible y adaptable” (p.174). Este término, destaca la autora, fue introducido por Amazon, Google y Microsoft, tres de los más grandes proveedores de servicios en línea. Dentro de este modelo, la función del maestro es buscar que el estudiante desarrolle habilidades de planificación y autoevaluación, aprenda técnicas de aprendizaje y manejo de la información, y adquiera competencias para la evaluación crítica del material, “ayudándolo a aprender más que a enseñarlo, asistiendo en el proceso de aprendizaje en lugar de dirigirlo” (Ledzińska & Postek, 2010, p.2).

En este modelo, las instituciones educativas y los proveedores de servicios en la nube también tienen que cumplir con ciertas responsabilidades. Las instituciones, por su parte, son responsables de la creación de las plataformas, el mantenimiento del servicio y la entrega de contenidos de calidad. Por otro lado, los proveedores son responsables de la construcción, desarrollo, mantenimiento y administración del servidor (Muniasamy, Magboul, & King Halid, 2015). Aunque este enfoque está ganando popularidad entre los expertos, ha traído a su vez una serie de problemas. Uno de ellos, tal vez el más común dentro de los modelos de aprendizaje virtual, es la actitud negativa que muchos profesores muestran (Hernández Hernández, 2016).



IV. Ubicación del instituto superior de formación docente de la Escuela Normal Superior “Sarmiento” en la ciudad San Juan.

[Volver](#)

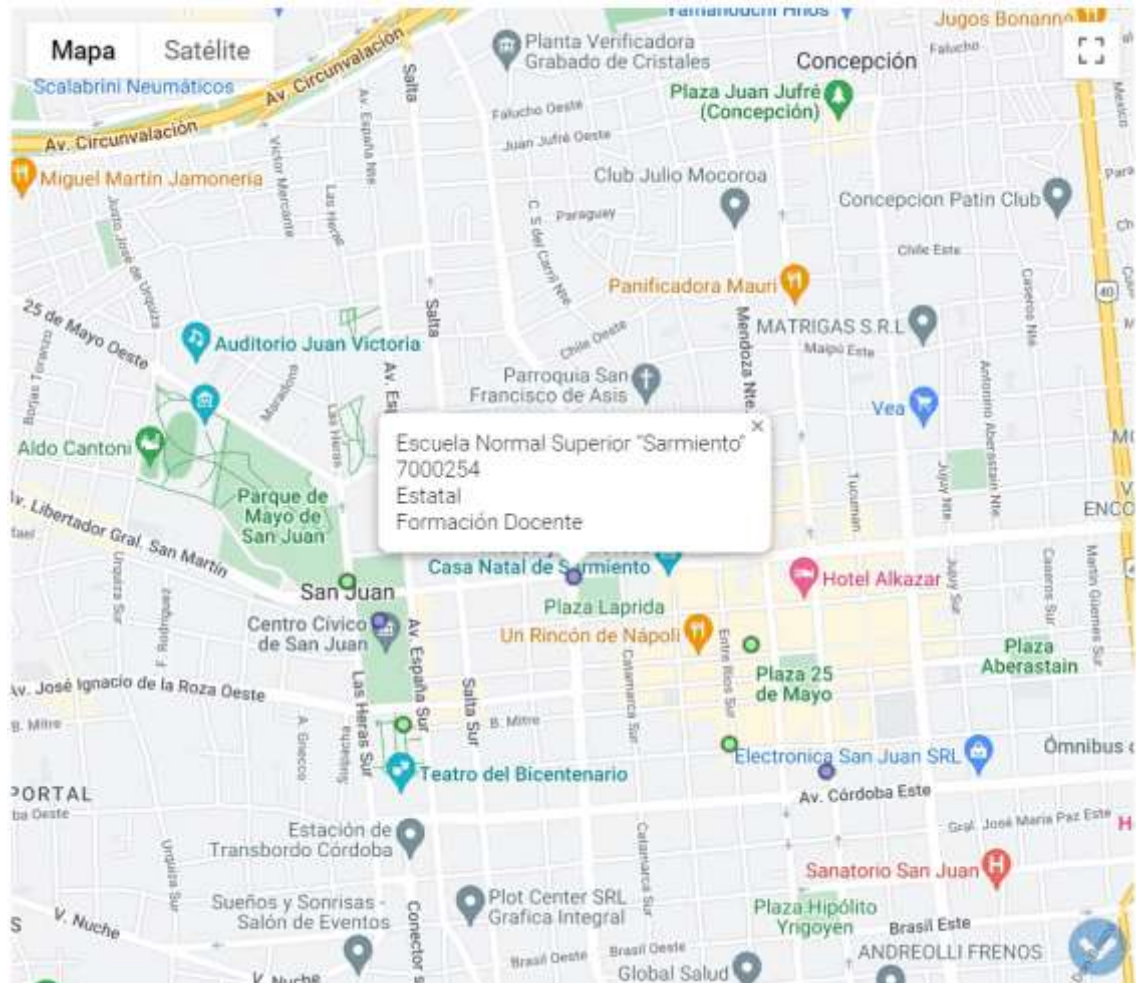


Figura 8- Mapa de la ubicación del ISFD en la ciudad de San Juan. Fuente: INFD.



V. Modelo de entrevista

Protocolo para las entrevistas realizadas a los y las estudiantes.

Propósitos:

- Propiciar la descripción de las creencias de los y las estudiantes de 2do 1era y 2do 3era del Profesorado de Educación Primaria del ISFD ENSS sobre el uso de las tecnologías en los aspectos comunicacionales y formativos que utilizaron en la materia Alfabetización en el contexto de pandemia del año 2020.
- Estimular la descripción de lo que saben, piensan y creen los y las estudiantes de 2do 1era y 2do 3era sobre las estrategias que les permitieron integrar las Tic en sus estudios y aprender significativamente los saberes de la materia Alfabetización en el contexto de pandemia del año 2020.

Los aspectos que se trabajarán en este protocolo son los referidos a:

- a. La tecnología, lo pedagógico y lo disciplinar en la materia Alfabetización en relación a:
 - i. La comunicación entre sus pares y el docente.
 - ii. Las diferencias entre las clases presenciales y virtuales.
 - iii. Las estrategias que les permitieron estudiar en esos entornos nuevos.
 - iv. El logro de los aprendizajes de los temas de la alfabetización inicial.
- 2- La entrevistadora será la Prof. Ariadna Tejada quien estuvo a cargo de dictar la materia Alfabetización.
 - 3- La entrevistada n°.... de sexo femenino con una edad de.....años.
 - 4- Lugar: Biblioteca de la Escuela Normal Superior “Sarmiento”.
 - 5- Fecha y hora: lunes 8/05/2023 a las 15hs.

El protocolo.

- **El profesor presenta la unidad curricular.**
 Descripción de la tarea y su contexto:
 - El entrevistador da la bienvenida al estudiante.
 - Comunica los Objetivos de la entrevista.
 - Le entrega un formulario con el consentimiento para participar en esta investigación.
 - Le muestra la tecnología con la que se hará el registro de la entrevista.
- 1) **Preguntas exploratorias de la entrevista.**
 - a- Durante la pandemia: ¿Sentías apoyo de tu familia para cederte un lugar físico para preparar los temas o no había comprensión? ¿Consideras adecuado el lugar donde estudiabas?
 - b- ¿Qué piensas sobre los recursos tecnológicos que usaste en la materia Alfabetización del PEP del ISFD ENSS del año 2020? ¿De qué manera te ayudaron o no, a aprender los saberes de la materia?
 - c- ¿Qué opinas sobre las estrategias de enseñanza que empleó el docente de la materia Alfabetización? ¿Te ayudó a aprender significativamente los saberes? ¿Por qué?
 - d- ¿Sentías la ausencia de ver los gestos faciales con los que se acompaña la emisión de las voces cuando nos comunicábamos por WhatsApp?
 - e- ¿Te gustaba, te provocaba disgusto o seguridad cuando eras evaluada en la materia por medio de estas tecnologías?
 - f- ¿Qué emociones experimentabas cuando estudiabas los temas de la materia a través de estas tecnologías: entusiasmo, aburrimiento, disgusto, curiosidad, cansancio, resignación?
 - g- ¿Con qué color asocias esa etapa: ¿rojo, gris, verde, naranja, azul, luminoso, opaco, oscuro, nítido?
 - h- ¿Qué marcó en tu vida la etapa de la pandemia? ¿De qué te diste cuenta?
 - i- Cuando seas maestra, ¿considerarías valioso transmitir los conocimientos a los alumnos a través de estas tecnologías (en la escuela primaria) o consideras que la palabra directa del maestro, su cercanía física ayuda a que los conocimientos sean mejor captados?



- j- A tu edad, ¿qué consideras mejor para tu estudio: ¿las vías tecnológicas, la presencialidad o ambas?
- k- Si se viniera una nueva pandemia, de la experiencia vivida ¿cómo te orientarías para llegar a tus alumnos?, ¿qué harías y qué no harías?

Despedida.

Muchas gracias por tu participación, que me ayuda a crecer.

Ficha de consentimiento.

Luego de que la estudiante ha leído el protocolo de la entrevista, y todas las dudas han sido resueltas por la entrevistadora, la abajo firmante da su consentimiento para que sus dichos formen parte del corpus de datos de relevamiento para el análisis del caso: “Pandemia y educación. Aportes de experiencias de aula para «cruzar mejor el puente desde la presencialidad hacia la virtualidad compulsiva»”.

Firma:

Aclaración.....

DNI.....



VI. Mapa Semántico.

Esquema realizado a partir de los datos codificados con el Atlas.

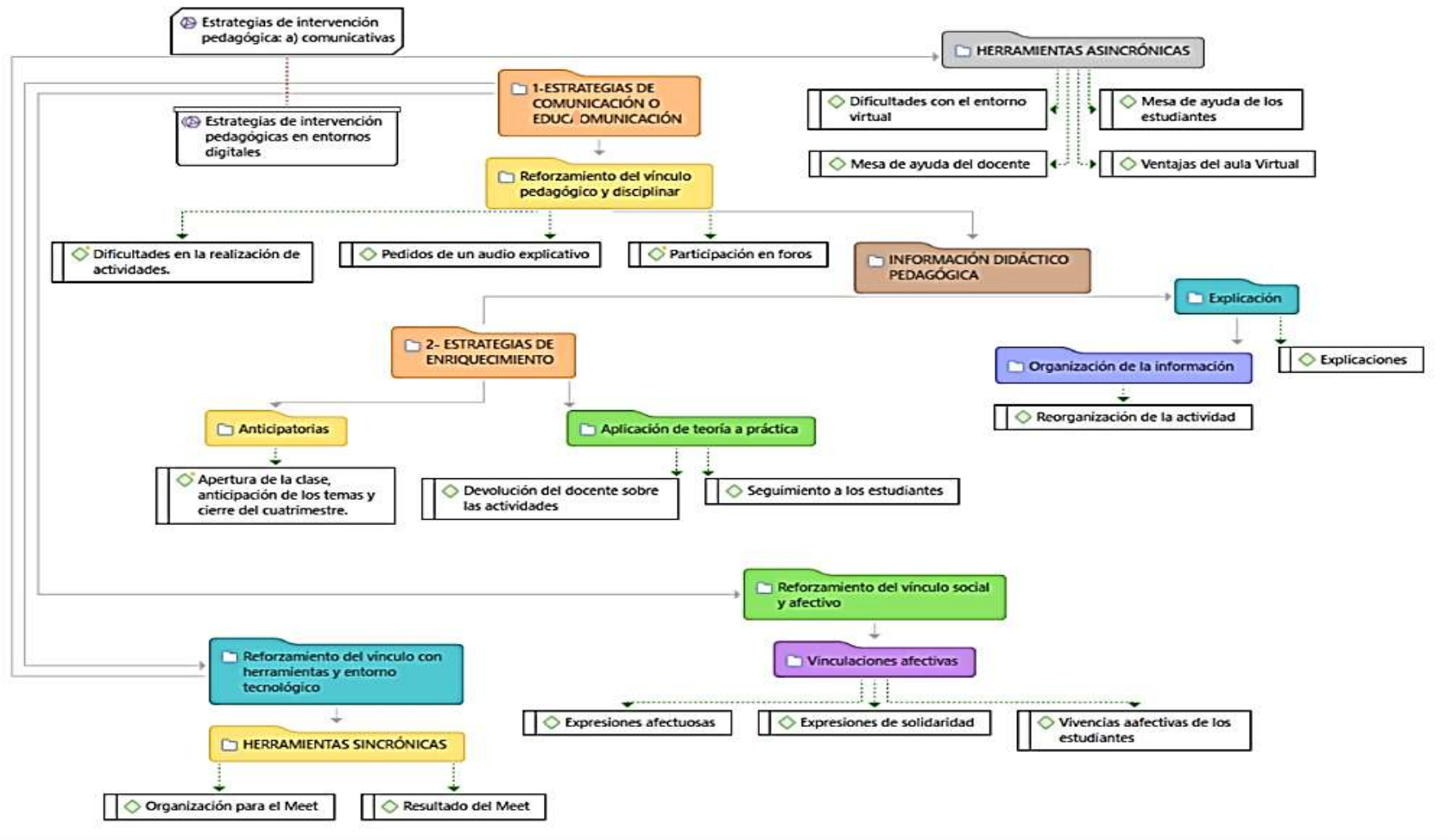


Figura 9- Mapa semántico elaborado con el software Atlas.ti. Fuente: elaboración propia

